

[01101 01101 01101]
Ana Cláudia Oliveira Pavão
Sílvia Maria de Oliveira Pavão
(Organizadoras)

Ressignificando

a mediação das Tecnologias Educacionais

FACOS-UFSM



Ressignificando

a mediação das Tecnologias Educacionais

FACOS-UFSM



Ana Cláudia Oliveira Pavão
Sílvia Maria de Oliveira Pavão
(Organizadoras)

Ressignificando

a mediação das Tecnologias Educacionais

Santa Maria
FACOS-UFSM
2022



Esta obra está licenciada com uma licença Creative Commons
Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional

O conteúdo dos artigos é de inteira responsabilidade de seus autores,
não representando completa ou parcialmente a opinião da editora ou das
organizadoras deste livro.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

Título

Ressignificando a mediação das Tecnologias Educacionais

Edição, preparação e revisão

Ana Cláudia Oliveira Pavão; Sílvia Maria de Oliveira Pavão

Projeto gráfico e diagramação

Magnos Cassiano Casagrande

Capa

Magnos Cassiano Casagrande

Vetores e imagens de capa: freepik.com

R435 Resignificando a mediação das tecnologias
educacionais [recurso eletrônico] / Ana Cláudia
Oliveira Pavão, Sílvia Maria de Oliveira Pavão
(organizadoras). – Santa Maria, RS :
FACOS-UFSM, 2022.
1 e-book : il.

ISBN 978-65-5773-047-8

1. Tecnologia educacional 2. Tecnologia da
informação 3. Acessibilidade 4. Inclusão escolar
5. Educação especial 6. Ensino à distância
7. Aprendizagem 8. Saúde I. Pavão, Ana
Cláudia Oliveira II. Pavão, Sílvia Maria de Oliveira

CDU 376.1/.5

Ficha catalográfica elaborada por Maria Helena de Gouveia - CRB-10/2266
Biblioteca Central - UFSM

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
Centro de Ciências Sociais e Humanas
Departamento de Ciências da Comunicação

REITOR Paulo Afonso Burmann

VICE-REITOR Luciano Schuch

DIRETOR DO CCSH Mauri Leodir Löbler

CHEFE DO DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO
Rodrigo Stéfani Correa

FACOS - UFSM

DIRETORIA EDITORIAL Ada Cristina Machado Silveira (UFSM)

EDITORA EXECUTIVA Sandra Depexe (UFSM)

COMISSÃO EDITORIAL Ada Cristina Machado Silveira (UFSM)
Eduardo Andrés Vizer (UNILA)
Eugênia M. M. da Rocha Barichello (UFSM)
Flavi Ferreira Lisbôa Filho (UFSM)
Maria Ivete Trevisan Fossá (UFSM)
Marina Poggi (UNQ)
Paulo César Castro (UFRJ)
Sonia Rosa Tedeschi (UNL)
Veneza Mayora Ronsini (UFSM)

CONSELHO TÉCNICO Aline Roes Dalmolin (UFSM)

ADMINISTRATIVO Leandro Stevens (UFSM)

Liliane Dutra Brignol (UFSM)

Sandra Dalcul Depexe (UFSM)

Ressignificando a mediação das Tecnologias Educacionais

Organizadoras

Ana Cláudia Oliveira Pavão e Sílvia Maria de Oliveira Pavão

Santa Maria

FACOS-UFSM

Universidade Federal de Santa Maria

PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira e PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira (Orgs.).

Ressignificando a mediação das tecnologias educacionais. Santa Maria: Facos-UFSM, 2022.

Essa obra é o resultado de estudos de pesquisadores pertencentes a Grupos de Pesquisa/Capes e pesquisadores de instituições de ensino brasileiras, caboverdiana, chilena e venezuelana.

Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Educação, liderado pela Professora Doutor Ana Cláudia Pavão, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede -UFSM.

Grupo de Pesquisa em Educação, Saúde e Inclusão-GEPEUSI. Liderado pela professora Doutor Sílvia Maria de Oliveira Pavão vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação-UFSM e ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional-UFSM.

Grupo de pesquisa
INTERDISCIPLINAR
em educação

GEPEUSI
Grupo de pesquisa
em educação
saúde e inclusão

AUTORES

Ana Cláudia Oliveira Pavão

Doutora em Informática na Educação – UFRGS.
Professora associada da UFSM, Coordenadora do Curso de Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado.
<http://lattes.cnpq.br/7103505448590793>
<https://orcid.org/0000-0002-9914-3700>

Ana Paula Rodrigues Machado

Graduada em Licenciatura em Educação Especial pela UFSM, Mestre em Tecnologias Educacionais em Rede pela UFSM. Doutoranda em Educação na LP3- Educação Especial, inclusão e diferença pela UFSM.
<http://lattes.cnpq.br/6223027167294760>
<https://orcid.org/0000-0002-7419-1060>

Ana Vanessa Leguizamo-León

Universidad Central de Venezuela.
vleguiza@gmail.com

Andrea Ad Reginatto

Doutora em Letras/Linguística pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. É professora adjunta na UFSM, Coordenadora do Curso de Letras UAB/EaD e Coordenadora substituta do Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede na UFSM.
<http://lattes.cnpq.br/4778123922306066>
<https://orcid.org/0000-0002-2779-7094>

Andreia Ines Dillenburg

Doutora em Educação pela UFSM. Professora de Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria e atua como professora universitária na formação de professores no curso de Pedagogia EAD da Universidade Federal de Santa Maria.
<http://lattes.cnpq.br/6174744187614457>

Andréia Jaqueline Devalle Rech

Doutora em Educação pela UFSM. Professora Adjunta do Departamento de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria.

<http://lattes.cnpq.br/1466299485673901>
<https://orcid.org/0000-0001-9763-5552>

Andreia Vedoin Carneiro Bevilaqua

Possui graduação em Matemática pela Universidade Federal de Santa Maria (2012).
<http://lattes.cnpq.br/3250508495930153>

Andriele dos Santos Zwetsch

Graduação em Direito pela Universidade Franciscana (2017) e Pedagogia pela UFSM. Mestre em Educação e Doutoranda em Educação pela UFSM.
<http://lattes.cnpq.br/8474510572259500>

Anelise Santos da Silva

Formação em Licenciatura em Física pelo IFFar, Especialização em Atendimento Educacional Especializado e Educação Especial pela Universidade Anhanguera - Uniderp. Acadêmica do curso em Licenciatura em Matemática no IFFar. Bolsista PAIC - ES.
<http://lattes.cnpq.br/5391364312718362>

Ângela Balbina Neves Picada

Doutora em Educação pela UFSM. Professora pesquisadora e tutora a distância da Universidade Federal de Santa Maria- UAB e Professora da Rede Pública Estadual.
<http://lattes.cnpq.br/9097507951023038>
<https://orcid.org/0000-0002-7601-6186>

Angélica Cristina Ker

Graduada em Educação Física Licenciatura pela UFSM. Especialista em Educação Física Escolar pela UFSM. Acadêmica do curso de Educação Especial - Diurno UFSM.
<http://lattes.cnpq.br/2105400569539177>

Bárbara Gai Zanini Panta

Graduada em Educação Especial pela UFSM, Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela UNIFRA, e Especialização em Educação a Distância pela PUCRS. Professora de

Educação Especial do estado do Rio Grande do Sul e do município de Santa Maria.

<http://lattes.cnpq.br/0757412175053124>

<https://orcid.org/0000-0003-2517-0391>

Bruna Flores Prates

Graduanda em Direito pela Universidade Federal de Pelotas pela UFPel. Bolsista de Iniciação científica pela FAPERGS e Monitora das disciplinas de Introdução ao Direito e Pedagogia Jurídica, EAD UFPel.

<http://lattes.cnpq.br/0622825573904151>

Cândida Prates Dantas

Psicóloga, graduada pela Universidade Federal de Santa Maria (2021). Membro do grupo de pesquisa Rede de Estudos sobre Desenvolvimento na Infância, Adolescência e Juventude (REDIJUV).

<http://lattes.cnpq.br/3714387046491236>

Carla Maciel da Silva

Professora de Educação Especial no Colégio de Aplicação da UFRGS, Mestre em Educação pela UFRGS, Doutoranda em Educação pela UFRGS, na Linha de Pesquisa: Educação Especial e Processos Inclusivos.

<http://lattes.cnpq.br/2192028481968828>

Carla Regina Silva Ribeiro

Possui graduação em Letras - Português e Inglês pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Atualmente é Professora da Rede Municipal de ensino de Nestor Guimaraães.

<http://lattes.cnpq.br/3677520196153870>

Cássia de Freitas Pereira

Graduada em Educação Especial pela UFSM. Especialista em Gestão Educacional pela UFSM. Especialista em Autismo com Base no Modelo do Ensino Estruturado - EAD pela Faculdade Pólis Civitas, e Mestranda em Políticas Públicas e Gestão Educacional pela UFSM.

<http://lattes.cnpq.br/8973322737936654>

Cibele Krause-Lemke

Graduada em Letras - habilitação em Língua Espanhola e Literaturas de Língua Espanhola pela UFPel. Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Católica de Pelotas. Doutorado em Educação pela USP, Pós-Doutorado na Universidade de Southampton, Inglaterra. Professora Associada A da Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO.

<http://lattes.cnpq.br/6827638510072708>

<https://orcid.org/0000-0001-9776-4135>

Clarissa Faverzani Magnago

Graduada em Psicologia pela UFSM, Especialista em Psicologia Hospitalar pela ULBRA/Canoas e Saúde Coletiva pela UNIFRA. Mestre em Educação pela UFSM. Doutoranda em Educação pela UFSM. Atua profissionalmente junto a Universidade Federal de Santa Maria, na Unidade de Apoio Pedagógico (UAP) do Centro de Ciências da Saúde.

<http://lattes.cnpq.br/2942071432131885>

Cláudia Patrícia T. G. Martins

Graduação em Ciências Econômicas e Pedagogia pela Universidade da Região da Campanha. Pós-graduação em Psicopedagogia. É professora dos anos iniciais da Rede Municipal de ensino de Alegrete.

<http://lattes.cnpq.br/6986397862248231>

Cristina Strohschoen dos Santos

Bacharel em Arquivologia pela UFSM, Especialista em Gestão Universitária pela Unijuí, Mestre em Patrimônio Cultural pela UFSM. Arquivista do Departamento de Arquivo Geral e Diretora do Laboratório de Reprografia DAG da UFSM.

<http://lattes.cnpq.br/2869190613553969>

<https://orcid.org/0000-0002-8783-9727>

Daiane Fontana Taborda

Acadêmica do curso de Educação Especial - Diurno UFSM. Integrante do Grupo de Pesquisa Educação Especial: Interação e Inclusão Social

(GPESP).

<http://lattes.cnpq.br/1315224453922122>

Daniele dos Anjos Schmitz

Graduação em Pedagogia pela UERGS, Mestre em Tecnologias Educacionais em Rede pela UFSM, Doutoranda em Educação pela UFSM, Pedagoga da Divisão de Planejamento e Desenvolvimento da PROGRAD, na Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA.

<http://lattes.cnpq.br/1537823407819350>

Elisiane Peruffo Alles

Graduada em Pedagogia e Educação Especial pela UFSM, Mestre em Educação pela UFPR. Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade Federal do Paraná.

<http://lattes.cnpq.br/8508540692473353>

<https://orcid.org/0000-0003-0178-7442>

Emanuel Chiamenti Pedroso

Graduando em Psicologia pela UFSM. Integrante do Núcleo de Pesquisa, Ensino e Extensão em Psicologia Clínica Social- VIDAS. Bolsista no Colégio Técnico Industrial de Santa Maria - UFSM pelo projeto Apoio Pedagógico no CTISM: Ações de inclusão e sucesso escolar.

<http://lattes.cnpq.br/4730529643122112>

<https://orcid.org/0000-0002-5258-0815>

Estela Mari Santos Simões da Silva

Graduada em Pedagogia, Especialista em Neuropsicopedagogia pela UNINTER. Mestre em Educação pela URI. Doutoranda em Educação, pela UPF. Atualmente é pedagoga na UFSM - campus Palmeira das Missões.

<http://lattes.cnpq.br/6785791439482982>

<https://orcid.org/0000-0002-7587-8286>

Fabiana Weischung Beck

Licenciada em Pedagogia pela Universidade de Cruz Alta UNICRUZ (2011).

<http://lattes.cnpq.br/2016436613742559>

Fabiane AdelaTonetto Costas

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pós-Doutorado pela Universidade do Minho, Portugal. Professora Titular do Departamento de Fundamentos da Educação, Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da UFSM, na Linha de Pesquisa em Educação Especial, Inclusão e Diferença.

<http://lattes.cnpq.br/3514821940003826>

Flaiane Rodrigues Costa

Graduada em Educação Física pela UPF, Especialista em Educação Física Escolar e Mestre em Educação pela UPF. Doutoranda em Educação, pela linha de pesquisa, Processos Educativos e Linguagem pela UPF.

<http://lattes.cnpq.br/2753325276812881>

Gabriele Marchionatti Fontoura

Graduada em Psicóloga pela UFN, Especialista em Educação Especial com Ênfase em Comunicação Alternativa pela Universidade Pitágoras – UNOPAR, Mestranda em Educação, linha de pesquisa Educação especial, Inclusão e Diferença PPGE-UFSM. Bolsista do Projeto Rede de Aprendizagem CAEd- UFSM.

<http://lattes.cnpq.br/8733120170356503>

<https://orcid.org/0000-0001-6294-585X>

Gabriéli Rist dos Santos

Graduada em Educação Física pela UFSM, Pós-Graduada em Educação Física Escolar pela UFSM. Pesquisadora e colaboradora no Grupo de Pesquisa em Educação, Saúde e Inclusão do Centro de Educação-UFSM.

<http://lattes.cnpq.br/5858911615137477>

<https://orcid.org/0000-0003-1626-453X>

Iasmin Zanchi Boueri

Graduada em Psicologia pela UP, Mestre em Educação Especial pela UFSCar, Doutora em Educação Especial pela UFSCar. Pós-doutorado em Educação Especial UFSCar. Professora

adjunta A lotada no Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação, do Setor de Educação e professora orientadora de mestrado e doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

<http://lattes.cnpq.br/5815233970479685>

<https://orcid.org/0000-0002-7398-1992>

Isabel Fabris Franco

Graduada em educação especial pela UFSM, Pós-graduanda em Psicopedagogia Clínica Institucional. Professora da Rede Municipal de Ensino.

<http://lattes.cnpq.br/1224442278527332>

Isadora Santos Amaral

Acadêmica do curso de psicologia da UFSM.

<http://lattes.cnpq.br/4159835418643562>

Janaina de Oliveira Castro

Acadêmica do Curso de Matemática do IFFar.

<http://lattes.cnpq.br/5646747204731675>

Jerônimo Siqueira Tybusch

Doutor em Ciências Humanas pela UFSC, Professor Associado no Departamento de Direito - UFSM. Professor do Programa de Pós-Graduação em Direito (PPGD/UFSM) – Mestre em Direito. Professor do Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede (PPGTER/ UFSM).

<http://lattes.cnpq.br/6477064173761427>

<https://orcid.org/0000-0001-8238-7453>

Josélia Cezimbra Teixeira

Graduação em Artes Visuais pela UFSM, Especialista em Tecnologias da Informação e Comunicação Aplicadas à Educação pela UFSM, Especialista em Metodologia do Ensino de Artes.

<http://lattes.cnpq.br/7744815844697493>

Jucineia Alves de Almeida

Graduada em Letras- Língua Português/Inglês

pela URI-FW, Graduada em Pedagogia pela UNINTER Palmeira das Missões. Pós Graduação em Língua Portuguesa pela URI-FW, Pós Graduação em Transtorno do Espectro Autista pela IECOS-FW. Professora da rede básica de ensino e Diretora da Instituição de Ensino EMEB Nestor Guimarães.

Julia Bulegon Hermes

Acadêmica do curso de Terapia Educacional da UFSM.

<http://lattes.cnpq.br/6052047005371341>

<https://orcid.org/0000-0002-3854-8093>

Kristina Desirée Azevedo Ferreira

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná, Especialista em Educação e Tecnologia –Gestão na Educação a Distância UFSCar, Especialista em Educação Inclusiva pela UFMS. Mestre em Educação e Doutoranda e em Educação pelo Programa PPGE/UFSM.

<http://lattes.cnpq.br/4593580242674939>

<https://orcid.org/0000-0002-0999-6399>

Lauren Oliveira Javares

Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal do Pampa. Tem experiência na área de Serviço Social, com ênfase em Serviço Social Aplicado. Acadêmica do Curso de Licenciatura em Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - Campus São Borja.

<http://lattes.cnpq.br/9923201102117466>

Leandra Costa da Costa

Graduada em Educação Física-Licenciatura Plena/ UFSM, Mestre em educação pela UFSM. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria, Professora Adjunta do Departamento de Desportos Individuais da Universidade Federal de Santa Maria.

<http://lattes.cnpq.br/4430859040956984>

Leila Carla Terebinto

Graduada em Pedagogia Licenciatura Plena pela UFSM, Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade de Educação São Luis, Especialista em Políticas Públicas e Gestão Educacional pela UFSM. Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional pela UFSM. Professora Da Rede Municipal de Santa Maria e Dona Francisca.

<http://lattes.cnpq.br/4199824685024424>

Lidiane Jaqueline de Souza Costa Marchesan

Graduada em Psicologia pela UFN. Licenciada no Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para a Educação Profissional (PEG-UFSM). Especialista em Gestão Educacional e Especialista em Gestão de Organização Pública em Saúde pela UFSM. Mestre em Educação pela UFSM. Atua como psicóloga na Clínica Ekoaudio.

<http://lattes.cnpq.br/0304916202082566>

<https://orcid.org/0000-0002-9646-4066>

Lorena Inês Peterini Markezan

Graduação em Pedagogia pela UFSM. Mestre em Educação pela UFSM. Doutora em Educação pela UFSM. Professora Associado III da Universidade Federal de Santa Maria.

<http://lattes.cnpq.br/7744372138473817>

<https://orcid.org/0000-0001-6672-2258>

Lucicleia Krik Atamanczuk

Graduada em Pedagogia pela Unicentro e Letras Libras pela Faculdade Eficaz. Especialista em Formação de Docentes, Gestão de Pessoas pela Unicentro Educação Especial e Educação Inclusiva pela Facinter e Libras pela Faculdade de Educação São Luís. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE- Unicentro. Atua Professora da Sala de Recursos Multifuncional.

<http://lattes.cnpq.br/2172620819712316>

Luiza Bortolosso Gubert

Acadêmica do Curso de Educação Especial da UFSM. Membro do grupo de pesquisa Cegueira

e Baixa Visão: Inclusão, Acessibilidade e Recursos de Tecnologia Assistiva UFSM. Professora Voluntária no cursinho Pré-Universitário Popular Alternativa.

<http://lattes.cnpq.br/8392640150295068>

Maitê De Oliveira Burgo

Acadêmica do curso de Pedagogia do Centro Universitário UNINTER.

<http://lattes.cnpq.br/4481268891637395>

Marcia Rejane Julio Costa

Possui Graduação em Educação Física pela UFSM. Especialização em Metodologia do Ensino Superior pela UFCE Especialização em Pesquisa e Ensino do Movimento Humano pela UFSM. Mestre em Educação pela UNISC. Doutora em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, pela UFRGS. Professora do Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria.

<http://lattes.cnpq.br/3852132712019677>

Margarete de F. dos Santos Dias

Graduada em Licenciatura Plena em Educação Especial pela UFSM, Graduada em Pedagogia pela UNIFACVEST. Mestranda em Tecnologias Educacionais em Rede UFSM. Professora da rede Municipal de Ensino de Santa Maria.

<http://lattes.cnpq.br/2774030541176171>

Maria Carolina de Araújo Gonçalves

Graduada em Medicina pela UFSM. Atua como bolsista pela UAP/CCS (Unidade de Apoio Pedagógico do Centro de Ciências da Saúde/UFSM) e estagia no desenvolvimento de atividades físicas para gestantes no grupo PRÓ-SAÚDE, em Santa Maria/RS.

<http://lattes.cnpq.br/0958416872284598>

<https://orcid.org/0000-0002-7791-7699>

Maria de Fatima Barbosa

Técnica da UEE, Licenciada em Pedagogia e Mestre em Ciências da Educação - Educação Especial,, Ministério da Educação de Cabo Verde, África.

Maria Jesus Ribeiro

Técnica da UEE, Licenciada em Psicopedagogia – Pré-escolar. Ministério da Educação de Cabo Verde, África.

Maria Manuela Medina

Técnica da UEE, Licenciada em Educação Especial, Mestre em Neurociência Cognitiva e Necessidades Educativas Específicas. Ministério da Educação de Cabo Verde, África.

Mariana Pereira Castro

Doutoranda em Linguística pela Universidad de la República Uruguay - UDELAR, Mestre em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria (2016), licenciada em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria (2009), Especialista em Neuropsicopedagogia e Especialista no Atendimento Educacional Especializado, Especialista na Docência de LIBRAS (2019 em andamento). Atualmente atua na Universidade Federal do Pampa como Tradutora e Intérprete de Língua de Sinais.

Mario Vásquez Astudillo

Doutor em educação pela Universidade de Salamanca, Espanha. Pós-Doutor em Educação pela UFSM. Professor de Espanhol e Literatura pela Pontifícia Universidade Católica do Chile. Professor na Universidade Tecnológica do Chile INACAP. Professor visitante estrangeiro no Programa de Pós-Graduação, Centro de Educação, UFSM. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação na Cultura Digital e Redes de Formação GPKOSMOS (UFSM). Tem experiência na área de educação, com ênfase em ensino-aprendizagem, uso de tecnologia, e-learning, b-learning, EaD e direção de projetos de inovação educacional.

Mayara Costa da Silva

Pedagoga graduada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestra e Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande

do Sul, na Linha de Pesquisa: Educação Especial e Processos Inclusivos. Especialista na área da educação especial e inclusão escolar. Integrante do Núcleo de Estudos de Políticas de Inclusão Escolar (NEPIE) e vice coordenadora do Centro de Documentação Tessituras Inclusivas/UFRGS (2018-2022). É Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico na área de Educação Especial no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Natália Ferreira da Cunha

Bacharel em Direito pela UFPEL. Mestre em Direito pela UFPEL. Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação PPGE/UFPEL. Mestre em Direito pela UFPEL. Integrante dos grupos de pesquisa Laboratório Imagens da Justiça da Universidade Federal de Pelotas - UFPEL/CNPq e G-DEV: Direito, Educação e Vulnerabilidade da Universidade Federal de Pelotas - UFPEL/CNPq.

<http://lattes.cnpq.br/7342535929418299>

<https://orcid.org/0000-0003-1388-3730>

Natália Tauing Garcia Rodrigues

Graduada em Educação Especial pela UFSM. Pós-Graduação em Docência de LIBRAS pela Unintese. Atualmente é participante do Grupo de Pesquisa Educação Especial: Interação e Inclusão Social (GPESP) e do Grupo Interinstitucional Minuano de Estudos e Pesquisa em Inclusão e Diversidade (GIMEPID). Professora de Educação Especial da Rede municipal de ensino de Restinga Seca.

<http://lattes.cnpq.br/5984204016464094>

Natália Viktorovna Santos Goudochnikov

Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Maria(2022).

<http://lattes.cnpq.br/7774611407598594>

Neoli Paulina da Silva Gabe

Graduada em Licenciatura em Matemática pela Faculdade de Tecnologia e Ciências de Salvador. Pós - Graduada em Educação Especial -

Deficiência Auditiva Doutoranda em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação, pela UNISC; Professora de Matemática e Ciências em Classes Bílingues de Surdos - Secretária Estadual de Educação - RS. Professora Anos Iniciais na Prefeitura Municipal de Santa Cruz do Sul.
<http://lattes.cnpq.br/1314149983507520>

Neusa Andrade

Técnica da UEE, Licenciada em Psicologia da Educação e Desenvolvimento, Ministério da Educação de Cabo Verde, África.

Priscila Michelin Giovelli

Acadêmica do curso de Graduação em Pedagogia UFSM. É membro do GEPFICA/UFSM e Bolsista de Iniciação Científica (FIPE/SÊNIOR) do Projeto de Pesquisa intitulado Escolas Multisseriadas: O que os(as) professores(as) têm para nos contar em época de Pandemia e pós-pandemia?
<http://lattes.cnpq.br/1798008472819361>
<https://orcid.org/0000-0002-7808-9055>

Rafaella Valli Santanna

Acadêmica do curso de Psicologia da UFSM. Membro do grupo de Pesquisa e Avaliação de Alterações da Cognição Social (PAACS) da UFSM e do Núcleo de Estudo em contextos de Desenvolvimento Humano: Família e Escola (NEDEFE).
<http://lattes.cnpq.br/4287284487591434>

Ronise Venturini Medeiros

Graduada em Licenciatura em Educação Especial pela UFSM. Especialista em Psicopedagogia clínica e institucional pela UFN. Especialista em Gestão Educacional e Mestra em Políticas Públicas e Gestão Educacional pela UFSM. Doutoranda em Educação pela UFSM. Professora de Educadora Especial da Rede Municipal de Ensino da cidade de Santa Maria – RS.
<http://lattes.cnpq.br/8845370447734747>
<https://orcid.org/0000-0003-3407-2347>

Sara Poltosi Alves

graduada em Pedagogia pela UFN. Especialização em Psicopedagogia e Tecnologias da Informação e da Comunicação pela UFRGS. Pós Graduação em Gestão Escolar pela Faculdade de Educação São Luís. Mestranda em Políticas Públicas e Gestão Educacional pela UFSM. Professora da Rede Estadual, e Professora Estadual da Rede Municipal de ensino de Santa Maria.
<http://lattes.cnpq.br/2051420487799309>

Silvia Maria de Oliveira Pavão

Graduação em Educação Especial pela Universidade UFSM, Mestrado em Inovação e Sistema Educativo - Universidad Autonoma de Barcelona, Doutora em Educação - Universidad Autonoma de Barcelona, e Pós- Doutorado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora da Universidade Federal de Santa Maria.
<http://lattes.cnpq.br/6934897603622261>
<https://orcid.org/0000-0002-5365-0280>

Silvio José Lemos Vasconcellos

Psicólogo, Mestre em Ciências Criminais pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e Doutor em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professor Adjunto III da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), atuando nos cursos de graduação e pós-graduação em Psicologia dessa universidade.
<http://lattes.cnpq.br/1853136773126959>

Suzana de Fátima Fardin Bertó

Graduada em Estudos Sociais pela Universidade de Santa Cruz do Sul. Pós-Graduação em nível de especialização em Orientação Educacional. Capacitação na área da Surdez e Mestrado em Letras, Área de Concentração em Leitura e Cognição pela Universidade de Santa Cruz do Sul. Atualmente é servidor público, professora de surdos e intérprete de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) na Rede Escola Estadual de Ensino.
<http://lattes.cnpq.br/2706218327124762>

Suzel Lima da Silva

Terapeuta Ocupacional graduada pela UFSM. Especialização no Programa de Residência Multiprofissional em Gestão e Atenção Hospitalar no Sistema Público de Saúde com Ênfase em Hemato-oncologia da UFSM. Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pela UFSM. Doutoranda em Educação UFSM, na LP3: Educação Especial, Saúde e Diferença. Professora Substituta, Colégio Politécnico da UFSM.
<http://lattes.cnpq.br/3249996189512183>

Taise Gomes dos Santos Cá

Graduada em Educação Especial pela UFSM, Especialista em Psicopedagogia Institucional Mestre em Políticas Públicas e Gestão educacional pela UFSM. Tradutora e Intérprete de Língua de Sinais na Universidade Federal do Pampa.
<http://lattes.cnpq.br/1496128485471754>

Tatiane Negrini

Graduada em Educação Especial - Deficientes da Audiocomunicação pela UFSM. Especialista em Gestão Educacional e Especialista em Educação Especial: Altas Habilidades/Superdotação/ UFSM. Mestre em Educação pela UFSM. Doutora em Educação/UFSM na linha de Educação Especial/ UFSM. Professora Adjunta do Departamento de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria.
<http://lattes.cnpq.br/6375749355117140>

Thaieni Mazetto Costa

Academica do curso de Pedagogia UFSM. Bolsista PIBIC/CNPq, do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização (GEPFICA).
<http://lattes.cnpq.br/0896884621156310>

Valmôr Scott Junior

Graduado em Direito/UNICRUZ e Licenciatura - PEG/UFSM. Especialista em Direito/UFSM; Mestre em Educação/UFSM. Doutor em Educação/ UFSM; Professor Adjunto da Faculdade de

Direito, da Universidade Federal de Pelotas/ UFPel; Coordenador Substituto e Pesquisador Permanente no Mestrado em Direito - PPGD/ UFPel, na Linha de Pesquisa 2 - Direito e Vulnerabilidade Social.
<http://lattes.cnpq.br/9806421589183882>
<https://orcid.org/0000-0003-1118-1575>

Wilson Moreno

Diretor de Serviço de Inclusão Educativa e Promoção da Cidadania, Licenciatura em Gestão e Planejamento da Educação, Ministério da Educação de CaboVerde, África.

Zelmielen Adornes de Souza

Graduada em Pedagogia Licenciatura Plena pela UFSM. Mestre e Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE-UFSM. Trabalha como servidora técnica-administrativa em educação na UFSM, no cargo de Pedagogo-Área. Exerce a função de Coordenadora da Supervisão Escolar do Departamento de Ensino do Colégio Politécnico (CPSM/UFSM). Atua como tutora a distância no curso de Pedagogia EaD/UFSM/UAB.
<http://lattes.cnpq.br/9917988815385311>
<https://orcid.org/0000-0002-9853-8452>

SUMÁRIO

Apresentação	21
---------------------	----

PARTE 1

ABERTURA

Capítulo 01

Ações de permanência para a inclusão educacional

Ana Cláudia Oliveira Pavão; Jerônimo Siqueira Tybusch; Sílvia Maria de Oliveira Pavão	23
---	----

Capítulo 02

Valorizando potenciais de aprendizagem inclusivos no contexto contemporâneo

Tatiane Negrini	35
-----------------	----

Capítulo 03

Percurso da educação especial/inclusiva em Cabo Verde

Wilson Moreno; Maria de Fátima Barbosa; Maria Jesus Ribeiro; Maria Manuela Medina Neusa Andrade	54
--	----

Capítulo 04

Emancipación de los profesores para la inclusión con tecnologías digitales

Mario Vásquez Astudillo; Ana Vanessa Leguízamo-León	68
---	----

Capítulo 05

Uma proposta de atendimento educacional especializado nos anos iniciais durante a pandemia: possibilidades e desafios

Mayara Costa da Silva; Carla Maciel da Silva	88
--	----

PARTE 2

ACESSIBILIDADE

Capítulo 06

A audiodescrição em narração de histórias como recurso acessível no ensino remoto

Bárbara Gai Zanini Panta; Ângela Balbina Neves Picada	110
---	-----

Capítulo 07

Cibercultura e educação do surdo

Lucicleia Krik Atamanczu; Cibele Krause-Lemke 122

Capítulo 08

Neurociência e tecnologias: aliadas do processo de inclusão de alunos com deficiência

Fabiana Weischung Beck; Janaina de Oliveira Castro; Estela Mari S. Simões da Silva 136

Capítulo 09

Inclusão de pessoas com deficiência na educação superior à distância: pesquisas e tendências

Andreia Ines Dillenburg; Fabiane Adela Tonetto Costas 150

Capítulo 10

Desafios na pandemia e a acessibilidade no Projeto PRÉ-ENEM SEDUC-RS

Neoli Paulina da Silva Gabe; Suzana de Fátima Fardin Bertó 166

Capítulo 11

Publicações sobre acessibilidade na área da educação em periódicos com Classificação A1

Daniele dos Anjos Schmitz; Clarissa Faverzani Magnago; Sílvia Maria de Oliveira Pavão 172

Capítulo 12

Aspectos legais sobre acessibilidade: percepção dos estudantes com deficiência na educação superior

Natália Ferreira da Cunha; Valmôr Scott Junior; Bruna Flores Prates 187

PARTE 2

INCLUSÃO

Capítulo 13

Inclusão: a relação do professor da sala regular com o educador especial

Margarete de F. dos Santos Dias; Gabriele M. Fontoura; Ana C. Oliveira Pavão 205

Capítulo 14

Reflexões sobre políticas educacionais de inclusão e acessibilidade tecnológica assistiva na pandemia

Carla Regina Silva Ribeiro; Jucinéia Alves de Almeida da Silva; Estela Mari Santos Simões da Silva 219

Capítulo 15

Educação especial: um olhar para os estudantes em situação de vulnerabilidade social

Ronise Venturini Medeiros; Sílvia Maria de Oliveira Pavão 237

Capítulo 16

Oficinando sobre fotografia no projeto memórias dos saberes e fazeres - entrelaces

Cristina Strohschoen dos Santos 246

Capítulo 17

Educação inclusiva em tempos de pandemia: potencialidades e desafios

Julia Bulegon Hermes; Luiza Bortolosso Gubert; Andreia Vedoin 252

Capítulo 18

O ensino remoto e a percepção do surdo sobre o processo de ensino aprendizagem

Mariana Pereira Castro; Taíse Gomes dos Santos Cá; Sílvia Maria de Oliveira Pavão 263

PARTE 4

APRENDIZAGEM

Capítulo 19

Educação inclusiva no ensino remoto: uma realidade possível?

Lauren Oliveira Javares; Estela Mari Santos Simões da Silva 272

Capítulo 20

Protagonismo estudantil: ferramentas tecnológicas nas práticas de estágio de dificuldades de aprendizagem

Isabel Fabris Franco; Tatiane Negrini 286

Capítulo 21

Aprendizagem mediada pelas tecnologias no ensino remoto: sucesso ou fracasso?

Sara Poltosí Alves

299

Capítulo 22

Aprendizagem de estudantes com altas habilidades/superdotação: o enriquecimento por meio das tecnologias

Angélica Cristina Kern; Cássia de Freitas Pereira; Tatiane Negrini

314

Capítulo 23

A aprendizagem significativa e a construção de mapas conceituais: relato de experiência

Gabriéli Rist dos Santos; Leandra Costa da Costa

331

Capítulo 24

O olhar da neurociência sobre a inclusão

Anelise Santos da Silva; Maitê De Oliveira Burgo; Estela Mari Santos Simões da Silva

344

PARTE 5

SAÚDE

Capítulo 25

O trabalho da psicologia em uma unidade de apoio pedagógico: (re) construindo possibilidades

Clarissa Faverzani Magnago; Cândida Prates Dantas; Isadora Santos Amaral

356

Capítulo 26

Saúde escolar: um alerta para o uso abusivo

Lidiane Jaqueline de Souza Costa Marchesan; Silvia Maria de Oliveira Pavão

370

Capítulo 27

Análise da influência do TDAH e ansiedade social em estudantes universitários

Natália V. Santos Goudochnikov; Rafaella Valli Santanna; Silvio J. Lemos Vasconcellos

383

Capítulo 28

Inova-se: guia de acolhimento para professores atuantes na educação básica

Suzel Lima da Silva; Cláudia Patrícia T. G. Martins; Sílvia Maria de Oliveira Pavão 397

Capítulo 29

O acompanhamento psicológico e seus benefícios no cenário de pandemia do COVID-19

Lidiane Jaqueline de Souza Costa Marchesan; Sílvia Maria de Oliveira Pavão 414

Capítulo 30

Apoio à saúde mental discente na pandemia da COVID-19: relato de experiência

Maria Carolina de Araújo Gonçalves; Clarissa Faverzani Magnago 426

Capítulo 31

Sofrimentos psíquicos advindos da pandemia de Covid-19 em estudante do Colégio politécnico da UFSM

Emanuel Chiamenti Pedroso; Zelmien Adornes de Souza; Marcia Rejane Julio Costa 433

PARTE 6

TECNOLOGIAS

Capítulo 32

Competências digitais docentes amparadas no quadro comum das competências digitais docentes

Flaiane Rodrigues Costa 444

Capítulo 33

Revisitando a educação infantil: em tempos de pandemia Covid-19

Leila Carla Terebinto; Lorena Inês Peterini Marquezan 457

Capítulo 34

Ensino remoto, plataformas de ensino e aprendizagem e suas devolutivas: análises

Josélia Cezimbra Teixeira 469

Capítulo 35

Percepções de acadêmicas sobre o ensino remoto: desafios e possibilidades do regime de exercícios domiciliares especiais

Thaieni Mazetto Costa; Priscila Michelon Giovelli; Andréia Jaqueline Devalle Rech 484

Capítulo 36

Formação continuada para a acessibilidade: uma demanda no ensino mediado pelas tecnologias

Andreia Ines Dillenburg 502

Capítulo 37

Reflexões sobre a relação família e escola durante o ensino remoto

Natália Tauing G. Rodrigues; Daiane Fontana Taborda; Andréia Jaqueline Devalle Rech 519

Capítulo 38

Revisitando as tecnologias da comunicação e da informação na escola a partir da percepção dos alunos

Andriele dos Santos Zwetsch; Lorena Inês Peterini Marquezan; Andrea Ad Reginatto 533

Capítulo 39

Tecnologias da informação e comunicação e práticas docentes: desafios e possibilidades do ensino remoto

Ana Paula Rodrigues Machado; Margarete de Fátima dos Santos Dias; Ana Cláudia Oliveira Pavão 549

Capítulo 40

Abordagem integrativa da deficiência intelectual: estruturação de uma formação para professores EaD

Kristina Desirée Azevedo Ferreira; Elisiane Alles; Iasmin Zanchi Boueri 566

APRESENTAÇÃO

O objetivo da obra foi a de ampliar a discussão em torno da inclusão. As temáticas da aprendizagem, Acessibilidade, Inclusão, foram contempladas nos estudos apresentados que trazem discussões nos avanços de práticas educacionais inclusivas.

Com a necessidade de divulgar o conhecimento científico produzido e incentivar o desenvolvimento do diálogo, buscando alcançar os preceitos da internacionalização na universidade, os objetivos da obra foram:

- Compartilhar saberes na área do ensino, pesquisa e extensão, em torno dos processos de inclusão.
- Propiciar discussões sobre o processo inclusivo, aprendizagem, acessibilidade e tecnologias.

Temáticas que são abordadas

- Aprendizagem: aprendizagem; Potenciais de aprendizagem mediadas pelas tecnologias nas necessidades educacionais especiais;
- Acessibilidade: acessibilidade; recursos didáticos mediados pelas tecnologias; recursos pedagógicos no contexto da educação inclusiva;
- Inclusão: Educação às populações carentes em tempos de pandemia: possibilidades e desafios e o uso das tecnologias
- Saúde: Ameaças e impotências à saúde humana no contexto da pandemia; Saúde mental, aumento do uso de medicações e aumento das ações didáticas remotas.
- Tecnologias: do ensino remoto, Processos e Recursos Tecnológicos na Educação.

As Organizadoras



Parte 1

ABERTURA



Capítulo

01

**Ações de permanência
para a inclusão educacional**

**Ana Cláudia Oliveira Pavão
Jerônimo Siqueira Tybusch
Sílvia Maria de Oliveira Pavão**

01

A educação, enquanto responsabilidade do Estado, deve possibilitar o acesso a todos. Mas, não foi sempre assim, muitos foram os entraves para que se chegasse ao cenário atual, no que tange às políticas educacionais de inclusão, que se pode dizer, são relativamente atuais. Mazzota (2005, p. 16) apontou que “[...] até o século XVIII, as noções a respeito da deficiência eram basicamente ligadas ao misticismo e ocultismo, não havendo base científica para o desenvolvimento de noções realísticas”.

Quando se remete ao âmbito educacional, a discussão da educação inclusiva retoma o conceito de inclusão e atribui a visibilidade, o foco sobre a aceitação das diferenças. Para Mazzota (2005, p. 11) o conceito de inclusão, “é, ainda hoje, muitas vezes, o de assistência aos deficientes e não o de educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais”.

Os documentos ministeriais compõem parte do corpo teórico do estudo, haja vista que o avanço das políticas de inclusão, são identificadas a partir desses documentos (BRASIL, 1990, 1994, 1996, 2004, 2008, 2014, 2015).

A Educação Especial, enquanto modalidade de ensino, tem seu exercício básico direcionado a partir da implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da , do ano de 2008 (BRASIL, 2008), ao público-alvo da Educação Especial, composto por pessoas com deficiência sensorial, motora, intelectual, autistas e altas habilidades/superdotação. Essa política, entretanto, se amplia, ao adensar o conceito de respeito as diferenças, inclui o direito à educação para todas as pessoas.

Portanto, esse documento afiança que as pessoas com deficiência têm direitos humanos e liberdades fundamentais como os demais sujeitos. Os espaços escolares, além do acesso aos

alunos, precisam dar condições de acessibilidade e participação “aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos” (BRASIL, 2008, s/p).

Diante disso, o estudo teve como objetivo: compreender importância das inserções discursivas em favor da continuidade de ações que mantenham os processos de inclusão educacional ativos.

Trata-se de um estudo teórico com abordagem qualitativa, consoante as contribuições de Gil (2008); Estrela (2019). Os procedimentos metodológicos utilizados para a realização desse estudo consistiram na pesquisa bibliográfica, e nos principais documentos ministeriais brasileiros acerca das políticas educacionais de inclusão que subsidiam a discussão.

Foram selecionados por conveniência, oito documentos, considerados os mais citados em artigos das plataformas virtuais. Cada documento foi discutido, buscando a partir dele, extrair os avanços obtidos, e tendo em vista sua importância no processo de manutenção do discurso de inclusão educacional.

DISCUSSÃO DOS DADOS

Um arsenal de documentos legais e políticos, integrados, formam um conjunto que viabiliza no sistema educacional brasileiro as práticas de inclusão educacional (BRASIL, 1990, 1994, 1996, 2004, 2008, 2014, 2015).

Concepções e práticas educacionais voltadas às pessoas com deficiência: a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (BRASIL, 1990); a Declaração de Salamanca (1994); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 (BRASIL, 1996); a Política Nacional para

01

a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, assim a Educação Especial se torna uma modalidade transversal a todos os níveis de ensino (BRASIL, 1999); as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001); a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva-PNEEPI (BRASIL, 2008), as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2009); Plano Nacional de Educação-PNE, que determina sejam garantidas as necessidades da educação especial em todos os níveis e modalidades da educação (BRASIL, 2014), a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência (BRASIL, 2015).

O primeiro documento analisado, Declaração Mundial sobre Educação para Todos (BRASIL, 1990, art. 2º), e que originou Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, no artigo 2º define que

Lutar pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos exige mais do que a ratificação do compromisso pela educação básica. É necessário um enfoque abrangente, capaz de ir além dos níveis atuais de recursos, das estruturas institucionais, dos currículos e dos sistemas convencionais de ensino, para construir sobre a base do que há de melhor nas práticas correntes.

Esse ir além, implica no entendimento, acerca da forma como as pessoas aprendem, no nível do processamento do conhecimento. Para que as necessidades de aprendizagem básica sejam atendidas, há que se ter mais determinação, criatividade e foco nos processos sobre os quais estão assentadas as motivações contextuais, culturais, sociais, entre outras do sujeito, que o levam a aprender. Um segundo documento, A Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), no parágrafo introdutório menciona que "os Estados assegurem que a educação de

peças com deficiências seja parte integrante do sistema educacional”. Trata-se de um documento concebido como marco divisor no campo da área da Educação Especial, por ter apresentado uma série de recomendações, no campo das práticas na área.

A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) no capítulo V que trata da Educação Especial, no art. 58, define o campo da Educação Especial, o público que é atendido pela área e o tipo de apoio prestado, no caso o Atendimento Educacional Especializado (AEE). É na LDB que o primeiro documento que o Atendimento Educacional Especializado, é mencionado.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

Observa-se que, o apoio especializado para as pessoas com deficiência é indicado somente nos casos em que, não for possível nas classes comuns, ao que Mazzota (2005, p. 222), chama atenção, segundo a autora, “A Educação Especial não deve ser entendida como simples instância preparadora para o ensino comum, embora se deseja que o maior número possível de alunos possa dele se beneficiar”.

O Decreto nº 5.296/04 (BRASIL, 2004) se caracteriza principalmente pela implementação e promoção da acessibilidade.

01

Classifica as dimensões da acessibilidade e apresenta o conceito de desenho universal no capítulo III, IX - "concepção de espaços, artefatos e produtos que visam atender simultaneamente todas as pessoas, com diferentes características antropométricas e sensoriais, de forma autônoma, segura e confortável, [...]". As dimensões da acessibilidade, arquitetônica, atitudinal, comunicacional, metodológica, vem gradativamente sendo implementadas nas diferentes esferas da sociedade. O desenho universal, ainda não se constitui uma realidade.

Todas as ações que implicam acessibilidade, estão imbuídas de valores, conceitos, paradigmas que são destituídos facilmente. Além disso, algumas mudanças e implementações necessitam de um aporte orçamentário dispendioso, quase sempre indisponível para as instituições. Assim as mudanças são lentas. Por isso, os discursos em prol das mudanças, devem ser continuados.

O Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, carrega em sua essência o a coesão social, quando espera operar em colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, famílias e comunidade, com vistas a efetivar os propósitos de uma educação para todos. No que tange as pessoas com deficiência, esse decreto menciona, no art. 2º, IX – "garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas;". Chama a atenção, para o fortalecimento da inclusão educacional nas classes comuns.

Mais fortemente no campo da inclusão, no ano de 2008, a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, que no seu objetivo base, integra os objetivos dos documentos que a antecederam, no que tange a definição do público-

alvo, oferta do AEE, formação de professores, acessibilidade e políticas públicas.

tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.(BRASIL, 2008, p.19).

A Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, constitui-se em um documento denso, com diretrizes que fomentam novas pesquisas, políticas e práticas. Exemplar nesse sentido, é que derivado da Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008), foi o Decreto 7.611 (BRASIL, 2011), que dentre outras normatizações trata da Educação Especial e da oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), bem como da obrigatoriedade de oferta do serviço pelo estado.

Art. 2º A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o caput serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de

01

atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente.

Mas, é na própria Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008), que se retoma o conceito de Educação Especial que “é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores” (BRASIL, 2008, p. 16).

Deve-se considerar sobretudo que os processos de inclusão educacional serão efetivados quando for possível ofertar o AEE, de forma a atender as reais necessidades do público que dele necessita. Na Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008), há recomendações específicas sobre como proceder, orientar encaminhar esse atendimento, na Educação Infantil, Educação Básica, modalidade de educação de jovens e adultos e educação profissional, na educação indígena, do campo e quilombola e na educação superior.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Lei 13.146, consiste no documento mais atual em termos de inclusão, é por isso considerado como a Lei Brasileira de Inclusão. De fato, o documento prevê garantias de atenção e cuidado relativos a saúde, moradia, educação, mobilidade, acessibilidade, trabalho, justiça, turismo, lazer, comunicação, acesso a tecnologias.

Quadro A: Documentos selecionados das políticas de inclusão.

Documento Legal	Meta	Avanços
1990	Declaração Mundial de Educação para Todos	Aprendizagem para todas as crianças, jovens e adultos.
1994	Declaração de Salamanca	Determina as práticas da Educação Especial
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96	Regulamenta ações e processos para a Educação Especial.
2004	Decreto nº 5.296/04	Atendimento às pessoas com deficiência e mobilidade reduzida, ajudas técnicas, condições e implementação de acessibilidade.
2007	Decreto nº 6.094	Implementação do Plano de Metas Compromisso de Todos pela Educação.
2008	Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva	Todos alunos com acesso igualitário na escola.
2011	Decreto 7.611	Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado (AEE). Obrigatoriedade de oferta do serviço pelo estado.
2015	Lei 13.146	Instituição da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Fonte: Autores.

A análise desses documentos (Quadro A), selecionados com vistas a sinalizar no campo educacional os principais referentes legais e políticos que alimentam os discursos e práticas vigentes no campo

01

da inclusão. Esses documentos datam, alguns, há quase três décadas. Observa-se avanços, no campo de práticas educacionais, tais como: no ingresso de pessoas com deficiência, na oferta e organização de serviços de educação especial, analisando a documentação vigente (BRASIL, 1990, 1994, 1996, 2004, 2008, 2014, 2015), também corroborado por Pavão; Pavão (2019, p. 11) “na contemporaneidade iniciou-se o processo de inclusão social e educacional das pessoas com deficiência, que ainda está em fase de implantação e consolidação, [...]”, por envolver a supressão de muitos preconceitos e barreiras

No ano de 1994, com a Declaração de Salamanca, as recomendações acerca de uma educação inclusiva, fizeram com que escolas abrissem suas portas para essas pessoas, que professores e professoras buscassem uma formação para atender. A partir, disso, a LDB (1996) já propõe o AEE, e corolário dessa, todos os outros documentos que se seguiram e foram mencionados nesse estudo.

Em três décadas, a documentação vigente (Quadro A) a contar do ano de 1990, quando então se defendia a aprendizagem para todas as crianças, foi possível, organizar sistemas de ingresso, matrícula, formação de professores, organização e oferta de serviços as pessoas com deficiência, estruturação de leis. Como se observa, ao longo do tempo, muitas ações foram necessárias para que se mantivessem os processos de inclusão.

CONCLUSÃO

Em conclusão, o estudo que teve por objetivo compreender importância das inserções discursivas em favor da continuidade de ações que mantenham os processos de inclusão educacional ativos.

Ao realizar algumas discussões acerca das documentações

legais sobre inclusão, com vistas a reforçar no atual cenário, a importância de princípios e práticas inclusivas, para a continuidade do desenvolvimento de políticas e práticas de inclusão.

Mesmo que a discussão desse estudo, tenha se fundamentado em algumas das principais legislações, foi possível levantar algumas discussões bastante interessantes. Tais como, a análise dos possíveis avanços que essas políticas e leis obtiveram ao longo dos anos. Ao identificar esses avanços, novos significados, podem ser atribuídos a estes documentos.

O arsenal de documentos legais acerca dos processos inclusivos educacionais que visam assegurar ações que beneficiam as pessoas com deficiência, principais beneficiários das políticas inclusivas, em comum possuem a característica de estarem em defesa dos direitos humanos. A legislação existente favorece o discurso, a atuação e o fortalecimento das políticas na área em voga, destacando a necessidade, para além da ação discursiva, de manter um investimento ímpar nas práticas inclusivas, com vistas a efetiva inclusão.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

BRASIL. **Decreto nº 5.296/04** – Regulamenta as Leis 10.048/2000 e 10.098/2000. Brasília: MEC, 2004.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/decreto%205296-2004.pdf> Acesso em: 28 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf> /. Acesso em: 17 jul. 2022.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União (DOU)** de 18.11.2011. Brasília, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 28 fev. 2022.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 6 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 28 fev. 2022.

ESTRELA, Carlos. **Metodologia científica: ciência, ensino, pesquisa**. São Paulo, SP: Artes Médicas, 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira. **Fundamentos da educação especial** [recurso eletrônico]. Santa Maria, RS: UFSM, NTE, 2019.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.



Capítulo 02

**Valorizando potenciais de
aprendizagem inclusivos no
contexto contemporâneo**

Tatiane Negrini

Na contemporaneidade tem-se abordado de modo mais frequente o termo Educação Inclusiva, especialmente a partir da década de 80 – 90, destacando-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) que enfatiza a matrícula de todos os alunos preferencialmente nas escolas regulares, em especial atenção aos alunos públicos da Educação Especial. Além disso a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 10), como o próprio nome enfatiza, tem como objetivo

[...] o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais.

A partir deste objetivo, esta política caracteriza o público das ações da área da Educação Especial, e relacionada com a perspectiva da Educação Inclusiva, colocando a escola como um espaço para todas. A escola deve ser inclusiva acolhendo todas as condições de aprendizagem, todos os perfis de estudantes, cada qual com sua raça, cor, gênero, e condições de aprendizagem, no entanto sabe-se que nem sempre isso acontece.

A Educação Inclusiva assume como papel atender as diferentes necessidades educacionais apresentadas pelos alunos, por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade, entre outras estratégias que eliminem as barreiras para a participação deste na sociedade. E isso torna-se uma responsabilidade dos sistemas educacionais que se dizem inclusivos, visto que, conforme menciona Carvalho:

Igualdade de oportunidades, respeito às necessidades individuais, melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem (respostas educativas das escolas), melhoria das condições de trabalho dos educadores, maior participação das famílias e da sociedade em geral, remoção de barreiras para a aprendizagem e para a participação... são outros princípios que devem ser seguidos para colocar-se em prática o que se concebe como sistemas educacionais inclusivos. (CARVALHO, 2006, p. 79)

Desse modo, acredita-se que precisamos lutar ainda para a efetiva e construção de sistemas e espaços educacionais inclusivos, que fortaleçam suas ações em prol de melhores condições de trabalho e de formação aos docentes, a fim de qualificar as práticas pedagógicas. Profissionais estes que necessitam conhecer seus alunos, observar suas características de aprendizagem, envolver suas famílias no contexto educacional, e planejar o processo de ensino-aprendizagem pensando nas diferentes singularidades que se encontram nos espaços educacionais.

Com esta intencionalidade, a educação inclusiva deve colocar a escola como um espaço para todos, mas que realmente ofereça, não só o acesso, mas condições de aprendizagem para todos os alunos. De acordo com Carvalho (2006, p. 79), a educação inclusiva “pode ser considerada como um processo que permite colocar valores em prática, sem pieguismos, caridade, filantropia, pois está alicerçada em princípios que conferem igualdade de valor a todas as pessoas. Todas.”

Além disso, é papel da educação oferecer oportunidades que favoreçam a aprendizagem e a autonomia dos alunos, direcionando para que possam seguir aprofundando seus conhecimentos e trilhando novos caminhos, como jovens adultos em luta dos seus direitos. E neste sentido o respeito à condição de cada um é fundamental, seja na

escola ou fora dela.

Na perspectiva de constituição de um sistema inclusivo, pode-se pensar na garantia de:

- o direito à educação;
- o direito à igualdade de oportunidades, o que não significa um “modo igual” de educar a todos e sim a cada um o eu necessita, em função de suas características e necessidades individuais;
- escolas responsivas e de boa qualidade;
- o direito de aprendizagem; e
- o direito à participação (CARVALHO, 2006, p. 79-80).

Neste sentido, na busca de garantir a aprendizagem para os alunos, cada vez mais precisam ser discutidas e implementadas diferentes estratégias de ensino que possam fazer com que o aluno se sinta parte deste processo, sinta-se ativo na construção de conhecimento. Muitas são as dificuldades que os sujeitos de aprendizagem podem apresentar, o que faz com que os desafios sejam ainda maiores para os sistemas de ensino. Estas dificuldades para a aprendizagem podem estar relacionadas diversos fatores, sendo eles ligados à escola, à família, e à própria criança (ROTTA, 2016).

Assim, a cada dia mais é necessário potencializar a discussão sobre como tornar os sistemas educacionais mais inclusivos, especialmente neste contexto contemporaneidade que estamos vivenciando. Com isso, buscando eliminar barreiras para a aprendizagem e evitando a produção de “diagnósticos” equivocados.

Este artigo possui como objetivo discutir sobre possibilidades de valorização de potenciais de aprendizagem inclusivos em tempos contemporâneos. Volta-se a atenção a este tempo “pós” - pandêmico que vivemos, e destaca-se a necessidade de construção de espaços educacionais inclusivos que respeitem as singularidades de cada

aluno.

Segue-se uma abordagem qualitativa, com enfoque em uma perspectiva descritiva, visto que, a partir do contexto atual e das experiências da autora como docente, articulando com os referenciais da área, busca-se realizar inferências a partir do objetivo proposto (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013).

O CONTEXTO CONTEMPORÂNEO E SUAS MUDANÇAS

A partir da década de 90 vive-se no contexto brasileiro com maior enfoque às discussões a respeito da construção de processos inclusivos educacionais. Além da LDB (BRASIL, 1996), da Política Nacional (BRASIL, 2008), outros documentos também foram publicados, sendo destacada também a LEI Nº 13.146 (BRASIL, 2015) que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). A referida lei está “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.” (BRASIL, 2015, s/p)

Nesta tendência, os documentos legais tem enfatizado a educação inclusiva considerando a todos os alunos, onde a Educação Especial passa atuar como uma modalidade complementar ou suplementar a educação regular, conforme descreve a política nacional:

[...] a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e em outros, como os transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento

02

desses estudantes (BRASIL, 2008, p. 11).

Com isso, procura-se incluir todos os estudantes na escola, tendo o apoio, quando necessário, dos profissionais da Educação especial no atendimento a determinados públicos. No entanto, o desafio acontece na implementação destas práticas educacionais inclusivas, visto que as políticas nem sempre acontecem de maneira tão efetiva na prática escolar, ou não com tanta rapidez.

Além disso, deve-se estar atento para evitar a produção de exclusões dentro do contexto escolar, visto que o aluno pode apresentar diversas dificuldades que podem estar atreladas a inúmeras causas (ROTTA, 2013) que, se não compreendidas, podem vir a produção de rótulos nestes sujeitos, como incapazes de aprender. Carvalho menciona que,

[...] a aprendizagem que, mesmo como processo individual, exige de nós conhecer e reconhecer o contexto em que se desenvolve. Esse aspecto é de maior relevância para evitarmos os rótulos injustamente aplicados ao aluno, gerando lamentáveis consequências. Percebido como incapaz cria uma imagem desvalorizada de si mesmo que, além do sofrimento psíquico, acaba produzindo mecanismos reativos de acomodação ou de agressividade manifesta (2006, p. 58).

Desse modo, é preciso que a educação acompanhe o processo de aprendizagem do aluno, atenta a questões que podem estar interferindo neste processo, procurando construir estratégias novas de ensino e eliminando barreiras, tendo em vista valorizar os potenciais destes alunos. Pode-se, a partir de um olhar cuidadoso, evitar práticas excludentes ou que estejam direcionando para rótulos equivocados de alguns alunos.

Nesta perspectiva, considerando o contexto atual, relembra-se o momento contemporâneo vivido no mundo inteiro, com a evidência no Brasil em 2020 de uma pandemia. Ainda no final de 2019, na China, começaram a ser registrados os primeiros casos de uma doença que fez com que autoridades chinesas comunicassem a Organização Mundial da Saúde (OMS), que haviam descoberto um novo tipo de coronavírus (SARS-CoV-2), que seria o causador do quadro clínico - Covid-19. O vírus se espalhando com rapidez e em março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) caracteriza a Covid-19 como uma pandemia, sendo o primeiro caso registrado no Brasil em 26 de fevereiro de 2020. (FREITAS; NAPIMOGA; DONALISIO, 2020)

Isso gera uma situação nova para todos, recomendando-se o distanciamento social, uso de máscaras, entre outros, o que influencia na ocupação dos ambientes sociais. Segundo Aquino et al (2020, p. 2425), o distanciamento social consiste em “reduzir as interações em uma comunidade, que pode incluir pessoas infectadas”, diferente do isolamento social, onde ocorre a “separação das pessoas doentes daquelas não infectadas com o objetivo de reduzir o risco de transmissão da doença”.

No Brasil, o Ministério da Educação (MEC) adotou como medida a substituição das aulas presenciais por aulas realizadas por meios digitais, através da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, sendo de responsabilidade das instituições de ensino “à definição das disciplinas que poderão ser substituídas, a disponibilização de ferramentas aos alunos que permitam o acompanhamento dos conteúdos ofertados bem como a realização de avaliações” (BRASIL, 2020, s/p).

Neste contexto novo de ensino e aprendizagem, novas ferramentas passam a ser utilizadas, “novas” para muitos professores e também aos alunos, os quais foram forçados a se adaptar a este

02

novo processo. A aprendizagem passa a acontecer pela mediação com diferentes recursos, como tecnologias digitais, ambientes virtuais de aprendizagem, aulas remotas, assim como outros ainda por meio do papel impresso. Isso tudo envolveu uma reorganização tanto dos professores quanto das famílias, e desafiou os alunos à construção do conhecimento por um novo modelo de ensino até então desconhecido para a maioria deles. Estas estratégias de ensino e aprendizagem foram muito variadas, pois dependendo do contexto da escola, da realidade social e econômica dos alunos, foram sendo desenvolvidas das mais diversas formas (de maneira mais efetiva ou em alguns casos de maneira muito precária).

O tempo foi passando, a vacina foi começando a ser aplicada em parte da população, diminuindo os riscos especialmente para alguns grupos de maior gravidade, e na metade/final do ano de 2021 começam a ser discutidas possibilidades de retorno ao contexto presencial, ainda com algumas restrições, com manutenção do distanciamento social e uso de máscaras, mas já utilizando-se dos espaços escolares. O que vai evoluindo gradativamente para o retorno presencial de todos os alunos para o contexto escolar.

Esse retorno presencial evidencia um contexto de aprendizagem ainda mais preocupante, tendo em vista que passado o tempo de distanciamento, muitas crianças e jovens retornam à escola com inúmeras defasagens em suas aprendizagens, perfis de alunos ainda mais singulares e heterogêneos, visto as peculiaridades que foram vivenciadas por cada um durante o período da pandemia. Enquanto para alguns as aprendizagens continuaram acontecendo no mesmo ritmo anterior, para outros houveram atrasos significativos, envolvendo diferentes fatores.

Nesta discussão, a aproximação com a proposta da educação

inclusiva é evidente, visto que todos merecem, ainda mais, respeito à sua condição de aprendizagem. Neste sentido, a importância do debate sobre diferentes estratégias em ensino e aprendizagem que valorizam os potenciais dos alunos, tendo em vista que o espaço da escola possa estimular estas habilidades dos alunos. Segundo Jesus e Effgen,

Nessa direção, compreendemos a potência da escola inclusiva para todos os alunos, independente das condições que os atravessam. Pois, no coletivo, as relações e as experiências vividas são ricas e possibilitam aos envolvidos a aprendizagem e o desenvolvimento. Essa vivência social é fundamental para que todo aluno se constitua também como um ser social e seja reconhecido como capaz de aprender (2000, p. 127).

Além de que, talvez mais do que antes, estes alunos necessitam da mediação do professor para concretização de suas aprendizagens, sendo reconhecido como um sujeito com potencial de aprender. Por isso a necessidade de olhar para outras possibilidades de aprendizagem, outras formas de entender a inteligência humana.

POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM

Com este direcionamento de compreender as diferentes formas de aprender e o respeito para os ritmos de aprendizagem dos alunos, enfatiza-se o quanto a escola, junto com a família, exerce um papel importante em investir nos potenciais dos alunos. Neste sentido, corrobora-se com as ideias de Carvalho quando a mesma apresenta que:

Se concordamos que, para os docentes, ensinar deve ir além de transmitir informações, pois o que se espera é

02

promover a aprendizagem dos alunos, por meio de auxílio interpessoal, a tarefa torna-se intersubjetiva, dialógica, envolvendo inúmeras modalidades às quais Fernández denomina de “idiomas” (CARVALHO, 2006, p. 57).

Desse modo, o professor precisa falar o idioma do aluno, ou melhor, os idiomas da diversidade de alunos que possui no contexto educacional, motivando-os também para aprendizagem. Segundo Carvalho,

O reconhecimento, particularmente pelo professor, do idioma que utiliza para ensinar levando o aluno a aprender, facilitará as relações intersubjetivas permitindo-lhe torná-las mais criativas, diversificadas, objetivando atender aos interesses e necessidades dos diferentes aprendizes (2006, p. 57).

Com isso, vale destacar que cada aluno possui suas singularidades, suas necessidades, e ritmos de aprendizagem diferenciados. Acredita-se nos estudos de Gardner quando este menciona a respeito da inteligência, questionando o modelo tradicional. O referido autor enfatiza que inteligência se trata de “um potencial biopsicológico para processar informações que pode ser ativado num cenário cultural para solucionar problemas ou criar produtos que sejam valorizados numa cultura (GARDNER, 2000, p. 47).

A partir de critérios estabelecidos, Gardner apresenta a Teoria das Inteligências Múltiplas, inicialmente com sete delas, e posteriormente inserindo a oitava, sendo que estas funcionam combinadas, que são: inteligência lógico-matemática, linguística, musical, corporal-cinestésica, espacial, interpessoal, intrapessoal e naturalista (GARDNER, 1995; 2000). Importante ressaltar que, segundo o autor (1995, p. 22), cada inteligência “é ativada ou ‘desencadeada’ por

certos tipos de informação interna ou externamente apresentados”.

Destaca-se assim que a educação exerce uma função importante na estimulação destas inteligências, sendo que “uma vez que as inteligências se manifestam de maneiras diferentes em níveis desenvolvimentais diferentes, tanto a avaliação quanto a estimulação precisam ocorrer de maneira adequada” (GARDNER, 1995, p. 32). Assim, os docentes necessitam estar atentos às diferentes inteligências expressas pelos seus alunos, valorizando seus potenciais de aprendizagem e estimulando aquelas que por vezes permanecem pouco ativas, uma vez que cada sujeito possui suas singularidades. Neste sentido, uma única metodologia de trabalho docente, normalmente mais tradicional, pode não contemplar todas as diferenças entre os alunos.

Nesta perspectiva de educação inclusiva, Jesus e Effgen reconhecem:

[...] a escola como espaço de educabilidade de todos os alunos e toma-se a aprendizagem como princípio fundamental para garantia do direito à educação. A escola precisa ser o espaço-tempo potente de educação, aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos, pois esta é sua função social (2000, p. 128).

A escola é (ou deveria ser) um espaço sim de aprendizagens para todos, considerando as diferenças entre os sujeitos, mas que favoreça o desenvolvimento destes. Assim, se luta por este direito educacional, em turmas cada vez mais heterogêneas, e para isso diferentes estratégias são problematizadas.

Veem-se discutindo e estudando com vivacidade, especialmente por alguns autores (ZERBATO; MENDES, 2018) o conceito de Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

02

O DUA consiste na elaboração de estratégias para acessibilidade de todos, tanto em termos físicos quanto em termos de serviços, produtos e soluções educacionais para que todos possam aprender sem barreiras (ZERBATO; MENDES, 2018, p. 150).

O DUA parte da ideia da acessibilidade para todos, independentemente das suas condições ou impedimentos, discutindo possibilidade de um ensino que atenda às necessidades variadas dos alunos, para além das barreiras físicas, mas também pensando nas barreiras pedagógicas (ZERBATO; MENDES, 2018). Entre os princípios orientadores do desenho universal para aprendizagem estariam:

- (i) A aprendizagem está relacionada tanto aos aspectos emocionais quanto aos biológicos do indivíduo, isto é, a quantidade de sono e alimentação adequada, as predisposições e as emoções, são fatores que precisam ser respeitados;
- (ii) É importante que os alunos tenham experiências significativas, tempo e oportunidade para explorarem o conhecimento;
- (iii) As emoções têm uma importância fundamental uma vez que motivam a aprender, a criar e a conhecer;
- (iv) O ambiente é muito importante. Os conhecimentos aprendidos precisam ser significativos e se essas aprendizagens não forem usadas em outros ambientes, tais conhecimentos e conexões estagnam-se. Destaca-se nesse princípio, não só a relação entre diferentes contextos de aprendizagem, mas também a transferência dessas aprendizagens para outros ambientes; (ZERBATO; MENDES, 2018, p. 150).

Além destes, também são considerados importantes:

- (v) A aprendizagem deve ter sentido para o sujeito, de modo que as informações se relacionem e estejam interligadas com quem aprende. Se não for assim, há memorização, mas não aprendizagem;

(vi) Cada indivíduo é único e, conseqüentemente, isso nos remete para os estilos, ritmos e modos singulares de aprendizagem em cada indivíduo;

(vii) A aprendizagem é aprimorada com desafios e inibida com ameaças, ou seja, o indivíduo precisa tanto de estabilidade quanto de desafio. Tais aspectos têm como premissa os estudos de três grandes sistemas corticais do cérebro envolvidos durante a aprendizagem: redes de reconhecimento, estratégicas e afetivas (Rose e Meyer, 2002 in ZERBATO; MENDES, 2018, p. 150).

Entende-se que estes princípios são primordiais para o entendimento do DUA, e expressam o quanto a aprendizagem do aluno precisa ser o foco de atenção do docente. Experiências significativas, diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, a aprendizagem com sentido para o aluno, entre outras que fazem com que se amplie a discussão para além de práticas tradicionais ou padronizadas, as quais normalmente engessam.

Além disso, o aluno está envolto por diferentes emoções, sentimentos e estes também precisam ser sentidos no espaço escolar. O retorno presencial para as escolas regulares, depois de todo este tempo de pandemia, deve ter produzido diferentes sentimentos em todos, docentes e alunos, e o quanto estes impactaram e impactam em suas aprendizagens. O fato de estar novamente fazendo parte do grupo, estabelecendo conexões, relações entre colegas e professores, tende a favorecer novas formas de aprender.

Isso movimenta o planejamento do ensino, pensando na diversidade de sujeitos da escola, uma vez que adaptações podem ser necessárias para contemplar os diferentes ritmos dos alunos.

Para Orsati (2013), o planejamento do ensino para a diversidade implica, em primeiro lugar, aceitar as habilidades, estilos de aprendizados, capacidades e

02

interesses diferenciados existentes dentro da sala de aula. Em segundo lugar, quando esse grupo diverso “não se encaixa no seu plano original” (Orsati, 2013, p. 214), os professores elaboram as adaptações e começam a refletir sobre como reformular sua instrução, daquele momento em diante, para todos os alunos. (ZERBATO; MENDES, 2018, p. 153).

Estas questões podem fazer parte de um processo de construção de espaços inclusivos, no qual podem ser pensadas diferentes estratégias de ensino a partir dos princípios do DUA. Estas estratégias podem envolver o uso da tecnologia, aulas expositivas dialogadas e acessíveis, incentivo à participação do aluno nas decisões sobre sua aprendizagem, debates, leituras, diferentes métodos de avaliação, além de verificar a necessidade de suporte adicionais (ZERBATO; MENDES, 2018).

A autora supracitada [ORSATI, 2013] considera que o sucesso da inclusão escolar depende da implementação de vários fatores: (a) envolvimento dos pais; (b) disponibilização de equipe de apoio para professores e funcionários; (c) oferta de um ensino autêntico com diferentes níveis de dificuldades, com adaptações e acomodações; (d) ensino estruturado pelo Desenho Universal para Aprendizagem; (e) construção de uma comunidade na escola e na sala de aula; (f) planejamento do desenho do ambiente educativo, considerando as necessidades físicas, sensoriais e de comunicação dos alunos e (g) a presença de uma equipe democrática na escola. (ZERBATO, MENDES, 2018, p. 153).

Considerando a citação anterior, reforça-se que são vários os fatores que podem favorecer a inclusão, não sendo responsabilidade somente do professor a construção deste processo, mas a participação e envolvimento da família, o apoio aos professores, uma gestão

escolar democrática, e uma proposta educacional da escola pautada nos princípios do DUA. Assim pode-se estar estruturando práticas educacionais mais condizentes com o público atendido no espaço escolar.

POTENCIAIS PARA A APRENDIZAGEM: PRÁTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS

A partir das possibilidades e discussões construídas até o momento, entende-se que as práticas pedagógicas precisam respeitar este novo contexto que se vive e as diferentes demandas educacionais dos alunos. Especialmente na perspectiva do distanciamento de práticas tradicionais e disciplinadoras de ensino, que pouco possibilitam as diferentes formas de expressão dos conhecimentos pelos estudantes.

Propostas inclusivas precisam voltar-se aos potenciais de aprendizagem dos alunos, não ficando enraizados somente na “falta de”, com um olhar minimizador das habilidades destes.

Sem uma clara concepção do para quê escola, estaremos criando espaços organizacionais de transmissão de conteúdos, numa visão tradicionalista do processo de ensino-aprendizagem. Estaremos banalizando o interesse dos alunos pelos estudos como fonte de prazer, bem como a apropriação de valores democráticos que estimulem as relações interpessoais de cooperação, em vez das relações de dominação (CARVALHO, 2008, p. 93).

Com isso, não se pode perder o foco da intencionalidade educativa de uma escola, o acreditar nas aprendizagens dos estudantes, como sujeitos sociais em pleno desenvolvimento. E estes vêm à escola cheios de sonhos e necessidades, especialmente em tempos contemporâneos nos quais muitos deles ficaram limitados a

02

restritas formas de interação e aprendizagens.

Na construção de práticas pedagógicas inclusivas na contemporaneidade, merece atenção, a partir dos inúmeros aspectos apresentados, colocar-se no lugar de escuta das demandas dos estudantes, entendendo os desafios por ele enfrentados, as aprendizagens construídas, as questões sociais/familiares que emergiram deste contexto. Além disso, verificar e/ou avaliar as aprendizagens construídas ou em construção por cada um deles.

Também faz-se pensar na importância da ampliação da rede de apoio aos estudantes, procurando quando necessário, uma aproximação com o contexto familiar e articulando diferentes áreas profissionais que podem contribuir com o estudante. Conforme Zerbato e Mendes (2018), são vários os fatores que contribuem para a qualificação do espaço educativo, e a articulação desta rede de apoio é um fato positivo.

Acredita-se na relevância que as práticas pedagógicas possuem quando investem no protagonismo dos estudantes, na exploração das suas múltiplas inteligências, seus potenciais criativos, os quais podem ter sido pouco explorados por determinados períodos. A atenção volta-se aos potenciais, e menos às dificuldades apresentadas na aprendizagem, possibilitando pensar em outras metodologias, formas de ensino e aprendizagem.

Com isso, tendo em vista todas as aprendizagens vivenciadas em meio a pandemia, os diferentes desafios para o ensino em um contexto remoto, espera-se que se possa “aproveitar” as aprendizagens de novas tecnologias para aperfeiçoar o retorno na modalidade presencial, buscando a escola também investir em processos de ensino mais inovadores e criativos. Pode-se assim, se estar ampliando as possibilidades de inclusão para todos. Carvalho menciona que

A proposta inclusiva diz respeito a uma escola de qualidade para todos, uma escola que não segregue, não rotule e não “expulse” alunos com “problemas”; uma escola que enfrente, sem adiamentos, a grave questão do fracasso escolar e que atenda à diversidade de características do seu alunado. (2008, p. 98).

A qualificação profissional dos docentes é um aspecto sempre em destaque, pois são necessárias atualizações, inclusive para que se possam construir redes de apoio, e novas parcerias dentro da escola, que possam favorecer os planejamentos educacionais. Destaca-se especialmente a parceria do professor regular e do professor de Educação Especial dentro das escolas, tendo em vista que estes podem planejar colaborativamente em prol das demandas de aprendizagens específicas das turmas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises que foram realizadas ao longo do texto, considerando o contexto contemporâneo, acredita-se no potencial das escolas para construção de práticas educacionais que respeitem as condições específicas de cada aluno. O contexto contemporâneo nos traz desafios e são a partir deles que precisamos debater e coletivamente pensar novas estratégias inclusivas, para evitar a produção do fracasso escolar.

Espera-se que os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (ZERBATO; MENDES, 2018) possam contribuir para a reflexão de novas práticas, em prol da redução do exclusões dentro dos espaços escolares. Além disso, acredita-se que enquanto docentes, possamos reconhecer os potenciais de cada um dos nossos alunos, procurando reduzir barreiras que possam estar prejudicando suas

aprendizagens, e fortalecer as redes de apoio.

Desse modo, que possamos construir novas possibilidades, não somente de acesso a todos na escola, mas de aprendizagens efetivas, interações e sucesso escolar, o que envolve mudanças significativas nas formas de conceber a função da escola e o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem. E neste sentido, somos todos responsáveis pela educação.

REFERÊNCIAS

AQUINO, E. M. L et al. Medidas de distanciamento social no controle da pandemia de COVID-19: potenciais impactos e desafios no Brasil. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, vol.25, p.2423-2446, jun.2020. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/csc/2020.v25suppl1/2423-2446/pt/> . Acesso em: 08 set. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDBEN 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Presidência da República. Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm . Acesso em: 30 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf> . Acesso em: 05 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência/Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm . Acesso em: 06 jul. 2021.

BRASIL. **Portaria n. 343**, de 17 de março 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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 mar. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376> . Acesso em: 05 set. 2020.

FREITAS, A. R. R.; NAPIMOGA, M.; DONALISIO, M. R. Análise da gravidade da pandemia de Covid-19. *Epidemiologia e serviços de saúde: Revista do Sistema Único de Saúde do Brasil*, Brasília, vol.29, n.2, p.1-5, abr-2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ress/a/TzjkrLwNj78YhV4Bkxg69zx/> . Acesso em: 12 set. 2020.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos “is”. Porto Alegre, Mediação, 2004.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola Inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2008.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas**: A teoria na prática. Tradução Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GARDNER, Howard. **Inteligência**: um conceito reformulado. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

ROTTA, Newra T. Dificuldades para a aprendizagem. ROTTA, Newra T.; OHLWEILER, Lygia; RIESGO, Rudimar dos S. **Transtornos da Aprendizagem**: Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar. 2.ed. Porto Alegre – RS. Artmed, 2016.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. tradução de Daisy Vaz de Moraes. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

JESUS, Denise Meyrelles de; EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. A sala de aula regular: práticas pedagógicas em uma perspectiva inclusiva. In: TEZZARI, Mauren Lúcia, ... [et al.]. **Docência e inclusão escolar**: percursos de formação e de pesquisa /– Marília: ABPEE, 2020. 199 p.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos** 22(2):147-155, abril-junho, 2018.



Capítulo 03

**Percurso da educação
especial/inclusiva em
Cabo Verde**

Wilson Moreno

Maria de Fatima Barbosa

Maria Jesus Ribeiro

Maria Manuela Medina

Neusa Andrade

03

O presente artigo versa sobre a Educação Especial em Cabo Verde, numa perspectiva que permite evidenciar o percurso histórico obtido essencialmente a partir dos anos 90. O presente artigo está estruturado da seguinte forma: breve caracterização de Cabo Verde, cooperação com o Brasil, quadro jurídico da educação especial em Cabo Verde; organização do Ministério da Educação de Cabo Verde; principais medidas de políticas para as crianças e jovens com NEE; principais ganhos e desafios da Educação Especial; parcerias da Educação Especial e considerações finais.

Cabo Verde é um arquipélago formado por dez ilhas na região central do oceano atlântico perto da costa ocidental africana, com uma população residente de 483.628 habitantes, sendo a população estudantil de aproximadamente 130 mil do pré-escolar ao ensino secundário, indicadores apontam para a existência de, em média 1.907 alunos com NEE no sistema educativo, referentes ao ano letivo 2020/2021.

O sistema educativo compreende os subsistemas da educação pré-escolar, da educação escolar e da educação extraescolar, complementados por atividades de desporto escolar e os apoios e complementos socioeducativos, numa perspectiva de integração o ensino básico é universal, obrigatório e gratuito, com duração de 8 anos.

As questões relativamente a inclusão educativa das crianças e jovens com NEE se figuram como preocupação dos diferentes governos que, paulatinamente, têm vindo a desencadear um conjunto de ações em prol da inclusão, destacando-se a criação de uma equipa central de trabalho por forma a responder as demandas, assim como o reforço dos serviços a nível desconcentrados e um conjunto de documentos e instrumentos legais que amparam a inclusão.

Apesar de todo o percurso feito e dos ganhos conseguidos, desafios consideráveis se impõem, nomeadamente, a aprovação da proposta de regime jurídico da Educação Inclusiva, o reforço das equipas regionais com profissionais especializados, o reforço de competências técnicas e a sistematização de indicadores da inclusão educativa, entre outros aspetos.

O PERCURSO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

As primeiras experiências no âmbito da Educação Especial em Cabo Verde remontam a década de 90, com a contratação de dois técnicos que elaboraram e implementaram o “Projeto de Implementação da Educação Especial Integrada” (PIEEI, 1994), que consistia basicamente na identificação de crianças e jovens com NEE e sua integração no sistema de ensino, assim como, a sensibilização da comunidade educativa e a sociedade em geral.

Com o objetivo de criar as condições para melhor responder as demandas a nível de todas as ilhas, no ano letivo 1995/1996 foi destacado um professor do ensino básico para apoiar os alunos com deficiência visual, o qual frequentou uma formação de curta duração na área do sistema Braille, orientação e mobilidade, código matemático unificado, no Instituto Benjamin Constant (Brasil) juntamente com duas professoras, sendo uma do concelho de Santa Catarina de Santiago e uma professora de São Vicente. Na sequência da referida formação, esse professor do ensino básico, juntamente com outros colegas, desenvolveu várias ações de capacitação aos professores a nível nacional, tornando-se numa das referências na educação de crianças e jovens com deficiência visual.

Em 2003, a equipa foi reforçada com a contratação de mais

03

dois técnicos, sendo um com formação em Educação Especial e outro com formação em Ciências de Educação - vertente Educação Especial. No mesmo ano, uma técnica dos serviços centrais, uma professora do ensino básico, uma monitora da associação caboverdiana de surdos e uma pessoa surda com 12º ano de escolaridade, participaram num estágio de 6 meses na área da educação de surdos em Portugal. De regresso ao país, em articulação com a referida associação, desenvolveram várias ações de sensibilização e capacitação para professores, pais e encarregados de educação e comunidade no geral, nas diferentes ilhas.

COOPERAÇÃO COM O BRASIL

No quadro da política de Educação Inclusiva e no respeito pelo sagrado princípio de Educação para Todos, diretivas de apoio à educação inclusiva têm sido dadas e cumpridas no sentido do atendimento educacional especializado e complementar para alunos com Necessidades Educativas Especiais – uma acertada opção, traduzida em ganhos para as crianças e jovens com necessidades educativas especiais e suas famílias. Ganhos relevantes foram alcançados nesse domínio graças à cooperação com a República Federativa do Brasil, que através do projeto Escola de Todos permitiu desenvolver diferentes ações na área da Educação Especial.

O referido projeto foi implementado em duas fases. A Fase I foi assinada e implementada em 2006 – MEC (Ministério de Educação e Cultura), SEESP (Secretaria Estadual de Educação Especial). Contemplou, por um lado, ações de formação em Educação Especial - professores multiplicadores capacitados nas áreas de Sistema Braille Integral e Código Matemático Unificado; Ensino da Língua Portuguesa

para Surdos; Orientação, Mobilidade e Actividades de Vida Diária, por outro lado, permitiu a aquisição de kit's pedagógicos e didáticos.

Igualmente, destacamos a fase II assinada em 12 de março de 2008 que permitiu a capacitação de cinquenta professores para a realização do Atendimento Educativo Especializado, o desenho de criação das salas de recursos para o Atendimento Educativo Especializado, a construção do Dicionário de Língua Gestual Caboverdiana e a implementação de três salas de recursos, nos concelhos, de Ribeira Grande de Santo Antão, Mosteiros na Ilha do Fogo e Santa Catarina de Santiago.

O modelo de sala de recursos para o Atendimento Educativo Especializado, proposto pelo Projeto "Escola de Todos II" serviu de referência para a promoção e implementação de salas de recursos a nível de todos os concelhos. A implementação do Projeto "Escola de Todos II" foi um marco positivo no desenvolvimento da política da Educação Inclusiva no país, pois contribuiu para o reforço da capacidade técnica dos profissionais, bem como, a melhoria das respostas educativas aos alunos com Necessidades Educativas Especiais.

QUADRO JURÍDICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM CABO VERDE

Em termos de legislação, Cabo Verde conta com um conjunto de leis e documentos oficiais que dão suporte à Educação Especial, do qual destacam-se os seguintes:

03

Constituição da República – 2010 (2ª revisão)	Direitos das pessoas portadoras de deficiências
Decreto Legislativo nº 13/2018 - Lei de Bases do Sistema Educativo	Define a Educação Especial como modalidade; Objetivos da Educação Especial
Decreto Lei nº 40/2018 - Orgânica do Ministério da Educação	Cria o Serviço de Inclusão Educativa e Promoção da Cidadania na Direção Nacional de Educação
Portaria nº 27/2018 – aprova e regulamenta a concessão da gratuidade às pessoas com deficiência	Assegura a gratuidade na inscrição e frequência em estabelecimentos públicos e privados de educação pré-escolar, de ensino básico e secundário, de ensino superior e de formação profissional para pessoas com deficiência
Proposta de Regime Jurídico da Educação Inclusiva (2018)	Estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais
Decreto regulamentar nº2/2019 – Organização e Funcionamento das Delegações da Educação	Cria nas Delegações da Educação a área da Educação Inclusiva e define as competências da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI)

ORGANIZAÇÃO DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DE CABO VERDE

Em Cabo Verde, a regulamentação mais recente que norteia

a organização do sistema educativo é a orgânica do Ministério da Educação, decreto-lei nº 41/2018 de 20 de junho de 2018¹.

De acordo com a referida orgânica, o Ministério da Educação, compreende os seguintes órgãos e gabinete de apoio à formulação de políticas: o Conselho Nacional de Educação; o Conselho Nacional do Ensino Superior, Ciências e Tecnologias; o Conselho do Ministério e o Gabinete do Ministro.

O Ministério da Educação compreende, ainda, os seguintes serviços de estratégia, planeamento e gestão: a Direção Nacional de Educação; o Gabinete de Ensino Superior, Ciências e Tecnologias; a Direção Geral de Planeamento, Orçamento e Gestão e a Inspeção Geral da Educação.

Igualmente compreende, as delegações da educação enquanto serviços de base territorial. O Ministério da Educação exerce poderes de superintendência sobre a Fundação Caboverdiana de Ação Social Escolar (FICASE).

No âmbito da referida orgânica, foi criado na Direção Nacional da Educação o *Serviço de Inclusão Educativa e Promoção da Cidadania (SIEPC)*.

O SIEPC é um serviço transversal a todos os subsistemas de ensino não superior que tem como missão assegurar a inclusão e o acompanhamento, de crianças e jovens em idade escolar, no reforço individualizado de processos formativos, de enriquecimento curricular e de inclusão socioeducativa, por forma a garantir medidas de combate à exclusão, ao insucesso e ao abandono escolar,

O SIEPC tem como missão:

- Zelar para que todas as crianças e adolescentes tenham acesso

¹ O presente Diploma estabelece a estrutura, organização e as normas de funcionamento do Ministério da Educação, abreviadamente designado por ME.

03

e permaneçam na escola, contribuindo para a inclusão socioeducativa das crianças que estão fora do sistema escolar, provendo o aumento do tempo de permanência nos espaços educativos;

Assegurar a igualdade de oportunidade de acesso à educação de crianças e jovens com NEE, em articulação com as outras instituições de cuidados especiais e associações da sociedade civil;

Definir estratégias e diretrizes técnico-pedagógicas para a inclusão de alunos com NEE e em situações de risco de abandono escolar, assegurando a sua efetiva inclusão no sistema educativo.

O SIEPC é constituído pelas seguintes unidades:

- Unidade de Educação Especial
- Unidade Socioeducativa e Promoção da Cidadania
- Unidade de Orientação Escolar Vocacional e Profissional

A Unidade de Educação Especial tem por missão a implementação da política nacional da educação inclusiva, competindo-lhe definir metas e propostas inclusivas para garantir a efetivação da educação inclusiva a nível do ensino não superior.

A Unidade da Educação Especial, a nível do SIEPC é constituída por quatro técnicas com formação superior que implementa em articulação com as Delegações da Educação/EMAEI e outros parceiros as ações no âmbito da educação inclusiva.

PRINCIPAIS MEDIDAS DE POLÍTICAS PARA AS CRIANÇAS E JOVENS COM NEE

Considerando as orientações emanadas no Programa do Governo da IX legislatura e no Plano Estratégico da Educação (2017-2021, que prevê *a implementação de Projetos para o reforço do processo da inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas*

especiais no sistema, promovendo a igualdade de oportunidades para Todos, com a criação de condições condignas para os alunos com NEE e respetivos docentes, com a dotação de estruturas físicas, de condições humanas, materiais e financeiras adequadas a uma prática educativa voltada para a inclusão) e, ainda, em alinhamento com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) - Agenda 2030, nomeadamente o ODS 4, assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, promovendo oportunidades de aprendizagem ao longo da vida o Ministério da Educação, através da Direção Nacional Educação vem implementando um conjunto de medidas, para garantir o acesso, a participação e o progresso das crianças e jovens com NEE no sistema educativo.

Entre as principais medidas de políticas implementadas, destacamos, a implementação do Sistema Nacional de Sinalização de Crianças e Jovens com NEE², a partir do ano letivo 2018/2019.

O Sistema de Sinalização permite identificar as necessidades educativas de cada criança/jovem e definir as medidas especiais a aplicar (adaptação no processo de matrícula, organização de turmas, adaptações curriculares individuais, apoio pedagógico personalizado, currículo específico individual, tecnologias de apoio e condições especiais de avaliação), em função do perfil de funcionalidade de cada um.

Outra medida importante refere-se ao reforço das competências técnicas dos profissionais da educação inclusiva e dos professores, através da realização de várias ações de formação em áreas da educação especial/inclusiva, assim como, a criação de condições condignas para melhoria das respostas educativas aos alunos com NEE, através da aquisição de equipamentos e materiais

² Até o momento foram sinalizadas 1907 crianças e jovens com NEE

específicos.

Destacamos, ainda, outras medidas que foram implementadas:

A criação da área da Educação Inclusiva a nível das delegações da educação, através do Decreto-regulamentar nº 2/2019 de 1 de fevereiro, que estabelece a organização, competências e as normas de funcionamento das Delegações da Educação.

A área da educação inclusiva, a nível das Delegações da Educação, tem como missão garantir o apoio técnico e coordenação das respostas especializadas para as crianças e jovens com NEE. Ela é parte integrante da EMAEI.

A EMAEI é uma rede de apoio, com profissionais especializados, para favorecer o processo de ensino e aprendizagem de crianças e jovens com NEE.

A publicação da portaria nº 27/2018 de 8 de agosto de 2018, que aprova o regulamento que define o processo de concessão de gratuidade na inscrição e frequência em estabelecimentos públicos e privados de educação pré-escolar, ensino básico, secundário e superior e de formação profissional para pessoas com deficiência.

PRINCIPAIS GANHOS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A nível da Educação Especial vários são os ganhos obtidos, nomeadamente:

- a criação de 23 Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva a nível das delegações da educação;
- a implementação do sistema de sinalização de crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais;
- a capacitação dos profissionais da educação inclusiva e dos

professores na área da educação especial/inclusiva;

- a criação de condições condignas através de aquisição de materiais didáticos e específicos e equipamentos adaptados para o atendimento dos alunos com NEE;

- a elaboração da proposta do regime Jurídico da Educação Inclusiva.

Entretanto, vale ressaltar que a Educação inclusiva, como prática em construção, está em fase de implementação e, ainda, são muitos os desafios a serem superados, tais como:

- A sua regulamentação;

- A continuação do reforço de capacidade técnica, por forma a ter professores suficientemente preparados com competências específicas para lidar com alunos com necessidades educativas especiais;

- A continuidade de criação de condições de acessibilidade escolar que atende às especificidades da educação inclusiva;

- A existência de profissionais especializados em diferentes áreas com vista a uma atenção integral das crianças e jovens com NEE;

- A sistematização de indicadores de inclusão;

- O reforço da articulação entre os diferentes serviços e sectores sociais.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E PARCERIAS

O Ministério da Educação com vista a implementação de uma política nacional de educação inclusiva tem procurado estabelecer parcerias, com diferentes países, para criar condições de realização de reformas estruturais com objetivo de tornar as escolas acessíveis e assim garantir o acesso, a participação e progresso de todos os alunos.

03

Neste sentido, tem contado com a cooperação de diferentes países e parceiros, tanto a nível nacional como internacional.

- Portugal e Brasil tem apoiado tanto na capacitação dos recursos humanos, como na disponibilização de materiais e equipamentos específicos e acervo bibliográfico.

No âmbito da criação das salas de recursos o Ministério da Educação de Portugal financiou, na integra, a sala de recursos do concelho da Praia.

- O Sistema das Nações Unidas, através do UNICEF e do QIRD³ tem garantido o financiamento dos projetos da Educação Especial, quer seja na área de reforço de capacidades técnicas, assim como na melhoria das condições de atendimento de crianças e jovens com NEE, no que respeita à aquisição de equipamentos informáticos e materiais específicos.

- A Bornefonden apoiou com materiais e equipamentos específicos, materiais ludico-didáticos para apetrechamento de algumas salas de recursos, assim como no financiamento de ações de capacitação em vários concelhos.

Em nível nacional, vários são os parceiros públicos e privados que têm dado a sua contribuição, em prol de uma educação mais equitativa e inclusiva, nomeadamente, as ONG's que lidam com pessoas com necessidades especiais, a Agência Nacional das Comunicações (ANAC), a CVTelecom, entre outros.

³ Qualidade para Inclusão e Redução de Disparidades

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a importância da Educação inclusiva, o país tem feito um percurso com ganhos consideráveis, contudo é necessário dar continuidade ao reforço de investimento na área da Educação Especial com vista a atingir os objetivos do desenvolvimento sustentável na educação.

REFERÊNCIAS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Direção Nacional da Educação. Serviço de Inclusão Educativa e Promoção da Cidadania. Unidade de Educação Especial. Proposta de Regime Jurídico da Educação Inclusiva. 2018.

REPÚBLICA DE CABO VERDE, Ministério da Educação e Ensino Superior, Direção Geral do Ensino Básico e Secundário, Direcção da Educação Pré-escolar e Básica. Relatório da Missão Brasileira: Avaliação do Projeto “Escola de Todos”- Fase I. Março de 2007.

REPÚBLICA DE CABO VERDE, Ministério da Educação, Direcção Nacional de Educação. Relatório de Avaliação das Actividades do Projeto Escola de Todos – Fase II. Novembro de 2019.

REPÚBLICA DE CABO VERDE, Ministério da Educação, Direcção Nacional da Educação. Serviço de Inclusão Educativa e Promoção da Cidadania. Unidade de Educação Especial. Relatório de atividades. Julho de 2021.

REPÚBLICA DE CABO VERDE, Boletim Oficial, 1 série, nº 12. Decreto-regulamentar nº 2/2019. Estabelece a organização, competências e as normas de funcionamento das Delegações da Educação. De 1 de Fevereiro de 2019.

REPÚBLICA DE CABO VERDE, Constituição da República. 2010 (2º ed).

REPÚBLICA DE CABO VERDE, Instituto Nacional de Estatística. Censo 2020.

REPÚBLICA DE CABO VERDE, Decreto Legislativo nº 13/2018 - Lei de Bases do Sistema Educativo. 2018.

03

REPÚBLICA DE CABO VERDE, Boletim Oficial, I série, nº 40. Decreto-lei nº 40/2018. Estabelece a estrutura, a organização e as normas de funcionamento do Ministério da Educação. 2018.

REPÚBLICA DE CABO VERDE, Boletim Oficial, I série, nº 53. Portaria nº 27/2018. Aprova o regulamento que define o processo de concessão da gratuidade na inscrição e frequência em estabelecimentos públicos e privados de educação Pré-escolar, Ensino Básico, Ensino Secundário e superior e de formação profissional para pessoas com deficiência. 2018.



Capítulo 04

**Emancipación de los
profesores para la inclusión
con tecnologías digitales**

**Mario Vásquez Astudillo
Ana Vanessa Leguízamo-León**

04

Las instituciones educativas cerraron sus puertas debido a la crisis causada por el Covid-19 y continuaron la educación con ayuda de las tecnologías de la información y comunicaciones, en la mayoría de los países del mundo. Antes de este periodo pandémico, muchas de ellas y gobiernos alrededor del mundo estaban adoptando modalidades pedagógicas con tecnologías. Ya habíamos constatado que varios autores, desde hace casi 20 años, vienen identificando las contribuciones de las tecnologías digitales en la educación y la integración de los espacios presenciales y online, la educación híbrida, como una nueva normalidad, un nuevo modelo tradicional de enseñanza, expandiendo educación al entorno digital e integrando las tecnologías digitales en la escuela (ASTUDILLO, 2020).

Las necesidades y experiencias vividas durante este periodo de educación remota emergencial, están acelerando el uso de tecnologías digitales en los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que configura un contexto histórico de la educación en todo el mundo. A partir de la introducción de nuevas herramientas en este contexto pandémico se generaron incertezas sobre el acceso y conectividad constatadas por Green, Burrow; Carvalho (2020) la ampliación de aprendizaje y la clara disminución del trabajo académico de los alumnos identificadas en diversas latitudes por Johnson, Veletsianos; Seaman (2020) y Flores; Gago (2020). Por ello, es que estamos repensando la educación, la educación con tecnología.

Podemos mejorar y transformar la educación con las tecnologías, aumentando la con una asistencia más efectiva para evitar segregación educativa y lograr ambientes educacionales equitativos e inclusivos. Cada institución puede configurar sus escenarios y sus modelos educativos con las tecnologías que ya cuenta y con aquellas disponibles que todavía no usa, con las políticas adecuadas, con los

apoyos tecnológicos y pedagógicos a sus profesores y la alfabetización digital de directivos, profesores y estudiantes. Tenemos que colocar a los estudiantes en el centro de los modelos educativos, propiciar accesibilidad con diversas aplicaciones y recursos tecnológicos, muchos de ellos disponibles de manera gratuita, como veremos en este capítulo.

Esta pandemia ha colocado en evidencia la importancia y el rol del profesor como mediador del aprendizaje, diseñador de recursos y situaciones de aprendizaje, además, de curador de recursos educativos. La curaduría es un proceso mediante el cual se busca, filtra, modifica, analiza y distribuye contenidos de algún tema específico que proviene de diversas fuentes que se encuentran en la web; además, incluir la selección de soluciones tecnológicas que contribuyan a la inclusión. Queremos reafirmar la importancia del profesor la cual es refrendada por la robusta investigación de Hattie (2017), de más de 15 años tras la realización de más de 900 meta análisis que abarcan más de 60.000 investigaciones y mas de 240 millones de alumnos. La tecnología puede mejorar la labor de los profesores en lugar de reemplazarlos.

Sabemos que la tecnología amplifica nuestra intencionalidad pedagógica y las posibilidades de nuestros alumnos, por ello, en la perspectiva de Puentedura (2014) podemos transitar en el uso de las tecnologías desde mejorar lo que ya realizamos sin ellas (sustituir y aumentar), hacia transformar (modificar y redefinir), ya que las tecnologías permiten crear nuevas actividades de aprendizaje, sin ellas inconcebibles. Entender las posibilidades de las tecnologías para la emancipación personal, social e política de profesores y estudiantes, como nos indicaba Freire hace más de cincuenta años que la "formación técnico-científica no es antagónica a la formación humanista de los hombres, siempre que la ciencia y la tecnología estén al servicio de su

04

liberación permanente, de su humanización” (1987, p. 90).

Para llevar a cabo el estudio, realizamos una lectura crítica de los principales textos, en la que se utilizó la técnica de análisis documental, que brinda información retrospectiva sobre un fenómeno, situación o programa, a partir de una actividad planificada y sistemática (LATORRE, 2003), es decir, una metodología de revisión sistemática narrativa cualitativa. Como veremos a continuación, extrajimos la información derivada de estudios institucionales y marcos conceptuales que nos llevan a concluir lo expuesto en los siguientes apartados. Este análisis permitió identificar, en documentos internacionales y nacionales, cuáles son las condiciones, demandas y oportunidades de las tecnologías digitales para la inclusión.

En este capítulo usaremos las expresiones alumnos y estudiantes, para referirnos a alumnas y alumnos para que no quede repetitivo y recargado en el texto, del mismo modo en el caso de profesoras y profesores.

EMANCIPACIÓN, EDUCACIÓN INCLUSIVA Y DESIGUALDAD

La emancipación como capacidad humana se conquista y mantiene en la práctica (praxis), en la creación de nuevas realidades. Esta transformación de la realidad es una tarea histórica (FREIRE, 1987), que requiere, según Adorno (2003) psicológicamente hablando, la voluntad de cada individuo particular de ser autónomo, es decir emancipado. Esta autonomía posee facetas individuales y colectivas. El profesor profesionalmente emancipado es capaz de producir valores y saberes que escapan a la simple transmisión del saber, producir realidades, nuevos contextos y condiciones de aprendizaje y desarrollo

humano, hoy en día, facilitadas y potencialidades con tecnologías, en condiciones de justicia e igualdad. La emancipación debe insertarse en el pensamiento y también en la práctica educativa.

El contexto tecnológico que vivimos es una evolución humana natural, forma parte nuestras potencialidades humanas interconectadas a través de inteligencia colectiva (LÉVY, 2014), por tanto, la emancipación, no puede interpretarse como la consecución de un derecho profesional individual, sino como la construcción de conexiones entre la realización de la práctica profesional y el contexto social más amplio, que también debe ser transformado. La educación para la experiencia es idéntica a la educación para la emancipación.

Un profesor emancipado es aquel que tiene dominio sobre los diversos recursos pedagógicos y tecnológicos que están disponibles para ser usados en la educación. La emancipación es la capacidad de lidiar con las particularidades de cada uno de los alumnos y brindar, de manera planificada, un proceso de enseñanza y aprendizaje significativo, equitativo e inclusivo. El profesor emancipado posee la capacidad de innovar en su práctica y no se detiene en los recursos rutinarios, explora y aprende de manera autónoma y colaborativa a usar nuevos recursos y aplicaciones tecnológicas para una educación inclusiva.

La educación inclusiva debe garantizar que todo el cuerpo docente esté en condiciones de enseñar a la totalidad del alumnado. La inclusión no es posible a menos que cada docente actúe como agente de cambio, con valores, conocimientos y actitudes que permitan a cada alumno y alumna alcanzar los objetivos de aprendizaje (UNESCO, 2020, p. 68).

El compromiso de los profesores y su satisfacción está en directa relación con las expectativas de éxito y respuesta de los estudiantes,

04

que el efecto de sus esfuerzos impacte positivamente en el desempeño de los estudiantes, como constatan en sus investigaciones Simões; Ferrão (2005), Borup; Stevens (2016), entre otros autores. Además, Türkoğlu et al. (2017), Se da una relación positiva entre autoeficacia del profesor en relación al trabajo y respuesta de los alumnos y la satisfacción laboral. La calidad de las relaciones entre docentes y el alumnado también repercute en el bienestar del personal docente y en su sentido de su trabajo (UNESCO, 2020).

Si bien los profesores poseen una formación profesional inicial y un sinnúmero de actividades de formación continua, “la opinión arraigada de que hay alumnos y alumnas que tienen deficiencias, no poseen la capacidad de aprender o son incapaces en general, hace que a veces los profesores tengan dificultades para comprender que la capacidad de aprendizaje de cada estudiante es ilimitada” (UNESCO, 2020, p. 68).

La posibilidad de movilizar las competencias para utilizar las tecnologías de manera eficiente y eficaz, Beaunoyer; Dupéré; Guitton (2020) identifican cuatro factores que están afectando: medios técnicos (la calidad del equipo al que se puede acceder, tanto en términos de hardware y software como de la potencia y confiabilidad de la conexión a Internet); la autonomía de uso (el lugar donde se accede a la tecnología, y libertad percibida para usarla como se desee); las redes de apoyo social (asistencia de otros usuarios experimentados); y la experiencia (dimensión temporal que permite a las personas estar lo suficientemente familiarizadas con la tecnología para retener los beneficios de su uso). Además, Hincapie et al. (2019) en su estudio determinan que las dificultades que plantea hacer realidad la educación inclusiva para personas con discapacidad; cabe citar, entre otras, recursos inadecuados, definición tardía o insuficiente

de las necesidades, formación del personal docente inadecuada, infraestructura inaccesible y falta de tecnología de apoyo.

Sabemos de la necesidad de avance en la formación inicial de profesores para que sea adecuada para proveer las capacidades de permanente emancipación para la educación inclusiva. La formación inicial del docente debe brindar subsidios conceptuales para que tenga acceso a los conocimientos que guiarán su práctica, ya que no hay práctica que no esté fundamentada en una teoría. Los enfoques inclusivos, más que un tema para especialistas, deberían ser un componente básico de la preparación general del personal docente.

Del mismo modo, los profesores avanzamos en nuestra educación continua, ejerciendo la autoformación en la perspectiva de resolver las necesidades de los estudiantes, desplegar nuestra autonomía emancipadora para acceder a la tecnología y libertad percibida para usarla.

Existe un gran número de aplicaciones que ayudan en los procesos de aprendizaje, y particularmente a los niños con discapacidades. Muchas de ellas se encuentran disponibles en español y portugués, varias de ellas gratuitas. La mayoría están disponibles en los repositorios de Google y de Apple, pueden ser descargadas e instaladas para interactuar con ellas y aprender a utilizarlas. Muchos de sus desarrolladores cuentan con foros en sus sitios web para ayudar y apoyar a los usuarios.

TECNOLOGÍAS PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

El modelo tradicional de segregación educativa por particularidades o discapacidades de los estudiantes está siendo abandonado y se está dando paso a una educación integral e inclusiva,

04

donde los colegios deben centrarse en la igualdad de derechos y oportunidades de todo su alumnado.

La inclusión no debe centrarse solo en aquella parte del alumnado con Necesidades Educativas Especiales sino también en los que proceden de familias con menos recursos, pertenecen a alguna minoría étnica, con género no binario o que hablan un idioma diferente al oficial de la comunidad. Las TIC resultan muy útiles para potenciar esa inclusión en los centros educativos (UNIR, 2020).

El uso de TIC en educación va más allá del aprendizaje a través de la computadora, la tecnología puede ser utilizada para asistir a aquellos estudiantes que tienen alguna discapacidad mediante tabletas o dispositivos móviles. Esto se conoce como tecnología de asistencia y puede marcar la diferencia entre la participación y la marginación del alumnado con discapacidad (UNESCO, p. 92). Los sistemas de asistencia en la comunicación pueden reemplazar el habla y los sistemas de escucha asistida mejoran la calidad del audio o eliminan los ruidos de fondo, facilitando la escucha. Se ha comprobado que esa tecnología aumenta las tasas de finalización, matriculación en la educación terciaria, empleo remunerado, e ingresos superiores al salario mínimo (BOUCK; MAEDA; FLANAGAN, 2012).

En el plano mundial, la Organización Mundial de la Salud ha estimado que, en los países de ingreso bajo y mediano, únicamente entre el 5% y el 15% de las personas que necesitan tecnología de apoyo tienen acceso a ella (OMS, 2018).

Las tecnologías pueden, por lo tanto, contribuir a la construcción de ambientes escolares más diversos, en los que las condiciones arquitectónicas, pedagógicas, tecnológicas, metodológicas y comunicacionales no sean factores de exclusión.

En 2019 se llevó a cabo el Foro Internacional de Inclusión y Equidad en la Educación, organizado por la UNESCO para celebrar los 25 años de la Declaración de Salamanca. En el foro fue firmado el Compromiso de Cali para la equidad e inclusión en la educación. Ese documento recomienda el uso de tecnologías digitales para incrementar las oportunidades de enseñanza y aprendizaje.

El uso de las TIC ha cambiado radicalmente el modelo educativo, más aún en esta época de pandemia, donde muchas instituciones educativas se han visto forzadas a adaptarse a modelos tecnológicos que les permitan continuar los procesos formativos. Esta situación, de alguna manera, ha beneficiado la inclusión de estudiantes con discapacidades en espacios donde la comunicación y la generación de conocimiento está mediada por un dispositivo, computador, tableta o teléfono móvil, y la barrera a resolver es el acceso a esos contenidos a través del dispositivo disponible.

Tecnología de asistencia en educación

La tecnología de asistencia refiere a cualquier aparato, objeto, pieza o sistema que se ha diseñado a la medida o ha sido adaptado para incrementar, mantener o mejorar las habilidades de una persona en la realización de sus actividades. Una tecnología de asistencia puede ser algo tan utilizado como unos anteojos hasta un sistema de software complejo que permita hablar a una persona que tiene alguna patología que se lo impide.

La W3C establece una guía de estrategias, lineamientos y recursos para hacer la Web accesible a las personas con discapacidad ([WAI, 2010](#)), que puede también ser tomada como referencia en contextos no web. Allí describen un conjunto de herramientas que

04

ya están incorporadas en los navegadores y sistemas operativos más usados para facilitar el uso y acceso tanto a las páginas web como al computador en sí. También tienen recomendaciones de aplicaciones y complementos que se pueden utilizar si se tienen problemas para ver y leer sitios web, escuchar audios, tipear o utilizar el teclado, usar el ratón o dificultad para entender o navegar en un sitio web.

Estos recursos también pueden ser utilizados en el contexto educativo, para facilitar el uso de las tecnologías a los estudiantes con alguna discapacidad y puedan así llevar su proceso de aprendizaje con equidad. Los profesores deben conocer su existencia y coadyuvar su inclusión en los procesos de enseñanza dadas las ventajas que estas ofrecen, más aún en el momento actual donde se hace necesario contar con la educación en línea para llevar estos procesos. Existen también innumerables dispositivos y aplicaciones que hacen más fácil el desempeño de las personas con problemas de aprendizaje o algún tipo de deficiencia funcional.

Accesibilidad en la escuela: cómo la tecnología puede ayudar

Asistir a la escuela puede ser difícil para cualquier niño, separarse de la familia, interactuar con los maestros, hacer amigos, aprender cosas nuevas cada día pueden ser experiencias abrumadoras, y lo son más aún para aquellos que tienen necesidades especiales. El uso de la tecnología en educación puede ayudar a equiparar a los estudiantes en el aula. Los alumnos con necesidades especiales enfrentan una gran variedad de problemas de aprendizaje: trastornos del aprendizaje en sí, discapacidades del desarrollo o discapacidades físicas que les dificultan desenvolverse en el aula de clases. Los alumnos

con trastornos del aprendizaje pueden tener problemas para la lectura, escritura, razonamiento o para recordar u organizar la información. Las discapacidades físicas tienen diferentes niveles e implican una variedad de retos, pudiendo ser parciales o totales. Se identifican deficiencias en la audición, la visión y la movilidad. Las tecnologías en la educación ayudan a los educadores de necesidades especiales y a sus alumnos a superar muchos obstáculos.

Las tecnologías de asistencia incorporadas en la mayoría de los dispositivos y sistemas actuales facilitan enormemente la comunicación de los niños que tienen problemas para ello. Por ejemplo, los magnificadores de pantalla permiten que los niños con visión reducida puedan leer con más facilidad en el computador aumentando el tamaño de las letras de los textos. En caso de que el problema de visión sea severo, se pueden utilizar los lectores de texto a voz. En el caso de niños con problemas auditivos pueden utilizarse los traductores de voz a texto e incluso los traductores a lenguaje de señas. En el caso de estudiantes con problemas de movilidad debe incorporarse el uso de otros dispositivos: pantallas táctiles, dispositivos apuntadores de menor precisión (joystick, teclados inalámbricos, entre otros). De esta manera es posible incluir a los niños con deficiencias en el aula con equidad, pudiendo expresar sus ideas a través de pantallas y comunicarse así con sus profesores y compañeros de clase.

Ejemplos de tecnologías y recursos para la educación inclusiva

Cuando nos referimos a discapacidades, es importante tener en cuenta el concepto de multiplicidad. Las personas con discapacidad no siguen un patrón y tienen necesidades diferentes. Es por eso que

04

hemos elaborado una lista de aplicaciones y sitios web que actúan para aumentar la movilidad, la comunicación y las habilidades de aprendizaje (Tabla 1). A continuación, presentamos una selección de aplicaciones de asistencia, que pueden apoyar en la inclusión. Incorporamos los enlaces para facilitar su acceso y descargarlas.

Tabla 1: Tipos de aplicaciones de asistencia y plataformas que los soportan

Tecnologías de Software de Asistencia			
	Nombre	Tipo de sistema	Plataformas
Problemas de movilidad	Head mouse ^{*P}	Software para computador	Windows
	TelepatiX ^{*P}	Website	Cualquier navegador web
	Motrix ^{*P}	Software para computador	Windows
	Classic Tobii	Software para computador	Windows
	Gaze ^{*P}		Requiere un <i>eyetracker</i>
	Plaphoons	Software para computador	Windows
Problemas de visión o audición	NVDA	Software para computador	Windows
	Braille Fácil ^{*P}	Software para computador	Windows
	Dosvox ^{*P}		Windows y Linux
	Voice Dream Reader	Para iPad e iPhone	iOS
	Speechify	Aplicación para móvil	IOS, Android y extensión para Chrome
	Virtual Vision ^{*P}	Software para computador	Windows
	Read&Write	Complemento para Chrome	Navegador Chrome
	Read Mode	Complemento para Chrome	Navegador Chrome
	Lector inmersivo ^{*P}	Herramienta de Windows	Windows
	AVA ^{*P}	Software para computador y para móviles	Mac, Windows, iOS, Android
	Hand Talk ^{*P}	Aplicación para móvil	IOS y Android
	Rybená ^{*P}	Aplicación para móvil	IOS y Android
	Be My Eyes	Aplicación para móvil	IOS y Android
	TapTapSee	Aplicación para móvil	IOS y Android
	Seeing AI ^{*P}	Aplicación para móvil	IOS
Problemas de aprendizaje	SofiaFala ^{*P}	Aplicación para móvil	Android
	Expressia ^{*P}	Aplicación para móvil	Android o a través de un navegador.

Fuente: elaborada por los autores (*P: disponible en portugués)

Aplicaciones para personas con problemas de movilidad

Head mouse: a través de la cámara web del computador convierte los movimientos de cabeza de una persona con movilidad reducida en movimientos del cursor del ratón en la pantalla.

Motrix: software desarrollado exclusivamente para asistir a personas con severas discapacidades motoras, como distrofia muscular o cuadriplejía. Cuenta con un mecanismo inteligente, que realiza la parte motora más compleja de las tareas, permitiendo al usuario jugar, escribir, leer y comunicarse. Motrix es desarrollado en la Universidad Federal de Rio de Janeiro (UFRJ) desde marzo/2002.

TelepatiX: ayuda a las personas con limitaciones de movimiento severas a comunicarse a través de un alfabeto gráfico que presenta un escaneo secuencial de filas y columnas. Al tocar cualquier parte de la pantalla, la persona selecciona filas y columnas con las letras. La selección también se puede hacer parpadeando mediante el uso de otros accesorios. La aplicación sugiere palabras para cada letra elegida y, después de escribir, es posible hacer que se lea la oración.

Classic Tobii Gaze Interaction Software: permite acceder al computador con el movimiento de los ojos. Es ideal para personas con discapacidad motora severa. El software requiere de un dispositivo rastreador de ojos (eye tracker), para permitir el acceso completo a la computadora, sin necesidad de un mouse o teclado.

Plaphoons: permite la comunicación a personas con discapacidad física. Puede ayudar también a otras personas que tengan dificultades de comunicación, como personas afectadas del trastorno de espectro autista, síndrome de down, etc. Es un sistema de comunicación simbólica, que se basa en la edición de plafones de

04

comunicación, donde los usuarios seleccionan tarjetas para construir frases o ideas que finalmente pueden ser llevadas a cualquier procesador de texto.

Aplicaciones para personas con problemas de visión y audición

[NVDA](#): NonVisual Desktop Access, abreviado NVDA es un lector de pantalla especialmente recomendado para quienes están empezando a utilizar este tipo de software. NVDA soporta tanto la salida de voz sintética, que lee textos en voz alta, como la traducción con ayuda de la escritura braille.

[Braille Fácil](#): Es una herramienta gratuita producida por el Ministerio de Educación de Brasil - MEC, que transforma textos convencionales a braille, además de permitir la impresión en braille.

[Dosvox](#): es un sistema informático que permite a las personas con discapacidad visual utilizar un microordenador común para trabajar y estudiar de forma independiente. El programa se distribuye de forma gratuita y está disponible en versiones para Windows y Linux, en las que también se denomina Linvox.

[Voice Dream Reader](#): para niños y adultos con problemas de lectura como la dislexia, déficit de atención o hiperactividad, así como problemas de visión. Lee con una voz sintetizada los textos que aparecen en la pantalla. Lee PDFs , documentos de Word, libros electrónicos, artículos o páginas web.

[Speechify](#): convierte el texto en archivos de audio y los almacena en una biblioteca digital. Los usuarios pueden enviar artículos web a la aplicación o escanear libros y folletos impresos. Utiliza la tecnología texto a voz para crear archivos de audio y luego compila los archivos

en una lista para que se puedan escuchar desde cualquier lugar.

[Virtual Vision](#): lector de pantalla especialmente diseñado para que las personas con discapacidad visual accedan de forma autónoma a Windows, Office y otras aplicaciones, mediante la lectura de los menús y pantallas de estos programas a través de un sintetizador de voz. La navegación se realiza mediante un teclado común y el sonido se emite a través de la tarjeta de sonido presente en el computador.

[Read&Write](#): complemento para el navegador Chrome con herramientas para la lectura y la escritura. La herramienta de escritura tiene texto-a-voz para leer en voz alta lo que se ha escrito. Igualmente permite que los usuarios añadan notas de voz a sus trabajos.

[Read Mode](#): complemento para Chrome que elimina el amontonamiento visual de las páginas web para facilitar la lectura. Elimina anuncios y animaciones, y también convierte páginas web en simples artículos de texto en blanco y negro.

[Lector inmersivo \(Microsoft\)](#): permite escuchar el texto leído en voz alta en varias aplicaciones de Microsoft. Las palabras se resaltan al leerse, lo que facilita seguir la lectura. La opción de enfoque por línea oculta casi toda la pantalla, mientras se lee para reducir la distracción. Cuando se hace clic en una palabra pueden escuchar la palabra leída y ver una imagen de lo que significa. También puede dividir las palabras en sílabas.

[AVA: realiza](#) subtítulo en vivo. Permite agregar subtítulos en tiempo real a videos o incluso en conversaciones con otras personas. La idea es permitir que las personas con pérdida auditiva participen en conversaciones con los oyentes, siguiendo el discurso de cada uno a través de textos generados por la aplicación en tiempo real.

[Hand Talk](#): traduce automáticamente el contenido de sitios web al lenguaje de señas Libras. La traducción incorpora un avatar,

04

Hugo o Maya, que se sobrepone en un lado del site o video y va simultáneamente traduciendo el texto o la voz que se está reproduciendo.

[Rybená](#): traduce textos del portugués a Libras y a voz que permite a personas sordas, con discapacidad intelectual, disléxicas y otras con dificultades de lectura que puedan acceder a contenidos e interactuar con diversos sitios web y plataformas en línea.

[Be My Eyes](#): establece una red de ayuda para las personas con visión reducida. A través de la cámara del teléfono móvil y una conexión de video en vivo, la persona con visión reducida puede ser asistida por otra persona que le ayudará a solventar la situación deseada.

[TapTapSee](#): utiliza la cámara del teléfono móvil para tomar fotos o videos y describir con voz lo que en ellas se encuentra, utilizando la función VoiceOver que tienen incorporados los teléfonos y tabletas actuales.

[Seeing AI](#): distribuida por Microsoft, facilita el reconocimiento del entorno y la audio-descripción de personas, objetos y textos. Permite, a través de la cámara del teléfono móvil, leer textos cortos, etiquetas de productos, documentos, describir entornos o lo que se encuentra en una fotografía, identificar personas del entorno habitual, identificar el color de los objetos, determinar el valor de billetes, entre otros.

Aplicaciones para personas con problemas de aprendizaje

[SofiaFala](#): ayuda a mejorar la comunicación verbal de quienes tienen dificultades en el desarrollo del habla, particularmente niños con síndrome de Down. Captura los sonidos e imágenes producidos

durante el ejercicio fonoaudiológico y luego los analiza, ofreciendo dos tipos de respuestas sobre el desempeño del usuario: una lúdica-educativa, con pautas para el paciente y/o el responsable del entrenamiento; el otro, con datos métricos y estadísticos para que el logopeda evalúe, controle y oriente la evolución clínica del usuario.

Expressia: apoya el diálogo de personas no verbales. Permite crear tarjetas con imágenes, fotos, texto, voz y música y agruparlas en tableros temáticos según el contexto de comunicación. Luego el usuario crea secuencias con las tarjetas para componer oraciones y expresar ideas y pensamientos. Tiene también una función de estimulación cognitiva que permite crear actividades personalizadas de asociación, ordenación o narración de historias.

Como se puede observar, existe un amplio abanico de opciones que facilitan el acceso a contenidos digitales de personas que tienen alguna deficiencia, y ser incluidos en las aulas asistidos por medios tecnológicos, para que puedan comunicarse, realizar tareas y mostrar sus resultados tanto a los maestros como a sus compañeros de clase. Todas las aplicaciones mostradas aquí son de acceso libre o tienen acceso gratuito para profesores, por lo que pueden ser descargadas e instaladas sin mayores problemas. Queda de parte de los colegios, maestros y profesores incorporarlas en sus actividades para asistir a sus estudiantes con necesidades especiales y promover la inclusión en estos espacios.

CONSIDERACIONES FINALES

Las escuelas y las instituciones de educación superior necesitamos pensar con una década y media de anticipación, tanto para poder defendernos de los desafíos emergentes como para trazar

04

un camino hacia los futuros probables, en contexto de complejidad e incertidumbre. Cabe preguntarnos, ¿vamos a estar desprevenidos ante nuevas crisis?

Para movernos en la incerteza, tenemos que personalizar el aprendizaje, identificar de manera oportuna las necesidades de los alumnos, para elaborar un perfil de cada uno de nuestros alumnos, reconociendo que la capacidad de aprender de cada alumno con deficiencia es ilimitada. Debemos incorporar el proyecto de vida de cada estudiante como parte constitutiva y fundacional de la experiencia educativa. Los profesores nos convertimos en mediadores, facilitadores y arquitectos de itinerarios formativos para el desarrollo de nuevas experiencias educativas y atender a la inclusión.

Disponer de la tecnología de asistencia a las diversas necesidades educativas, puede marcar la diferencia entre la participación y la marginación del alumnado con discapacidad.

Existe un claro diagnóstico de la necesidad de formación de los profesores para responder a los desafíos de la inclusión. Los gobiernos e instituciones educativas en la mayoría de los países no están dando cuenta. Los enfoques inclusivos, más que un tema para especialistas, corresponde que todos los profesores cuenten con la debida formación. Antes de esperar instancias formales externas de formación, podemos ejercer la autonomía emancipadora para aprender sobre diversas tecnologías para la educación inclusiva, a través de la autoformación y la formación colaborativa entre pares, para aprovechar las oportunidades tecnológicas que existen.

REFERENCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra,

2003.

ASTUDILLO, Mario Vásquez. The Blended Learning Pedagogical Model in Higher Education. In: MARTÍN-GARCÍA, Antonio (Ed.), **Blended Learning: Convergence between Technology and Pedagogy**, pp. 141-166.

Switzerland:

Springer, 2020. Disponible en: https://doi.org/10.1007/978-3-030-45781-5_7.

BEAUNOYER, Elisabeth; DUPÉRE, Sophie; GUITTON, Matthieu. COVID-19 and digital inequalities: Reciprocal impacts and mitigation strategies. **Computers in Human Behavior**, 111, 106424, maio 2020. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106424>.

BORUP, Jered; STEVENS, Mark. Factors influencing teacher satisfaction at an online charter school. **Journal of Online Learning Research**, 2(1), 3-22, mar. 2016. Disponible en: <https://cutt.ly/KjPTxRq>.

BOUCK, Emily; MAEDA, Yukiko; FLANAGAN, Sara. Assistive Technology and Students With High-incidence Disabilities Understanding the Relationship Through the NLTS2. **Remedial and Special Education**. v. 33, n. 5, p. 298-308, sep. 2012. Disponible en: <https://eric.ed.gov/?id=EJ977880>.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HATTIE, John. **Aprendizagem visível para professores: Como maximizar o impacto da aprendizagem**. São Paulo: Penso Editora, 2017.

HINCAPIÉ, Diana; DURYEY, Suzanne; HINCAPIÉ, Isabel. **Education for all: Advancing disability inclusion in Latin America and the Caribbean**. 2019.

LATORRE, Antonio. **La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa**. Barcelona: Grao, 2003. 138 p. ISBN: 84-7827-292-5

LÉVY, Pierre. **O Que é o Virtual?** São Paulo: Editora 34, 2014.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Relatório Mundial sobre a Deficiência**. World Health Organization, The World Bank. São Paulo: SEDPcD, 2018.

PUENTEDURA, Ruben. **SAMR: an applied introduction**. Disponible en: <http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/2014/01/31/SAMRAnAppliedIntroductio n.pdf>, 2014.

SANTANA, Andréia da Cunha Malheiros; CARDOSO, Mariana Civalsci; SILVA, Taila Angélica Aparecida da. A Formação de professores e a Teoria Crítica: entre o mercado e a emancipação humana. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp. 4, p. 2003-2016, dez., 2019. E-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaae.v14iesp.4.12924>

SIMÕES, María de Fátima; Ferrão, María Eugénia. Competência percebida e desempenho escolar em Matemática. **Estudos em Avaliação Educacional**, 16(32), 25-42, jul. 2005. Disponível em: <<https://cutt.ly/ejPTZm5>>.

TÜRKOĞLU, Muhammet Emin; CANSOY, Ramazan; PARLAR, Hanifi. Examining Relationship between Teachers' Self-efficacy and Job Satisfaction. **Universal Journal of Educational Research**, 5(5), 765-772, abr. 2017. Disponível em: <https://doi:10.13189/ujer.2017.050509>.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. **Inclusión y Educación: todos y todas sin excepción**. Informe de seguimiento de la educación en el mundo. París: UNESCO, 2020.

UNIVERSIDAD INTERNACIONAL DE LA RIOJA. Cómo usar las TIC para lograr una educación inclusiva. **Revista UNIR**. Disponível em: <https://www.unir.net/educacion/revista/como-usar-las-tic-para-lograr-una-educacion-inclusiva/>, 2020.

WAI. **Strategies, guidelines, resources to make the Web accessible to people with disabilities**. World Wide Web Consortium, W3C. Disponível em: <https://www.w3.org/WAI/users/browsing>. 2010.



Capítulo

05

**Uma proposta de
Atendimento Educacional
Especializado nos anos
iniciais durante a pandemia:
possibilidades e desafios**

**Mayara Costa da Silva
Carla Maciel da Silva**

05

É inegável que a história da educação ficará marcada para sempre diante da pandemia de COVID-19¹ e da exigência de que os sistemas de ensino se reorganizassem para garantir o direito do acesso à educação para todos os estudantes da educação básica.

A partir de março de 2020, com o aumento de casos confirmados com o novo vírus, estabelecimentos como escolas de educação básica e universidades passaram a adotar o estado de quarentena como tentativa de frear a proliferação dos casos acometidos por COVID-19.

Com a impossibilidade de dar continuidade às atividades presenciais, as instituições de ensino tiveram que repensar outras possibilidades e formas de ensinar, transmitir conhecimento, não perdendo o vínculo entre professores e estudantes, premissa fundamental para o processo de ensino e de aprendizagem.

Desse modo, o chamado “home office” passou a ser uma possibilidade encontrada para a continuidade do trabalho não caracterizado essencial, como é o da saúde. A escola, a sala de aula e o contato com professores e colegas passou a acontecer através de meios eletrônicos, como computadores, celulares e outros; dessa forma, o “ensino remoto” se tornou a estratégia encontrada para a garantia do direito à educação dentro daquele contexto. Cabe destacar que, para além do desafio que significa pensar os processos de escolarização por meio do ensino remoto, o isolamento social provocou desafios ainda maiores, como o desemprego e a falta de acesso à alimentação e a outros elementos básicos à vida.

No âmbito do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAp/UFRGS), houve, no ano de 2020 e 2021,

¹ Doença infecciosa causada pelo coronavírus (SARS-CoV-2), transmitida por meio de gotículas respiratórias e/ou do contato. Com o aumento dos casos acometidos pelo novo vírus, instituições de ensino foram fechadas por todo o território nacional e mundial.

a premissa fundamental de permitir que os alunos mantivessem o vínculo com a escola, construindo estratégias inclusive para garantir o acesso de todos aos materiais disponibilizados e às aulas remotas.

Nesse sentido, o presente artigo tem como principal objetivo apresentar e refletir acerca da organização do atendimento educacional especializado (AEE) em tempos de pandemia, enfocando a seguinte questão: quais os principais desafios e as principais possibilidades que reverberaram do atendimento educacional especializado durante o contexto pandêmico? A escrita se constituiu com foco no trabalho desenvolvido durante ano de 2021 no âmbito do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAp/UFRGS) e pautou-se em uma experiência específica envolvendo o uso das tecnologias educacionais no atendimento remoto a um estudante dos anos iniciais do ensino fundamental.

A estratégia metodológica envolveu uma abordagem qualitativa, com foco na análise documental, a qual envolveu: a) o projeto da área de educação especial do CAp/UFRGS; b) documentos associados ao atendimento educacional especializado²; e 3) registros dos atendimentos mantidos pelas professoras de educação especial. A análise pautou-se, de forma prioritária, no referencial teórico que se associa ao pensamento sistêmico.

2 Os documentos que se associam ao atendimento educacional especializado envolvem, basicamente, o Plano de AEE e o Plano Individualizado. O Plano de AEE é pensado para o ano e se constrói a partir do olhar da professora de educação especial acerca das necessidades de trabalho com o estudante. O Plano individualizado é um documento construído de forma compartilhada entre a professora de educação especial, os professores da sala de aula regular e outros profissionais que atendem o estudante, e articula os objetivos e estratégias para o processo de inclusão do estudante.

05

PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO CONTEXTO DO CAP/UFRGS

O atendimento educacional especializado, no âmbito do CAP/UFRGS, passa a se organizar a partir do ano de 2015, dada a chegada da primeira professora de educação especial. A continuidade dessa organização pôde se qualificar a partir da chegada de mais duas professoras para a área, nos anos de 2018 e 2020, respectivamente. Desta forma, podemos afirmar que o trabalho que se associa à área da educação especial no Colégio de Aplicação ainda é recente e encontra-se em processo de organização, compreendendo a necessidade de revisão e estruturação contínua que exige um espaço dinâmico como este.

O trabalho organizado pela área de educação especial neste contexto pauta-se na perspectiva inclusiva, com foco na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva (BRASIL, 2008). No âmbito deste documento, que reitera o direito de todos à escolarização nas escolas regulares, o atendimento educacional especializado é apresentado como serviço que complementa ou suplementa a escolarização dos estudantes considerados público-alvo da educação especial. Além disso, este serviço.

[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p. 16).

Desta forma, torna-se fundamental a compreensão expressa na política e que indica que o trabalho desenvolvido no âmbito do atendimento educacional especializado não é substitutivo à escolarização. O documento da política afirma, ainda, que são considerados estudantes público-alvo da educação especial os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O contexto do Colégio de Aplicação atende, portanto, os estudantes que integram estes grupos, tendo em vista, ainda que:

As definições do público-alvo devem ser contextualizadas e não se esgotam na mera categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, enfatizando a importância de ambientes heterogêneos que promovam a aprendizagem de todos os alunos (BRASIL, 2008, p. 15).

Podemos afirmar que compreensão expressa pela Política (BRASIL, 2008) associa-se a uma visão complexa das relações, tendo em vista que a deficiência se constitui a partir do contexto em que está inserida e, por conseguinte, das relações que se constituem. A compreensão do atendimento educacional especializado a partir da complexidade e da dinamicidade é um dos princípios que orientam o trabalho da área de educação especial no CAP/UFRGS. Complexidade é entendida aqui não como sinônimo de difícil, mas sim em sintonia com as ideias apresentadas por Vasconcellos (2012) a partir da busca pela origem da palavra: “o que está tecido em conjunto, como numa tapeçaria”. Desta forma, complexidade se associa a relação, interação

05

entre os diferentes elementos de um sistema.

No caso do atendimento educacional especializado compreendemos que este atendimento não pode ser visto como um serviço fechado e engessado, associado apenas ao espaço das salas de recursos multifuncionais. A área da educação especial no Colégio de Aplicação da UFRGS:

[...] organiza-se a partir de uma visão de Atendimento Educacional Especializado ampliada, apostando no caráter pedagógico desse espaço, compreendendo a potência da sala de aula regular e da articulação entre docentes na qualificação do atendimento. Nesse sentido, compreende, ainda, que o Atendimento Educacional Especializado ocorre também nos espaços de assessoria a professores, nas parcerias docentes, nas iniciativas formativas que impliquem a instituição, nos atendimentos no contraturno, no acompanhamento em sala de aula regular, entre outros (ÁREA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2018).

Assim, o AEE está associado, no âmbito do CAP/UFRGS, em cinco etapas, as quais: 1) atendimento educacional especializado no contraturno; 2) atendimento educacional especializado na sala de aula regular; 3) Diálogo com professores; 4) Bolsistas de acompanhamento aos processos inclusivos; e 5) Oficinas. Embora tais etapas sejam explicadas de forma separada, todas elas associam-se e constituem-se em um movimento de retroalimentação (CAPRA, 2006), de forma que cada um dos elementos do sistema influencia os outros, evocando mudanças no sistema como um todo.

O Atendimento Educacional Especializado (doravante AEE) no contraturno ocorre dentro daquilo que as normativas para a área apresentam e envolve a proposta de atendimento organizado no formato individual ou em grupos, conforme demandas associadas às especificidades de cada caso (BRASIL, 2008; BRASIL, 2009). Além disso,

pode ser ofertado uma ou mais vezes na semana e no formato que se considerar adequado, a partir da leitura do professor de educação especial.

Já o AEE na sala de aula regular envolve a proposta de articulação com os demais professores dos estudantes atendidos, em uma dinâmica de docência compartilhada, para a oferta de diferentes possibilidades no âmbito da sala de aula regular. Esta proposição se assenta sobre a compreensão de que o atendimento educacional especializado ocorre para além da sala de recursos, como mencionado anteriormente, e encontra sustentação no diálogo que pode ser construído com o professor referência da sala, bem como no espaço de aproximação com as dinâmicas vividas pelo estudante atendido no âmbito de outros espaços.

O diálogo com os professores, anunciado no item 3, envolve o espaço de assessoria a estes docentes para pensar de forma articulada os planejamentos, processos de aprendizagem e avaliativos que envolvem os estudantes público-alvo da educação especial. Torna-se importante destacar que temos preferido anunciar como “diálogo”, em lugar da palavra “assessoria”, tendo em vista que compreendemos este trabalho como uma construção conjunta e pautada na parceria.

Os bolsistas de acompanhamento aos processos inclusivos são alunos de cursos de graduação da universidade, prioritariamente licenciaturas, e que recebem uma bolsa para apoiar os processos inclusivos no acompanhamento aos estudantes. O trabalho destes bolsistas, embora seja disparado por necessidades específicas de determinados estudantes, vincula-se ao trabalho que é realizado em sala de aula regular de forma geral. Assim, os orientamos para que não sejam a referência apenas do estudante público-alvo da educação especial, mas que possam fazer um trabalho articulado à professora de

05

sala de aula regular e com a turma.

Por fim, a proposição a que chamamos de “Oficinas” envolve uma proposta de aproximação destes estudantes em espaços que não sejam apenas aqueles que se associam ao curricular. Desta forma, nos inserimos em espaços de orientação a projetos de iniciação científica, em oficinas ou em disciplinas eletivas como uma oportunidade de nos aproximarmos destes estudantes em espaços diferenciados de ensino.

Durante os dois anos de pandemia, no entanto, a proposição do atendimento educacional especializado teve que ser repensada e se reinventar diante da especificidade do momento que vivemos. Desta forma, no início do ano de 2020, assim que o Colégio de Aplicação anuncia que – em função do contexto pandêmico – passaria a ofertar o seu trabalho no formato de estudos remotos³, as professoras da área da educação especial passaram a refletir sobre como ofertar o atendimento aos estudantes público-alvo da educação especial.

Em um primeiro momento, a maneira encontrada para disponibilizar apoio a estes estudantes foi por meio do contato semanal com as famílias destes ou – no caso do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos – com os próprios estudantes. O contato ocorria por meio do aplicativo WhatsApp⁴ e tinha como objetivo principal indicar que poderíamos ajudar na resolução das atividades disponibilizadas no site ou para que pudessemos nos reunir e pensar em estratégias de organização das rotinas escolares neste contexto. Além disso, o

3 Conforme indicam Silva, Silva e Wisch (2021b), “No âmbito do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Cap/UFRGS), houve, no ano de 2020, a premissa fundamental de permitir que os alunos mantivessem o vínculo com a escola. Dessa forma, os estudos remotos eram postados no site da instituição e os alunos realizavam as atividades e as encaminhavam aos professores por e-mail” (SILVA; SILVA; WISCH, 2021b, p. 216).

4 Aplicativo para a troca de mensagens instantâneas, permitindo ainda o envio de mensagens de áudio e a realização de ligações de áudio e vídeo.

atendimento educacional especializado envolveu, ainda, a atuação das professoras de educação especial na assessoria, suporte e organização de materiais adaptados para os estudantes que necessitavam de alguma adequação. Desta forma, o trabalho exigia o contato frequente e constante com os professores de sala de aula regular, nas reuniões de equipes ou em reuniões individuais – espaço prioritário de reflexão e trocas acerca de como as atividades disponibilizadas estavam sendo recebidas pelos estudantes.

No ano de 2021, o CAP/UFRGS se reorganiza com relação à oferta de estudos remotos e passa a ofertar encontros remotos, além das atividades postadas semanalmente no site da instituição. Essa nova proposição tornou possível o encontro dos estudantes com os professores, qualificando o espaço de construção de aprendizagens – embora ainda em um contexto diverso, em que convocar a participação destes estudantes se torna, cada vez mais, um desafio.

A partir dessa nova proposição, a área da educação especial também passa a ofertar o atendimento educacional especializado no seu formato individualizado, a partir de encontros semanais, organizados no turno inverso ao da escolarização e em horários fixos. Além disso, a reorganização da instituição, que passa a disponibilizar encontros semanais também no âmbito das disciplinas curriculares, tornou possível a inserção das professoras de educação especial nas aulas regulares, principalmente nos anos iniciais e na educação de jovens e adultos – turmas de alfabetização. Cabe destacar que

[...] a construção do ensino remoto não foi uma tarefa simples para os professores das diferentes disciplinas. Logo, cada equipe, a partir de seus contextos, foi construindo propostas de estudos remotos na perspectiva de contemplar todos os estudantes das turmas. Assim, a área da Educação Especial sempre esteve em parceria

05

com os professores para uma construção compartilhada. (SILVA, SILVA e WISCH, 2021b, p. 220).

Nesse interim, afirmamos que o momento foi exigente, não apenas em termos de diferentes aprendizagens (acerca de uma nova forma de docência, de ser aluno, de estar junto...), bem como, em termos de saúde mental e emocional diante das perdas e das intensas e constantes preocupações alavancadas pelo contexto pandêmico. Além disso, exigiu que a escola se reinventasse e buscasse constituir novas formas de ofertar o acesso às aprendizagens. Da mesma forma, pode-se afirmar que a área da educação especial buscou se organizar no sentido de ofertar apoio e sustentação aos diferentes processos de aprendizagem:

Nesse sentido, compreendemos que o ensino remoto nos trouxe a imprescindibilidade de readequação, a qual foi pensada de forma dialógica no âmbito da rede que constitui a área de Educação Especial e construída, ainda, na relação com os estudantes público-alvo da Educação Especial atendidos. Compreende-se, assim, que, do mesmo modo que mudanças operaram no sistema, as professoras, os estudantes e os demais sujeitos que constituem essa rede viveram um processo de (trans) formação articulada. SILVA, SILVA e WISCH, 2021b, p. 229.

Para além disso, podemos afirmar que a mudança e a transformação que fizeram parte do processo de resignificação do atendimento educacional especializado em um contexto pandêmico são elementos fundamentais e necessários – os quais devem existir (e resistir) em qualquer processo vivo – seja ele um ser humano ou uma organização social, como a escola.

Uma experiência de atendimento educacional especializado no ensino remoto

Dentre os desafios que se colocaram diante da institucionalização do ensino remoto durante a pandemia de COVID-19, podemos afirmar que a questão sobre como acessar os estudantes foi uma das que mais convocaram os professores no sentido de repensar suas estratégias continuamente. Optamos por refletir acerca dos recursos e materiais produzidos para um estudante público-alvo da educação especial⁵ em processo de alfabetização, para o qual as propostas e intervenções foram pensadas a partir do objetivo de avançar neste processo.

Dentre as estratégias possíveis para o atendimento educacional especializado voltado ao estudante em questão, optamos pela articulação entre a entrada nas aulas remotas de polivalência⁶ e o atendimento educacional especializado individualizado e desenvolvido no contraturno, ofertado em duas tardes durante a semana. As aulas, envolvendo a polivalência e o AEE, ocorriam por meio do aplicativo Google Meet e tinham a duração média de 1 hora cada.

Cabe destacar que o foco, no âmbito da presente análise, envolverá as proposições desenvolvidas no atendimento educacional especializado realizado no contraturno, com foco nas intervenções individualizadas. O estudante era atendido por duas professoras de

5 Optamos por não focar no perfil do estudante, tendo em vista que o texto envolve os recursos produzidos e as estratégias. Entretanto, cabe destacar que o estudante atendido tinha 11 anos, no ano de 2022, e estava em processo de transição do 5º para o 6º ano. Além disso, encontrava-se em processo de alfabetização, foco das atividades propostas em atendimento.

6 Polivalente é a professora referência da turma nos anos iniciais do ensino fundamental. No caso do estudante, havia a docência compartilhada na turma. Assim, a aula era conduzida por duas professoras polivalentes.

05

educação especial, já na busca por fazer a transição entre aquela que o atendia nos anos iniciais e aquela que passaria a atendê-lo no sexto ano. Cabe destacar que todo o atendimento do estudante era pautado em docência compartilhada, tendo em vista que as professoras polivalentes e especializadas⁷, assim como as docentes da área de educação especial, trabalhavam em parceria e de forma dialogada.

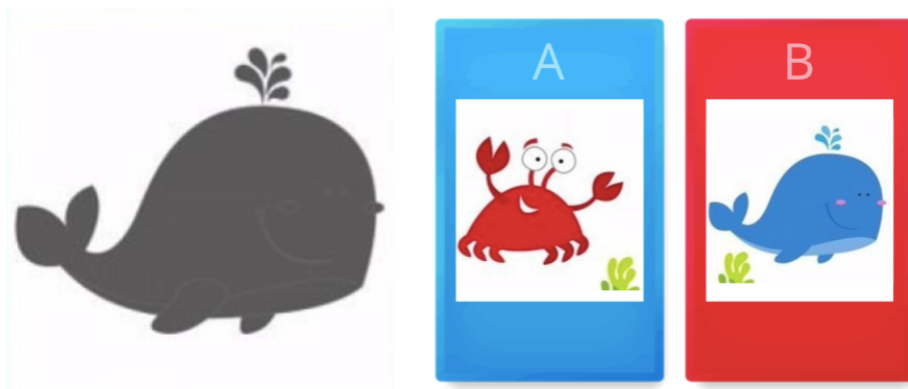
Consideramos a necessidade de destaque com relação à questão que se associa à aposta na docência compartilhada, pois, embora não seja o foco do presente texto, apostamos na potência que reside neste formato, com relação à qualificação dos processos inclusivos. A possibilidade de compartilhar não apenas o espaço da ação docente e todas as questões que se associam a ela, mas também os sentimentos suscitados durante a mediação dos processos de aprendizagem, faz toda a diferença no atendimento aos estudantes.

Desta forma, os planejamentos eram pensados de forma dialogada e tinham como foco, de forma geral, o processo de alfabetização do estudante, bem como, buscou-se, de forma contínua, desenvolver propostas que se articulassem aos seus interesses, de forma que se sentisse convidado a participar. Esse movimento, que envolve ofertar escuta para aquilo que o aluno está nos dizendo – de diferentes formas – bem como prestar atenção nas relações que desenvolve e que o constituem, é, em nossa concepção e em articulação com os escritos de Freitas, Christofari e Tezzari (2016), fundamental no processo de pensar estratégias pedagógicas. Assim, dentre as temáticas mais trabalhadas podemos destacar aquela que envolve o reino animal, pelo qual o aluno vinha demonstrando grande interesse.

7 Neste contexto chamamos de professoras especializadas aquelas das disciplinas de teatro, música, artes visuais, línguas estrangeiras e educação física.

Dentre as estratégias utilizadas podemos oferecer destaque para os jogos desenvolvidos por meio do site WordWall⁸. Como o aplicativo permite a proposição de atividades interativas, aproveitamos a possibilidade para a construção e o aproveitamento e readequação de jogos já existentes. Em uma das propostas especificamente, trabalhamos primeiro com a proposição que envolvia a identificação do animal a partir de imagens, a escolha da letra inicial entre duas possibilidades apresentadas e o encaixe desta na palavra. Na sequência, em uma proposição que envolvia a discriminação visual, o estudante deveria identificar os animais pela sua sombra (figura 1).

Figura 1 – ATIVIDADE DE DISCRIMINAÇÃO VISUAL



Fonte: WordWall

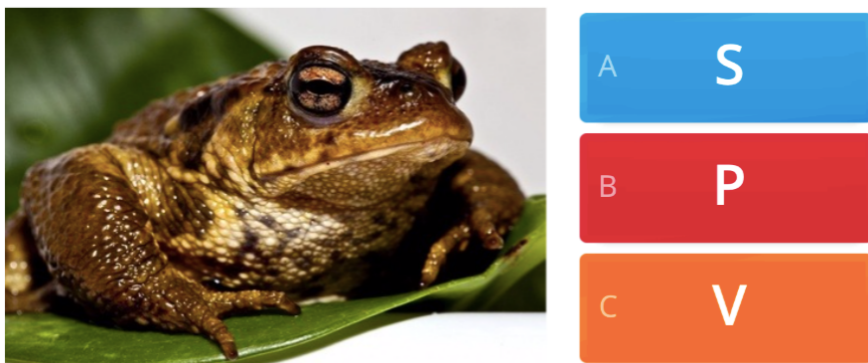
A identificação da letra inicial também foi intensamente trabalhada a partir do espaço ofertado no WordWall (Figura 2). Cabe destacar que o site oferece a possibilidade de trabalharmos a partir de propostas já organizadas, mas que podem ser editadas a partir

⁸ Site para construção de propostas, jogos e atividades interativos. Disponível em: <https://wordwall.net/>

05

dos objetivos daquilo que se quer trabalhar. É possível reorganizar formato, opções, cores, imagens, entre outros.

Figura 2 – ATIVIDADE DE IDENTIFICAÇÃO DE LETRA INICIAL



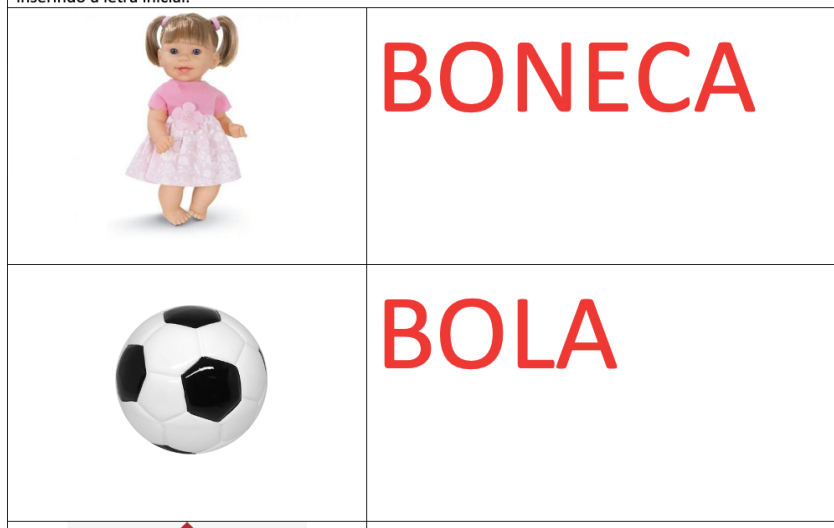
Fonte: WordWall

Outro recurso utilizado com frequência foi o próprio espaço do Word⁹: a ferramenta “desenhar”, disponível no aplicativo, possibilitava que ele fosse utilizado como um quadro branco. Desta forma, levávamos atividades estruturadas e escrevíamos nelas a partir das conversas com o estudante. Uma das atividades envolveu a identificação de objetos específicos, a escrita dos nomes destes objetos utilizando letras móveis e, posteriormente, a escrita em conjunto utilizando o recurso do compartilhamento da tela do Word (Figura 3).

⁹ Processador de texto desenvolvido e disponibilizado pela Microsoft Office.

Figura 3 – ATIVIDADE DE IDENTIFICAÇÃO E ESCRITA

Atividade 2: Escreva, utilizando as letras móveis e do seu jeito, o nome das palavras abaixo. Nós já começamos inserindo a letra inicial.



Fonte: as autoras.

Na sequência, o estudante deveria procurar por objetos do contexto da sua casa cujo nome iniciasse com a mesma letra. Nossa busca era por associar o processo de alfabetização à sua realidade, buscando tornar a proposição o mais concreta possível, mesmo que no contexto remoto. A articulação entre elementos novos, representados pelos desafios que se associavam ao processo de alfabetização e os elementos já conhecidos e que se associavam ao contexto da casa do estudante podem ser lidos a partir da afirmação de Gregory Bateson: “um homem andando nunca está em equilíbrio, mas sempre corrigindo o desequilíbrio¹⁰”. Assim, embora tenhamos a ilusão do equilíbrio incontestável ao estarmos caminhando, estamos em um movimento

10 Trecho retirado do documentário Na Ecology of Mind (2011), produzido por Nora Bateson, sobre as ideias de Gregory Bateson, seu pai. Disponível em: <https://vimeo.com/14257624>

05

constante de equilíbrio-desequilíbrio, o que pode ser comparado com os processos de construção do conhecimento, os quais precisam dos desafios e deslocamentos para que se constituam.

Desta forma, a instabilidade, lida aqui como um contínuo processo de “tornar-se” (VASCONCELLOS, 2021), é necessariamente inseparável dos processos de conhecer, tendo em vista a dinamicidade destes, ou, segundo Silva (2019, p. 40): “nós – os sistemas vivos – necessitamos da instabilidade, da incerteza e do desequilíbrio para que haja o processo de construção do conhecimento”.

Durante o ano, ainda, trabalhamos com os sons dos animais e correspondência com imagens, contação de histórias utilizando o livro digital, de forma que o estudante pudesse acompanhar as imagens e narrativas, entre outros. Além disso, encaminhamos alguns materiais para a casa do estudante, os quais envolveram: letras móveis, quebra cabeças, jogos diversos, números móveis, massinha de modelar, entre outros.

Todas as atividades eram desenvolvidas com o estudante a partir do compartilhamento de tela e intervenções compartilhadas. Além disso, durante o atendimento o estudante contava com o apoio de um familiar que permanecia ao seu lado mediando as proposições presencialmente.

Todos os nossos esforços foram no sentido de buscar aproximar o estudante do contexto da escola, mesmo que estivéssemos atuando no formato remoto. Para tanto, retomávamos constantemente com ele o motivo de estarmos desenvolvendo nossas atividades por meio das telas. Além disso, buscávamos contextualizar que lugar ocupávamos naquele momento – mesmo que ele estivesse em sua casa e nós nas nossas – buscando indicar que aquela era a hora da escola, em sintonia com a compreensão de Bateson (1986) acerca do contexto,

tendo em vista que: “sem contexto, palavras e ações não tem qualquer significado. Isso é verdade para não somente para a comunicação humana através de palavras, mas também para todos os tipos de comunicação” (BATESON, 1986, p. 23).

Ao lançarmos nosso olhar para os movimentos que envolveram a tessitura dos processos de aprendizagem deste estudante durante o ano de 2021, no âmbito do atendimento educacional especializado ofertado na modalidade remota, podemos afirmar que este foi marcado por uma tentativa de valorizar suas singularidades e interesses, mas sem renunciar aos elementos novos inseridos nas proposições. Este investimento tem relação com as lentes que orientam o nosso trabalho, a partir das quais lemos os processos de conhecer de forma inseparável dos processos de viver (MATURANA e VARELA, 2001).

Desta forma, partindo do pressuposto de que o conhecimento é, nas palavras de Bateson (1996, p. 38) como “se fosse um tricô, ou uma malha, como se fosse um tecido, e que cada peça do conhecimento só faz sentido ou é útil por causa das outras peças [...]”, podemos afirmar que a relação é essencial para que se constituam os deslocamentos que vão constituir novos conhecimentos. Assim, embora a mudança que vá ocorrer em um sistema dependa apenas da sua estrutura naquele momento, são as informações sobre diferença, vindas do meio externo, que receberão significado a partir dessa estrutura.

Os elementos novos e a necessidade de deslocamento constante foram parte inerente ao percurso, na medida em que tivemos que aprender a aprender acerca do atendimento educacional especializado em novos moldes ao mesmo tempo em que buscávamos mediar um processo de construção do conhecimento que se sustentava a partir das relações que construíamos a partir destas novidades.

Embora o desafio tenha sido intenso, podemos afirmar que

05

a exigência do deslocamento fez marca e que isso se expressou nas novas ferramentas que se constituíram, a busca por novos meios de construção de jogos, novos formatos de quadros, a reinvenção dos espaços de planejamento e de utilização de estratégias que articularam o conhecido e o novo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise empreendida até aqui teve como principal objetivo refletir acerca dos desafios e possibilidades que reverberaram durante o atendimento educacional especializado (AEE) no contexto da pandemia. O estudo pautou-se no trabalho desenvolvido durante ano de 2021 no âmbito do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e considerou, de forma prioritária, uma experiência específica envolvendo o uso das tecnologias educacionais no atendimento remoto a um estudante dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A partir das experiências vivenciadas no contexto exposto, tornou-se possível perceber que os desafios e potencialidades que se associaram ao atendimento educacional especializado no âmbito do trabalho remoto articularam as mesmas questões, as quais envolveram a exigência do deslocamento diante de um contexto que foi imposto e que evocou a necessidade iminente de pensar em outras possibilidades para o fazer pedagógico.

Compreendemos que a exigência desse deslocamento contribuiu para reafirmarmos premissas fundamentais, como a importância da escuta e da atenção aos interesses de nossos estudantes. Desse modo, para além da já existente, outros modos de se relacionar foram construídos ao longo do processo com o auxílio de

mecanismos tecnológicos, por compreendemos como fundamental a construção dessa relação entre escola-aluno para a constituição dos processos de escolarização.

Assim como nos apontam Freitas e Baptista (2017), compreendemos que:

Vale pensar que a relação pedagógica não é dada a priori, mas vai sendo construída aos poucos a partir das interações, das trocas, dos posicionamentos de cada envolvido. Não passamos a ser aluno e professor porque nosso nome consta em uma lista de chamada. Aprendemos quando somos escutados e podemos escutar. [...] aprendemos quando confiamos no outro, em nós mesmos e no espaço de relação que se oferece. Aprendemos quando somos escutados e atendidos (FREITAS; BAPTISTA, 2017, p. 6).

A partir da relação estabelecida com o estudante em questão, proposições foram sendo tecidas com o objetivo de valorizar o que o este já conhecia e tinha interesse, mas também estabelecendo a inserção de novos elementos, com o intuito de ampliar o repertório de conhecimento e possibilitar um deslocamento, colocando-se o desafio como uma perspectiva instigante e necessária para o processo de aprendizagem.

Contudo, mesmo que o uso da tecnologia tenha possibilitado no ensino remoto a continuidade da relação construída no ensino presencial, reconhecemos que nosso grande desafio perpassou também justamente essa construção de vínculo e relação a partir do uso de telas. Sabemos que o processo de alfabetização envolve relação, comunicação, múltiplas experiências individuais e/ou coletivas com os demais colegas e professores, e nesse sentido, o contexto pandêmico nos privou desse contato cotidiano e de forma mais aproximada.

05

No entanto, o deslocamento empreendido pôde ser visto como formativo, na medida em que convocou a nós docentes a explorar e reinventar espaços e recursos disponíveis à aprendizagem, como a construção e uso de jogos em formato digital. A partir do diálogo construído pelas docentes envolvidas, alternativas pedagógicas foram sendo desenvolvidas conforme a necessidade e os desafios que o contexto exigia.

Em última análise, compreendemos que a conjuntura da pandemia alterou drasticamente e de diferentes formas as nossas rotinas. Contudo, torna-se importante reconhecer que, no âmbito do contexto analisado, o fazer pedagógico ressignificado a partir de elementos que constituem a perspectiva inclusiva no sentido de repensar continuamente as dinâmicas escolares, respeitando diferentes modos e tempos de aprender e ensinar. Na relação constituída entre docentes e aluno, podemos perceber que a premissa de “tecer em rede” possibilitou, entre de desafios e descobertas, novas formas e possibilidades de construir conhecimento.

REFERÊNCIAS

ÁREA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. Colégio de Aplicação. Projeto de Área da Educação Especial. 2018. 16p.

BATESON, G. **Mente e natureza**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

BATESON. **Metadiálogos**. Lisboa, Portugal: Gradiva, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. MEC/SEESP. Brasília: 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB No 4. MEC/SEESP, 2009

CAPRA, F. **A teia da vida**. São Paulo: Editora Cultrix, 2006.

FREITAS, C. R. de; BAPTISTA, C. R. A atenção, a infância e os contextos educacionais. **Psicologia e Sociedade**, Florianópolis, v. 29, e140387, 2017.

FREITAS, C. R. de; CHRISTOFARI, A. C.; TEZZARI, M. L.. Atendimento Educacional Especializado e a possibilidade de sustentação da aprendizagem: outras formas de fazer. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 2, p. 137-155, Maio/Ago. 2016.

MATURANA, H; VARELA, F. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athena, 2001.

SILVA, M. C. da. **Conhecer o conhecer na formação de professores em educação especial no Brasil**: tendências e desafios. 2020. 158f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2020.

SILVA, M. C. da; SILVA, C. M.; WISCH, T. F.. Atendimento educacional especializado no contexto do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: de políticas a práticas. **Revista Cadernos do Aplicação**. Porto Alegre, jul-dez. 2021, v.34, n.2, 2021a.

SILVA, M. C. da; SILVA, C. M.; WISCH, T. F.. Atendimento Educacional Especializado nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio em tempos de pandemia: perspectivas e desafios. In: HAAS, C. (Org.) **Cotidianos de Inclusão Escolar na Educação Básica e Profissional**: a acessibilidade curricular como diretriz da ação pedagógica. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021b.

VASCONCELLOS, M. J. E. **Pensamento Sistêmico**: O Novo Paradigma da Ciência, Campinas, SP: Papyrus, 2012.



Parte 2

ACESSIBILIDADE



Capítulo

06

**A audiodescrição em
narração de histórias como
recurso acessível no
ensino remoto**

**Bárbara Gai Zanini Panta
Ângela Balbina Neves Picada**

06

A situação pandêmica que afetou o mundo com o um todo em 2020 fez com que a escola precisasse reinventar suas metodologias. Sem um preparo prévio, o isolamento social determinado pelos governos estaduais e municipais impôs de maneira instantânea que escolas públicas e privadas transformassem um ensino antes quase que totalmente presencial, em ensino remoto emergencial. Neste momento, o principal aliado do professor em seus planejamentos foi, substancialmente, a tecnologia.

Nesse sentido, Moreira e Schlemmer (2020, p. 8) destacam o modelo de educação, chamado de “ensino remoto ou aula remota” como “uma modalidade de ensino ou aula, que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes [...]”, caracterizado nesse momento pela busca em suprir a emergência de falta de aulas presenciais, atendendo à necessidade do aluno, a fim de que se possa estudar e se manter ativo, mesmo estando o professor e o aluno cada um na sua casa.

Os desafios da educação inclusiva em um contexto pandêmico se intensificaram, pois, além de barreiras antes já estabelecidas de forma presencial, como por exemplo as arquitetônicas e atitudinais, educadores de todas as especialidades também precisaram lidar com barreiras tecnológicas, principalmente nas escolas públicas, e especialmente em escolas públicas periféricas.

Conforme Santos (2020, p. 6), “a pandemia vem apenas agravar uma situação de crise a que a população mundial tem vindo a ser sujeita”, então, aspectos que envolvem a inclusão social e neste caso a inclusão escolar pode ter sido também acometida pelos efeitos pandêmicos. Outrossim, é possível se pensar sobre as pessoas com deficiência, que em sua maioria estiveram afastados não só da escola, mas também de seus tratamentos terapêuticos, dentro deste contexto.

Santos (2020), inclui as pessoas com deficiência, junto a outros grupos de pessoas em situação de vulnerabilidade social, no que ele chama de “sul” da quarentena.

Trata-se da forma como a sociedade os discrimina, não lhes reconhecendo as suas necessidades especiais, não lhes facilitando acesso à mobilidade e às condições que lhes permitiriam desfrutar da sociedade como qualquer outra pessoa. De algum modo, as limitações que a sociedade lhes impõe fazem com que se sintam a viver em quarentena permanente. Como viverão a nova quarentena, sobretudo quando dependem de quem tem de violar a quarentena para lhes prestar alguma ajuda? (SANTOS, 2020, p. 20)

Desta forma, foi preciso pensar de que forma realizar atividades no ensino remoto que trouxessem alguma proximidade com o que já era realizado no ensino presencial, trazendo o vínculo com o educador mesmo que à distância e que também fosse acessível ao público de uma escola com alunos em vulnerabilidade social e econômica, com variados tipos de deficiência e necessidades específicas de aprendizagem?

De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), além do direito a um sistema educacional inclusivo em todas as etapas e modalidades, os estudantes têm o direito a:

Projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia (BRASIL, 2015, p. 3).

Assim, mesmo em situação de ensino remoto, é preciso

06

considerar as características dos estudantes, sejam elas físicas, intelectuais, sociais ou econômicas. A inclusão, desta forma, é um direito de todos os estudantes, independentemente de se ter uma deficiência, transtorno ou dificuldade de aprendizagem, todos têm direito ao acesso ao currículo de acordo com suas especificidades.

O Atendimento Educacional Especializado, conforme a Resolução Nº 4 de 2009:

O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2009, p. 1).

Assim, as atividades realizadas e planejadas pelo AEE, em colaboração ou não com os professores de sala de aula regular, precisa prever os recursos de acessibilidade adequados ao público que irá atender, tendo em vista também as características da comunidade escolar, família e, principalmente no ensino remoto, a situação familiar em que este estudante se encontra.

A acessibilidade, conforme Fernandes e Orrico (2008), é uma palavra que pode expressar os objetivos, possibilidades e metas para se alcançar a justiça social em todas as esferas, inclusive a educacional. Nesse sentido, considerando a acessibilidade como um dos pilares para a inclusão e que uma das principais funções do Atendimento Educacional Especializado é justamente buscar maneiras de efetivá-la, dá-se a importância de se pensar em estratégias que tornem as atividades acessíveis a todos os estudantes. Desta forma, compartilhar experiências sobre atividades acessíveis e que se adequam ao ensino remoto, podem contribuir como inspiração para outros educadores,

além de demonstrar as possibilidades reais de práticas cada vez mais inclusivas.

Por conseguinte, a audiodescrição é um recurso de acessibilidade que, segundo Motta e Romeu Filho (2010), se caracteriza por uma mediação linguística, uma “modalidade de tradução intersemiótica, que transforma o visual em verbal, abrindo possibilidades maiores de acesso à cultura e à informação, contribuindo para a inclusão cultural, social e escolar.”(MOTTA e ROMEU FILHO, 2010, p. 13) Ainda, conforme Motta e Romeu Filho (2010), a audiodescrição não beneficia somente as pessoas com deficiência visual, mas também pode ampliar o entendimento de pessoas com deficiência intelectual, pessoas idosas ou com transtornos como dislexia, por exemplo.

Por isso, a utilização deste recurso vai além da acessibilidade para somente um estudante em específico, como também beneficia toda a sua turma e outros estudantes da escola.

METODOLOGIA

Este trabalho configura um relato de experiência realizado em uma escola pública municipal de Santa Maria - RS durante o período de isolamento social imposto pela pandemia de COVID-19¹ no ano letivo de 2020. A experiência é fruto do trabalho do educador especial da escola no Atendimento Educacional Especializado em colaboração com a equipe escolar no intuito de promover a educação inclusiva por meio da acessibilidade dos materiais disponibilizados para os estudantes no ensino remoto e planejamento de estratégias que pudessem tornar o currículo acessível a todos. O público desta escola

1 Segundo Ministério da saúde, COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, que apresenta um quadro clínico que varia de infecções assintomáticas a quadros respiratórios graves.

06

em sua maioria se encontra em situação de vulnerabilidade social e econômica, tendo esta situação em agravo com a vinda da pandemia e períodos de isolamento social com fechamento do comércio local e instituições educativas e terapêuticas da rede municipal.

Nesse sentido, é importante se considerar que, devido ao baixo nível socioeconômico das famílias dos estudantes desta instituição, não havia possibilidade de uso de recursos tecnológicos que necessitasse de equipamentos onerosos ou o uso contínuo de sinal de internet. Ao serem suspensas as atividades presenciais, para planejar o Plano de Ação da Educação Especial na escola, foi realizado um questionário de sondagem a fim de investigar a situação das famílias dos estudantes naquele momento, com questionamentos referentes à situação familiar, número de pessoas na residência, acesso à internet, aparelhos eletrônicos, disponibilidade dos adultos em auxiliar os estudantes nas atividades remotas, entre outros questionamentos relevantes ao planejamento das atividades propostas. Este questionário foi realizado de diversas formas, por meio de ligações telefônicas, uso do aplicativo de mensagens WhatsApp e também de forma impressa.

Após a realização da sondagem, as atividades remotas foram planejadas de acordo com as condições das famílias em realizá-las. Nesta escola há 12 alunos que frequentam o Atendimento Educacional Especializado, sendo eles 7 estudantes com Deficiência Intelectual, 4 com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e uma estudante com Deficiência Visual e TEA.

O Atendimento Educacional Especializado, neste caso, teve seu foco para o ensino colaborativo, a fim de priorizar que os estudantes realizassem as atividades previstas na organização curricular de cada turma. No entanto, como atividade complementar, ou suplementar do AEE, foram pensados projetos pedagógicos, dentre eles o aqui exposto

neste relato, a narração de histórias. Estas narrações foram produzidas pela educadora especial, por meio de vídeos gravados e arquivos de áudio. Foi considerada a importância de se utilizar a voz da própria educadora, como uma das maneiras de manter o vínculo professor-aluno e tornar as atividades mais prazerosas aos estudantes.

Durante a gravação das narrações, um importante ponto a ser considerado foi a presença de uma estudante com deficiência visual na escola, sendo necessário neste caso, a audiodescrição de imagens. As obras escolhidas foram pensadas de acordo com os planejamentos dos professores e são obras de literatura infantil, com a presença de muitas imagens. Estas imagens, na maioria das obras, fazem parte da construção da história, não são meras ilustrações. Em muitas das obras de literatura infantil, as histórias são compostas por pouco conteúdo textual escrito e muitas imagens que auxiliam no processo de compreensão e interpretação do texto como um todo. Por esse motivo, a audiodescrição das imagens se fez ainda mais importante neste processo, auxiliando não só a estudante com deficiência visual, mas também aos estudantes com TEA a deficiência intelectual.

Os vídeos foram gravados de maneira caseira pela educadora especial que também realizou a audiodescrição das imagens. Para a gravação dos vídeos utilizou-se o aplicativo de reuniões *Zoom Meeting* e para a projeção das imagens dos livros em PDF, utilizou-se o aplicativo *PDF FlipBook Viewer*, ambos gratuitos e de fácil utilização e gravação. Após a gravação dos vídeos, estes eram disponibilizados às famílias por meio das mídias disponíveis em cada caso, ou seja, por meio de um *Blog* da educadora especial, redes sociais, como o *Facebook*, o *WhatsApp* e também a plataforma depois adotada pelas escolas, o *Google Classroom*.

Após a disponibilização dos vídeos ou áudios, as atividades

06

eram propostas conforme cada objetivo estabelecido no Plano de AEE Individual de cada estudante, sempre pensando nos componentes curriculares e no desenvolvimento das potencialidades de aprendizagem de cada um conforme as suas necessidades educacionais. É importante destacar que a audiodescrição das imagens em atividades que envolviam a narração de histórias no ensino presencial, já era realizada pela educadora e incentivada para que outros professores que também estivessem em contato com alunos que tivessem deficiência visual também o fizessem.

A fim de exemplificar o layout dos vídeos produzidos, retrata-se abaixo uma imagem onde é possível observar que com o uso do aplicativo Zoom Meeting a gravação do vídeo de narração inclui a imagem do narrador e, ao mesmo tempo, com o uso do aplicativo *PDF FlipBook Viewer* é possível apresentar a imagem do livro como se fosse impresso.

Figura 1 - Captura da tela com imagem do vídeo narrativo



Fonte: As autoras (2021)

A audiodescrição das imagens nos vídeos narrativos se deu concomitantemente às gravações, por razão de agilidade no processo e também pelo fato de que, já presencialmente, as narrações de histórias eram realizadas desta maneira para os estudantes, com a audiodescrição realizada pela própria educadora em momento posterior à leitura de cada página. Algumas narrações de histórias, planejadas especificamente para atividades complementares do AEE para a estudante com deficiência visual, foram realizadas somente por áudio e enviadas diretamente à família da estudante.

Em seguimento, as narrações foram utilizadas como parte de sequências pedagógicas, sempre com uma intencionalidade e de acordo com o Plano de AEE. Para exemplificação, mostra-se a seguir uma imagem do vídeo narrativo com audiodescrição sendo utilizado em uma atividade postada em uma das plataformas utilizadas para o ensino remoto na rede municipal, o Google Classroom.

Figura 2- Vídeo narrativo com audiodescrição utilizado em atividade do AEE



Fonte: As autoras (2020).

06

As propostas de atividades utilizando as narrações de histórias variavam de acordo com o currículo previsto e também as especificidades de cada turma ou estudante em específico. Desta forma, uma só atividade poderia ter variados objetivos e propostas de devolutivas, de acordo com a necessidade de cada projeto pedagógico em específico.

Assim, vale salientar que um vídeo com narração de uma obra literária pode ser utilizado em diferentes contextos, com diferentes turmas ou estudantes, em diferentes tempos. A ideia foi justamente de montar um protótipo de biblioteca audiovisual, podendo ser utilizada por toda a escola ou até mesmo compartilhada com a rede de ensino da cidade ou estado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A experiência com a utilização das narrações de histórias incluindo a audiodescrição ainda está em andamento, ou seja, o projeto não se findou e nem será interrompido com a volta ao ensino totalmente presencial. Até o final da escrita deste trabalho, o ensino nesta escola está em formato híbrido, com atividades presenciais e remotas. Durante o ano letivo de 2020, no qual foi totalmente aderido ao ensino remoto, a utilização dos vídeos narrativos com audiodescrição foi um recurso que trouxe, além dos benefícios para a acessibilidade da estudante com deficiência visual, resultados positivos com todos os estudantes envolvidos.

Estes resultados foram obtidos a partir de um diálogo com as famílias dos estudantes, sendo esta a principal forma de avaliação da aplicabilidade dos recursos no ensino remoto. Em sua maioria, as famílias relataram um envolvimento muito maior nas tarefas que

envolviam o uso dos vídeos narrativos produzidos pela educadora especial.

No caso da estudante com deficiência visual, por meio dos relatos da família, observou-se também um envolvimento muito grande com o contexto das histórias se comparado a outras atividades sem o uso dos vídeos, ou atividades com vídeos e áudios de narrações retirados da internet sem audiodescrição ou produzidos por pessoas desconhecidas da estudante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este relato de experiência foi produzido com intuito de compartilhar ideias possíveis de serem realizadas, em contexto remoto ou não, com poucos recursos e com utilização da tecnologia de maneira viável, tanto aos educadores que poderão produzir, quanto para os estudantes e famílias que irão utilizar. A audiodescrição é um recurso de fácil aplicação que, embora existam técnicas específicas, não requer de maneira restrita um especialista para sua aplicação em contextos escolares.

Desta forma, observa-se que este recurso de acessibilidade é facilmente executável, de fácil aplicação e trouxe ou ótimo retorno em relação ao acesso dos estudantes ao currículo, por meio de atividades que já eram antes familiares a eles no ensino presencial, somente transformadas pela tecnologia e uso de aplicativos gratuitos. O processo de inclusão escolar não é um movimento fácil, entretanto, é de grande importância transformar o planejamento pedagógico para uma dinâmica que inclua sempre a acessibilidade, considerando a subjetividade dos estudantes e suas necessidades em cada contexto.

Assim, é concebível se pensar, de maneira coletiva, não só

06

sobre as barreiras que se colocam sobre os processos inclusivos, mas também sobre formas de ultrapassá-las, como a proposta apresentada neste trabalho.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília:2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: 12 jul. 2021.

BRASIL. CNE. CEB. Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial**. Brasília: 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf Acesso em: 12 jul. 2021.

FERNANDES, Edicléa Mascarenhas; ORRICO, Hélio Ferreira. **Acessibilidade e inclusão social**. Rio de Janeiro: Descubra, 2008.

MOREIRA, J. A. SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital online. **Revista UFG**, v. 20, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/issue/view/2150> Acesso em: 14 jul. 2021.

MOTTA, Livia Maria V.; ROMEU FILHO, Paulo (Org.). **Audiodescrição: transformando imagens em palavras**. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/planejamento/prodam/arquivos/Livro_Audiodescricao.pdf Acesso em: 15 jul. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.



Capítulo **07**

**Cibercultura
e educação do surdo**

**Lucicleia Krik Atamanczu
Cibele Krause-Lemke**

07

Os avanços tecnológicos observados nas últimas décadas também passam a ser adotados no campo educacional. Sejam na perspectiva de oferecer o compartilhamento de conteúdos e materiais pela adoção formal de tecnologias, seja pela escolha dos próprios estudantes pela adoção de mecanismos, principalmente voltados à comunicação entre estes (PINTO; LEITE, 2020).

As tecnologias interativas e assistivas são exploradas na educação inclusiva do surdo. Como exemplo cita-se o emprego de avatar para sinalização de libras (DIAS, 2018), jogos digitais (VALENTIM; PEREIRA, 2020) e o uso de tecnologias de comunicação (TOMAZ, 2020). Mas a discussão do emprego da tecnologia está para além do campo da educação, considerando a sociedade como um todo.

A discussão sobre a relação da tecnologia e a sociedade, principalmente no que tange a inclusão digital, é trazida a partir da década de 1990. Conforme explica Santos (2010), são os autores Pierre Levy (autor de Cibercultura) e Manuel Castells (autor de A Sociedade em Rede) que abordam inicialmente a discussão deste processo. Levy (1999) cunha o termo cibercultura que a partir de seus apontamentos considera a comunicação e a desterritorialização, potencializada pelo espaço virtual. Contudo as relações de poder que se formam pelo domínio tecnológico, a necessidade de inclusão digital diante da nova formação de espaços apresentados, estes virtuais, são discussões importantes em todas as esferas da sociedade.

O debate sobre a cultura na educação é essencial. Considerando Moreira e Candau (2003) não há educação que não esteja imersa na cultura. A escola é uma instituição cultural por isso sua relação é inerente e não podem ser concebidas de forma independente. A educação intercultural é necessária ao processo educativo (CANDAU, 2008). Na educação do surdo a discussão da cultura como elemento

essencial a ser reconhecido é observada em diversas pesquisas (OLIVEIRA; LIMA, 2019; PICONI 2019). A identidade cultural do surdo, mais visual e menos ouvinte provoca tais discussões.

No atual contexto pandêmico a adoção das tecnologias se tornou mais do que um instrumento possível, mas sim, um instrumento obrigatório para atender ao ensino remoto (MARTINS; MIRANDA, 2020; BATISTA et al, 2021). Este fato amplia a necessidade de discussão da cibercultura. Considerando a necessidade do debate das relações educacionais e culturais da educação do surdo, já inerentes ao ensino comum, ampliada pelo emprego maior das tecnologias, este estudo, a partir de uma revisão bibliográfica, busca compreender as questões inerentes à cibercultura na educação do surdo.

REVISÃO DE LITERATURA

A revisão de literatura está dividida em duas subseções: cibercultura e cultura e interculturalidade na educação.

CIBERCULTURA

Nas últimas décadas vem ocorrendo muitas mudanças com as alterações dos sistemas de informação e comunicação aliados à disponibilidade cada vez maior de conteúdos. Estes geram reflexões importantes sobre as transformações da sociedade em todas as esferas, incluindo a educação.

O primeiro ponto é reconhecer o impacto da tecnologia. Conforme Levy (1999) a mudança tecnológica não é uma mudança somente técnica. É uma mudança que gera reinterpretação da forma como é constituída a sociedade. A tecnologia não determina, mas condiciona a sociedade. Assim a rápida expansão destes meios de informação e comunicação, além do fato de reconhecermos a nova

07

geração como “nativos digitais” faz com que a evolução para um meio de educação em que o virtual é cada vez mais presente torne-se amplamente aceito.

É neste novo contexto que a dualidade do real e virtual, que a comunicação em rede digitalizada é caracterizada pela capacidade de inclusão e abrangência de todas as expressões culturais (CASTELLS, 2002). A inteligência coletiva que se forma pelo compartilhamento de informações e que estão disponíveis a todos que acessam esta rede também contribui para a formação de uma educação mais virtual (LEVY, 1999). É uma “nova realidade” no sentido de possibilidades. Isso provoca e é influenciada por uma nova forma de comportamento e comunicação, ou seja, uma nova cultura, a cibercultura.

O ciberespaço, suporta tecnologias intelectuais que ampliam, modificam, exteriorizam funções cognitivas humanas como memória representada pelos bancos de dados, imaginação representada pela simulação, percepção e raciocínio por meio de sensores e inteligência artificial (LEVY, 1999). As funções e o compartilhamento de informações aumentam o potencial de inteligência coletiva, considerando fluxo de aprendizado e contexto do qual cada um ocupa. É uma nova forma de construção da sociedade, caracterizada pela universalidade, de abrangência global e tendo a comunicação como elemento central da cibercultura (LEVY, 1999).

Para Castells (2002, p.459) “culturas consistem em processos de comunicação”. E todas as formas de comunicação são baseadas em produção e consumo de sinais. Estes sinais, estas comunicações refletem a constroem comportamentos e interações. Moldam uma nova sociedade.

Conforme explica Mato (2009), a diversidade cultural considera não apenas a diferença cultural, mas também o reconhecimento desta

diferença entre os indivíduos. O espaço ciber pode ser democrático a ponto de proporcionar esta interação, este reconhecimento das diferenças e, também podemos afirmar, o conhecimento das diferenças que muitas vezes não tinha voz para expressar suas identidades.

Além disso, nos casos em que processos de inteligência coletiva desenvolvem-se de forma eficaz, graças ao ciberespaço, um de seus principais efeitos é o de acelerar cada vez mais o ritmo da alteração tecno-social. Isso torna ainda mais necessária à participação ativa na cibercultura. Este processo tende a excluir, de maneira mais radical ainda, aqueles que não entraram no ciclo positivo da alteração, de sua compreensão e apropriação (LEVY, 1999).

Neste contexto que surge uma nova pedagogia que busca ligar o aprendizado personalizado e ao mesmo tempo aprendizado coletivo e em rede. Assim, busca um aprendizado coletivo e não mais. Somente individual, tanto em sua construção como em sua disseminação. A base para esse processo é a interconexão. A interconexão favorece os processos de inteligência coletiva, pois caracteriza-se como espaço principal da memória coletiva de pensamento e comunicação. Qualquer que seja a política de educação, terá que levar em conta isso (LEVY, 1999).

CULTURA E INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO

A cultura é uma apropriação subjetiva do mundo, que de outra forma seria desumanamente estranho. A cultura em termos universais opera no ponto de encontro do indivíduo humano com o mundo que ele percebe como real. O conceito de cultura como estrutura de práxis demonstra a necessidade de uma construção no cotidiano, pois ela é inerente a uma construção de interações individuais. A educação

inclusa e multicultural demanda estas interações, pois toda atividade humana é também cultural. (BAUMAN 2012).

O conceito de cultura é a subjetividade objetificada; é um esforço para compreender o modo como uma ação individual é capaz de possuir uma validade supraindividual; e como a realidade dura e consistente existe por meio de uma multiplicidade de interações individuais. “Em suma, o conceito de cultura, quaisquer que sejam suas elaborações específicas, pertence à família dos termos que representam a práxis humana” (BAUMAN, 2012, p.138).

A Cultura possui posição de centralidade na educação. O debate está associado a como ela se manifesta e não em relação a sua presença a ausência. Neste sentido, a escola é reconhecida como uma Instituição Cultural. Escola e Cultura não são polos independentes, mas universos entrelaçados. A escola é um espaço de cruzamento, conflitos e diálogos entre diferentes culturas. Segundo Moreira e Candau (2003) a escola muitas vezes sente dificuldade de lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciar e neutralizar. Sente-se confortável com a homogeneização e padronização.

A educação intercultural é complexa e atravessada por tensões e desafios. É necessário adotar perspectiva contra hegemônica de construção social, política e educacional para que se possa compreender questões de direitos humanos, diferenças culturais e sua relação com a educação. A educação intercultural deve promover o reconhecimento do outro, do diálogo e das diferenças dos grupos sócio culturais. A educação intercultural deve promover uma sociedade plural, democrática e humana que articule políticas de igualdade e de identidade (CANDAU, 2008).

Uma ação docente multiculturalmente orientada, que enfrente os desafios provocados pela diversidade cultural na sociedade e

nas salas de aulas requer superação do “daltonismo Cultural”. É importante considerar a ancoragem social, ou seja, como se construiu historicamente um dado conhecimento, a expansão dos conteúdos curriculares usuais incluindo a crítica dos diferentes artefatos culturais que circundam o aluno (MOREIRA; CANDAU, 2003).

É necessária “a ampliação do olhar sobre os diferentes grupos excluídos no contexto escolar, o reconhecimento da existência de preconceitos velados na escola e o desenvolvimento de uma visão positiva, e em alguns casos proativa, das diferenças” (ZANIN; LEMKE, 2017). Nenhuma cultura é monolítica (versão única). É necessário potencializar as versões mais abertas a outras culturas. A cultura considera princípios competitivos de igualdade e diferença para distribuir as pessoas (CANDAU, 2008).

METODOLOGIA

Com objetivo de compreender as questões inerentes a cibercultura na educação do surdo, este estudo é conduzido utilizando a pesquisa bibliográfica. A pesquisa bibliográfica, segundo Lakatos e Marconi (2003) oferece meios que permitem explorar problemas já conhecidos como permite explorar problemas que não se cristalizam suficientemente.

Esta pesquisa foi conduzida a partir de busca no portal Google Acadêmico, pelos descritores cibercultura associado com surdez ou surdo ou surda ou Libras. Considerou-se o recorte temporal de 2017 a 2021. Foram consideradas as cinco primeiras páginas dos resultados. Destas, após a leitura do título e, quando necessário, a leitura do resumo, foram selecionados 11 trabalhos acadêmicos dos quais quatro foram artigos publicados em anais de eventos e sete são

artigos publicados em revistas científicas.

Após a leitura dos trabalhos selecionados realizou-se a análise descritiva para atender ao objetivo proposto.

ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA

A partir dos 11 trabalhos selecionados é possível perceber elementos da cibercultura que permeiam a educação do surdo. Estão associados principalmente à questão da comunicação. Os autores analisados ainda apresentam preocupação com o respeito à diversidade cultural.

Colacique e Amaral (2020) destacam a visualidade como elemento de importância para a educação do surdo. A educação bilíngue é um elemento cultural importante. Mas, reforçam a necessidade de que o ensino do surdo seja visual. A partir de exemplos de situações apresentadas explicam o uso de provas diferenciadas, com tradução para Libras e do letramento visual em que o elemento visual ou da língua de sinais é respeitado para aprendizado do surdo. Não se trata de inserir figuras para contribuir para a visualidade, mas planejar a visualidade para o aprendizado do surdo. A perspectiva artística voltada ao visual é apresentada em outros elementos observados na rede mundial de computadores. Nestes casos consideram não apenas a tradução, mas uma reinterpretação para a cultura surda, ou mesmo, uma produção específica da arte para o surdo.

Em outro estudo Colacique (2019) destaca que o youtube tem contribuído, como banco de dados sobre surdos, língua de sinais, cultura sendo um espaço formativo por meio de interações textuais e imagéticas, além do repertório de vídeos.

Conceição et al (2018) explicam que o contexto da cibercultura

favorece a educação do surdo, pois possui elementos de comunicação síncrona e assíncrona. A contribuição da Cibercultura para aprendizado de pessoas com interesse comum, citada por Levy (1999) é reconhecida por Conceição et al. (2018). Os recursos que se apresentam contribuem para o aprendizado da Libras, principalmente.

Neves, Silva Furtado (2018) reforçam o aprendizado da Libras neste contexto, com o uso de aplicativos de tradução difundidos a partir da perspectiva da cibercultura. Mas Gori; Ferreira e Galon (2019) ainda reconhecem limitações na inclusão quando considerado as tecnologias de informação e comunicação, pois os recursos audiovisuais ainda apresentam limitações de legenda ou de tradução para Libras por exemplo. Nesta perspectiva, Santos (2017) faz uma crítica aos aplicativos para tradução de Libras considerando que estes não atendem o relacionamento humano que pode ser alcançado com a atuação do intérprete de Libras.

Para Claudio (2017) as práticas comunicativas que a internet proporciona são elementos fundamentais de inclusão social. É importante ainda destacar a necessidade de considerações de elementos culturais visuais no emprego destas, como forma de inserção social. Toso et al. (2018) explicam que, independente das limitações, as tecnologias de informação e comunicação proporcionam transformações sociais para alunos surdos, uma vez que reduzem as dificuldades de comunicação provocadas pela deficiência auditiva.

Pode-se citar ainda a evolução do aprendizado do surdo com a evolução das comunidades surdas nos meios digitais ou mesmo do compartilhamento de conhecimentos por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). São exemplos de estudos neste campo Tomaz (2020) Lima e Muniz (2020), Gomes e Souza (2020), Colacique e Amaral (2020) e Nogueira e Cabello (2017).

07

Observa-se, com a disponibilidade cada vez maior de ferramentas digitais e da consideração dos “nativos digitais”, há a necessidade de ofertar infraestrutura tecnologia e de acesso à internet nas escolas públicas e da adoção de novas metodologias de ensino pelos profissionais da educação a partir de sua capacitação (PROCÓPIO; BETTE; MUCCI, 2021).

Como observado nos trabalhos, a comunicação é elemento central da discussão do processo educativo do surdo. Assim como é reconhecido como elemento central da cultura. A cultura surda possui como marcador principal de sua caracterização a língua (WITCHS; LOPES, 2018). Este elemento é reforçado por Paula (2009) que aborda o espaço escolar como necessário para a construção da identidade cultural, mas ao mesmo tempo, identifica como principal elemento da cultura surda o aspecto linguístico, ou seja, o uso da língua de sinais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ferramentas importantes de comunicação são utilizadas atualmente. Contudo, não se pode restringir a troca de mensagens. A busca deve ser por elementos que estão à disponibilidade de conteúdos e a possibilidade de escolhas do consumo destes. Em uma era cada vez mais digital em que o real se confunde com o virtual, é importante o acesso amplo e não restritivo para a inclusão real de todos neste espaço de inteligência coletiva. A educação se transforma em uma ampliação do seu espaço para integração do ciberespaço e incorporação dos elementos da cibercultura.

Os trabalhos analisados destacam principalmente a possibilidade comunicativa e o uso das tecnologias de informação e comunicação para apoio a esta comunicação. O aspecto linguístico/

comunicativo é um dos elementos centrais da cibercultura, assim como o aspecto linguístico é um elemento central da cultura surda. Há uma diferença de perspectiva para os processos comunicativos e linguísticos nestes espaços. A cibercultura valoriza a integração comunicativa, enquanto que a cultura surda reconhece como essencial o aspecto visual do seu processo comunicativo. A integração entre estes elementos favorece a comunicação e a inserção social do surdo, como é reconhecido em diversos trabalhos.

Além da comunicação, o reconhecimento dos aspectos imagéticos na produção de conteúdos favorece a inserção a interculturalidade nesta perspectiva de integração social do surdo por meio do mundo digital.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Josiel de Oliveira; ORLOWSKI, Nelem; PEREIRA, Eder Paulo; CAMPANUCCI, Tânia Mara Vitaczik; MOCROSKY, Luciane Ferreira. Tecnologias digitais, tempos de pandemia e o ensino de matemática: educação tecnológica em perspectiva. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo (SP), v.9, n.20, p. 01-20, abr. 2021.

BAUMAN, Zygmunt. **Ensaio social sobre o conceito de cultura**. São Paulo: Zahar, 2012

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2008, v. 13, n. 37, p. 45-56. Disponível em: <https://doi.org/10.1590>. Acesso em: 15 jul. 2021.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CLAUDIO, Janaína Pereira. As mediações culturais dos sujeitos comunicantes surdos no uso das mídias. 40º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. **Anais...** Curitiba, 2017.

COLACIQUE, Rachel Capucho. Primavera Surda: as línguas de sinais e a comunicação na era da cibercultura. II Encontro Regional Centro-Sul da

ABCiber. **Anais...** 2019.

COLACIQUE, Rachel Capucho; AMARAL, Mirian Maia. Pedagogia surda e visualidades: rastros culturais imagéticos indicadores de aprendizagem na cibercultura. **Revista Docência e Cibercultura – Redoc**. Rio de Janeiro, v.4, n.1, p.142-172, Jan/Abr, 2020.

CONCEIÇÃO, Verônica Alves dos Santos; CONCEIÇÃO, Josué Leite; LEAL, Débora Araújo; GONÇALVES, Maria Salete Peixoto; PORTO, Cristiane Magalhaes. A educação de surdos em um contexto de cibercultura. III Cintedi - III Congresso Internacional de Educação Inclusiva. **Anais..** Campina Grande, 2018.

DIAS, Debora Gonçalves Ribeiro. **Avatar sinalizador de Libras aplicado em atividade de livro didático**: estudo de caso. 152f. Dissertação (Mestrado em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação). Campinas, Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, 2018.

GOMES, Ellen Midiã Lima da Silva; SOUZA, Flávia Faissal de. Pedagogia visual na educação de surdos: análise dos recursos visuais inseridos em um LDA. **Revista Docência e Cibercultura – Redoc**. Rio de Janeiro, v.4, n.1, p.99-120, Jan/Abr, 2020.

GORI, Adriana Ferreira; CORRÊA, Vinicius; GALON, Tanyse. A inclusão da comunidade surda por meio das tecnologias de informação e comunicação no espaço virtual. **IN Revista** (UNAERP), Ribeirão Preto, v.11. jan./ago. 2019.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34 Ltda, 1999.

LIMA, Jonata Souza de; MUNIZ, Érico Silva. Histórias além do escrito: o currículo para surdos e as práticas digitais no cotidiano escolar. **Revista Docência e Cibercultura – Redoc**. Rio de Janeiro, v.4, n.2, p.178-192, Maio/Ago, 2020.

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

MARTINS, V.; ALMEIDA, J. Educação em tempos de pandemia no Brasil: saberes fazeres escolares em exposição nas redes e a educação on-line como perspectiva. **Revista Docência e Cibercultura – Redoc**, Rio de Janeiro, v. 4, n.2, p. 215-224, maio/ago. 2020.

MATO, Daniel. Diferenças culturais, interculturalidade e inclusão na produção

de conhecimentos e práticas socioeducativas. In: CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

MOREIRA, Antonio F. B.; CANDAU, Vera M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, maio/ago. 2003.

NEVES, Fernanda Fonseca; SILVA, Gleibson José da; FURTADO, Cassia Cordeiro. As tecnologias assistivas: aplicativos como meio de inclusão dos deficientes auditivos. **Revista Projeção e Docência**, v.9, n2, 2018, p-84-93.

NOGUEIRA, A.; CABELLO, J. Considerações sobre educação de surdos e tecnologias a partir da análise das estratégias de ensino de um professor surdo. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, Belo Horizonte-MG, v. 10, n. 1, p. 242–256, 2017.

OLIVEIRA, Luciana Figueiredo de; LIMA, Ivonaldo Leidson Barbosa. As concepções da surdez na voz dos intérpretes de LIBRAS. **Revista Educação Especial**, v. 32, Santa Maria, p.1-21, 2019.

PICONI, Larissa Bassi. A educação de surdos como uma importante esfera das Políticas Linguísticas para a Língua Brasileira de Sinais: o Decreto nº 5.626/05 em foco. **Revista Educação Especial**, v. 32, Santa Maria, p.1-28, 2019.

PINTO, Marta; LEITE, Carlinda. As tecnologias digitais nos percursos de sucesso acadêmico de estudantes não tradicionais do Ensino Superior; **Educação e Pesquisa** [online]. v. 46. 2020.

PROCÓPIOE. R.; BETTEA. P. R.; MUCCIG. M. DE F. Letrando em tempos de cibercultura: o desafio no processo de alfabetizar. **Revista Acervo Educacional (online)**, v. 3, p. e5134, 22 jan. 2021.

SANTOS, Gabriel Bordes dos. **Internet, políticas públicas e suas múltiplas perspectivas de inclusão/exclusão digital**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). 110f. Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo, 2017.

SANTOS, Rogério Gonçalves dos S. Aplicativos de Libras, problema ou solução? **Artefactum: Revista de Estudos em Linguagem e Tecnologia**, v.9, n.1, 2017, p.1-16.

07

TOMAZ, Clarice Rejane Lima Ferreira. O Uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação para Aprendizagem Bilíngue do Surdo. V Congresso sobre Tecnologias na Educação. **Anais...** Bento Gonçalves, 2020.

TOSO, Carine; CERUTTI, Elisabete; GRANDI, Suzete; CRUZ, José Anderson Santos. A. A tecnologia assistiva no ensino superior: reflexões sobre seu uso para alunos ouvintes e surdos. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. 3, p. 1065–1080, 2018.

VALENTIM, Jefferson; PEREIRA, Mariana de Macedo. Jogos digitais educativos no ensino da Libras. IV Cintedi – Congresso Internacional de Educação Inclusiva. **Anais...** Campina Grande, Realiza Editora, 2020.

ZANIN, Flavia Angela; LEMKE, Cibele Krause. Teoria multicultural em trabalhos acadêmicos e sua relação com as práticas pedagógicas. **Revista Educação UFSM**. v. 42, n. 2, maio/ago. 2017.



Capítulo 08

**Neurociência e tecnologias:
aliadas do processo de
inclusão de alunos com
deficiência**

**Fabiana Weischung Beck
Janaina de Oliveira Castro
Estela Mari Santos Simões da Silva**

08

A aprendizagem é um caminho permanente de constante busca e investigação, pois o ser humano nunca para de aprender, sendo que a curiosidade e o interesse pelo desconhecido é o que o leva às novas descobertas. A cada dia, têm-se novas oportunidades de ampliar saberes e vivenciar experiências, podendo ser estas alcançadas através das tecnologias contemporâneas que permitem acesso aos mais variados conteúdos, espaços e culturas.

Dentre essas tecnologias atuais estão as neuroimagens, que permitem ver o cérebro em pleno funcionamento em diferentes atividades, assim como no ato de aprender. Isto nos traz novas perspectivas para o campo educacional. Muito embora se saiba que muitos ambientes escolares ainda têm um longo caminho a trilhar na tentativa de vincular a neurociência com a educação, sabe-se, por outro lado, que ela disponibiliza ao educador conhecimentos comprovados a respeito dos diferentes processos envolvidos na aprendizagem e no entendimento sobre como se processa a memória, a linguagem, o desenvolvimento infantil, os estímulos sensoriais, a atenção e as emoções. Tudo isso reforça o ato de aprender e ensinar como algo fascinante, auxiliando o educador a ter uma consciência maior dos processos de aquisição do conhecimento.

É a partir dessas informações que se observa a necessidade de unir a neurociência com a educação e oportunizar aos docentes conhecer e construir uma nova abordagem frente às necessidades dos alunos. Com esses subsídios será possível identificar determinadas causas no atraso da aprendizagem e analisar casos de comportamentos distintos, visto que estes podem ser sinais de que algo precisa ser avaliado com mais atenção. Será de imensa utilidade e oportunidade para os educadores se cursos com abordagem em neurociências lhes fossem ofertados, de forma a auxiliá-los para que alcancem

conhecimento sobre as etapas de desenvolvimento cerebral que comandam o comportamento intelectual e corporal do ser.

Para além da discussão sobre a possível aproximação entre neurociência e educação, em sentido amplo, busca-se, como recorte e destaque, abordar a problemática da educação inclusiva. Sabe-se que as dificuldades dos docentes no processo de ensino-aprendizagem são ampliadas pelos desafios em aplicar instrumentos e métodos para tratar dos conteúdos quando o aluno precisa de atenção diferenciada. A inclusão, não só pelo seu caráter legal, mas, e sobretudo, humano, busca permitir o acesso à educação universal e de qualidade para todos. É neste ponto que buscamos incluir na discussão a temática das tecnologias assistivas, quer dizer, recursos que auxiliam no desenvolvimento de aptidões funcionais de pessoas com deficiência. O desafio, portanto, que se apresenta aqui é desenvolver, mesmo que timidamente, um trabalho de cunho bibliográfico que busca investigar a seguinte questão: que contribuições a neurociência aliada à tecnologia, como auxiliares na educação, podem oferecer ao processo de inclusão de crianças com deficiência? Para responder a esta questão será necessário, por certo, abordar, mesmo que lateralmente, a problemática do processo de ensino-aprendizagem já que se entende que para o ambiente escolar ser inclusivo se faz necessário reconhecer as características deste processo.

A justificativa do presente trabalho assenta-se sobre a importância e a urgência em intensificar discussões desta natureza já que o avanço na interlocução destas temáticas é, ainda, tímido. Não se pretende, certamente, esgotar o assunto deste breve artigo, mas, tão somente, engrossar a massa crítica a respeito da problemática que envolve a inclusão no processo educativo.

METODOLOGIA

Dadas as características do problema apresentado, a presente pesquisa classifica-se como exploratória (GIL, 2002) com abordagem qualitativa, justamente porque tem como objetivo “[...] proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (GIL, 2002, p. 41). Ainda conforme Gil (2002, p. 41), é um tipo de pesquisa bastante flexível porque possibilita considerar vários aspectos sobre o tema estudado. Tal flexibilidade, no entanto, não prejudica a cientificidade da pesquisa tendo em vista que assume, como técnicas, as pesquisas de cunho bibliográfico, análise documental para estudo através de análise de exemplos (GIL, 2002, p. 41).

A pesquisa bibliográfica “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2002, p. 44). Com esta técnica buscou-se suscitar uma breve aproximação entre neurociência, tecnologias e inclusão escolar. Visando refletir sobre a necessidade de pensar e repensar práticas educacionais voltadas a crianças e adolescentes com deficiência, objetivando ainda a utilização de recursos tecnológicos como forma de permitir e potencializar novas aprendizagens, busca-se, também, a reflexão acerca de exemplos presentes em documentos que relatam experiências que envolvem os três temas centrais já enumerados. A pesquisa ou análise documental, que dá conta deste segundo aspecto, “[...] assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica” sendo que a principal diferença entre elas está na natureza das fontes (GIL, 2002, p. 45) já que a pesquisa documental se vale de publicações que apresentam relatos e exemplos que não assumem a forma de uma publicação científica, mas que podem ser usadas como fonte de informação que valorize e amplie a discussão.

Breve aproximação entre neurociência e educação

O cérebro comanda os movimentos corporais, enviando informações ao corpo, que se adapta ao ambiente e em seguida, registra e reage aos estímulos, responde e gera ações. Se as experiências forem conscientes serão registradas, se não forem serão apagadas, por isso a importância de se ter a atenção do aluno com ou sem deficiência, por exemplo, no momento do ensino-aprendizagem, caso contrário este não terá as informações registradas, o que pode gerar atrasos no aprendizado.

Entre as profissões, a dos professores, é uma das que mais trabalha com o cérebro, com isso vem à necessidade de aprimorar conhecimentos na área da educação, baseando-se em saberes da neurociência, para desempenhar o seu papel em sala de aula, com mais entendimento e preparo.

Simões e Nogaro explicam que,

Através dos estudos do sistema nervoso, a Neurociência procura compreender comportamentos do ser humano, incluindo o processo de aprendizagem. Neste aspecto, traz novos conhecimentos científicos e legitima alguns dos saberes que os educadores já possuem e praticam, como por exemplo, a importância dos estímulos do meio onde a criança se insere para uma aprendizagem satisfatória. Também, permite entender que para aprender é preciso reorganizar as conexões neurais (sinapses). Isto se dá através de reações químicas, que ocorrem pela exposição e reexposição a estímulos, a contextos, a habilidades e a conhecimentos (2016, p.107).

Percebe-se, portanto, o quanto importante se mostra a qualidade do ambiente, em que as crianças estão inseridas, o quanto são estimuladas e compreendidas para se renderem a novas experiências.

08

Destaca-se que o corpo tem suas fases de crescimento e que, não acontece diferente com o cérebro, este vai se desenvolvendo de acordo com as fases e com os estímulos recebidos.

Como dissemos, avança-se a passos lentos na aproximação entre neurociência e educação, muito embora sejam comprovados os avanços da neurociência com o auxílio das novas tecnologias e estes plausíveis de serem aportes aliados da educação. De acordo com Simões e Nogaro (2016), a Neurociência pode assessorar o educador na medida em que fornece conhecimentos sobre o ato de aprender.

[...] os resultados que se tem obtido com essas novas técnicas são surpreendentes e inauguram efetivamente uma nova era na Neurociência. Além de modificar nossa concepção do funcionamento cerebral, as técnicas de neuroimagem abriram novas perspectivas para o estudo da natureza da consciência. (TEIXEIRA, 2000, p. 14).

Para Guerra (2011), a inclusão dos fundamentos neurobiológicos do processo ensino-aprendizagem na formação inicial do educador proporcionará nova e diferente perspectiva da educação e de suas estratégias pedagógicas, influenciando também a compreensão dos aspectos sociais, psicológicos, culturais e antropológicos, tradicionalmente estudados pelos pedagogos.

No que diz respeito à inclusão escolar, uma abordagem, do Instituto Neuro Saber (2021), salienta que a educação inclusiva deve ser pensada a partir de métodos baseados em evidências científicas, estes para nortear novas práticas, para evitar insegurança por parte de quem ensina e de quem aprende. Também ressalta que para entender, por exemplo, crianças autistas, disléxicas ou com TDAH é preciso utilizar-se de fatos comprovados, é muito importante incorporar essas evidências, pois se ajuda as crianças com deficiências, pode ajudar a

todas.

Metring (2011) considera que a Neurociência pode e deve estar conectada ao trabalho docente, pois permite uma visão mais ampla do educador, que lhe proporciona aceitar a diversidade de indivíduos presentes na sala de aula, compreendê-los melhor e encontrar formas de atender às diferenças cognitivas. Neste sentido, com os avanços tecnológicos é possível fazer mapeamentos de imagem do cérebro e descobrir como este reage aos diferentes estímulos, e também evidenciar diferenças cerebrais que causam as dificuldades de aprendizagem, em crianças com ou sem deficiência.

Apresentam-se, portanto, mesmo que timidamente, algumas contribuições da neurociência que podem auxiliar os educadores e outros interessados a compreender quais mecanismos cerebrais estão envolvidos com a aprendizagem. Para tanto, Cosenza e Guerra (2011), relatam que estimular conexões neurais leva à reorganização das estruturas cerebrais e ao seu desenvolvimento e, conseqüentemente, à construção de novas aprendizagens e comportamentos. "A aprendizagem se traduz pela formação e consolidação das ligações entre as células nervosas. É fruto de modificações químicas e estruturais no sistema nervoso de cada um." (p. 38)

O Instituto Neuro Saber traz como exemplo uma pesquisa da professora e neurocientista Fumiko Hoeft, que evidenciou o porquê de alguns alunos terem mais dificuldades de aprender a ler e escrever do que outros. Essa dificuldade se deve ao crescimento da substância branca em uma área específica do cérebro, a região temporoparietal esquerda, e essa mudança no volume acontece dos cinco aos oito anos de idade. Essa área cerebral faz o trabalho da ligação de letras e sons, que se efetua na correspondência para a leitura das palavras. O maior risco, segundo Hoeft é o de não alfabetizar na idade certa,

pois “se o aumento da massa branca não ocorrer no momento crítico”, ou seja, na idade certa, as crianças terão dificuldades de relacionar as letras e os sons e transformá-los em palavras (INSTITUTO NEURO SABER, 2021, p. 4).

Inclusão e Tecnologias

De acordo com o Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009, art.3, referente aos direitos das pessoas com deficiência, define em seus princípios que a pessoa com deficiências deve ter acessibilidade e ser respeitada em sua individualidade e dificuldades sejam elas de natureza física e/ou intelectual.

Sobre as obrigações gerais do Estado, art. 4, evidencia-se que este é responsável por

realizar ou promover a pesquisa e o desenvolvimento, bem como a disponibilidade e o emprego de novas tecnologias, inclusive as tecnologias da informação e comunicação, ajudas técnicas para locomoção, dispositivos e tecnologias assistivas, adequados a pessoas com deficiência, dando prioridade a tecnologias de custo acessível (BRASIL, 2021).

O Estado traz em lei que as medidas para assegurar a participação e inclusão de pessoas com deficiências na sociedade, partem da oferta de acessibilidade por meios físicos, pessoas preparadas para dar apoio, ou instrumentais, tecnologias e auxiliares, podendo assim diminuir ou até eliminar as barreiras enfrentadas nos ambientes sociais, em especial no escolar.

Para Mantoan (2003), a inclusão escolar faz-se pelo acolhimento às diferenças, o que não é o mesmo que integrar, a integração de um aluno é ele se habituar à escola sem que ela se modifique, já a inclusão

é a escola que se prepara para receber seus alunos, estes com ou sem deficiências. A autora discorre também que os espaços de convívio e de práticas de ensino, são identificados pela pluralidade e devem ser pensados para o desenvolvimento integral dos alunos, respeitando a capacidade de cada um, sendo um ambiente que acolhe e estimula. Para muitas crianças e jovens com deficiências a caminhada estudantil, vem ao longo dos anos, carregada de dificuldades, começando no acesso a rede regular de ensino, ambientes que por lei devem comportar a todos sem discriminação.

A mesma autora ressalta, ainda, que a “inclusão também se legitima, porque a escola, para muitos alunos, é o único espaço de acesso ao conhecimento. É o lugar que vai proporcionar-lhes condições de se desenvolverem e de se tornarem cidadãos [...]” (MANTOAN, 2003, p. 30). E, sendo a escola para muitos, o único ambiente de aprendizagem e compartilhamento de informações, nota-se a importância de projetos públicos voltados à Tecnologia, à Informação e à Comunicação. No momento, “a integração significativa das tecnologias digitais nos processos de ensino-aprendizagem tem assumido papel de destaque entre os desafios da educação contemporânea” (FANTIN, 2017, p.87). É preciso oportunizar também as crianças e jovens com deficiências e em idade escolar, a experiência do uso de equipamentos tecnológicos e assim a aquisição de domínios, tão necessários para a inserção social.

De acordo com Simões e Nogaró (2016), a exploração da internet, por exemplo, em situações regulares de ensino, amplia exponencialmente as possibilidades de atividades extraclasse, sem os limites impostos pelo espaço e pelo tempo. Com essa nova realidade, devemos dispensar novos olhares sobre a escola e buscar métodos criativos e mais atualizados de ensinar e de aprender, que envolvam o uso de outros recursos, dentre eles os da informática. Têm-se

assim o educador, suportes para elevar a aprendizagem, conduzir e acompanhar o desenvolvimento de cada aluno. Visto que na atualidade passa-se por constantes mudanças e às quais são de imprescindível inserção e atualização.

Tecnologia Assistiva (TA)

A Tecnologia Assistiva (TA), é um recurso que auxilia no despertar de aptidões funcionais de pessoas com deficiência e dessa maneira busca promover vida independente e inclusão. O termo Tecnologia Assistiva (TA), no Brasil é a tradução do termo de origem americana, Assistive Technology, sua criação foi em 1988, nos EUA, lei de amparo aos direitos das pessoas com deficiência. Teve papel importante nas aquisições de instrumentos adaptados, com objetivo de inserir os cidadãos na sociedade com mais autonomia. (SARTORETTO, BERSCH, 2010)

No Brasil, conforme Assistiva Tecnologia e Educação (online, 2021) o conceito de Tecnologia Assistiva, aprovado pelo Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), em 14 de dezembro de 2007, traz que esta é uma área do conhecimento interdisciplinar que abrange produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que buscam promover a inclusão de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

A acessibilidade por meios físicos, que a legislação ampara nos ambientes públicos sociais, ocorre através dos intérpretes de Libras, profissionais e professores do Atendimento Educacional Especializado, AEE. Já a acessibilidade por meio instrumental pode ser obtida por uma variedade de equipamentos, sendo estes dos mais simples até

os mais sofisticados. Alguns exemplos de TA encontram-se na obra das autoras Sartoretto e Bersch (2010), intitulada Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar, que aborda os serviços, as estratégias e os variados recursos pedagógicos dos modelos adaptados para serem usados de acordo com a deficiência de cada criança. Os auxiliares considerados ‘simples’, são aqueles utilizados diariamente, em casa ou na escola, por exemplo, colher adaptada (curvada), muletas, bengalas, lentes de ampliação (lupas), cadernos com linhas escuras, livros em braille, alfabeto e numerais ampliados, lápis/canetas com engrossadores (envolvido com espuma ou encaixado em uma bola de borracha), entre outros itens.

Há ainda outros recursos como as órteses e as próteses, que são ajustáveis à parte do corpo e permitem às pessoas com limitações a interagirem e desenvolverem atividades, por exemplo, a escrever, pintar, digitar, caminhar, entre outras. Também existem recursos de Comunicação aumentativa e alternativa que podem ou não ser tecnológicas, por exemplo, as pranchas de comunicação, com símbolos/imagens que permitem às pessoas mudas ou com limitações da fala, vocalizar através de indicação da imagem, esse recurso pode ser em um programa de software ou impresso em cartão (SARTORETTO; BERSCH, 2010).

Os recursos mais caros de acessibilidade comportam sistemas eletrônicos integrados, têm-se como exemplo os computadores. É possível aperfeiçoar esses equipamentos de acordo com cada situação, no caso dos deficientes visuais têm-se as adaptações dos teclados com as teclas em alto relevo em braille. Já para os deficientes de função motora grave, existem adaptações que respondem ao comando de voz, auxiliando no acesso às redes sociais e também na inserção ou continuação de estudos. Existem outros equipamentos com sistemas

08

de alerta tátil-visual e outros com infravermelho, cada aparelho atende às condições específicas (SARTORETTO e BERSCH, 2010).

Com o avanço da ciência e da tecnologia, as escolas têm a possibilidade de beneficiar-se com alguns desses recursos tecnológicos, através das políticas públicas, para assim ser possível integrar aos que carecem de suportes para a inclusão e aprendizagem.

Complementam, Simões e Nogaro (2016), que a escola deve lançar mão desse fantástico recurso que é a tecnologia para a produção de saberes, sem medos, investindo na alfabetização digital dos professores que, com maior segurança, poderão assumir seu papel de orientadores, inteirando-se das possibilidades de uso pedagógico das tecnologias e das alternativas que emergiram com elas (cursos, leituras e práticas variadas) que atualmente estão à disposição para serem estudadas e aproveitadas com cunho educativo.

Se efetivamente, esses recursos abrangem as crianças e jovens, estarão contemplando-os com uma vida mais digna, oportunizando as vivências e experiências nos espaços escolares e sociais, com mais independência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa evidenciou-se que a neurociência pode mudar a abordagem do educador, referente às suas práticas. Trazendo as evidências científicas e oferecendo-lhes conhecimentos sobre o funcionamento cerebral de seu educando, este assim poderá direcionar lhes técnicas e estímulos favoráveis à aquisição de conhecimento, equilíbrio emocional e comportamental. Relembrando que, de acordo com Simões e Nogaro, é necessário perceber que para “aprender precisam-se reorganizar as conexões neurais (sinapses) através

de reações químicas, que ocorrem pela exposição e reexposição a estímulos, a contextos, a habilidades e a conhecimentos". (2016, p.107).

As análises evidenciam que as diferentes atividades cerebrais promovidas pelas sinapses geram aprendizados e memórias, concluindo assim que só é possível ter acesso a essas informações por meio das novas tecnologias que são aliadas da neurociência e vem expandindo conhecimentos de um órgão tão complexo como o cérebro, através de análises de imagens computacionais, chamadas de neuroimagens.

Para Ferreira (2009), cada aprendizado determina uma transformação cerebral, de forma anatômica, pois o(s) estímulo(s) leva(m) a construção de novas conexões entre os dendritos de diferentes neurônios, localizados em diferentes regiões cerebrais. Com o objetivo de abordar as contribuições da neurociência para construir um novo olhar dos educadores sobre a inclusão, ainda se faz necessário aproximar mais esse tema, trazendo as evidências científicas que contribuem para uma nova abordagem do educador, referente às suas ações.

Ainda, concluiu-se a respeito da inclusão escolar, que o Estado assegura em lei medidas para a inserção de pessoas com deficiências em ambientes sociais, inclusive na rede regular de ensino. E declara responsabilidade de realizar pesquisas e desenvolver tecnologias que as auxiliem na acessibilidade, que se dará por meios físicos e instrumentais.

Portanto, é essencial na atualidade a utilização de recursos tecnológicos que facilitem a inclusão escolar, visando tornar a aprendizagem mais efetiva e significativa aos sujeitos.

REFERÊNCIAS

ASSISTIVA TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO. Disponível em: <https://www.assistiva.com.br/> Acesso em: 19 jul. 2021.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm Acesso em: 16 jul. 2021.

COSENZA, R. e GUERRA, L. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FANTIN, Mônica. Educação, aprendizagem e tecnologia na pesquisa-formação. **Educação & Formação**, v. 2, n. 3, p. 87-100, 2017.

FERREIRA, V. J. A. Dislexia e Outros Distúrbios da Leitura-Escrita. In: Zorzi, J.;Capellini, S. **Organização Funcional do Cérebro no Processo de Aprender**. 2. ed. São José dos Campos: Pulso, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

Instituto Neuro Saber de Ensino, Paraná, 2021. Disponível em: https://lp.neurosaber.com.br/wp-content/uploads/2021/01/semana-da-alfabetizacao_aula01-hiperlink-2.pdf Acesso em: 07 jul. 2021

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

METRING, R. A. **Neuropsicologia e aprendizagem: fundamentos necessários para planejamento de ensino**. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

SARTORETTO, Mara Lúcia, BERSCH, Rita de Cássia Reckziegel. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: Recursos Pedagógicos Acessíveis e Comunicação Aumentativa e Alternativa**. Brasília: Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial, vol. 6, 2010. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/43218> Acesso em: 14 jul. 2021.

SIMÕES, E. M. S.; NOGARO, A. **Neurociência Cognitiva para educadores: aprendizagem e prática docente no século XXI**. Curitiba: CRV, 2016.

TEIXEIRA, J. de F. **Mente, Cérebro e Cognição**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.



Capítulo 09

**Inclusão de pessoas com
deficiência na educação
superior à distância:
pesquisas e tendências**



**Andreia Ines Dillenburg
Fabiane Adela Tonetto Costas**

No atual cenário, é crescente¹ o número de alunos com deficiência na educação superior. Compreende-se o conceito de pessoa com deficiência partindo-se da definição do Estatuto da Pessoa com Deficiência:

Art. 2º. Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

Nesse sentido, buscando-se promover igualdade de condições, há um movimento mundial de discussões sobre o acesso equitativo das pessoas com deficiência em diferentes espaços.

No Brasil, em 2008, lançou-se a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). Na mesma direção e, de forma pioneira, a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), desde o vestibular de 2008, possui a reserva de 5% de suas vagas para pessoas com deficiência. Esta ação estava amparada na Resolução nº 011/07, que foi revogada pela Resolução nº 002/2018 que, atualmente, orienta os processos seletivos referentes à cursos de graduação, cursos de nível médio e cursos técnicos, nas modalidades de educação a distância (EaD) e presencial.

A presente pesquisa focou-se na modalidade EaD, a qual é regulamentada e balizada a partir do Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Nesse documento, a EaD é caracterizada como:

¹ Baseado nos dados do Censo da Educação Superior 2019: notas estatísticas, produzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf. Acesso em: 29 dez. 2020.

A modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017).

A soma de diferentes fatores tem impulsionado a modalidade no cenário educacional e, de acordo com a Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), há um aumento significativo no número de matrículas de 2014 a 2018.

No Censo EAD Brasil 2018/2019 a ABED (2019) sinaliza outro crescimento no número de sujeitos público-alvo da educação especial. Nos dados do último Censo EaD, publicados pela ABED em 2018, os cursos de EaD indicam a presença de matrículas de pessoas com deficiência, pois as

instituições respondentes dos questionários do Censo EAD.BR 2018 afirmam atender 5.067 alunos com deficiências em cursos regulamentados totalmente a distância, o que corresponde a 0,21% do alunado total matriculado nesses cursos. E isso tende a aumentar (ABED, 2019p. 106).

A própria associação prevê um aumento na matrícula do público-alvo da educação especial. Assim, compreende-se que ambas as modalidades, a EaD e a Educação Especial encontram-se em ampliação no número de matrículas. Este movimento impulsiona novas demandas e desafios, os quais podem estar sendo registrados em pesquisas acerca da temática.

Assim, o presente texto representa uma das etapas de uma pesquisa de doutorado e se propõe a realizar um mapeamento das

pesquisas acerca do tema inclusão das pessoas com deficiência na educação superior a distância, pois “devemos nos voltar para os estudos experimentais que nós e nossos colegas realizaram que começam a partir de premissas principais” (VIGOTSKI, 1999, p. 8).

Por conseguinte, é necessário retomar a literatura e buscar em repositórios acadêmicos o que está sendo produzido e organizado, visando, também, identificar temas, tendências, autores e locais de referência.

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica nas plataformas de produção acadêmicas em língua portuguesa: “Banco de Teses e Dissertações da CAPES”, “Plataforma Google Acadêmico” e “Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP).

Primeiramente, o critério utilizado foram os títulos alinhados com os descritores da pesquisa e com temas relacionados a educação e, na sequência, os resumos. Os trabalhos foram eleitos a partir de uma triagem prévia nas plataformas, pelos descritores: EaD; pessoa com deficiência; inclusão; ensino superior. Na sequência a triagem ocorreu em dois momentos: o primeiro foi realizado entre os dias 14 e 16 de junho de 2018, e o segundo entre os dias 05 e 08 de novembro de 2020. Essa sequência foi utilizada em todas as plataformas consultadas. O recorte temporal nas plataformas foi desde 2008 estendendo-se até o ano de 2020. O ano de 2008 foi quando houve a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que coincide com o primeiro ano da implantação de reserva de vagas para pessoas com deficiência na UFSM.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na plataforma Banco de Teses e Dissertações da CAPES, as publicações selecionadas foram as da área das Ciências Humanas e Educação. Os resultados da primeira triagem² foram ordenados por ano. Em 2008, foram defendidos 2.933 trabalhos acadêmicos; em 2009, foram 2.998; em 2010, 3.178; em 2011, 3.418; em 2012, 3.418; em 2013, 1.906; em 2014, 1.972; em 2015, 2.043; em 2016, 2.044; em 2017, 2.106; enquanto os dados de 2018 ainda não estavam disponíveis. Já na segunda triagem³, que buscou complementar a primeira e selecionou o recorte temporal de 2018 a 2020, foram identificados 3.468, em 2017, e 2.170, em 2018. Infelizmente, mais uma vez, os dados de 2019 e 2020 ainda não estavam disponíveis.

No repositório Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), foram triados dezesseis resultados: dois resultados de trabalhos defendidos em 2012; dois em 2013; um trabalho em 2014; igualmente, um em 2015; dois em 2016; três em 2017; e, cinco em 2018. Após a análise dos resultados individuais das plataformas, verificou-se que muitas dessas pesquisas não estavam alinhadas com a temática deste trabalho e não eram relevantes para esta revisão de literatura. Também, se verificou que alguns estudos constam em ambas as plataformas. Com isso, buscou-se unir os resultados gerais dos dois momentos de pesquisa e apresentá-los, cronologicamente, de forma crescente. Os resumos foram lidos detalhadamente e os trabalhos que apresentaram uma maior vinculação com esta pesquisa foram selecionados e estão disponíveis no quadro abaixo:

² Pesquisa realizada entre os dias 14 e 16 de junho de 2018. Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 14 jun. 2018.

³ Pesquisa realizada entre os dias 05 e 08 de novembro de 2020. Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 05 nov. 2020.

Quadro 01				
	Autor	Título	Instituição	Categoria
2008	Susie de Araújo Campos Alcoba	Estranhos no ninho: a inclusão de alunos com deficiência na Unicamp”	Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	Tese
	Olga Maria Blauth de Lima	A trajetória de inclusão de uma aluna com NEE, síndrome de Down, no ensino superior: um estudo de caso.	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)	Dissertação
2009	Saulo Sebastião de Souza	“Inclusão de alunos deficientes visuais na universidade: focalizando professores e funcionários”,	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).	Dissertação
2010	Elisabeth Rossetto	Sujeitos com deficiência no ensino superior: vozes e significados.	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Tese
2011	Heloisa de Paula Pessoa Rocha	“Política de cotas para ingresso das pessoas com deficiência nas universidades públicas e sua consonância com os preceitos da Carta Magna”,	Universidade Federal do Ceará (UFC).	Dissertação
	Antônia Soares Silveira e Oliveira	Alunos com deficiência no ensino superior: subsídios para a política de inclusão da UNIMONTES”	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).	Tese
2011	Maria Aparecida Borges	A inclusão de alunos com deficiência em cursos presenciais de graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora”.	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).	Dissertação
2012	Elton Ivan Schneider	“Uma contribuição aos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) suportados pela Teoria da Cognição Situada (TCS) para pessoas com deficiência auditiva”..	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).	Dissertação
2013	Leda Maria Borges da Cunha Rodrigues	Tecnologia assistiva no processo de inclusão da pessoa com deficiência na rede pública de ensino”	Universidade Estadual Paulista (UNESP).	Dissertação
	Bento Selau Silva Junior	Fatores associados à conclusão da educação superior por cegos: um estudo a partir de L. S. Vigotski”	Universidade Federal de Pelotas (UFPel)	Tese

2014	Teana Fatima Brandao de Souza	"Políticas públicas para a pessoa com deficiência na UFC: a percepção dos alunos com deficiência visual"	Universidade Federal do Ceará (UFC)	Dissertação
	Luciana Soares	"Inclusão no ensino superior: sentidos atribuídos por acadêmicos com deficiência"	Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE)	Dissertação
	Vanise Mello Lorenzi	"A inclusão educacional e educação superior: realidade e perspectivas na educação a distância"	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	Dissertação
	Tania Mara Zancanaro Pieczkowski	"Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior: efeitos na docência universitária"	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	Tese
	Uilian Donizeti Vigentim	"Tecnologia assistiva: analisando espaços de acessibilidade às pessoas com deficiência visual em universidades públicas"	Universidade Estadual Paulista (UNESP)	Dissertação
2015	Tatiana dos Santos da Silveira	"Política de inclusão no ensino superior na modalidade EaD nas universidades privadas"	Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI).	Tese
	Flavio Luiz Pretto	"Ações afirmativas na FACED/UFRGS: um estudo a partir dos alunos que acessam o LIES",	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Tese
	Berenice de Fatima da Silva Moresco	"Processos educacionais na perspectiva da inclusão de alunos com deficiência pela interface de tecnologias digitais"	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Dissertação
	Marcelly Reis Carvalho	"Acerca da inclusão de deficientes visuais"	Universidade Federal Fluminense (UFF)	Dissertação
2016	Ana Lidia Pentead Urban	"Um estudo de produções científicas: ingresso e permanência de universitários com deficiência"	Universidade Estadual Paulista(UNESP)	Dissertação
	Vivian Boldt Guazzelli Lisboa	"Resignificação do ato de ensinar: saberes docentes na formação profissional de pessoas com deficiência",	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Dissertação

2017	Liz Amaral Saraiva	"Trajetórias acadêmicas de pessoas com deficiência no ensino superior brasileiro"	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	Dissertação
	Renata A. Fernandes Fantacini	"Ações do núcleo de acessibilidade na EaD de uma instituição de educação superior privada e a satisfação dos estudantes com deficiência".	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	Tese
	Graciela Fagundes Rodrigues	"Inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional: ressonâncias na formação e nas práticas pedagógicas dos professores"	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Tese
	Marcos Batinga Ferro	"Formação docente na perspectiva da inclusão educacional"	Universidade Federal de Sergipe (UFS)	Dissertação
2018	Clauca Honnef	"O trabalho docente articulado como concepção teórico-prática para a educação especial"	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	Tese
	Danieli Wayss Messerschmidt	"Autonomia nos processos de aprendizagem de estudantes com deficiência na educação superior"	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	Dissertação
2019	Danilo Pessopane de Almeida	"Língua Brasileira de Sinais no ensino superior: dificuldades, desafios e possibilidades de um discente com surdez"	Universidade Federal de Alagoas (UFAL)	Dissertação

Fonte: As autoras (2021).

Na sequência apresenta-se o resultado da pesquisa realizada na plataforma digital Google Acadêmico também ocorreu em dois momentos e utilizou os seguintes descritores: EaD; pessoa com deficiência; inclusão; ensino superior. O primeiro⁴ indicou 15.300 produções, das quais foram extraídos nove trabalhos, partindo da análise dos títulos e dos resumos que apresentam sintonia com os objetivos desta pesquisa. O segundo⁵ indicou 4.790 resultados, e foi extraído um trabalho. Todos os resultados selecionados podem ser acessados no quadro abaixo:

Quadro 02			
	Autor	Título	Local da publicação
2008	Marilú Mourão Pereira	“Ações afirmativas e a inclusão de alunos com deficiência no ensino superior”	Periódico Ponto de Vista
2009	Ricardo Monteiro e Maria João Gomes	“Práticas de e-learning nas universidades públicas portuguesas e a problemática da acessibilidade e inclusão digitais”	Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, realizado em Braga, Portugal
2010	Michele Xavier dos Reis, Daniela Aparecida Eufrásio e Fernanda Vilhena Mafra Bazon	“A formação do professor para o ensino superior: prática docente com alunos com deficiência visual”	Periódico Revista Educação.

⁴ Coleta realizada nos dias 27 de junho a 02 de julho de 2018. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?q=EAD+Formacao+inicial+e+continuada+Pessoa+com+deficiencia+Inclusao+Ensino+Superior&hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&as_ylo=2008&as_yhi=2018. Acesso em: 15 set. 2020.

⁵ Coleta realizada nos dias 02 e 05 de novembro de 2020. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?q=EAD+Formacao+inicial+e+continuada+Pessoa+com+deficiencia+Inclusao+Ensino+Superior&hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&as_ylo=2018&as_yhi=2020. Acesso em: 15 set. 2020.

2011	Cristina Madeira Coelho, Patricia Neves Raposo, Eduardo Xavier da Silva e Ana Carolina Freitas de Almeida	"Acessibilidade para pessoas com deficiência visual no Moodle"	Periódico Linhas Críticas
2012	Henrique Márcio Silva, Sandra Mônica Chaves Souza, Fernanda Prado, Adriano Leite Ribeiro, Carmen Lia e Regiane Luz Carvalho.	"A inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior"	Revista da Universidade Vale do Rio Verde
2013	Cristiano César dos Santos Andrade e Edicléa Mascarenhas Fernandes	"Produção e adaptação de material didático para apoiar aluno com deficiência visual no ensino da computação em curso de graduação na modalidade EaD".	19º Congresso Internacional de Educação a Distância (CIED), promovido pela ABED
2014	Geisa Letícia Kempfer Bock, Solange Cristina da Silva e Carla Peres Souza	"A audiodescrição como recurso de acessibilidade ao conhecimento no ensino superior a distância"	XI Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância, em Florianópolis
2015	Maria Isabel Lopes, Márcia Jussara Hepp Rehfeldt, Maria Elisabete Bersch e Daiani Clesnei da Rosa	"Tecnologia como potencializadora da inclusão no ensino superior"	Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES)

2017	Dulce Gleika Villas Boas Sartori, Lucas Justiniano Bermejo, Érika Zambrano Tanaka, José Anderson Santos Cruz, Leonel Capetti e Larissa Ribeiro Ferreira	“Estudo analítico de publicações sobre EaD na educação especial como ferramenta pedagógica”	Periódico Revista Ibero Americana de Estudos em Educação
2018	Carlos Eduardo Candido Pereira e José Luis Bizelli	“Educação e tecnologias: pesquisa e produção de conhecimento	Congresso Internacional de Educação e Tecnologias/Encontro de Pesquisadores em EAD.
	Annie Gomes Redig e Flávia Barbosa da Silva Dutra	“A inclusão de alunos com deficiência no curso de Pedagogia oferecido pelo consórcio CEDERJ/UERJ”	Periódico Espaço Acadêmico.
	Natália Gomes dos Santos, Lilian Amaral da Silva Souza, Bruno César Scaramuzza e Melina Klaus	“Educação inclusiva na educação a distância: percepções de tutores frente à mediação com os alunos público-alvo da educação especial”,	Periódico Educação Analógica
2019	Danieli Wayss Messerschmidt e Sílvia Maria de Oliveira Pavão	“Inclusão, deficiência e política de acesso à educação superior: impactos ou possibilidades?”	Revista Educação em Análise
2020	Rayanne Luiza Quirino de Lima e Bruno Jose Betti Galasso	“As contribuições das tecnologias assistivas na educação profissional e tecnológica na modalidade EaD”	VII Congresso Nacional de Educação (CONEDU)
	Paula Lidiane Cezar Pereira, Morgana Christmann e Sílvia Maria de Oliveira Pavão	“Rediscutindo a educação especial na educação superior: o mapeamento dos documentos legais”,	Periódico Educação em Foco

Fonte: As autoras (2021)

As pesquisas na plataforma Google Acadêmico indicaram um percentual considerável de estudos realizados em Portugal sobre a temática. Nesse sentido, considerando a relevância das pesquisas produzidas nesse país, realizou-se levantamento no Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP). Foram realizadas duas buscas com os mesmos descritores das demais plataformas. A primeira coleta⁶ ocorreu entre 02 e 05 de julho de 2018, e a segunda⁷ no dia 19 de dezembro de 2020. A primeira coleta pelos descritores indicou 32 trabalhos, oportunizando a seleção de três pesquisas relacionadas à área. Informações acerca dos autores, título, ano de defesa e instituição podem ser acessadas no quadro abaixo:

Quadro 3				
	Autor	Título	Local da publicação	
2013	Marina Moleirinho	“Contributos para a inclusão digital dos estudantes com necessidades educativas especiais no ensino superior a distância: um estudo exploratório”.	Universidade Aberta, situada em Lisboa	Dissertação
2015	Ana Margarida Antunes Carvalho	“Apoio virtual para docentes de alunos com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais”.	Instituto Politécnico de Beja	Dissertação
2016	Ivana Alves Orelli de Paiva	Inclusão e formação de professores: estudo exploratório numa instituição do ensino superior em Portugal”	Universidade de Lisboa	Dissertação

⁶ Coleta de dados realizada entre 02 e 05 de julho de 2018. Disponível em: <https://www.rcaap.pt/about.jsp>.

⁷ Coleta de dados realizada no dia 19 de dezembro de 2020. Disponível em: <https://www.rcaap.pt/about.jsp>.

2020	Cesário José Sanjambo Barbante	“A tecnologia educativa no ensino superior público na província do Huambo: caracterização e perspectivas de futuro”	Universidade do Minho, Portugal	Tese
------	--------------------------------	---	---------------------------------	------

Fonte: As autoras (2021).

A análise das pesquisas apresentadas indica que há uma concentração das pesquisas sobre o tema no Brasil. As pesquisas localizam-se em maior número nas regiões Sul, Sudeste e Nordeste, totalizando 42 trabalhos, além de outros 5 em Portugal, sendo que as produções do Brasil se encontram distribuídas da seguinte maneira: quinze trabalhos de instituições do Rio Grande do Sul, dez de São Paulo, quatro de Santa Catarina, quatro do Rio de Janeiro, três de Minas Gerais, dois do Ceará, um de Sergipe, um de Alagoas, um de Brasília e um do Paraná. O que pode ser observado na figura abaixo:

Figura 1 – Relação dos trabalhos por localização



Fonte: elaborada pelas autoras (2021)

O mapeamento também indicou que há um movimento temático das produções. Assim, observou-se que os trabalhos estão

distribuídos nos seguintes eixos:

- a) Acessibilidade, permanência e Tecnologias da Informação e Comunicação aplicadas a Educação-TICs – 28 trabalhos;
- b) Trajetórias acadêmicas – 3 trabalhos;
- c) Políticas de reservas de vagas – 9 trabalhos;
- d) Formação docente para a acessibilidade – 7 trabalhos.

A leitura e classificação dos trabalhos aponta indícios de uma tendência para Acessibilidade, permanência e TICs (total de 28 trabalhos).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando-se o objetivo deste texto, infere-se que o número de pesquisas relacionadas poderá ser ainda superior, posto que os descritores utilizados para refinar a busca podem não ser tão precisos, deixando de abranger algum trabalho. No entanto, o presente levantamento dos estudos realizados demonstra que a temática é emergente no cenário educacional pesquisado.

Compreende-se que investigar tendências de produção é de suma importância para o ato acadêmico, pois possibilita ao pesquisador acessar e retomar a literatura atualizada sobre o tema, possibilitando compreender as demandas que ainda necessitam ser pesquisadas. O mapeamento das produções relacionadas à pesquisa nos principais repositórios acadêmicos também foi utilizado como material de suporte teórico para a pesquisa de doutoramento.

Indica-se a necessidade de mais estudos sobre os aspectos relacionados à permanência dos estudantes com deficiência e à complexidade de realizar-se a promoção de acessibilidade no ensino, principalmente no superior a distância, pois se considerarmos a

ampliação de matrículas nos cursos a distância (BRASIL, 2019), ainda pairam as seguintes questões: por que a região Norte do Brasil não apresenta pesquisas nesta temática? Por que tão poucas pesquisas na região Nordeste e Centro- Oeste em relação às demais regiões?

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (ABED). **Censo EAD Brasil 2018/2019**. São Paulo: ABED, 2019. Disponível em: http://abed.org.br/arquivos/censo_digital_ead_2018_portugues.pdf. Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Superior 2018: notas estatísticas. Brasília, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.MEC.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: DOU, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 05 fev. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto n. 9.057, de 25 de maio de 2017**. Retificado em 30/05/2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acesso em: 01 jun. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Resolução nº 011/07, de 03 de agosto de 2007**. Santa Maria: UFSM, 2007. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/afirme/images/011-07.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Resolução nº 02/18, de fevereiro de 2018**. Santa Maria: UFSM, 2018. Disponível em: <https://portal.ufsm.br/documentos/download.html?action=arquivoIndexado&download=false&id=178454>. Acesso em: 22 jun. 2021.

09

VIGOTSKI. Epílogo da obra. In: VYGOTSKY, L. S. **The collected works of L. S. Vygotsky**: scientific legacy. New York: Kluwer Academic Plenum Publishers, 1999.



Capítulo 10

**Desafios na pandemia e a
acessibilidade no Projeto
PRÉ-ENEM SEDUC-RS**

**Neoli Paulina da Silva Gabe
Suzana de Fátima Fardin Bertó**

10

O recente passado ano de 2020, traz em nossas memórias os desafios mais inesperados de nossas vidas. O acontecimento mais marcante foi o convite/indicação para fazermos parte do grupo de intérpretes de LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais, no projeto Pré - Enem da Secretaria de Estado da Educação - SEDUC - RS, em parceria com a TVE - Televisão Educativa do Estado do Rio Grande do Sul.

Somos professoras de Surdos. Nossa atividade principal na rede estadual de ensino é como professoras, atuando também como intérpretes considerando nossa formação e a necessidade da rede em contar com nossas habilidades linguísticas.

Tudo começou com o contato da responsável da Educação Especial da 6ª Coordenadoria Regional de Educação - 6ª CRE, sediada na cidade de Santa Cruz do Sul-RS. A chefia do setor das Classes Especiais da Coordenadoria não tinha muitas informações. Fomos comunicadas apenas que seria na cidade Porto Alegre-RS, com início previsto para a semana seguinte, e que nos daria mais informações assim que as tivesse para que pudéssemos analisar.

Aceitamos fazer parte do projeto, para levar acessibilidade aos nossos alunos surdos e de todos os outros surdos do Estado do RS, e por ser uma boa oportunidade de aprendizado profissional, sabíamos que participar desse desafio, desse desacomodar, era fazer parte da história da educação do estado, em tempos de pandemia.

Não foi uma decisão fácil, nossas escolhas estavam carregadas de angústias e medos, pois estávamos e estamos em um período de pandemia, algo que nunca tínhamos experimentado. Todos os órgãos de saúde orientavam para que todos ficassem em casa, as mídias reforçavam a mesma orientação.

Seguindo os protocolos sanitários, preferimos acreditar na possibilidade de que as coisas dariam certo que não iríamos nos

infectar. Acreditamos na oportunidade de muitas trocas, aprendizados, vivências. Passamos a conviver com o risco por várias semanas de casa até os locais de realização de nossas atividades de Tradutoras Intérpretes.

Por ser um projeto organizado muito rapidamente e antes mesmo de estar concluído já foi dado início as atividades, tinham várias coisas que precisavam ser organizadas. Quando chegamos na Seduc e começamos a ouvir as orientações ainda incompletas, deu um certo receio, e uma vontade de desistir, especialmente por estar longe de casa, em uma pandemia, enfrentando vários desafios, como por exemplo ficar em frente a uma câmera ao vivo, que foi a proposta inicial. Porém, ao chegarmos no hotel, nós as intérpretes, conversamos em grupo e decidimos encarar o desafio com determinação e acreditar que tudo iria dar certo.

As gravações das aulas estavam prestes a começar e na sexta-feira na parte da tarde, foram feitos os primeiros testes tanto para os professores quanto para nós intérpretes, e a partir disso deu para sentir um pouco como seria, e tivemos a confirmação da boa notícia que não seria mais ao vivo as aulas, seriam gravadas sem edições, mas esse fator já me proporcionou um pouco mais de segurança, sabia que era necessário muito estudo de conceitos e sinais em Libras, porém a pressão parecia não ser tão intensa.

Após essa experiência (teste), logo percebemos a necessidade a ter acesso às aulas antes, e fizemos um pedido ao grupo de professores do Pré - Enem, que seria muito importante e necessário que nos encaminhassem o material (Slides) das aulas com antecedência, para que pudéssemos conhecer o contexto e aprofundar nosso vocabulário na língua de sinais, ou seja, analisar qual sinal se adaptava melhor para cada contexto, bem como pesquisar se havia sinais para os conceitos

10

utilizados, o que nos tomava muitas horas de estudo.

O trabalho do intérprete de Libras segundo Müller e Gabe (2014):

Essa atividade não deve ser entendida somente como um processo linguístico; é imprescindível que o profissional domine as línguas envolvidas e compreenda as ideias presentes nos discursos para além das palavras; além da gramática das línguas, estão também presentes na cultura e os aspectos socioemocionais no contexto interpretativo. Também a tradução/interpretação requer habilidades como uma excelente memória e rapidez, visto que a atuação desse profissional é simultânea aos eventos discursivos; também deve manter a ética, a discrição, a imparcialidade e o sigilo ao interpretar, não se apropriando de opiniões próprias sobre o assunto em pauta. (MÜLLER; GABE, 2014. p. 20).

Nas primeiras semanas em Porto Alegre, as gravações, eram de seis horas diárias, divididas entre as 4 intérpretes. Nossos horários de gravações iniciavam às 8 horas, com intervalo ao meio-dia e encerravam em torno de 17 horas. Voltávamos para o hotel, fazíamos um lanche, e já era de iniciar as leituras e pesquisas de conceitos e sinais das aulas seguintes, tarefa que se estendia por longas horas, avançando a noite. Foram dias bem cansativos. Acordar cedo para fazer nossas maquiagens, organizar o cabelo, gerava um certo estresse, um ato de fazer e desfazer nem sempre prazeroso para quem é absolutamente amador nas técnicas de produzir uma maquiagem, era o dia inteiro na frente da câmera e a imagem discreta do/a intérprete não podia demonstrar cansaço. Mais um desafio para as professoras tradutoras de Libras.

Interpretar todos os componentes curriculares, de todas as áreas de conhecimento nos deixava preocupadas, com muito trabalho.

Pois, interpretar/traduzir para a língua de sinais, é um processo que exige muito do profissional intérprete, especialmente por uma ser língua oral (Português) e a outra (Libras) uma língua gestual/visual.

Para Bertó (2009) a língua provoca questionamentos em seu processo de tradução e no papel do intérprete de Libras não é diferente:

Por que uma língua não é cem por cento traduzível? Segundo Larrosa (2004, p. 77), 'a tradução é um transporte de uma língua a outra língua e de um contexto vital a outro contexto vital'. Por não serem universais e por existir uma multiplicidade de línguas, a compreensão por vezes se constitui num complicador, o que não significa necessariamente uma impossibilidade e sim uma adaptação. Para Larrosa (2004, p. 77), 'na tradução existe algo, o sentido, que se transporta e que, ao transportar-se, conserva-se e ao mesmo tempo se transforma, metamorfoseia-se, modifica-se'. (BERTO, 2009. p.39, apud LARROSA, 2004, p.77).

Baseado nesse viés, foi contratada uma professora surda para auxiliar com os sinais, isso nos deu fôlego. Segundo Dantas (1998) é preciso analisar as possibilidades e limites da interpretação, Eco deixa bem claro que é imprescindível a consideração do outro, mais um motivo pelo qual pedimos o assessoramento dela.

A pandemia se agrava, os cuidados redobram diariamente. Os protocolos sanitários observados e cumpridos. Tivemos o primeiro impacto, quando um dos trabalhadores da TVE testou positivo para Covid-19. Ele não tinha muito contato conosco, mesmo assim, por determinação ficamos todos em isolamento por 14 dias. Fomos avisados que as gravações seriam paralisadas e passado o período de isolamento por precaução, seríamos comunicados do retorno.

Voltar para nossas casas, com a possibilidade de carregar o vírus

10

ou pior ainda, transmitir para um familiar assustava bastante. Tivemos o segundo momento de paralisação das nossas atividades, aconteceu quando seu Sérgio, o nosso motorista da Seduc, também testou positivo, novamente voltamos para casa em isolamento. O tempo de afastamento do estúdio foi menor, mas, não menos preocupante. O caso foi bem complicado, nosso amigo hospitalizou, e ficou entubado por alguns dias, mas se recuperou.

Foram meses de muito aprendizado, desafios, angústias e incertezas, mas que ao final do projeto deram certo, recebemos vários retornos positivo de alunos que acompanharam o projeto e conseguiram aprovação no Enem, que foi muito gratificante para nós, profissionais intérpretes de Libras, por conseguirmos levar a acessibilidade através das mãos, salientamos também a visibilidade e importância do projeto Pré - Enem Seduc - RS, para a educação do estado, que está em tratativas da segunda edição.

REFERÊNCIAS

BERTÓ, Suzana de Fátima Fardin. **A complexificação do leitor/escritor surdo - implicações cognitivo-ontológicas**. 2009. 127 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Letras, Programa de Pós - Graduação em Letras, Universidade de Santa Cruz do Cruz, Santa Cruz do Sul, 2009.

DANTAS, Denise. **O eco de uma interpretação**. 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/epsic/v3n1/a12v03n1.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.

MÜLLER, Janete Inês; GABE, Neoli Paulina da Silva. Aprendizagem de matemática por surdos. **Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 13-24, jun. 2014.



Capítulo 11

**Publicações sobre
acessibilidade na área da
educação em periódicos
com Classificação A1**

**Daniele dos Anjos Schmitz
Clarissa Faverzani Magnago
Sílvia Maria de Oliveira Pavão**

11

A acessibilidade é um direito que garante às pessoas viver de forma autônoma e exercer seus direitos de cidadania e de participação social. Compete ao poder público garantir a oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem barreiras e promovam a inclusão. De acordo com a Lei nº 13.146/2015, acessibilidade é,

Possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2015).

Segundo estudos desenvolvidos por Sasaki (2009), identificam-se seis tipos de acessibilidade, nas seguintes dimensões: arquitetônica (sem barreiras físicas), comunicacional (sem barreiras na comunicação entre pessoas), metodológica (sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação etc.), instrumental (sem barreiras em instrumentos, ferramentas, utensílios etc.), programática (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas etc.) e atitudinal (sem preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas que têm deficiência).

É muito importante, não só reconhecer o direito à acessibilidade (em todas as suas dimensões), mas também promover ações que garantam a sua concretização. Assim, todas as pessoas serão beneficiadas, como afirma Sasaki (2009),

[...] a acessibilidade é uma qualidade, uma facilidade que desejamos ver e ter em todos os contextos e aspectos da atividade humana. Se a acessibilidade for (ou tiver sido) projetada sob os princípios do Desenho Universal, ela

beneficia todas as pessoas, tenham ou não qualquer tipo de deficiência (SASSAKI, 2009, p. 2).

Sobre o Desenho Universal o Decreto nº 6.949/2009 estabelece que,

“Desenho universal” significa a concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados, na maior medida possível, por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou projeto específico. O “desenho universal” não excluirá as ajudas técnicas para grupos específicos de pessoas com deficiência, quando necessárias (BRASIL, 2009).

Então, a acessibilidade e o Desenho Universal (DU) são para todas as pessoas, não só para quem tem alguma deficiência, contemplam a diversidade humana e não eliminam o uso de Tecnologia Assistiva (TA) por pessoas que a necessitam.

Assim, definiu-se como objetivo desse artigo: Analisar como a acessibilidade tem sido abordada nas publicações científicas brasileiras em periódicos com classificação A1. Desta forma, serão apresentados a seguir a metodologia da pesquisa, resultados e discussões, análise das publicações e as considerações finais.

METODOLOGIA

A abordagem metodológica deste estudo envolveu pesquisa bibliográfica, que segundo Gil (2002, p.44), “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

Primeiramente, foi realizada uma busca na Plataforma Sucupira, pelo quadriênio 2013-2016, na área da educação, com classificação A1.

Posteriormente, pesquisou-se em periódicos online que tinham

a palavra “Educação” em seu título. Assim, acessou-se cada periódico e buscou-se pelo termo “acessibilidade”. Os critérios utilizados para seleção das publicações foram: trabalhos publicados na forma de artigos científicos, no idioma Português, na área da educação, no Brasil, com o termo acessibilidade contido no título e publicados de 2015 a 2021.

Após a definição dos artigos a serem analisados, passou-se para a fase de avaliação dos dados, que iniciou com a leitura dos artigos e posteriormente com a análise e discussão dos resultados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao pesquisar na Plataforma Sucupira por periódicos com classificação A1, na área da educação, no quadriênio 2013-2016, encontrou-se 121 registros atendendo a esses critérios. Então, optou-se por acessar os periódicos que continham a palavra Educação em seu título. Em cada periódico buscou-se pelo termo “acessibilidade” contido no título dos artigos científicos escritos em português, publicados a partir de 2015, pois neste ano foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Assim, foram encontrados cinco (5) artigos, um (1) em cada periódico, baseados nos critérios estabelecidos, conforme Quadro 1.

Quadro 1 - Artigos encontrados com base nos critérios definidos para a pesquisa

PERIÓDICO	ISSN	TÍTULO DA PUBLICAÇÃO	ANO	AUTORES	LINK
Educação - Santa Maria online	1984-6444	Bibliotecas Universitárias Federais brasileiras: acessibilidade/avaliação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)	2021	Stroparo, Eliane Maria ; Moreira, Laura Ceretta.	https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/40029
Revista Brasileira de educação	1809-449X	A acessibilidade e a inclusão em uma Instituição Federal de Ensino Superior a partir da lei n. 13.409	2020	Cantorani, José Roberto Herrera; Pilatti, Luiz Alberto; Helmann, Caroline Lievore; Silva, Sani de Carvalho Rutz da.	http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782020000100214&lang=pt
Educação e Realidade	2175-6236	Política de Acessibilidade: o que dizem as pessoas com deficiência visual	2019	Bruno, Marilda Moraes Garcia; Nascimento, Ricardo Augusto Lins do.	http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000100206&lang=pt
Educação Temática Digital	1676-2592	Democratização da informação e do conhecimento por meio da acessibilidade em documentos digitais	2018	Schmitz, Daniele dos Anjos; Pavão, Ana Cláudia Oliveira.	https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8650361
Educação & Sociedade	1678-4626	Política de Acessibilidade e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)	2017	Junqueira, Rogério Diniz; Martins, Diléia Aparecida; Lacerda, Cristina Broglia Feitosa	http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000200453&lang=pt

Fonte: Dados da pesquisa

Os dados apresentados apontam para uma produção limitada e recente de artigos qualizados na área da educação sobre o tema pesquisado. Esse fato foi apontado também no estudo de Junqueira et al. (2017, p. 455), “trata-se de tema ainda pouco difundido e as políticas públicas precisam estar atentas à obrigatoriedade de implementação da acessibilidade”.

Além disso, verificou-se a necessidade de implementação da acessibilidade em todas as suas dimensões. Assim como Stroparo e Moreira (2021) mencionam, “Se as condições de acessibilidade e inclusão [...] são inadequadas e se as avaliações são insatisfatórias, medidas urgentes clamam por implantação”.

Ademais, Cantorani, et al. (2020) afirma que as leis são justas e necessárias. Porém, existe a necessidade de geração de condições para a sua efetivação por parte do governo federal.

PUBLICAÇÕES CIENTÍFICAS BRASILEIRAS SOBRE ACESSIBILIDADE

Bibliotecas universitárias federais brasileiras: acessibilidade/avaliação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

Artigo escrito por Stroparo e Moreira, publicado em 2021 na revista Educação - Santa Maria online, com objetivo de avaliar as políticas públicas de inclusão efetivadas em bibliotecas universitárias e as questões avaliativas pertinentes à acessibilidade. Abordou-se nesse estudo “A biblioteca universitária no contexto da inclusão” e “Biblioteca universitária/ avaliação da acessibilidade”.

A acessibilidade é abordada nesse estudo como:

- O conceito de acessibilidade foi utilizado entendendo-o de forma ampla, não se restringindo a questões físicas e arquitetônicas, uma vez que o vocábulo expressa um conjunto de dimensões indispensáveis no processo de inclusão.

Esse artigo define como resultados e conclusões:

- Os coordenadores dos Sistemas de Bibliotecas priorizam a dimensão física de acessibilidade;
- Inexistência nas bibliotecas de acervos em formatos alternativos e a não aplicabilidade desse item nas avaliações, impactando negativamente no acesso à informação para as pessoas com deficiência visual.
- Desconhecimento sobre as diferentes dimensões de acessibilidade;
- Desconsideram as particularidades dos estudantes com deficiência e as práticas avaliativas ainda os excluem.
- Foram apontadas uma lista de recomendações e proposto um checklist de indicadores de acessibilidade para subsidiar as avaliações nas bibliotecas universitárias.

A acessibilidade e a inclusão em uma Instituição Federal de Ensino Superior a partir da lei nº. 13.409

Artigo publicado em 2020, na Revista Brasileira de Educação, escrito por Cantorani, Pilatti, Helmann e Silva, com o objetivo de analisar o processo de adequação de uma Instituição Federal de Ensino Superior à lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016, que implementa cota para pessoas com deficiência. Abordou-se nesse estudo

“Acessibilidade e inclusão nas instituições federais de ensino superior: aspectos normativos e legais”, “Operacionalização da Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016, na instituição perquirida”, “Dificuldades para implementação das novas políticas” e “Respostas à nova legislação”.

A Acessibilidade é abordada nesse estudo como:

- Acessibilidade é um conceito relacionado ao cenário de se promover a inclusão. Em sua amplitude, perante a evolução social alcançada, constitui-se em uma multiplicidade de dimensões, como acessibilidade atitudinal, acessibilidade arquitetônica, acessibilidade metodológica, acessibilidade programática, acessibilidade instrumental, acessibilidade nos transportes, acessibilidade nas comunicações, acessibilidade digital.

Esse artigo define como resultados e conclusões:

- Constatou-se que a instituição examinada não apresenta condições adequadas para atender à demanda implicada no estabelecido pela referida lei.
- O mantenedor, não disponibiliza recursos satisfatórios para atender à legislação que ele próprio sancionou. O ônus, nesse caso, tem sido (praticamente) todo das universidades.

Política de Acessibilidade: o que dizem as pessoas com deficiência visual

Artigo publicado em 2019, no periódico Educação e Realidade, de autoria de Bruno e Nascimento, com o objetivo de discutir a política nacional de inclusão digital e o impacto da Tecnologia Assistiva (TA) para a educação e a inclusão de pessoas com Deficiência Visual. Abordou-se nesse estudo “Pessoas com Deficiência Visual: experiência

e domínio do sistema de TA”, “Funcionalidade dos Recursos de TA: vantagens, desvantagens e sugestões para adaptações” e “O Impacto da Tecnologia para a Vida Acadêmica, Profissional e a Inclusão Social”.

A Acessibilidade é abordada nesse estudo como:

- Direito que garante à pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida viver de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e de participação social.

Esse artigo define como resultados e conclusões:

- Dar voz às pessoas com deficiência visual permitiu conhecer os recursos e aplicativos de que fazem uso, a funcionalidade dos recursos de TA, as atividades desempenhadas, as barreiras de comunicação, as facilidades e dificuldades dos recursos disponíveis, suas reivindicações e sugestões.
- Foram descritos os recursos de TA mais utilizados, suas vantagens e desvantagens.
- Quanto ao livro didático, a política de acessibilidade ainda não se efetivou.
- Recomenda-se que nos editais de compras de livros, inclusive para o abastecimento ou a atualização de acervos de bibliotecas em todos os níveis e modalidades da educação e de bibliotecas públicas, o poder público deverá adotar cláusula de impedimento à participação de editoras que não ofereçam sua produção também em formatos acessíveis.
- A apropriação dos recursos de TA por todos os professores e estudantes, com ou sem deficiência, deve ser o foco da escola democrática que luta pela igualdade de acesso ao conhecimento e à informação.

Democratização da informação e do conhecimento por meio da acessibilidade em documentos digitais

Artigo escrito por Schmitz e Pavão, publicado em 2018 no periódico Educação Temática Digital, com o objetivo de apresentar os resultados de uma pesquisa que mostra os dados de uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES) e o desenvolvimento de um manual de orientações para criação de documentos digitais acessíveis em editores de texto. Abordou-se nesse estudo “Acessibilidade como forma de democratização da informação e do conhecimento” e “Orientações de acessibilidade”.

A Acessibilidade é abordada nesse estudo como:

- A acessibilidade dos documentos digitais pode ser compreendida como uma forma de democratização, em que se amplia o acesso à informação e ao conhecimento.

Esse artigo define como resultados e conclusões:

- A acessibilidade dos documentos digitais é uma das ações necessárias para a concretização de processos inclusivos no ensino superior;
- Contribuições da pesquisa: conscientização das pessoas acerca da acessibilidade dos materiais a serem produzidos e veiculados pela IFES; o desenvolvimento do manual e a avaliação dos servidores, considerando-o como material de apoio importante para a criação de documentos digitais acessíveis; o manual pode ser referenciado em documentos orientadores ou normativos, como os de elaboração de monografias, dissertações e teses;
- Apresentam-se perspectivas de trabalhos futuros:

desenvolvimento de vídeos curtos com a explicação de cada orientação para tornar documentos digitais acessíveis, utilizando-se legenda e intérprete de Libras; o desenvolvimento de manuais para criação de documentos digitais acessíveis em outros programas, como apresentações e planilhas; a capacitação aos servidores, por meio de cursos práticos; e a disponibilização do manual em formato html no site da Instituição, atendendo às diretrizes e recomendações de acessibilidade para páginas Web;

- O manual apresenta potencial para apoiar a criação de documentos digitais mais acessíveis e considera-se imprescindível que as instituições continuem trabalhando para desenvolverem estratégias que favoreçam os processos inclusivos em seus espaços para que a democratização do conhecimento seja uma realidade possível.

Política de Acessibilidade e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)

Artigo escrito por Junqueira, Martins e Lacerda, publicado em 2017 no periódico Educação & Sociedade com objetivo de analisar a política de acessibilidade ao Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), no que concerne ao atendimento diferenciado oferecido aos participantes com deficiência e aos diferentes elementos e etapas de sua implementação. Abordou-se nesse estudo “A inscrição e a participação de pessoas com deficiência no Enem”, “A solicitação de auxílios e recursos de acessibilidade”, “As taxas de abstenção” e “Algumas considerações sobre os auxílios e recursos de acessibilidade”.

A Acessibilidade é abordada nesse estudo como:

11

- A possibilidade e a condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos, das edificações e dos sistemas e meios de comunicação para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.
- Um atributo essencial do ambiente, visando garantir a qualidade de vida das pessoas. É fundamental que a acessibilidade esteja presente no meio físico e nos meios de comunicação e de informação, em qualquer lugar de uso público em todo território nacional.

Esse artigo define como resultados e conclusões:

- As questões atinentes à acessibilidade de pessoas com deficiência ao certame passam a merecer maior atenção e a exigir providências e recursos para assegurá-la, garantindo, com isso, equidade e isonomia ao exame.
- Das Matrizes de Referência à divulgação dos resultados, passando pela produção de itens e provas acessíveis; a elaboração do edital; a criação de sistema de inscrição; a seleção e a formação das equipes de campo, dos profissionais especializados e dos corretores das provas escritas; a definição dos locais de prova, dos recursos a serem disponibilizados e das sistemáticas de aplicação; o monitoramento de cada etapa, tudo deve ser objeto de constante análise, aprimoramento ou reformulação para se garantir a devida acessibilidade.
- Percebem-se avanços em relação ao atendimento diferenciado e à acessibilidade no âmbito das edições do Enem, especialmente se comparado, por exemplo, à oferta

de acessibilidade no Exame Nacional de Desempenho do Estudante (Enade), para o qual pouquíssimas adaptações são feitas. Ao mesmo tempo, é possível identificar a necessidade de se promover ajustes e de se adotar medidas voltadas a assegurar um atendimento melhor e mais condizente a esse público.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A acessibilidade é fundamental, pois tem o potencial de promover a inclusão, eliminando barreiras que impedem a participação das pessoas nos diferentes aspectos da vida. Ela precisa ser implementada em todas as suas dimensões, evitando o que se identificou nos artigos pesquisados, que a dimensão física/arquitetônica é a mais lembrada quando se pensa em acessibilidade.

A partir da análise das publicações, percebeu-se que vários dispositivos legais que garantem a acessibilidade existem e foram mencionados, mas o grande desafio está em transformar o que está escrito em realidade. Identificou-se a necessidade de formação para a implementação da acessibilidade, pois suas dimensões ainda são desconhecidas para a maioria das pessoas; também verificou-se diversas barreiras (arquitetônicas, nas comunicações e na informação, atitudinais, tecnológicas).

A acessibilidade se mostra decisiva na vida das pessoas e na garantia de seus direitos. Para isso, são necessárias ações, tais como, espaços físicos adequados, acesso à informação, materiais digitais em formatos alternativos e acessíveis, recursos tecnológicos, serviços especiais, intérprete/tradutor de libras, destacando o respeito à diferença e a oferta equitativa de oportunidade a todos. Portanto,

ênfatiza-se a importância e a necessidade do fortalecimento de práticas inclusivas baseadas na acessibilidade, implementadas em diferentes contextos e ambientes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 24 jul. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm. Acesso em: 23 jul. 2021.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia; NASCIMENTO, Ricardo Augusto Lins do. **Política de Acessibilidade**: o que dizem as pessoas com deficiência visual. Educação e Realidade, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000100206&lang=pt. Acesso em: 22 jul. 2021.

CANTORANI, José Roberto Herrera; PILATTI, Luiz Alberto; HELMANN, Caroline Lievore; SILVA, Sani de Carvalho Rutz da. **A acessibilidade e a inclusão em uma Instituição Federal de Ensino Superior a partir da lei n. 13.409**. Revista Brasileira de educação, 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782020000100214&lang=pt>. Acesso em: 22 jul. 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz; MARTINS, Diléia Aparecida; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. **Política de Acessibilidade e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)**. Educação & Sociedade, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000200453&lang=pt>. Acesso em: 22 jul. 2021.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: acessibilidade no lazer, trabalho e

educação. Revista Nacional de Reabilitação (Reação), São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

SCHMITZ, Daniele dos Anjos; PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira. **Democratização da informação e do conhecimento por meio da acessibilidade em documentos digitais**. Educação Temática Digital, 2018. Disponível em:<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8650361> >. Acesso em: 22 jul. 2021.

STROPARO, Eliane Maria; MOREIRA, Laura Ceretta. **Bibliotecas Universitárias Federais brasileiras**: acessibilidade/avaliação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Educação - Santa Maria online, 2021. Disponível em:<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/40029>. Acesso em: 22 jul. 2021.



Capítulo 12

**Aspectos legais sobre
acessibilidade: percepção
dos estudantes com
deficiência na educação
superior**

**Natália Ferreira da Cunha
Valmôr Scott Junior
Bruna Flores Prates**

Inicialmente, convém apresentar o conceito de acessibilidade, entre as diversas definições apresentadas por estudiosos. Neste estudo, a partir de Pereira (2006), acessibilidade é considerada sinônimo de adequação do ambiente universitário aos imperativos dos estudantes com deficiência, ou seja, a necessidade destes estudantes frente aos obstáculos enfrentados no ambiente universitário.

Nesta pesquisa, o tema abordado, direcionado à acessibilidade da pessoa com deficiência na Educação superior, será realizado, também, e essencialmente, com alunos com deficiência devidamente matriculados na Universidade Federal de Pelotas - UFPel, em virtude de que, além de documentos, é essencial apresentar e analisar o relato destas pessoas, para que seja possível vislumbrar uma acessibilidade eficiente aos imperativos das pessoas com deficiência na educação superior.

Nesse sentido, o estudo da acessibilidade, por meio do direito social à educação, propõe-se a analisar aspectos que influenciam diretamente no cotidiano das pessoas e, para além disto, no que diz respeito ao exercício de direitos positivados na Constituição Federal vigente e na Lei Brasileira de Inclusão.

O presente estudo tem como problema de pesquisa responder de que modo aspectos legais atendem e como interferem para o não atendimento dos imperativos dos estudantes com deficiência, no que concerne à acessibilidade na Educação superior, a partir da compreensão destes sujeitos. A partir do problema de pesquisa, apresenta-se como objetivo geral: compreender de que modo aspectos legais atendem e como interferem para o não atendimento dos imperativos dos estudantes com deficiência.

ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Neste momento, trataremos do caminho metodológico percorrido pela pesquisa, com a determinação do método de abordagem que permeia o estudo. Minayo (2002, p.16), sobre a importância do caminho metodológico, colabora ao mencionar que “[...] a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador”. Em suma, orienta para o conjunto de fatores que orientam as escolhas metodológicas.

Trata-se, portanto, de pesquisa qualitativa, com método de abordagem hipotético-dedutivo, uma vez que, nas palavras de Mezzaroba e Monteiro (2009, p.68) “Ele tem em comum com o método dedutivo o procedimento racional que transita do geral para o particular, e com o método indutivo, o procedimento experimental como sua condição fundante”. A compreensão sobre o método dedutivo e sobre o método indutivo é primordial para a busca de resultados.

O método de abordagem foi auxiliado pela pesquisa empírica realizada com os alunos com deficiência, os quais aceitaram o convite para conceder a entrevista. Para melhor compreensão do método auxiliar, Mezzaroba e Monteiro (2009, p.85) elucidam que: “Ainda que tenha caráter instrumental secundário, a utilização desses métodos pode vir a operacionalizar, de forma muito eficiente, aquilo que você gostaria de externar com seu trabalho”. Enfim, os métodos auxiliares operacionalizam a eficiência do estudo.

Em termos éticos, a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, da UFPel, em parecer nº 2.788.483. Contudo, convém apresentar os momentos que configuram o caminho investigativo,

sendo pertinente apresentá-los.

Inicialmente, foram apresentados aspectos normativos legais internacionais, sobretudo a partir da DUDH, de 1948; da Declaração de Salamanca, de 1994 e; a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, de 2007 (BRASIL, 1994). Em âmbito nacional, apresentar os principais textos normativos da legislação constitucional e infraconstitucional federal.

Posteriormente, foi realizada entrevista estruturada com estudantes autodeclarados com deficiência, vinculados ao Núcleo de Acessibilidade e Inclusão - NAI/UFPeI, matriculados nos cursos de graduação da UFPeI. No que diz respeito ao recorte espacial, a justificativa pela escolha da UFPeI ocorre por ser o local onde os pesquisadores estão engajados em atividades acadêmicas.

Ao todos, 31 estudantes com deficiência foram fornecidos em lista do NAI/UFPeI, definidos de acordo com o recorte temporal (2015 - ano do início de vigência da Lei Brasileira de Inclusão/LBI até 2020 - ano anterior à análise dos dados). Deste total, 28 educandos apresentaram endereço eletrônico para contato, sendo enviado e-mail com explicação sobre a proposta da pesquisa e participação espontânea nas entrevistas.

Apenas seis estudantes manifestaram interesse em participar da entrevista, sendo que um destes estudantes desistiu de participar quando informado de que a participação seria realizada mediante entrevista, pessoalmente, com o pesquisador.

A entrevista foi agendada e realizada, individual e presencialmente, em local escolhido pelos estudantes nos campi da UFPeI, com foco na compreensão destes sujeitos sobre acessibilidade aos estudantes com deficiência em âmbito institucional.

O instrumento da entrevista estruturada foi elaborado em

blocos, dos quais interessa para esta pesquisa, perguntas sobre aspectos legais concernentes à acessibilidade, sendo: 1) Você conhece a legislação que trata sobre acessibilidade às pessoas com deficiência? Em caso afirmativo, qual(is) ? e; 2) Você considera que as leis atuais garantem a acessibilidade das pessoas com deficiência na Educação superior? Por que?

Diante das respostas dos cinco entrevistados, foi realizada a análise dos dados. Contudo, convém apresentar o procedimento de análise. Nesta pesquisa, optou-se, quanto ao método, pela análise documental mediante técnica de análise de conteúdo.

Para melhor compreensão sobre procedimento de análise escolhido, convém apresentar as análises de conteúdo e documental:

- a) Conteúdo - trabalha a palavra, a prática da língua realizada por emissões justificáveis. Leva em consideração as significações (conteúdo), sua forma e a distribuição destes conteúdos e formas. Lida com mensagens (comunicação) e tem como objetivo principal sua manipulação (conteúdo e expressão).
- b) Documental – consiste em saber esclarecer a especificidade e o campo de análise de conteúdo. Seria um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento de forma diferente. (LAKATOS; MARCONI, 2009, p. 48)

Diante destas considerações, a partir das escolhas metodológicas apresentadas, foi possível manipular os dados para compreender e refletir sobre a compreensão dos estudantes com deficiência, no que concerne a aspectos legais no atendimento dos imperativos de acessibilidade, conduzindo aos imperativos das pessoas com deficiência na Educação superior, da UFPel.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Preliminarmente, convém situar o leitor no referencial teórico que orientou a análise dos resultados.

A temática da acessibilidade é complexa, uma vez que permeia diversos diplomas legais do nosso ordenamento jurídico. Para refletir sobre a acessibilidade, é importante compreender seu conceito e sua abrangência no contexto universitário.

Na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a acessibilidade é considerada garantia material do princípio da igualdade (FEIJÓ, 2008). Este princípio deve ser compreendido, não apenas em seu conceito formal mas, também, em sentido material, para que seja possível a efetiva inclusão.

Todavia, quando se observa a situação da crise que assombra os direitos, em especial os direitos fundamentais, os quais têm expressão no princípio da igualdade, é necessário refletir sobre:

[...] o fato é que o direito - inclusive o princípio da proibição de retrocesso social - pode ser um fato poderoso para prevenir ou reduzir o impacto da crise, notadamente quando se cuida de assegurar níveis mínimos de igualdade de oportunidades (SARLET, 2015, p.483).

Neste contexto, para a igualdade de oportunidades, a acessibilidade apresenta-se como meio capaz de garanti-la, além de efetivar, em âmbito material, o princípio da igualdade e, conseqüentemente, garantir direitos fundamentais, sobretudo àqueles em situação de vulnerabilidade social como, por exemplo, os sujeitos com deficiência.

Na esfera do entendimento sobre acessibilidade no ambiente acadêmico, convém considerar:

Nesse contexto, é preciso pensar a educação de modo que a alteridade seja vivenciada entre os atores envolvidos (alunos sem e com deficiência, família, gestores, professores e funcionários das instituições de ensino superior) para que ocorram mudanças atitudinais no contexto acadêmico e social (SCOTT JR, 2015, p. 37).

Neste contexto, é preciso reconhecer o pleno exercício de direitos a todos os sujeitos, inclusive às pessoas com deficiência, uma vez que, segundo Freire (2002, p.36) □[...] nós só aprendemos se aceitamos que o diferente está no outro; do contrário, não há diálogo. O diálogo só existe quando aceitamos que o outro é diferente e pode nos dizer algo que não conhecemos□. Enfim, apenas há diálogo quando aceitamos a diferença do outro.

O ambiente universitário necessita adequar suas ações, de modo dinâmico e abrangente, a partir de uma proposta em que toda a comunidade acadêmica esteja envolvida e comprometida com a superação dos obstáculos que impedem ou dificultam a eficiência de ações de acessibilidade.

A acessibilidade, até 2015, estava inserida em normas legais de forma limitada e esparsa, garantindo, especialmente, a acessibilidade arquitetônica. Contudo, neste mesmo ano, entrou em vigência a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), em observância à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, a qual garante condições de acesso, bem como determina conceitos e estabelece sanções para os atos tipificados como crime, sendo exemplo, atos discriminatórios.

Em seu artigo 3º, dispõe sobre o conceito de acessibilidade, sendo que assim define a legislação:

Art. 3º Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se:

I – acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificação, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida; (BRASIL, 2015, p. 01).

O Estatuto prevê, no título III, a acessibilidade. Num primeiro momento, são apresentadas disposições gerais que visam a independência e o exercício pleno dos direitos às pessoas com deficiência, sendo conveniente destacar o art. 53, o qual define a acessibilidade: □acessibilidade é direito que garante à pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida viver de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e participação social□. (BRASIL, 2015, p. 11). Em resumo, a acessibilidade proporciona o exercício da cidadania e da participação social às pessoas com deficiência.

Neste cenário, é relevante apresentar os principais aspectos legais, tanto em âmbito internacional quanto em âmbito nacional, sendo que, em âmbito internacional, destaca-se a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), a qual possibilita o início do processo que universaliza a afirmação dos direitos do homem. Os direitos humanos são reconhecidos como universais, em que a preocupação dos legisladores diz respeito a sua proteção e garantia aos seres humanos.

Relevante, também, destacar a importância da Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) para a temática da inclusão das pessoas com deficiência no campo da educação. O Brasil torna-se signatário da Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) e assume o compromisso de garantir o direito à educação de qualidade e inclusiva, com

observância das características de cada sujeito e combate a qualquer tipo de discriminação.

Em 2001, por sua vez, é promulgado o Decreto nº 3.956 (BRASIL, 2001), em que o Brasil ratifica a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, também conhecida como Convenção da Guatemala.

A Convenção tem como objetivo: prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade, através de pesquisas científicas e tecnológicas com a prevenção, tratamento e reabilitação das deficiências, em especial, com o desenvolvimento de meios e recursos destinados a facilitar ou promover a vida independente em condição de igualdade às pessoas com deficiência.

Em âmbito nacional, cabe destacar que, no aspecto constitucional, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) positivou, em seu texto legal, o princípio da igualdade, sem distinção de qualquer natureza (art. 5º), assim como a competência de proteção às pessoas com deficiência (art. 24, XIV), o direito à educação (art. 6º e art. 207, III) e, a competência para a garantia do exercício desse direito (art. 23, V) ¹.

¹ Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes (BRASIL, 1988).

Art. 24. Compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre:

XIV - proteção e integração social das pessoas portadoras de deficiência; (BRASIL, 1988).

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta

A legislação federal, a partir da LDBEN - Lei nº. 9.394/1996 (BRASIL, 1996), estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Ainda que não apresente, com clareza, o modo como deve ocorrer o processo de inclusão. Ainda, aponta para a obrigatoriedade do sistema educacional inclusivo:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino; (BRASIL, 1996, p. 02).

Os dispositivos apresentados demonstram o caráter inclusivo da referida norma legal, a qual prevê a garantia dos direitos individuais e sociais, entre os quais, a educação às pessoas com deficiência.

No que tange às políticas educacionais, cabe destacar que o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, apresenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), com o objetivo de permitir o acesso, a participação e a aprendizagem

Constituição. (BRASIL, 1988)

Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; (BRASIL, 1988)

Art. 23. É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios:

V - proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação; (BRASIL, 1988)

dos estudantes com deficiência, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais desses sujeitos (BRASIL, 2008). Enfim, o referido diploma legal garante o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência.

Atualmente, a Lei nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015), conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI, ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, apresenta-se como texto normativo de maior abrangência em matéria de direitos, dispendo sobre a inclusão e acessibilidade das pessoas com deficiência nos espaços sociais.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência regulamenta o direito à educação às pessoas com deficiência em todos os níveis de ensino, de forma a garantir o acesso e a permanência desde a Educação básica até a Educação superior. Nesse sentido, dispõe a lei:

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

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação. (BRASIL, 2015, p. 08)

Em seu art. 28, a LBI (BRASIL, 2015) incumbiu ao poder público, acompanhar e avaliar o sistema educacional inclusivo, oferecendo ações e medidas de apoio que garantam o desenvolvimento dos sujeitos, com a participação de profissionais especializados.

Em suma, estes são os principais textos legais que disciplinam

12

sobre o direito à educação às pessoas com deficiência. Convém ressaltar que há outras normativas federais, inclusive estaduais e municipais, que respaldam a importância da garantia do exercício do direito social à educação da pessoa com deficiência.

Uma vez apresentado os aspectos teóricos que embasam a análise dos resultados, convém apresentar como os dados empíricos foram analisados, de forma qualitativa, com base nas informações fornecidas pelo NAI/UFPel. As entrevistas, por sua vez, tiveram sua análise por meio das transcrições, com enfoque nos aspectos legais teoricamente apresentados.

Para melhor compreensão, direcionada ao objeto deste estudo, será apresentada a categoria de análise, sendo: aspectos legais, composta pela subcategoria: documentos legais. A presente categoria tem como objetivo mapear os aspectos legais sobre acessibilidade às pessoas com deficiência na Educação superior.

A subcategoria, por sua vez, tem como propósito demonstrar e discutir a percepção dos participantes da pesquisa, denominados: Sujeitos, com relatos sobre a legislação que garante acessibilidade às pessoas com deficiência na Educação superior.

Entre os cinco entrevistados, três apresentaram pouco ou nenhum conhecimento sobre aspectos legais. Contudo, apresentaram compreensão sobre direitos e necessidade de fiscalização em âmbito material, conforme apresentado nos excertos das entrevistas a seguir:

Ter lei não significa que é cumprida (risos), mas eu não sei as leis atuais... eu, sinceramente, não sei mesmo. (Sujeito 2)

Sinaliza negativamente. (Sujeito 3)

De maneira geral, não conheço muito; eu conheço o básico, mas não conheço de maneira geral, então, não posso explicar muito sobre (Sujeito 5).

Os Sujeitos demonstram desconhecimento e desinteresse sobre aspectos legais de acessibilidade, mesmo que a legislação seja uma fonte de busca para direitos às pessoas com deficiência. O Sujeito 1, por sua vez, mencionou a necessidade de ter acesso à legislação impressa para que sejam conhecidos aspectos legais sobre acessibilidade.

[...] eu tenho que ter acesso pelo menos a um livro que me detalhe direitinho: □lei tal, parágrafo tal□ e que indique como é que foi feita a possibilidade de os alunos com necessidades especiais se inserirem numa faculdade, qual foi o partido brasileiro que possibilitou; digamos... ou o nome da pessoa que encarou a nossa luta e nos fez estar numa faculdade. (Sujeito 1)

Eu conheço o Estatuto da Pessoa com Deficiência; não lembro o número da lei; conheço a Convenção de Nova Iorque e que um dos signatários é o Brasil; que muita pouca gente conhece. Se eu não me engano, eu posso estar enganado; se não me engano, tem o Tratado de São Luiz e, acessibilidade, tem a Convenção Interamericana dos Direitos Humanos que o Brasil é signatário, também, tem uma Resolução sobre isso e, a Comissão... me parece, agora me fugiu da memória, é a Comissão Interamericana de Direitos Humanos, que faz um tempo que postou uma resolução reconhecendo a importância da acessibilidade das pessoas com deficiência para a construção política e, a própria Carta das Nações Unidas, que garante a acessibilidade como direito universal

das pessoas. Assim como a alimentação, trabalho, a acessibilidade é um direito universal das pessoas e, o Brasil é um dos signatários das Nações Unidas, ou seja, o Brasil está sob judge desse Tratado, dessa Carta. Essas são as legislações que eu conheço; deve ter muito mais (Sujeito 4).

O Sujeito 4 é o único entrevistado que apresenta conhecimento da legislação, sendo que, mesmo que o conhecimento sobre aspectos legais seja apenas um dos fatores da complexidade que envolve a acessibilidade, de modo a atender aos imperativos das pessoas com deficiência, observa-se que, mesmo tratado isoladamente, é de conhecimento insipiente pelos estudantes entrevistados, pois apenas um estudante demonstrou conhecimento sobre aspectos legais.

Neste sentido, reforçamos a ideia de que as ações de acessibilidade às pessoas com deficiência, mesmo que não seja restrita ao atendimento de requisitos legais, têm, no conhecimento das normas legais sobre acessibilidade, importante instrumento para busca e exercício de direitos, como é o caso do direito à acessibilidade, relacionado ao direito à educação no âmbito das instituições educacionais.

Diante destas considerações, convém resgatar a pergunta de pesquisa: De que modo aspectos legais atendem e como interferem para o não atendimento dos imperativos dos estudantes com deficiência, no que concerne à acessibilidade na Educação superior, a partir da compreensão destes sujeitos?

Os resultados deste estudo demonstram que as pessoas com deficiência entrevistadas possuem nenhum/pouco conhecimento sobre a legislação no que concerne à acessibilidade na Educação superior. Este conhecimento incipiente interfere na compreensão sobre como aspectos legais atendem e como interferem no atendimento

de seus imperativos sobre acessibilidade. Sendo assim, é salutar implementar ações para conhecimento da legislação a este respeito em âmbito educacional, para que, posteriormente, estes estudantes tenham embasamento suficiente para relacionar normas legais com o atendimento de seus imperativos sobre acessibilidade na Educação superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aspectos legais sobre acessibilidade na Educação superior apresenta-se de escasso conhecimento pelos entrevistados, sendo que, apenas, um dos entrevistados demonstra conhecimento das principais normativas da legislação brasileira.

Neste cenário, os excertos das entrevistas demonstraram carências sobre o conhecimento da lei, configurando uma barreira de acessibilidade, o pouco conhecimento/desconhecimento da lei. Isto demonstra a necessidade de ações de acessibilidade neste sentido por meio, por exemplo, de palestras e campanhas de conscientização sobre direitos em textos legais positivados. O conhecimento da lei é fator essencial para exigir a garantia e o exercício de direitos.

Diante das considerações mencionadas, pode-se afirmar que esta pesquisa cumpriu com seu propósito. No entanto, segue como um estudo inacabado, na medida em que apresenta novos questionamentos, incertezas que devem estudadas em novas pesquisas, sobretudo, para dar voz a estes sujeitos em situação de vulnerabilidade, com sua maior participação nos ambientes universitários, em busca da garantia e do exercício de direitos sociais, inclusive a educação e a acessibilidade no ambiente universitário.

O conhecimento precário da legislação afeta a compreensão

sobre como aspectos legais atendem e como interferem no atendimento de imperativos sobre acessibilidade. Neste cenário, ações para que estudantes com deficiência tenham conhecimento da legislação é essencial.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.**

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 04 fev. 2017.

BRASIL. **Declaração de Salamanca de 10 de junho de 1994** □ Sobre princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 16 ago. 2017.

BRASIL. **Decreto 3.956 de 8 de outubro de 2001.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 04 jun. 2017.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 7 de janeiro de 2008.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 24 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 04 jun. 2017.

FEIJÓ, Alexsandro Rahbani Aragão. **O direito constitucional da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.** 2008. Disponível em: <http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/33394-42846-1-PB.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2017.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta.** 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MEZZAROBBA, Orides; MONTEIRO, Cláudia Servilha. **Manual de Metodologia da Pesquisa no Direito**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira, NETO CRUZ, Otávio, GOMES, Romeu. MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/docs/direitoshumanos/>>. Acesso em: 04 set. 2017.

PEREIRA, Marilú Mourão. A Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Superior. **UNIREvista** □ v.1, nº2, 2006.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A Eficácia dos Direitos Fundamentais**. 5. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2005.

SCOTT JR, Valmôr, MUNHÓZ, Maria Alcione. **Acessibilidade na educação superior desdobramentos jurídicos**. Curitiba, PR: CRV, 2015.



Parte 3

INCLUSÃO



Capítulo 13

Inclusão: a relação do professor da sala regular com o educador especial

**Margarete de F. dos Santos Dias
Gabriele Marchionatti Fontoura
Ana Cláudia Oliveira Pavão**

O presente artigo aborda o tema “Inclusão: relação do professor de sala de aula com o educador especial”. A educação inclusiva é um movimento mundial que envolve ações políticas, culturais, sociais e pedagógicas, sendo estas desencadeadas em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação (BRASIL, 2008).

A escrita deste artigo foi desenvolvida de forma que ao ser reconhecido o avanço da inclusão no ambiente social pensa-se que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino podem ser superadas, quando esse ambiente produz uma comunicação clara com os indivíduos e com outros professores. Assim, a educação inclusiva passa a assumir um papel de extrema relevância perpassando as barreiras e quebrando obstáculos que conturbem o processo de exclusão, com isso, há a inclusão de pessoas com necessidades especiais, não se limitando apenas às Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) ou espaços escolares. Muitas vezes dentro do ambiente escolar, são impostas barreiras, causando limitações deste aluno, acarretando reflexões sobre como acontece essa relação professor de sala regular com o educador especial e se existem empecilhos na realização deste trabalho que deve acontecer em formato colaborativo.

Assim, justifica-se a importância do motivo pelo qual, e devem criar facilitadores de promoção da educação inclusiva dentro da sala de aula, pois com o crescente aumento do número de matrículas de estudantes com diferentes deficiências, torna-se cada vez mais difícil não optar pela elaboração de um trabalho em conjunto com outros profissionais. Possibilitar a criação de elos entre o professor de sala de aula regular e o educador especial do Atendimento Educacional Especializado (AEE), oferece lhes oportunidades contínuas de novas formações. Considera-se que nem toda a equipe docente está

preparada para receber estes alunos exigentes de uma maior atenção, fazendo-se necessário ir em busca de um levantamento de dados e estudo de bibliografias, embasamento em autores e aportes teóricos. Tendo como objetivo provocar discussões sobre como acontece este processo de inclusão dentro do ambiente escolar, na transmissão do conteúdo para os alunos com necessidades especiais provocando uma discussão sobre a inclusão escolar e a relação do professor da sala regular com o educador especial.

CAMINHO METODOLÓGICO

Com o intuito de alcançar os objetivos propostos que foram pautados pela análise crítica da literatura sobre o tema, que reúne dois grandes eixos - entraves na relação professor regular educador especial e potências da relação professor regular e educador especial - a pesquisa utilizou a revisão integrativa, em consonância com Mendes; Silveira & Galvão (2008). As etapas do método de revisão buscaram atender ao rigor científico desse tipo de pesquisa, em que Mendes; Silveira & Galvão (2008) e Souza; Silva & Carvalho (2010) abordam seis etapas:

Figura 1: Etapas das pesquisas e descrições

Etapas do método	Descrição
1. Identificando o tema e a hipótese	Tema: Inclusão: relação do professor de sala de aula com o educador especial Hipótese: sim, acontece esta relação.

13

2. Critérios para inclusão e exclusão de estudos/ amostragem ou busca na literatura	Estudos diversos sobre as temáticas (artigos, teses, dissertações). Estudos com variadas metodologias (de campo ou teórico) Legislação ou documentação legal sobre audiodescrição (Políticas, Leis, Portarias, Decretos, Normativas) Abarcar nas temáticas as diferentes deficiências
3. Elementos extraídos dos estudos selecionados	Conceitos, descrição, indexadores.
4. Avaliação dos estudos incluídos na revisão integrativa	Considerando a carência de estudos que relacionem a relação professor de sala regular e educador especial, foram utilizados todos os que continham ligação para atingir o objetivo.
5. Interpretação	Abordagem qualitativa
6. Apresentação da revisão/ síntese do conhecimento.	Abordagem explicativa e descritiva

Fonte: autoras

ENTRAVES NA RELAÇÃO PROFESSOR REGULAR EDUCADOR ESPECIAL

A aprendizagem se constitui em um processo que ocorre no decorrer de toda a vida, razão pela qual deve estar permanentemente em processo de discussão. Conforme a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) são participantes desta modalidade de ensino os estudantes público-alvo da educação especial, ou seja, com deficiência (visual, auditiva, física e intelectual), com transtorno global de desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação. Assim esta modalidade de ensino deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino e de forma complementar

e/ou suplementar (BRASIL, 2008). O termo “preferencialmente” não diz respeito à educação regular e sim ao atendimento educacional especializado.

Com base neste pensamento, Mantoan (2003) nos traz que a inclusão proporciona um aperfeiçoamento do ambiente escolar para os alunos com deficiência. Há ainda muitos entraves que impedem a relação entre os profissionais da escola, aqui nos detendo ao professor da sala regular e o educador especial. Santos; Lunatti; Rocha; Barros (2019) cita como entrave, as dificuldades encontradas de realizar um trabalho em conjunto, ou seja, de forma colaborativa. Na maioria das vezes, estas dificuldades acontecem devido às condições de trabalho desses profissionais, tendo em sua maior parte uma sobrecarga de aulas, horários e locais de trabalhos diferentes, dificultando o diálogo à articulação de elaboração e propostas de atividades e planos de ensino com interdisciplinariedade destes profissionais para que ocorra uma inclusão de qualidade.

Ocorre ainda, a falta de entendimento do planejamento pedagógico que viabilize práticas e estratégias que oportunizem ensino de todos na sala comum, e que há uma sobrecarga de trabalho de ambas as professoras que dificulta o trabalho colaborativo. Lana (2019) complementa a falta de interesse dos gestores em oportunizar planejamentos coletivos, acarretando o comodismo por parte dos professores e aceitação das políticas de educação e forma de gerenciamento. Podemos notar que a interdisciplinaridade e articulação que está prevista nas leis de inclusão ainda não chegaram ao contexto escolar. Desta forma pode ocorrer uma cultura de que o professor de educação especial se constitui como promotor de uma inclusão de qualidade a estes alunos.

Outro ponto que podemos trazer como bloqueio relatado

por Augusto (2019) é quanto à formação continuada de professores e o não conhecimento por parte destes profissionais sobre decretos, leis, planos e resoluções, nas quais, devem ser voltadas as formações continuadas. Os professores das classes comuns, ainda, encontram dificuldades no que se referem às suas atribuições nesse processo de aprendizagem os alunos públicos alvo da Educação Especial. Uma formação continuada torna-se um processo de aperfeiçoamento permanente de saberes necessários para a formação docente capazes de promover aprendizagens significativas.

Atualmente, existem inúmeras leis e resoluções que garantem direitos igualitários que ajudam na realização da inclusão social e cidadania, assim o desenvolvimento da educação inclusiva vem ganhando forças e modificando os conceitos, as práticas educacionais, passando a indicar as reais necessidades de se promover a reestruturação do Projeto Político Pedagógico das escolas. Desta maneira o papel do professor na educação inclusiva envolve o desenvolvimento das habilidades intelectuais e sociais do aluno, a partir de um plano de aula que contemple toda a turma, sem distinção. Com base na resolução CNE/CEB nº 4 de (2009), para muitos profissionais da educação, ainda acreditam que a escola regular não é lugar para receber alunos com as deficiências, pois, os professores relatam que se sentem despreparados e impotentes para trabalhar com alunos com diferentes deficiências. Está falta de conhecimento dos professores em trabalhar com alunos público alvo da Educação Especial, são independentes das instituições de formação profissional, seja ela pública ou privada. (AUGUSTO, 2019)

POTÊNCIAS NA RELAÇÃO PROFESSOR REGULAR EDUCADOR ESPECIAL

O avanço da inclusão no ambiente social, os entraves citados no eixo acima, só serão sanados quando se produzir um ambiente de comunicação clara com os indivíduos, assim, a educação inclusiva passa a assumir um papel de extrema relevância perpassando as barreiras e quebrando obstáculos que conturbem para o processo de exclusão passando a incluir pessoas com necessidades especiais dentro de todos os espaços escolares não se mantendo apenas dentro das Salas de Recursos Multifuncionais (SANTOS, 1999). Um trabalho que se configure em colaboração, onde o aluno não seja apenas do educador especial ou do professor regular, mas que seja aquele que precisa do trabalho e da aprendizagem dos dois profissionais, e de toda a equipe escolar, pois ele pertence à escola e a todas as relações e interações que possa ter neste espaço.

Quando nos referimos ao professor regular e educador especial, não podemos deixar de pensar em trabalho colaborativo. Diante disso, trazemos as teorias da aprendizagem: Vigotsky com sua Teoria de Mediação Simbólica; Teoria da Psicogênese da Pessoa Completa de Wallon. Essas teorias no seu contexto geral falam da relação homem e sociedade, e das trocas como aprendizagem. Wallon nos especifica a questão do pensamento não ser imutável, que nossas verdades e pensamentos mudam no decorrer da vida. (WALLON, 1989). Vigotsky traz a relação homem com a sociedade, nos contemplando que a aprendizagem acontece desde o nascimento nas interações com outras pessoas e a própria sociedade através de valores, costumes e culturas. (VYGOTSKY, 2005).

Anache (2007) afirma que as teorias interacionistas trazem a

necessidade de construção de novos caminhos para uma educação inclusiva, indo ao encontro destas teorias Mantoan (2003), considera que conseguiremos ver a eficiência na relação professor de sala regular e educador especial, quando a ideia de inclusão for uma possibilidade de aperfeiçoamento da comunicação do professor da Sala de Recurso Multifuncional com o/a Educador (a) Especial, assim, fazendo com que os professores das classes comuns do ensino regular vejam a inclusão com um novo olhar, e que suas práticas possam mudar a forma como trabalham, pensando em cada aluno especificamente. Cabendo também a toda equipe diretiva da escola rever e adaptar sua organização curricular. (LANA, 2019); (SANTOS; LUNATTI; ROCHA; BARROS, 2019) e (AUGUSTO, 2019).

Existem algumas teorias que auxiliam nesse trabalho colaborativo, abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS), que faz que o aluno resolva problemas reais e ainda, possa usar de sua experiência para resolução, de modo que o motive a participar de forma ativa das atividades propostas, na qual, esta abordagem pode ser usada com todos os alunos. Santos; Lunatti; Rocha; Barros (2019) tiveram bons resultados, pois todos os alunos, independente de sua dificuldade e deficiência puderam participar a sua maneira, e existem ganhos na aprendizagem, interação, compartilhamento.

Ainda falando sobre a formação continuada prevista na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008, é uma potência que Carvalho (2020), considera que está nas mãos dos educadores a tarefa de educar a criança de hoje para um mundo cheio de dificuldades e de grandes evoluções. O mundo precisa mais que simples educadores, precisa de ensinantes/mediadores e construtores que transformem seu planejamento em

pesquisa para saber a quem é o quê se está ensinando, buscando sempre conhecer qual é a realidade do aluno envolvido no processo de inclusão. Demo (1997), fala da formação continuada como potencial para que os professores inovem e usem da criatividade, para fugir do método tradicional possibilitando a adaptação e planejamento de conteúdos para uma melhor compreensão de todos os alunos envolvidos no processo de aprendizagem. De acordo com o pensar de Resende (2008), a autonomia implica em formarmos alunos para serem autodeterminados e independentes, mesmo que para isso o aluno necessite de apoio para operacionalizar suas escolhas e, para o exercício de atividades de vida diária, implicando em tomar decisões de acordo com o que acredita ser melhor, dentro de seus próprios padrões, e em não ser influenciado por pressões sociais no pensar e agir. Para as pessoas com deficiência, significa dar conta da própria vida, fazendo escolhas que lhes são pertinentes, mesmo que precisem de ajuda em alguns domínios.

Ressalta-se a importância da educação inclusiva na vida dos alunos com necessidades especiais, a inclusão, através do Atendimento Educacional Especializado, não é negada, porém muitos professores acreditam que o ato de incluir o aluno é fazer com que ele simplesmente frequente atendimentos especializados. Alves (2006) fala que este espaço é para além de um atendimento isolado entre educador especial e aluno, mas sim para criar estratégias de aprendizagem, um novo fazer pedagógico para que estes alunos possam desenvolver o currículo e possam participar da vida escolar. De acordo com as palavras de Demo (1997) faz-se uma relação às formações continuadas oferecidas e os planejamentos adaptados, cabendo aos professores ir à busca de aulas mais modernizadas, admitindo hipóteses de que “professores criativos” é aquele sujeito inovador que sempre procura

fujir do método tradicional, a qual procura formar metodologias apartir da escolha e de um melhor entendimento dos alunos. O docente deve ter o interesse de aprimorar seus conhecimentos para a inclusão de seus alunos, podendo ser de forma comunicativa e participativa no e do ambiente escolar, sendo que esses fatos possam ser oferecidos pelo educador especial ou equipe educacional da escola. A participação ativa de todos os envolvidos colabora para a construção efetiva de uma educação inclusiva, produtiva e satisfatória.

Cria-se a necessidade de uma reestruturação do ambiente escolar, oportunizando diálogos, debates e criação de novos métodos em uma relação positiva destes sujeitos com os professores no ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que a tarefa de educar e incluir está nas mãos de todos os responsáveis pela educação, visto que, a escola passa por momentos de mudanças, adequações, para que se possa pensar na verdadeira inclusão. A presença de tantos desafios no ambiente educacional, originaliza vários fatores como: dificuldades, indisciplina, deficiência, fazendo A aprendizagem se constituem em um processo que ocorre no decorrer de toda a vida, razão pela qual deve estar permanentemente em processo de discussão. Conforme a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) são participantes desta modalidade de ensino os estudantes público-alvo da educação especial, ou seja, com deficiência com altas habilidades ou superdotação. Assim está modalidade de ensino deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino e de forma complementar e/ou suplementar (BRASIL, 2008). O termo “preferencialmente” não

diz respeito à educação regular e sim ao atendimento educacional especializado.

Com base neste pensamento, Mantoan (2003), nos traz que a inclusão proporciona um aperfeiçoamento do ambiente escolar para os alunos com deficiência. Há ainda, a muitos se necessário criar um leque de abertura de estratégias que trabalhem a sociabilização deste aluno frequentador da instituição. A inclusão precisa ser vista com um olhar diferente, não somente, de aprendizado referente ao ensino teórico, mas as práticas que possam partir do material didático interagindo com a capacidade/conhecimento que o aluno tem, para que juntamente com equipe diretiva, professores e educador especial possam planejar metas futuras para receber o aluno incluído com qualidade no processo de ensino.

A formação continuada precisa ser vista para além de um aprendizado, mas também descobertas de meios facilitadores para a inclusão no ambiente escolar. Com isso, demonstrar aos professores de sala regular que a interação entre todo ambiente escolar facilitará o avanço do aluno, podendo formar indivíduos capazes de interagir e participar do ambiente social. Assim sendo, acredita-se que o diálogo e as experiências apresentadas tornarão o ambiente um facilitador da aprendizagem na perspectiva da educação inclusiva. A participação ativa de todos os envolvidos colabora para a construção efetiva de uma educação inclusiva, produtiva e satisfatória.

A efetivação da relação professor regular e educador especial, seja por formação continuada, trabalho colaborativo, pautada numa boa comunicação e articulação deste modo, contribuir-se de forma que beneficiem a organização e reorganização do aluno no processo educativo, para que este não seja somente incluído, mas que faça parte do seu processo escolar e comunidade escolar.

Ao deparar com poucas pesquisas, fica o anseio por divulgar o tema e suscitar outros leitores a querer contribuir com tais conhecimentos. Afinal, é notória a relevância social da relação entre estes dois profissionais para o contexto educacional, compreendendo que sua contribuição está para além da inclusão, mas para a participação de todos no contexto escolar.

Conclui-se que na maioria das vezes, os professores do ensino regular se sentem carentes ou inábeis de atender às diferenças dentro da sala de aula, principalmente quando se refere às deficiências em decorrência da falta de diálogo e interação entre os profissionais e de toda a equipe conviventes no ambiente escolar, transferindo toda a responsabilidade para o educador especial, fazendo com que este profissional tome a responsabilidade de realizar o atendimento sozinho, deixando de lado a comunicação e a colaboração dos demais profissionais envolvidos com a educação.

REFERÊNCIAS

ALVES, D. de O. **Sala de Recursos Multifuncionais: Espaços para atendimento educacional especializados**, Brasília: MEC, SEESP, 2006.

ANACHE, A. A. A pessoa com deficiência mental entre os muros da educação. In: CAMPOS, H. R.(Org.). **Formação em psicologia escolar: Realidades e perspectivas**. Campinas, SP: Alínea, 2007.

AUGUSTO, F. A. **Políticas de Formação Continuada de Professores em uma Perspectiva Inclusiva: Uma abordagem reflexiva dos Docentes do Ensino Fundamental**. 2019, f. 153. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Oeste Paulista. SP, 2019. Disponível em: <http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/handle/jspui/1224>>. Acesso em: 10 jul. 2021.

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

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Seção 1, p. 17. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 de outubro de 2009. CNE/CEB. Brasília, 2009._

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

CARVALHO, P. S. S. **Formação continuada e necessidades formativas dos professores das salas de recursos multifuncionais de escolas municipais de uma cidade do interior paulista**. 2020, 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Oeste Paulista. SP, 2020. Disponível em: <http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/handle/jspui/1249>. Acesso em: 10 jul. 2021.

DEMO, Pedro. **A nova LDB: Ranços e avanços**. 13. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

LANA, L.R. **Da atuação da Professora de Educação Especial em uma Escola de Educação Básica**. 2019, f.107. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional) Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/21117>. Acesso em: 10 jul. 2021.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: o quê? Por quê? Como fazer**. São Paulo: Moderna, 2003.

MENDES, K.D.S., SILVEIRA, R.C.C.P. & GALVÃO, C.M. Revisão integrativa: método de pesquisa para incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Revista Texto e Contexto-Enfermagem**, 2008. 17(4), 758-764. Doi:10.1590/S0104-07072008000400018.

RESENDE, C. Ana Paula. **A Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência - Versão Comentada – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos**, 2008.

SILVA, Mara Cristina Fortuna da; MICHELS, Lísia Regina Ferreira. A importância de cursos de formação continuada em audiodescrição para professores do Atendimento Educacional Especializado. **Revista Brasileira de Tradução Visual – RBTV**. v.18, nº18, 2015.

SANTOS, B. de S. **A construção multicultural da igualdade e da diferença**. Oficina do CES nº135, Janeiro de 1999.

SANTOS, D. A do N.; LUNATTI, J. E. de O.; ROCHA, N. C.; BARROS, D. D. Educação Matemática: A articulação de concepções e práticas inclusivas e colaborativas. **Educação Matemática e Pesquisa**. vol.21, n.1, p. 254-276, São Paulo. 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/38783/pdf#> Acesso em: 10 jul. 2021.

SOUZA, M.T.; SILVA M.D.; CARVALHO, R. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein** [Internet]. 2010 [cited 2016 Mar 09]; 8(1Pt1): 102-6. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/eins/v8n1/1679-4508-eins-8-1-0102.pdf> Acesso em: 10 jul. 2021.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LEONTIEV, A. et al. **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005.

WALLON, H. **As origens do pensamento na criança**. Tradução Doris Sanches Pinheiro e Fernanda Alves Braga. São Paulo: Manole, 1989.



Capítulo 14

**Reflexões sobre políticas
educacionais de inclusão e
acessibilidade tecnológica
assistiva na pandemia**

**Carla Regina Silva Ribeiro
Jucinéia Alves de Almeida da Silva
Estela Mari Santos Simões da Silva**

A ótica emergente da complexidade que compõe o trabalho docente, bem como a mudança do perfil dos estudantes e das demandas sociais, apresenta como essencial abordar a questão da inclusão nas classes regulares de ensino. Analisando políticas educacionais de inclusão e refletindo sobre práticas e uso de recursos pedagógicos que ocorrem dentro e fora das escolas. Assim como, a acessibilidade às tecnologias assistivas por alunos com deficiência no novo contexto de ensino, ocasionado pela pandemia que se faz necessário romper obstáculos de natureza diversas (arquitetônicas, atitudinais, cognitivas, idiomáticas, digitais...). Nesse cenário nos defrontamos com as dificuldades encontradas, geradas pela exclusão dos que possuem em situações de vulnerabilidade, evidenciadas principalmente na população carente. É indiscutível que nessa conjuntura pandêmica a desigualdade social evidencia-se cada vez mais. E ao se tratar de pessoas com deficiência, essa desigualdade se intensifica. Dessa forma, os recursos didáticos mediados pelas tecnologias têm papel fundamental como uma forma de garantir o direito à educação.

A pandemia não trouxe somente o distanciamento social, com ela vieram as limitações das atividades cotidianas, o isolamento social, assim como a necessidade de evitar aglomerações para que não ocorra disseminação do Coronavírus. Diante do exposto, surge a necessidade de rever alguns direitos estabelecidos em lei, sobre os Direitos que o Portador de Deficiência possui. É essencial também práxis pertinentes que, possuam como fundamento uma política educacional específica, que ao mesmo tempo oriente sobre a inclusão dos serviços de educação especial no ensino regular, efetivando a inclusão escolar.

A compreensão sobre o processo de humanização contribui para entender como os sujeitos desenvolvem-se, apropriam-

se do conhecimento em diferentes contextos, com base em suas necessidades, potencialidades e nas atividades que desenvolvem ao longo da vida. Percorrer as políticas educacionais voltadas à inclusão e a acessibilidade às tecnologias assistivas, em tempos de isolamento social é um cenário desafiador pois influencia diretamente na prática docente, tornando-se extremamente relevante para nosso trabalho enquanto docentes e pesquisadores.

Acreditamos que “[...] faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assume, porque professor, como pesquisador” (FREIRE, 1996, p. 29). Portanto, elaborou-se esta pesquisa, de cunho bibliográfico, autores sobre a temática, para analisar, refletir e repensar o campo da inclusão escolar, ao problematizar a as políticas de inclusão e a acessibilidade tecnológica assistiva em tempos de ensino remoto.

É preciso considerar a própria douda ignorância e pensar a prática pedagógica que se desenvolve, teorizando-a em um constante movimento de reflexão sobre as ações de pesquisa e de aprimoramento profissional. No entendimento de Nóvoa (2001), o professor pesquisador e o professor reflexivo, no fundo, correspondem a correntes (conceitos) diferentes para dizer a mesma coisa. São nomes distintos, maneiras diferentes dos teóricos da literatura pedagógica abordarem uma mesma realidade. A realidade é que o professor pesquisador é aquele que pesquisa ou que reflete sobre a sua prática. Portanto, aqui estamos dentro do paradigma do professor reflexivo. É evidente que podemos encontrar dezenas de textos para explicar a diferença entre esses conceitos, mas creio que, no fundo, no fundo, eles fazem parte de um mesmo movimento de preocupação com um professor que é um professor indagador, que é um professor que

assume a sua própria realidade escolar como um objeto de pesquisa, como objeto de reflexão, como objeto de análise.

A compreensão sobre políticas educacionais voltadas à inclusão, torna-se extremamente relevante. Sendo o processo de ensinar e de aprender, frente a pluralidade humana, com todas as suas nuances uma inquietação pessoal e, ao mesmo tempo, lugar de reflexão. Neste sentido, a presente pesquisa torna-se relevante e desenvolve-se por meio de uma concepção que objetiva a defesa do direito à inclusão e à aprendizagem.

METODOLOGIA

A referida pesquisa básica, de abordagem qualitativa e que quanto aos procedimentos caracteriza-se como bibliográfica, fundamenta-se em estudos bibliográficos publicados em artigos, revistas, livros, sites e fontes eletrônicas. Intencionando realizar uma construção do conhecimento sobre o tema abordado “Políticas Educacionais Brasileiras de Inclusão e Acessibilidade Tecnológica Assistiva na Pandemia”, pois conforme afirma Freire (1996), o ensino e a pesquisa são indissociáveis. A pesquisa permite conhecer o que ainda é oculto, ela é o caminho que possibilita a comunicação e o anúncio do que antes era incompreendido.

REVISITANDO POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE INCLUSÃO NO CENÁRIO BRASILEIRO

Ao refletir sobre o processo de inclusão escolar, torna-se essencial retomar o percurso histórico de políticas voltadas a esse fim. Para tanto, objetiva-se neste capítulo revisar o percurso que constitui esse campo para aclarar aspectos das representações sobre a oferta

escolar na modalidade de ensino “educação especial” (LDB 9394/96, V, art. 58). Pretende-se, analisar qual a postura da legislação frente a questão do direito à inclusão na rede regular de ensino.

É preciso pontuar, antes de iniciar, as denominações utilizadas para referir-se aos alunos com deficiências, decorreram da própria utilização no contexto histórico das legislações comentadas, sendo que neste momento ainda não utilizaremos do necessário cuidado ao uso de nomenclaturas, para poder efetivamente demonstrar os posicionamentos presentes em cada movimento político ao longo da história de políticas educacionais de inclusão escolar.

Para iniciar as reflexões, ressalta-se que se entende o conceito de política pública como:

As políticas envolvem confusão, necessidades (legais e institucionais), crenças e valores discordantes, incoerentes e contraditórios, pragmatismo, empréstimos, criatividade e espaços, dissenso e constrangimentos materiais e contextuais. Na prática as políticas são frequentemente obscuras, algumas vezes inexequíveis, mas podem ser, mesmo assim, poderosos instrumentos de retórica, ou seja, formas de falar sobre o mundo, caminhos de mudança do que pensamos sobre o que fazemos. As políticas, particularmente as políticas educacionais, em geral são pensadas e escritas para contextos que possuem infraestrutura e condições de trabalho adequada (seja qual for o nível de ensino), sem levar em conta variações enormes de contexto, de recursos, de desigualdades regionais ou das capacidades locais (BALL; MAINARDES, 2011, p. 13).

Para Ball (1997), nenhuma política é neutra, pois se insere em um campo de representações codificadas e decodificadas, engendradas, em determinado contexto histórico e espaço geográfico, de uma forma complexa e multifacetada, por meio de conflitos, lutas

e correlações de forças. Quando nos referimos às políticas públicas educacionais, é preciso refletir sobre o papel do Estado.

Revisitando a história, percebe-se que a ampliação da escola pública no Brasil (1920 a 1950) não tornou legível a inclusão de pessoas com deficiências, deixando essa modalidade de ensino marginalizada. Porém, as famílias deste público começam a demandar por esse atendimento no âmbito da assistência social e educacional. Frente à tensão, em 1854, inaugurou-se o Instituto Benjamim Constant, nomeado inicialmente como por Imperial Instituto dos Meninos Cegos, por meio do Decreto Imperial nº 1.428, assinado por D. Pedro II e na sequência em 1856 surge o Instituto dos Surdos-mudos.

Como grande parte do público de pessoas com deficiência não era ainda atendida pelas escolas públicas, o que surge é a criação das primeiras instituições filantrópicas especializadas, que ofereciam assistencialismo, mas que não devem ser entendidas ou confundidas com políticas de inclusão.

Esquema 1: Início da atenção à pessoa com deficiência no Brasil: Política de Filantropia e Assistencialismo



Fonte:Elaborado pelas autoras (2021).

Segundo Mazzota (1996), geralmente as experiências

educacionais de atuação de determinados setores da sociedade civil, tais como referentes religiosos, aos filantropos e às ONGS (Organização Não Governamentais), foram as que ao longo da história trabalhavam com a educação para os portadores de necessidades especiais, em uma dimensão segregacionista, assistencialista e terapêutica.

Com a ampliação das vagas nas escolas públicas ocorre uma maior popularização do ensino e conseqüentemente também a presença heterogênea de sujeitos nas salas de aula e das muitas singularidades no processo de aprendizagem, onde muitas crianças ingressam na escola, mas fracassam no percurso. Com práticas de ensino uniformes, nem todos conseguiam aprender o que oportunizou o surgimento das classes especiais nas escolas estaduais, a partir de 1970. Em 1971 surge a Lei 5.692 de diretrizes e bases para o ensino de 1ª e 2º graus:

Art. 9º- Os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes conselhos de Educação (BRASIL, 1971).

Durante as décadas de 60 e 70 há a constituição do campo da educação especial no Brasil, na tentativa de regularizar dessa área da educação, que vinha ganhando campo através das campanhas sociais de apoio e de instituições especializadas, das classes especiais, um marco legal importante é a LDB de 1961. Esta lei traz a menção a educação de "excepcionais", que normatiza e possibilita configurar espaços de formação de professores e a criação de órgãos públicos como o CENESP: Centro Nacional de Educação Especial, 1973-transformado em SESPE: Secretaria de Educação Especial, 1986.

A tese que começa a surgir nesse contexto é a ideia de integração dos sujeitos tidos como “especiais”, o que na teoria deveria direcionar ações para integrar na escola pública comuns, mas que na prática os financiamentos eram em sua maioria para instituições especializadas e em menor parte para formação de professores e subsídio para escolas estaduais. Os resultados dessas políticas que foram se fundando até ao final da década de 90, expressam que havia a falta de acesso, o número de matrículas era pequeno; falta de qualidade, uma vez que as instituições especiais assistiam, mas não escolarizavam e nas classes especiais os indivíduos não progrediam, constituindo espaços de depósito de alunos muitas vezes indesejados pelas escolas. Portanto, havia contradições nas políticas de inclusão, no que diz respeito a seu propósito (integração escolar) e os meios (patrocínio da filantropia, terceirização e desresponsabilização da escola pública). Também havia discrepância em relação aos resultados almejados pelas políticas (garantir o direito à educação) e os alcançados (acabar servindo de mecanismo de seletividade e exclusão da escola pública).

Neste mesmo período é preciso mencionar que a Constituição de 1988, também a Declaração de Salamanca de 1994 e LDBN de 1996, propiciam um reforço na defesa dos pressupostos da educação inclusiva e do direito de escolarização nas classes comuns regulares e do AEE-Atendimento Educacional Especializado.

Estabelece a LDB/96, que:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às

peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

§ 3º A oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018).

O princípio fundamental desta linha de ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas, crianças que vivem nas ruas e que trabalham crianças minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças e de outros grupos ou zonas desfavoráveis ou marginalizados (SALAMANCA, 1994, p. 17-8).

Através destes documentos, observamos a crescente trajetória, em que se situa a educação inclusiva no contexto educacional brasileiro. Em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, que estabelece que o acesso às classes comuns do ensino regular deve ser direcionado àqueles que [...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os estudantes ditos normais” (BRASIL, p.19).

Há mudanças legais em termos de leis e documentos, mas que na prática pouco influenciou em transformações no acesso do público alvo. Portanto, presencia-se um simulacro de política de integração escolar, na ideia de política caritativa de assistência, com ideias que

indicam que a deficiência é centrada no indivíduo, que precisa ser tratado e a educação é vista muitas vezes como uma concessão, até como uma caridade, mas não obrigatoriamente como um direito. Nessa perspectiva o aluno deve ser separado da classe comum e não a escola que precisa adequar-se, desresponsabilizando a educação pública.

Rumando nessa direção, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinam que: “Os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (MEC/SEESP, 2001).”

Em 2002, são estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, que na perspectiva da inclusão prevê que na organização curricular voltada à formação de professores esteja presente saberes que auxiliem em uma qualificação profissional que considere a diversidade, a diferença, as especificidades e necessidades do público-alvo da educação especial, bem como da pluralidade de alunos que presentes no contexto escolar. Também neste ano, é aprovada a Lei nº 10.436/02, que prevê a inclusão da Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS, como meio legal de comunicação e expressão, nos cursos de formação de professores e fonoaudiólogos como parte integrante do currículo destes cursos.

No ano de 2003, é implementado pelo MEC o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, objetivando promover formação de professores e gestores, garantir o direito de acesso de todos à escola e a defesa do AEE de maneira suplementar ou complementar, não mais substitutiva. Em 2004, é publicado o

documento: O Acesso de Estudantes com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular. Focando nesse documento na disseminação de conceitos e diretrizes para a inclusão de estudantes com e sem deficiências na rede regular de ensino. Em 2008 instituiu-se o programa de implementação de Sala de Recursos Multifuncionais. Já em 2009, através da Resolução CNE/CEB nº 4/2009, se estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, trazendo a oferta do AEE, prioritariamente, nas Salas de Recursos Multifuncionais das próprias escolas, ou em outra de ensino regular, podendo ainda ocorrer em instituições especializadas. Pontua-se a necessidade deste atendimento em turno inverso ao que o aluno frequenta a sala aula regular, enfatizando o AEE como atendimento complementar ou suplementar, mas não substitutivo às classes comuns de ensino.

Por meio de professores e equipes multiprofissionais, conforme pressupostos da educação equitativa e inclusiva, com base no texto da Lei nº 13.716, de 2018, que altera a Lei nº 9.394, de 1996, (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para assegurar atendimento educacional ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado. O Decreto N ° 9.465, de 2 de janeiro de 2019, cria a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, extinguindo a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). A pasta é composta por três representantes: Diretoria de acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência; Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos; e Diretoria de Políticas para Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras. E surge em seguida com o Decreto Nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, a Política Nacional de Educação

Especial, objetivando maior flexibilidade ao ensino. Assim, Institui-se a chamada Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da vida. Sendo que o Ministério da Educação juntamente com o Conselho Nacional de Educação emitiu recentemente um novo parecer, um reexame do Item 8 (orientações para o atendimento ao público da Educação Especial) do Parecer CNE/CP nº11/2020, que traz orientações Educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia.

ACESSIBILIDADE TECNOLÓGICA ASSISTIVA E PANDEMIA

De acordo com a Lei ° 13.146/15- Art 3º, do portador de deficiência, acessibilidade é compreendida como:

Acessibilidade: possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para a utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, de transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como outros serviços e instalações abertos ao público, ou privado de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência, com deficiência ou mobilidade reduzida (BRASIL, 2015).

É o direito que todo o cidadão tem de ir e vir englobando a acessibilidade a qualquer conteúdo, lugar e / ou produto. Tem caráter decisório para incluir as pessoas com deficiência.

E compreende-se o conceito de Tecnologia Assistiva como: Tecnologia Assistiva – TA, um termo ainda novo, utilizado para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem

para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover vida independente e inclusão (BERSCH & TONOLLI, 2006).

O Conceito de TA (Tecnologia Assistiva) Brasileiro criado em 16 de novembro de 2006, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República - SEDH/PR, através da portaria nº 142, instituiu o Comitê de Ajudas Técnicas - CAT, que em uma agenda de trabalho reuniu representantes de órgãos governamentais, em um seleto grupo de grupo de especialistas brasileiros. O CAT foi constituído com propósito de: apresentar propostas de políticas governamentais e parcerias entre a sociedade civil e órgãos públicos referentes à área de tecnologia assistiva; estruturar as diretrizes da área de conhecimento; realizar levantamento dos recursos humanos que atualmente trabalham com o tema; detectar os centros regionais de referência, objetivando a formação de rede nacional integrada; estimular nas esferas federal, estadual, municipal, a criação de centros de referência; propor a criação de cursos na área de tecnologia assistiva, bem como o desenvolvimento de outras ações com o objetivo de formar recursos humanos qualificados e propor a elaboração de estudos e pesquisas, relacionados com o tema da tecnologia assistiva. (BRASIL – SDHPR, 2012).

Membros do CAT, elaboraram um estudo no referencial teórico de outros países, visando um conceito que desse aporte a elaboração de políticas públicas brasileiras, priorizando o conceito de "Tecnologia Assistiva". No âmbito educacional a tecnologia é considerada "Assistiva", no momento em que é utilizada pelo discente com deficiência. Objetivando romper obstáculos de ordem motora, sensorial ou cognitiva, que limitem sua participação ativa e autonomia em projetos pedagógicos e sociais.

TA no contexto educacional está presente, por exemplo, em mouses diferenciados, teclados virtuais com varreduras e acionadores, alternativa, leitores de texto, textos ampliados, textos em Braille, textos com símbolos, recursos de mobilidade pessoal, softwares de comunicação, etc. Recentemente temos a Lei Brasileira de Inclusão, LEI Nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que no seu Art. 74 diz: “É garantido à pessoa com deficiência acesso a produtos, recursos, estratégias, práticas, processos, métodos e serviços de tecnologia assistiva que maximizem sua autonomia, mobilidade pessoal e qualidade de vida.” Embora a legislação brasileira determine o direito à tecnologia assistiva e prescreva uma ação governamental, para atender essa demanda. Ainda há pouca orientação pública acessível, que direcione aos usuários da TA, informações claras e de fácil entendimento. É dever de todos, fiscalizar e cobrar de todas as esferas governamentais autoridades constituídas, no sentido de analisar e adequar às leis, de acordo com o contexto e as necessidades do portador de deficiência.

Segundo Mendes (2020), é provável que haja dificuldades de adaptação ao modelo de ensino remoto das mais diversas ordens, já que as redes de ensino ainda não adotam o uso consistente de tecnologias e tanto os estudantes quanto os professores têm pouca familiaridade com as ferramentas de ensino a distância.

Levando em consideração as transformações ocorridas, em relação ao ambiente escolar, que devido a pandemia ganhou espaço no ambiente doméstico, sugere-se a necessidade de outros instrumentos tecnológicos de acesso à informação e comunicação. Como indicam Arruda; Silva e Bezerra (2020), alguns recursos tecnológicos, por exemplo, computadores, dispositivos móveis e internet, facilitariam o ensino remoto (distância), entretanto não se encontram em todas as moradias de muitos alunos e professores brasileiros. Vinculado

a essa nova modalidade de ensino, a necessidade das ferramentas tecnológicas e, a falta das mesmas implicará na inserção e de inclusão. Desta forma, tornou-se um formato de excluir muitos indivíduos do processo educativo, além de não dar conta dos objetivos pedagógicos pensados no modelo presencial (Mendes et al., 2020, p.46), cabe salientar a necessidade de tornar efetiva tal alternativa (acessibilidade tecnológica assistida) no processo de ensino.

Portanto, ao percorrer as políticas públicas educacionais de inclusão e acessibilidade às tecnologias assistivas. Evidencia-se a necessidade de uma nova política educacional inclusiva, que contemple a nova metodologia de ensino (remoto). Elucidar os desafios a serem enfrentados pelos atuais governantes, assim como, a preparação dos profissionais da educação. Garantir a população de alunos com deficiência, sem esquecer da parcela majoritária que se encontra em condições precárias, uma educação que promova sua capacidade de criar, pensar, decidir e contribuir com seu papel social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar o percurso das políticas públicas voltadas à inclusão, percebe-se que no Brasil estão presentes controvérsias na lógica de implementação da educação inclusiva, uma vez que a inserção de maior diversidade humana na escola evidencia ainda hoje a forte presença da desinformação, de preconceito e a produção até mesmo de novos tipos de exclusão. De acordo com Ball e Mainardes (2011), as políticas, particularmente as educacionais, em geral são pensadas e escritas para contextos que possuem infraestrutura e condições de trabalho adequado independentemente do nível de ensino, sem levar em consideração as variações enormes de contextos, de recursos, de

desigualdades regionais ou das particularidades locais.

Deve haver uma inquietude em desenvolver estratégias, recursos didáticos adequados e competências a serem desenvolvidas pelos estudantes que possuem necessidades especiais, nesse momento pandêmico. Torna-se imprescindível, pois está firmado em lei a contemplação e o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas ao uso das tecnologias. De tal forma, que garanta a promoção do ensino.

Em decorrência da pandemia, surgem novos desafios em todas as esferas da vida humana e a urgência em alterar, reconstruir as políticas públicas educacionais de inclusão e a acessibilidade de tecnologias assistivas. Isso requer disposição para trabalhar de maneira integrada visando as mudanças necessárias da gestão e da prática pedagógica. Não se deve delegar apenas às instâncias educacionais, tampouco aos setores responsáveis pela educação especial. Todos os segmentos da sociedade devem se integrar nesse processo.

Repensar novos modos de trabalhar, comunicar, estudar e conviver. Promovendo o desenvolvimento integral. Oportunizando o ensino-aprendizagem ao tratar de pessoas com deficiência; independentemente do tipo de necessidade especial. Um olhar peculiar aos que vivem em condições precárias ou situação de vulnerabilidade, para que tenham seus direitos assegurados. Proporcionando à pessoa com deficiência, autonomia, qualidade de vida e inclusão social. Faz-se necessário ainda a formação e capacitação continuada dos docentes, quanto a utilização desses recursos mediados pela tecnologia nesse contexto atual de pandemia. Neste sentido o presente texto problematiza e busca, mesmo que de forma singela, suscitar esse debate tão importante no contexto em que vivemos.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, G. Q. de; SILVA, J. S. R. da & BEZERRA, M. A. D. (2020, dezembro). O uso da tecnologia e as dificuldades enfrentadas por educadores e educandos em meio a pandemia. Anais VII CONEDU – Edição online. Campina Grande, PB, Brasil: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/69162> Bersch, R. (2006). Tecnologia assistiva e educação inclusiva. **Ensaio Pedagógico**, Brasília: SEESP/MEC, p. 89-94.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BERSCH, R. **Introdução à tecnologia assistiva**. CEDI, Centro Especializado em Desenvolvimento Infantil. Porto Alegre, 2008.

BRASIL. **Constituição da república federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Lei nº 13.146 de 6 julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, 07 de julho de 2015. Seção 1, p.2-11. Brasília.

BRASIL. **Ministério da educação. Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

BRASIL. **Ministério da educação**. Secretaria de Educação de Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. SDHPR - **Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência - SNPDP**. 2012. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/>. Acesso em: 6 dez. 2012.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, é dada outras providências. Brasília: 1971 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7853.htm. Acesso em: 31 out. 2016.

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro. **Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**. Assessoria de Comunicação do MEC.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. **Promulga a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.** Brasília, DF, MEC/Secretaria de Educação Especial.

BRASIL. 1990b. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil.** Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF, Imprensa Oficial.

BRASIL. 2001d. **Diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília, DF, MEC/ CNE/ CEB.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 11/2020- **Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação.**

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas.** São Paulo: Cortez Editor, 1996.

MENDES, A. et al. **Diálogos sobre acessibilidade, inclusão e distanciamento social: territórios existenciais na pandemia.** Goiás: Universidade Federal de Goiás, 2020.

NÓVOA, Antônio. **O Professor Pesquisador e Reflexivo.** Entrevista concedida em 13 de setembro de 2001. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevista/antonionova.htm>. Acesso em: 22 nov. 2007.

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



Capítulo 15

**Educação Especial: um
olhar para os estudantes
em situação de
vulnerabilidade social**

**Ronise Venturini Medeiros
Sílvia Maria de Oliveira Pavão**

Esse estudo sobre inclusão educacional no contexto dos educandos em vulnerabilidade social, propõe colocar em foco dois temas: vulnerabilidade social e a Educação Especial como área de conhecimento e como prática na oferta dos serviços direcionados ao seu público alvo.

Sabe-se que a atual garantia legal de Educação para todos (as) é possível graças a diversos movimentos internacionais e nacionais que começaram a ganhar força no final da década de 1980.

Pavão e Pavão (2019, p. 18-9), citam que os principais eventos resultantes de alguns movimentos sociais resultaram de alguns documentos legais que tiveram importância para impulsionar a perspectiva de inclusão:

1990 - Joimtiem, na Tailândia, Conferência de educação para todos. 155 países assinaram a Declaração Mundial de Educação para todos.

1994 - Declaração de Salamanca trata dos princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.

1996 - LDBEN, Resolução do Conselho Nacional de Educação Nº 2, de 11 de setembro de 2001. Entende a educação especial como modalidade escolar que educação do campo| Fundamentos da Educação Especial · 15 perpassa todos os níveis de ensino.

2008 - Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.

Desde então, cada vez mais, aponta-se para a necessidade da escola regular se reorganizar e repensar as suas práticas pedagógicas para atender a todos os sujeitos. Ou seja, a escola inclusiva deve atender a todos que ao longo da história da humanidade tiveram os seus direitos negados e negligenciados, seja por questões biológicas, econômicas, culturais e políticas, dentre outras, ficando marginalizados.

Sendo assim, é um equívoco pensar que inclusão é um sinônimo de Educação Especial e refere-se somente ao seu público-alvo (CARNEIRO, 2012; CARVALHO, 2016).

Em 1994, a Declaração de Salamanca pontua que o “[...] princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter [...]” (BRASIL, 1994, p.5). Além disso, apresenta o termo Necessidades Educacionais Especiais – NEEs, o qual refere-se as necessidades apresentadas pelos sujeitos que surgem em função de dificuldades de aprendizagem ou deficiências. No que tange às dificuldades de aprendizagem, compreende-se como sendo algo passageiro, que podem ser causadas por problemas na escola e/ou na família ou ainda ser secundária a algum outro diagnóstico. O aluno que apresenta uma dificuldade de aprendizagem não necessariamente apresenta um transtorno de aprendizagem (OHLWEILER, 2016).

A busca pela compreensão das causas do aprender e do não aprender coloca em evidência o processo de aprendizagem, que se caracteriza por dois subprocessos: o de aquisição e de construção do conhecimento em uma dinâmica contínua com o meio vivido pelo sujeito. A aprendizagem pode ocorrer por meio de processos formais (vividos em instituições de ensino) e não formais (vividos nos demais espaços sociais) (PAVÃO; PAVÃO, 2019, p. 40).

Ao organizar as estratégias de aprendizagem para os estudantes com deficiência que possam apresentar algum problema de aprendizagem, o conhecimento do processo em si do aprender humano. “Desse ponto de vista, compreende-se que as pessoas com deficiência têm potencial para aprender, podendo ser recomendado

apoio à aprendizagem, por meio de acessibilidade” PAVÃO; PAVÃO, 2019, p. 45).

Diante do exposto, embora a Educação Especial tenha como seu público-alvo os estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação (BRASIL, 2008), entende-se que para além da obrigatoriedade legal da Educação Especial estar articulada com a proposta pedagógica da escola, é função do professor desta área articular-se com a toda a escola, contribuindo para a efetivação da Educação para todos. Nota-se que esse movimento de articulação com toda a escola, é ainda mais necessário e até mesmo indispensável, quando se atua em contextos nos quais os estudantes vivenciam situações de vulnerabilidade social.

O estudo teve por objetivo compartilhar as demandas de ensino-aprendizagem de estudantes em situação de vulnerabilidade social a partir do olhar da Educação Especial.

METODOLOGIA

Para possibilitar o processo de escrita, o estudo vai ao encontro da perspectiva qualitativa (YIN, 2016) de caráter descritivo no âmbito da análise das informações (GIL, 2002). Esse estudo na área da inclusão educacional é produto das práticas pedagógicas realizadas pela Educação Especial na rede municipal de ensino de São Sepé – RS. Direciona-se a atenção para as práticas pedagógicas que vêm sendo desenvolvidas entre 2020 e 2021

INCLUSÃO E VULNERABILIDADE: CONCEITOS E CONTEXTOS EM DISCUSSÃO

Conforme Stoco e Almeida (2011, p. 665), os locais vulneráveis

são “[...] aqueles nos quais os indivíduos ou grupos sociais enfrentam riscos e a impossibilidade de acesso a serviços e direitos básicos de cidadania [...]”, sendo que termo vulnerabilidade social se refere “[...] à condição de não possuir ou não conseguir usar ativos materiais e imateriais que permitiriam ao indivíduo ou grupo social lidar com a situação de pobreza” (STOCO; ALMEIDA, 2011, p. 665).

Nesse sentido, observa-se que estudantes em situação de vulnerabilidade social estão mais suscetíveis a apresentarem dificuldades de aprendizagem em seu processo de escolarização, uma vez que suas demandas pessoais, somadas a precarização do ensino público, como recursos materiais e humanos insuficientes, tornam-se fatores de risco e até mesmo, geradores de tais dificuldades.

Em síntese, pode-se inferir que diferentes segmentos juvenis formam um complexo panorama no qual se revelam indicadores sociais sistematizados, ou seja, desigualdades sociais que, retro alimentadas por determinados preconceitos e discriminações, produzem graus de vulnerabilidade juvenil que merecem evidências e análises para o encaminhamento à educação, à cultura da paz e a não violência. (BECKER; BECKER; OLIVEIRA, 2020, p. 156).

Soma-se a esses fatores, os efeitos da pandemia de COVID 19 e a necessidade da escola se reorganizar, para atender o seu alunado no formato remoto e emergencial. Para tanto, pautando-se nesses modelos de ensino já existentes e conhecidos no âmbito das Metodologias Ativas na Educação, são feitas as adaptações para o formato, do que se considera, ensino remoto e híbrido emergenciais.

No entanto, a falta de acesso à internet, computadores, tablets e celulares, comprometiam a mediação pedagógica e a interação entre os estudantes e docentes.

São inegáveis, os avanços propiciados e acelerados pelo dinamismo da internet, das redes sociais e das mídias digitais. As fontes de pesquisa encontram benefícios e proficiências capazes de tornar os indivíduos informados sobre todas as temáticas. Nem sempre, porém, sobre o todo. Em contraponto, essas conveniências revelam condições absolutamente desumanas e indignas; indecência material de fome e moral; tantas, as vulnerabilidades sociais. (PAIXÃO; PAIXÃO, 2020, p.88).

Uma alternativa encontrada, foi a entrega de material impresso, todavia, ela garantia parcialmente o acesso, mas não garantia a participação e aprendizagem, uma vez que, muitos alunos(as) não tinham o acompanhamento familiar nas atividades escolares.

Observa-se que essa falta ou fragilização do acompanhamento familiar, muitas vezes se dava pela não compreensão do papel social da Educação, dificuldades dos próprios familiares em compreenderem as atividades enviadas e por problemas relacionados às situações precárias em que viviam. Para além desses fatores, a ausência de profissionais da Psicopedagogia na rede municipal de ensino, limita a oferta de atendimento a esses estudantes, uma vez que, não são considerados público-alvo da Educação Especial e, ao mesmo tempo, também necessitam de atendimentos extraclasse que possam auxiliar na construção de estratégias para a superação das dificuldades de aprendizagem. Dentre as alternativas possíveis para atender as demandas de aprendizagem desses estudantes e dos demais, estão as práticas de Ensino Colaborativo e de trabalho docente articulado.

O primeiro, refere-se a parceria entre os docentes de Educação Especial e de sala de aula regular no planejamento, desenvolvimento e avaliação das atividades ministradas a um grupo heterogêneo de estudantes (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2018;

CAPELLINI; ZERBATO, 2019). Já o segundo, refere-se a parceria entre os profissionais de Educação Especial e sala de aula regular no planejamento colaborativo das atividades que serão desenvolvidas (HONEFF, 2013).

No entanto, um dos maiores desafios para a realização dessas práticas pedagógicas, é a carga horária insuficiente do professor(a) de Educação Especial nas instituições de ensino. Assim, a atuação da Educação Especial no ensino regular, encontra dificuldade para articular-se e integrar-se a proposta pedagógica, tendo suas ações limitadas: ou se faz Atendimento Educacional Especializado, ou Ensino Colaborativo, ou trabalho docente articulado ou os demais serviços. Nesse sentido, torna-se cada dia mais desafiador garantir uma Educação de qualidade para todos os alunos, sobretudo para aqueles em situação de vulnerabilidade social.

CONCLUSÃO

As situações de vulnerabilidade social que já prejudicavam muitos estudantes, colocando-os em uma posição de marginalização, intensificaram-se ainda mais, com a pandemia de COVID 19. Muito embora cada instituição de ensino busque estratégias para superar e minimizar os impactos negativos no processo de ensino-aprendizagem desses alunos, esbarra-se em questões que vão além dos muros da escola e que somente por ela não podem ser resolvidas.

Para tanto, além da elaboração e políticas públicas, torna-se necessário um trabalho integrado entre Educação, saúde e assistência social, bem como no investimento em recursos físicos e humanos, sobretudo na área da Educação, para que as demandas específicas de aprendizagem desse alunado sejam atendidas e que o compromisso

com a Educação para todos seja efetivado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994, Salamanca-Espanha.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

Acesso em: 10 jul. 2021.

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

Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BECKER, Kalinca Léia; BECKER, Elsbeth Léia Spode; OLIVEIRA, Jéssica Antunes de. Desigualdade e violência: os desafios da escola e da juventude contemporânea. BARCELOS, V. **A educação, a cultura e a não-violência na América Latina.** (Org.). Santa Maria: Projeto Labirintos, 2020.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. N. **O que é ensino colaborativo?** São Paulo: Edicon, 2019.

CARNEIRO, R.U.C. Formação de professores: da educação especial à inclusiva – alguns apontamentos. In: ZANIOLO, L.O.; DALL’ACQUA, M.J. **Inclusão escolar:** pesquisando políticas públicas, formação de professores e práticas pedagógicas. Jundiáí, Paco Editorial, 2012.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva:** com os pingos nos “is”. 11.ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.

GIL, A.C. Como **Elaborar Projetos de Pesquisa.** 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HONNEF, C. **Trabalho docente articulado:** a relação entre a educação especial e o ensino médio e tecnológico. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2013.

MENDES, E.G; VILARONGA, C. A. R; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar:** unindo esforços entre educação comum e especial. 2. ed. São Carlos: UFSCar, 2018.

OHLWEILER, L. Introdução aos transtornos de aprendizagem. In: ROTTA, N.T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. dos S. (Org.). **Transtornos da aprendizagem:**

abordagem neurobiológica e multidisciplinar. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2016.

PAIXÃO, D. X; PAIXÃO, D.X. Diálogo, sabedoria e amorosidade: tão necessários quanto possíveis nos processos de se contrapor e repelir situações de violências. BARCELOS, V. **A educação, a cultura e a não-violência na América Latina**. (Org.). Santa Maria: Projeto Labirintos, 2020.

PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira. **Fundamentos da educação especial** [recurso eletrônico]. Santa Maria, RS: UFSM, NTE, 2019.

STOCO, S.; ALMEIDA, L. C. E. Escolas municipais de Campinas e vulnerabilidade sociodemográfica: primeiras aproximações. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2011, v. 16, n. 48, pp. 663-694. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000300008>. Acesso em: 17 jul. 2021.

YIN, R.K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.



Capítulo

16

**Oficinando sobre
fotografia no projeto
Memórias dos Saberes e
Fazeres - Entrelaces**

Cristina Strohschoen dos Santos

Ampliando o conceito de inclusão podemos elencar atitudes ou políticas que aspiram integrar as pessoas dentro da sociedade por meio de seus talentos e que, por sua vez, sejam correspondidas com os benefícios que a sociedade possa oferecer. Em convergência a este conceito surgem as Rodas de Conversa do Projeto Memórias dos Fazeres e Saberes - Entrelaces sediado na cidade de Porto Alegre. O projeto foi selecionado no edital Criação e Formação – Diversidade das Culturas, realizado pela Secretaria da Cultura (Sedac), em parceria com a Fundação Marcopolo, com recursos oriundos da Lei Aldir Blanc. Está promovendo uma extensa programação de Rodas de Conversa com objetivo de sensibilização, conhecimento entre os participantes, reconhecimento de valores locais, com temas variados, envolvendo memória, artesanato e ribeirinhos. A proposta é efetivar formações e qualificações de artesãs e artesãos ou integrantes de iniciativas ligadas à memória, com vistas ao desenvolvimento de ações em rede e a musealização do artesanato.

Para Camargo (2017) “inclusão é uma prática social que se aplica no trabalho, na arquitetura, no lazer, na educação, na cultura, mas, principalmente, na atitude e no perceber das coisas, de si e do outrem”. Neste viés aplicam-se as ações do Projeto Memórias dos Fazeres e Saberes. O projeto foi selecionado no segmento Museus entre um total de 6.192 inscrições válidas. O edital, que recebeu 3.389 inscrições de pessoas físicas e 3.202 inscrições de pessoas jurídicas, foi o maior edital para a área cultural realizado no Rio Grande do Sul. Foram recebidas propostas de pesquisa, criação, formação e qualificação nas seguintes áreas: audiovisual; artesanato; artes visuais; circo; culturas populares; cultura viva; dança; diversidade linguística; livro, leitura e literatura; música; teatro; memória e patrimônio; e museus. O objetivo das rodas de conversa do projeto é, portanto, a

sensibilização, conhecimento entre os participantes, reconhecimento de valores locais, com temas variados, envolvendo memória, artesanato e ribeirinhos.

METODOLOGIA

A metodologia usada é no formato *online* - reuniões virtuais fechadas para o público do mesmo, conforme exigido pelos protocolos e recomendações de isolamento social devido a pandemia do Coronavírus (Covid-19). Estes debates envolvem memória, identidade, cultura, comunicação solidária, memória, oficina de vídeo para produção de documentários, empreendedorismo, profissionalização e narrativas.

Surge assim o convite para ministrar uma oficina sobre fotografia, arquivo e patrimônio com vistas a compartilhar algumas práticas de arquivamento e fotografia, para preservação do patrimônio documental e cultural.

Figura 1 – Card de divulgação da Oficina de Fotografia



Fonte: Projeto Memória dos Saberes e Fazeres, 2021

16

Assim, apropriada da formação como Arquivista e Mestre em Patrimônio Cultural pela Universidade Federal de Santa Maria, de conteúdos como a pesquisa de mestrado sobre preservação e acesso a coleções fotográficas de negativos de vidro, da experiência e atuação na coordenação de projetos de preservação de acervos fotográficos, sonoros e de imprensa no Museu Antropológico Diretor Pestana e coordenação do Arquivo Fotográfico da UFSM na Divisão de Arquivo Permanente do Departamento de Arquivo Geral, foi ministrada uma oficina de duas horas abordando os temas fotografia, arquivo e patrimônio.

Na oficina a ênfase foi na necessidade de gestão dos arquivos fotográficos digitais, e a importância de descrição do evento/registro e indexação de nomes de personagens, locais e assuntos. Sugeriu-se também o uso de uma metodologia de classificação simples, como a cronológica. Ações necessárias para o uso dos registros fotográficos pelos usuários e pesquisadores é imprescindível para a preservação da memória e patrimônio.

O conteúdo das rodas, realizadas em julho e agosto serão depois compilados e publicados em canal do youtube, também acessível em libras.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O patrimônio cultural de um povo é formado pelo conjunto dos saberes, fazeres, expressões, práticas e seus produtos, que remetem à história, à memória e à identidade desse povo, conforme enuncia o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Por sua vez, a fotografia se tornou um eficaz instrumento para o campo da preservação cultural, devido às suas características de fornecer

registros, de servir como fonte histórica e como documento visual, e de ser ela própria um bem cultural, impregnado de memória, identidade, e valores individuais.

Assim, foram abordados no debate pós oficina assuntos relacionados ao uso dos registros fotográficos como memória e patrimônio. Estes suscitaram múltiplas abordagens relacionadas aos acervos de museus ou mesmo de acervos pessoais dos participantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando-se em consideração os aspectos abordados, percebemos que compartilhar nossas experiências e aprendizados não deixa de ser uma forma colaborativa de aprendizado. As rodas de conversa seguem até o final do mês de agosto e abordarão muitos temas convergentes e que envolverão profissionais de diversos segmentos.

Fomentar os usos da fotografia e das redes sociais para articular a geração de renda de artesãs e artesãos ou integrantes de iniciativas ligadas à memória é uma das propostas do projeto, sendo a oficina de fotografia uma das qualificações necessários a este objetivo.

Cabe aqui considerar, no âmbito da participação neste projeto, o quão relevante foram o aprendizado e a experiência adquiridos com ações de inclusão quando, de 2015 a 2020 foi estabelecida parceria entre o Departamento de Arquivo Geral e a Coordenadoria de Ações Educacionais da UFSM, para produção de produtos com acessibilidade (audiodescrição e libras) do “Projeto Retalhos de Memória de Santa Maria: Difusão e Acessibilidade”. Surgiu ali uma das primeiras “teias” entre arquivos, fotografia e inclusão. A possibilidade de compartilhar experiências no Projeto Entrelaces e, quiçá, acrescentar nos seus

saberes e fazeres é ímpar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei** Federal n. 14.017, de 29 de junho de 2020. Dispõe sobre ações emergenciais destinadas ao setor cultural a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L14017.htm. Acesso em: 20 jul. 2021.

CAMARGO, Eder Pires de. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. **Revista Ciência da Educação**, Bauru, v. 23, n. 1, p. 1, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/HN3hD6w466F9LdcZqHhMmVq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jul. 2021.

FUNDAÇÃO Marcopolo. **Edital criação e formação**: diversidade das culturas. Disponível em: <https://www.fundacaomarcopolo.com.br/focos-de-atuacao/lei-aldir-blanc/edital-criacao-e-formacao-diversidade-das-culturas>. Acesso em: 20 jul. 2021.

STROHSCHOEN, Cristina. **Quando o patrimônio é uma imagem que quebra**: políticas de acesso e preservação de coleções fotográficas de negativos de vidro. 2012. 152 p. Dissertação (Mestrado em Patrimônio Cultural) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/10988>. Acesso em: 20 jul. 2021.



Capítulo

17

**Educação inclusiva em
tempos de pandemia:
potencialidades e desafios**

**Julia Bulegon Hermes
Luiza Bortolosso Gubert
Andreia Vedoin**

Ao longo de vários anos, o Brasil careceu de leis voltadas à educação de pessoas com deficiência (PCDs). Através das influências de movimentos internacionais como a Declaração de Salamanca, o país começou a olhar para as necessidades específicas dos sujeitos da Educação Especial. Em 1996, foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), um dos primeiros documentos que passou a abranger todo o território nacional e assegurar o direito à educação e ao atendimento especializado. O artigo 4º da LDB, menciona os deveres do Estado e as garantias estudantis, sendo uma delas, “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996). À vista disso, as instituições de ensino pelo país tiveram que se adaptar para receber esses alunos, com a criação de estratégias que visassem a inclusão e a permanência desses dentro do ensino regular.

O Colégio Politécnico é uma Unidade de Educação Básica, Técnica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) que compreende um grande número de estudantes que, por sua vez, expressam a diversidade dos processos de ensino-aprendizagem. No ano de 2019, servidores do Departamento de Ensino do Colégio deram início ao projeto “Construção de alternativas pedagógicas que visam contribuir para o processo de ensino

aprendizagem dos estudantes do Colégio Politécnico”. Esse movimento foi suscitado no ano anterior, quando ações de inclusão foram intensificadas, tendo em vista o aumento do número de estudantes com deficiência a partir do ingresso pelo Sistema de Cotas. Atualmente, o projeto conta com a coordenação de três servidoras e com cinco bolsistas de graduação de Educação Especial, Terapia

Ocupacional e Psicologia, e tem como objetivo principal a construção de estratégias pedagógicas que contribuam para o desempenho acadêmico e a redução da evasão de estudantes com deficiência, com dificuldades de aprendizagem ou de outras condições que interferem no desempenho das atividades acadêmicas.

Destaca-se ainda as atuais adversidades atribuídas ao novo contexto de ensino remoto, imposto pela pandemia da COVID- 19. Em março de 2020, a Organização Mundial de Saúde elevou o estado de contaminação do novo coronavírus a uma pandemia, considerando sua rápida disseminação geográfica. Deste modo, foram implantadas medidas de combate ao vírus, como a suspensão de atividades não essenciais e o isolamento social (WHO, 2020). Em vista disso, a UFSM adotou o Regime de Exercícios Domiciliares Especiais (REDE) como uma estratégia para a continuidade das atividades durante o período de suspensão das aulas.

Esse contexto exigiu adaptações no projeto de ensino e, por consequência, na forma de contatar os estudantes. O meio virtual passou a ser a única maneira para se pensar em ações e estratégias para apoiar os educandos, resultando em desafios e potencialidades aos bolsistas e coordenadores do projeto.

OBJETIVO

O presente trabalho tem como objetivo relatar as propostas e ações desenvolvidas pelo projeto de ensino do Colégio Politécnico da UFSM durante a suspensão das atividades presenciais em decorrência da pandemia da COVID-19, destacando as potencialidades e os desafios encontrados.

JUSTIFICATIVA

O trabalho justifica-se pela importância de compartilhar as estratégias utilizadas para o enfrentamento das barreiras impostas pelo ensino remoto para as pessoas com deficiência, com dificuldade de aprendizagem e com dificuldade no uso de tecnologias. Considerando que os métodos para o auxílio da aprendizagem baseiam-se essencialmente em planejamentos com atividades presenciais, o contexto atual compeliu as unidades de ensino a elaborarem novas estratégias de aprendizagem àquelas com necessidades educacionais especiais.

METODOLOGIA

Trata-se de um relato de experiência para descrever a vivência com alunos e servidores do Colégio através de acompanhamentos e intervenções remotas no REDE, durante o período de suspensão das atividades presenciais. O relato de experiência objetiva descrever as informações detalhadamente através do ponto de vista de quem o escreve, com o intuito de contribuir na área de atuação abordada (DALTRO; FARIA, 2019). Com base nos estudos de Molon e Vianna (2012) essa metodologia pode ser considerada como uma evolução dos ensinamentos passados de geração em geração, com o propósito de ampliar o conhecimento.

Demarca-se assim a experiência como objeto de análise do relato de experiência, uma fonte inesgotável de sentidos e possibilidades passíveis de análise (DALTRO; FARIA, 2019). As ações desenvolvidas pelo projeto, que serão descritas posteriormente, foram realizadas a partir do mês de maio de 2020 pelos cinco bolsistas de graduação, de forma remota. São acompanhados mais de dez alunos

com alguma dificuldade de aprendizagem, de acesso à tecnologia e de adaptação ao REDE, deficiência/transtorno ou com implicações emocionais frente às adversidades da pandemia da COVID-19.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com a suspensão das aulas presenciais, o projeto de ensino precisou passar por modificações e adaptações. Nesse sentido, o primeiro movimento dos bolsistas foi a criação de um planejamento de execução de ações, a fim de conhecer os estudantes e identificar estratégias efetivas de inclusão, para encontrar meios de possibilitar o maior engajamento no processo de aprendizagem, desempenho e qualidade de vida. Além disso, na elaboração das ações pautou

se o deslocamento do foco na deficiência/doença/transtorno. Ao encontro disso, Santiago e Santos (2015) destacam a necessidade de uma elaboração de planejamentos de estratégias para o processo de inclusão que desafie os saberes consolidados, dando enfoque para as potencialidades do sujeito.

Nesse planejamento, foram inseridas ações individuais, com o intuito de auxiliar os estudantes por meio de monitoria e encontros individuais através do aplicativo *Google Meet* e com contatos por meio de mensagens no *WhatsApp*. Além disso, pensou-se na articulação direta com os professores titulares, a fim de promover a proposta do ensino colaborativo. Destaca-se a relevância do ensino colaborativo, tendo em vista seu potencial de compreender o sujeito de forma ampla e possibilitar o olhar e colaboração de diferentes áreas profissionais para efetivar a educação inclusiva (RABELO, 2012; SANTOS; COSTAS, 2020).

O estudo de Rabelo (2012) destacou o significado da

experiência do ensino colaborativo com professores e estagiários no estado do Pará como um desafio, mas também como espaços de aprendizado e aprimoramento. O presente projeto também se deparou com desafios no processo do ensino colaborativo, tendo em vista a rigidez de alguns profissionais da educação para compreender a singularidade e as diversas formas de aprendizagem dos estudantes. Observou-se que, nas salas de aulas virtuais, permanecem as barreiras atitudinais comuns dentro do ambiente escolar presencial. Nesse sentido, é possível destacar a forma como alguns alunos relataram serem tratados com hostilidade e serem discriminados em relação aos seus colegas, o que interfere diretamente nas relações e no acesso aos ambientes. Conforme Lima e Silva (2008, p. 5) “Vistas pela sociedade como desviantes, essas pessoas enfrentam impedimentos muito mais difíceis de lidar do que a própria deficiência sensorial, física ou intelectual”.

Destacam-se atitudes capacitistas, que muitas vezes ocorrem de forma “mascarada”, enraizadas dentro da sociedade e perpassadas habitualmente. Exemplo disso, é a baixa expectativa de professores em relação aos estudantes com deficiência, tornando-se comum que o aluno perca a motivação e não consiga a aprovação ou até mesmo repita a disciplina diversas vezes. Fundamentado nos estudos de Lima e Silva (2008), a preservação da exclusão em forma de falas, leva o sujeito com deficiência a uma situação de segregação, ao fortalecimento do preconceito e à marginalização dos PCDs dentro do contexto escolar. Neste sentido, os alunos com deficiências e dificuldades de aprendizagem sentem-se desencorajados a seguirem com seus estudos, podendo ter como resultado a evasão escolar.

A partir desta perspectiva, buscar fortalecer interações e diálogos entre professor e estudante é capaz de tornar o processo de

aprendizagem mais fácil e acessível, além de melhorar a relação entre educador e educando. Essa estratégia é cotidianamente reforçada pelo projeto de ensino, evidenciando o protagonismo dos estudantes, tendo em vista que, se o aluno não se enxerga como um sujeito social, com capacidade, conhecimento preexistentes e expectativas (LIMA; SILVA, 2008), os processos relacionais e de aprendizagem são prejudicados. Ainda, procura-se evitar a transferência do papel do professor para o monitor/ bolsista, considerando que é fundamental que o profissional de educação esteja preparado para lidar com a diversidade do processo de ensinar. O educador deve manter uma relação de vínculo diretamente com seu aluno, já que o processo de aprendizagem é um elemento inseparável da afetividade (WALLON, 2007). O monitor/bolsista atua como um suporte, mas é do professor o papel de lecionar.

Em casos mais complexos, busca-se o diálogo entre coordenadoras e bolsistas com os profissionais da educação, objetivando provocar e fortalecer a necessidade de se compreender as potencialidades dos estudantes, bem como as dificuldades, limitações e particularidades, ofertando os níveis de suporte e de adaptações necessárias e que produzem sentido, para possibilitar experiências de aprendizagem positivas.

O contexto pandêmico teve impacto em todas as áreas da sociedade, exigindo adaptações que contaram principalmente com o auxílio da tecnologia. Paralelamente com seus benefícios, a implementação de computadores e celulares como meio de aprendizagem e estudo trouxe dificuldades às pessoas que não estão habituadas com o uso destes. Em vista disso, nos deparamos com adversidades inesperadas além das já impostas pela COVID-19. Conforme Cordeiro (2020), reaprender a ensinar e reaprender a

aprender são os desafios em meio ao isolamento social na educação de nosso país.

Observou-se complicações por parte de alguns alunos em acessar as plataformas de vídeo chamadas, como o Google Meet e o Zoom. A disparidade entre os professores com a escolha dos ambientes virtuais de aprendizagem contribuiu para a desorientação dos alunos e, seguidamente, as atividades pensadas como mais atrativas, como o uso da ferramenta Canva para elaboração de trabalhos, tornava os desafios do ensino remoto ainda maiores àqueles com dificuldades.

Como potencialidades, é possível destacar a realização de rodas de conversa para apresentação dos bolsistas aos estudantes, que possibilitaram um primeiro contato e posteriores comunicações para a construção de intervenções. Ademais, outra estratégia potente foi a criação de conteúdos para as redes sociais de comunicação do Colégio, com o intuito de divulgar conteúdos reflexivos e educativos para a sensibilização da comunidade e colaboração para o desmonte de barreiras atitudinais e capacitistas. As postagens dos conteúdos acontecem duas vezes por mês, abordando temáticas como a neurodiversidade, autismo, capacitismo e datas comemorativas. Em tempos de distanciamento, em que as redes sociais ocupam um considerável espaço de tempo no dia a dia, as publicações podem também ser “ferramentas de processos de comunicação com vistas à educação e à promoção da saúde em rede” (VERMELHO et al., 2014, p. 192).

Destaca-se ainda o diferencial do projeto de ensino, que se propõe a trabalhar com ações multi e interdisciplinares. Os acompanhamentos individuais dos casos passaram a envolver além da tradicional monitoria em disciplinas, a organização de estudos e da rotina diária e a construção de espaços de escuta qualificada. O estudo

de Silva (2016) conclui que o trabalho multidisciplinar pode contribuir para o processo de construção de escolas mais inclusivas, destacando a necessidade de formação continuada e propostas colaborativas. Neste trabalho, observa-se que as ações construídas de forma multidisciplinar favorecem o acompanhamento dos estudantes, tendo em vista que contemplam diversas demandas a partir de diferentes olhares que se complementam.

Salienta-se que alguns casos são acompanhados em espaços conjuntos e compartilhados entre bolsistas da Educação Especial e Terapia Ocupacional, evidenciando a importância da interdisciplinaridade, contribuindo para a evolução dos estudantes em seus processos de aprendizagem, desempenho ocupacional e motivação.

Ademais, a criação de vínculo entre os bolsistas e estudantes foi fundamental para o funcionamento e adesão das estratégias elaboradas para a otimização do processo de ensino. Segundo os estudos sobre a afetividade de Wallon (2007), a dimensão afetiva ao longo do desenvolvimento do indivíduo, tem papel essencial para a construção da pessoa e do conhecimento. Através do estabelecimento desses laços, as barreiras impostas pelas dificuldades de aprendizagem somadas aos desafios impostos pela pandemia foram sendo amenizadas, mas não eliminadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do presente relato de experiência, destaca-se ainda um longo caminho para a efetividade do processo da educação inclusiva, com o desenraizamento de barreiras atitudinais e capacitistas. Entretanto, salienta-se a potencialidade de projetos de ensino, como

este aqui apresentado, idealizado pelo Departamento de Ensino do Colégio Politécnico, a fim de contribuir para espaços de aprendizado cada vez mais inclusivos, mesmo em tempos de adversidades, como o da pandemia da COVID-19, que exigiu adaptações nas ações, implicando em desafios e novas possibilidades.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 17 jul. 2021.

CORDEIRO, Karolina Maria de Araújo. **O impacto da pandemia na educação: a utilização da tecnologia como ferramenta de ensino**. 2020. Disponível em: <http://repositorio.idaam.edu.br/jspui/handle/prefix/1157>. Acesso em: 18 jul. 2021.

DALTRO, Mônica Ramos; FARIA, Anna Amélia de. Relato de experiência: uma narrativa científica na pós-modernidade. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 223-237, jun. 2019. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/43015>. Acesso em: 17 jul. 2021.

LIMA, Francisco José de; SILVA, Fabiana Tavares dos Santos. Barreiras atitudinais: obstáculos à pessoa com deficiência na escola. In: SOUZA, Olga Solange Herval (Org.). **Itinerários da inclusão escolar**: múltiplos olhares, saberes e práticas. Canoas: ULBRA; Porto Alegre: AGE, 2008. p. 23-32.

MOLON, Newton Duarte; VIANNA, Rodolfo. O Círculo de Bakhtin e a Linguística Aplicada. **Bakhtiniana**: Revista de Estudos do Discurso, [S.L.], v. 7, n. 2, p. 142-165, dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/SKstZ8JH7M66mxQ7RnncZ7j/?lang=pt>. Acesso em: 17 jul. 2021.

RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante. **Ensino Colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. 2012. 201 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

SANTIAGO, Mylene Cristina; SANTOS, Mônica Pereira dos. Planejamento de

Estratégias para o Processo de Inclusão: desafios em questão. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 485-502, mar. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623645248>. Acesso em: 18 jul. 2021.

SANTOS, Camila Elidia Messias dos; COSTA, Lorinisa Knaak da. O que é ensino colaborativo? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 779-780, out. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0129>. Acesso em: 18 jul. 2021.

SILVA, Márcia Altina Bonfá da. **A atuação de uma equipe multiprofissional no apoio à educação inclusiva**. 2016. 182 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

VERMELHO, Sônia Cristina; VELHO, Ana Paula Machado; BONKOVOSKI, Amanda; PIROLA, Alisson. Refletindo sobre as redes sociais digitais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 126, p. 179-196, mar. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302014000100011>. Acesso em: 18 jul. 2021.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Coronavirus disease (COVID-19) pandemic**. 2020. Disponível em: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>. Acesso em: 18 jul. 2021.



Capítulo 18

**O ensino remoto e a
percepção do surdo sobre
o processo de ensino
aprendizagem**

**Mariana Pereira Castro
Taíse Gomes dos Santos Cá
Sílvia Maria de Oliveira Pavão**

Para aprender o ser humano empenha uma série de recursos cognitivos, emocionais e motores, com capacidade para receber as informações, expressar e utilizar em seu meio. Entretanto nem sempre esse processo ocorre tão facilmente, e os problemas de aprendizagem, surgem e justificam em muitas das vezes os números de baixo rendimento escolar e de exclusão.

A partir do estabelecimento das atividades remotas emergenciais (AREs), no contexto da Universidade Federal do Pampa (RS), surge a seguinte problemática: como estariam sendo estabelecidas as aulas remotas para acadêmicos com deficiência? Mais precisamente como os processos de ensino- aprendizagem estava sendo organizado para alunos com surdez.

Nessa perspectiva, foi realizado um estudo de caso com uma acadêmica surda do sétimo semestre do curso de administração, com a articulação entre pares desse processo inclusivo: docente da disciplina de matemática aplicada à administração e Tradutora intérprete de Libras (TILS).

Sendo assim, o objetivo geral do estudo compreendeu entender de que forma o ensino remoto foi organizado para que a eficácia da aprendizagem acadêmica. Foram elencados como objetivos específicos: as seguintes relações: descrever a interação entre docentes e TILS; identificar elementos de inclusão no planejamento didático e entender as percepções da acadêmica surda sobre seu processo de ensino aprendizagem no contexto do ensino remoto.

Dessa forma, o estudo realizado desenvolveu-se por meio da análise dos dados coletados com entrevistas. É um estudo importante pelo fato de buscar compreender as estratégias de aprendizagem de uma pessoa que se comunica através de uma Língua visual espacial e que necessita de constantes ajustes para que o conhecimento

aconteça.

METODOLOGIA

Na perspectiva de conseguir responder aos objetivos deste estudo procurou-se utilizar uma abordagem qualitativa, sob o enfoque do estudo de caso, como método de pesquisa.

O estudo de caso é a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, mas quando não se podem manipular comportamentos relevantes. O estudo de caso conta com muitas das técnicas utilizadas pelas pesquisas históricas, mas acrescenta duas fontes de evidências que usualmente não são incluídas no repertório de um historiador: observação direta e série sistemática de entrevistas. Novamente, embora os estudos de casos e as pesquisas históricas possam se sobrepor, o poder diferenciador do estudo é a sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências - documentos, artefatos, entrevistas e observações - além do que pode estar disponível no estudo histórico convencional (YIN, 2001, p.27).

Para Gil (2008), o estudo de caso é empregado no momento que o pesquisador tem a motivação de observar a ocorrência do fenômeno no campo social e não somente discuti-lo sob a perspectiva teórica. O autor enfatiza que a pesquisa deve buscar responder a um questionamento sobre determinado fenômeno.

Sendo assim, para pesquisar o fenômeno de interesse, a relação entre ensino e aprendizagem no ensino remoto, foi conduzido o estudo de caso de uma aluna com surdez, no ano de 2021, na Universidade Federal do Pampa, campus Santana do Livramento, no curso de administração. A fim de coletar as informações necessárias, foram aplicadas entrevistas semiestruturadas com um docente da

acadêmica, a TILS que trabalha com a mesma e a própria aluna surda. Foram observados todos preceitos éticos da pesquisa com seres humanos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Primeiramente a entrevista foi direcionada a acadêmica surda, com o interesse de compreender como estava ocorrendo a sua aprendizagem durante o ensino remoto. Diante disso, algumas considerações foram destacadas pela estudante:

“Durante as aulas tenho o acompanhamento da intérprete, porém os professores continuam a fazer a sua aula como se estivessem presencialmente, longos diálogos, pouco uso de recursos visuais, as aulas são feitas na maioria das vezes de forma síncronas pelo google meet durante uma hora ou uma hora e meia, também há aulas assíncronas onde os professores enviam vídeo aulas, quase sempre sem legendas, necessitam da tradução da TILS, ou a colocação de legendas por monitores, muitas vezes dificultando minha aprendizagem, pois espero que sejam feitos esses ajustes para poder assisti-los atrasando minhas atividades.

Em relação a minha aprendizagem, penso que eu aprendia melhor quando as aulas eram presenciais, pois conseguia ter contato mais próximo com o professor, com a TILS, tirar dúvidas sem contar com a internet, pois qualquer instabilidade resulta em imagens travadas, as quais não consigo visualizar a mensagem repassada, também se quiser ver a aula novamente não consigo pois o Google meet só grava aquele que está falando não o TILS, percebo que os colegas conseguem repassar as aulas eu não por mais que fiquem gravadas no moodle...”

Nesta perspectiva, Leal (2020) discute que o ensino remoto no contexto atual, é uma estratégia educacional que tem como aliado o uso de tecnologia como forma de garantir a continuidade do ano

letivo. Dessa forma, diante da circunstância atual, o ensino remoto inter-relaciona-se com o uso de tecnologias digitais, e constituem-se em instrumento pedagógico estratégico no processo de ensino-aprendizagem.

Sendo assim, há a necessidade de competências dos professores para perceberem que o processo é distinto das aulas presenciais, no relato da aluna torna-se massivo ficar diante do computador por horas com diálogos, longos e persistentes, talvez em sala de aula esse espaço seja envolvido por uma dinâmica totalmente diferente, e que lhe traga proximidade com os docentes.

Em relação a TILS, seu posicionamento indica a necessidade de atenção para alguns aspectos que se tornarão necessários no atual processo comunicacional:

“Neste processo que o ensino remoto as exigências transformaram-se, assim como as altas demandas de trabalho, pois agora todo o ato comunicativo é mediado seja simultaneamente ou a distância, os professores têm dificuldades em enviar as aulas com antecedência e também de criar um ambiente colaborativo entre o TILS, algo que já acontecia no presencial, até enviam as primeiras aulas, mas depois é necessário insistir, em relação a escrita da aluna surda há falta de perspectiva sobre sua forma da mesma escrever, percebo que os professores continuam a organizar suas aulas sem ajustes diferenciados como estratégias da tecnologia, também os professores demandam a aprendizagem da acadêmica como minha responsabilidade, pois após as aulas preciso muitas vezes interpretar certos conteúdos que aluna não deu conta no momento das aulas síncronas, para os professores somente a presença do TILS já é um aspecto para a inclusão”.

O contexto da sala de aula em si, corresponde ao lugar de aprendizagem e mediação de conhecimento, a presença do TILS como terceiro elemento demonstra que este não está somente para

interpretar a LIBRAS para o Português e vice-versa, mas também para mediar os processos discursivos entre os docentes e os acadêmicos surdos, porém em muitos contextos os docentes responsabilizam o TILS pela aprendizagem do aluno, não sendo esta sua função (LACERDA, 2011).

Sua presença não pode ser confundida com o ensino dos componentes curriculares, entretanto, suas escolhas tradutórias estão amarradas à aprendizagem do acadêmico surdo. Portanto, percebe-se que o trabalho do TILS é uma tarefa árdua na tentativa de acessibilizar o ato comunicativo ao discente surdo, entretanto precisa de ferramentas e técnicas para que isso aconteça, e assim realizar um trabalho efetivo.

Quanto a perspectiva do professor do componente curricular de matemática aplicada à administração, refere que:

“É a primeira vez que trabalho com uma discente surda, tudo é novo, tento usar tecnologias diferenciadas, como o uso da lousa digital para explicar o conteúdo mas percebo que a acadêmica surda precisa dividir sua atenção entre a minha explicação e a TILS, estou usando a plataforma Elearning onde disponibilizo as aulas gravadas, porém sei que não fica gravada a figura da TILS, também deixo o livro da disciplina, e o print da lousa que usei durante a aula da semana. Irei realizar provas no final do semestre”.

Nesse aspecto, se mostra necessário a construção e utilização de estratégias de aprendizagem que possam favorecer esse momento pedagógico da forma como se constituiu com a pandemia. Além disso, um importante avanço nessa direção é o processo comunicacional. Para que essas estratégias sejam desenvolvidas e para que essa relação, entre o docente, intérprete e aluno surdo ocorra de forma harmoniosa e com ganhos positivos na aprendizagem, o processo comunicacional precisa ser efetivado de forma a garantir que os principais elementos

que não estejam a contento possam ser eliminados e os que precisam ser construídos, possam ser planejados. Gomes (2016, p. 280) aponta que:

Ao professor cabe construir adaptações para o contexto da sala de aula que possam beneficiar o desempenho dos discentes. Ao olhar para a inclusão de pessoas surdas e em suas especificidades existem mudanças de atitude que podem contribuir no processo de aprendizagem.

Dessa forma, ao ponderar sobre as singularidades de cada acadêmico, percebe-se a emergência de adequações pedagógicas que melhorem o desempenho, sendo uma perspectiva a ser utilizada tanto no ensino presencial, quanto para o ensino remoto, pois os acadêmicos precisam sentir-se motivados e assim não serem prejudicados por um planejamento que não o inclui.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da realidade apresentada evidenciou-se a necessidade de discussões no que tange ao processo de inclusão em relação ao surdo. Ainda existe dificuldades de entendimento por parte dos docentes, quanto as atribuições profissionais e responsabilidades do intérprete de Libras, isto reflete na aprendizagem pois quem deve retornar e dar um feedback aos estudantes surdos, usuários de Libras, é o docente. Nesse não lugar do tradutor e do docente, o estudante surdo fica desassistido em seu processo de aprender. Isso ocorre no ensino presencial e remoto.

A suposta segurança que a presencialidade do ensino pode ofertar para o aprender, no sentido de se estar mais próximo dos professores, não é garantia de aprendizagem. Os mesmos impactos

que sentem os tradutores intérpretes de língua de sinais e os professores, as mesmas inversões de papéis enfim, só são transferidas para o ensino remoto.

Sendo assim, conclui-se que inclusão de alunos com surdez no ensino remoto, compreendendo a efetivação de um processo de ensino-aprendizagem, a que se ter uma constante avaliação sobre as práticas dos diferentes atores que fazem parte do processo.

REFERÊNCIAS

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <https://professores.faccat.br/>. Acesso em: 25 jun. 2021.

GOMES, Aline Christian Rodrigues de Souza. A inclusão do deficiente auditivo na rede regular de ensino fundamental e o papel do professor como mediador dessa inclusão. In: CAPELLI, Jane de Carlos Santana et al. (Orgs.). **A pessoa com deficiência auditiva: os múltiplos olhares da família, saúde e educação**. Porto Alegre: Rede UNIDA, 2016.

LACERDA, C. B.F. **Intérprete de Libras em atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

LEAL, P. C. S. A Educação Diante De Um Novo Paradigma: Ensino A Distância (Ead) Veio Para Ficar! **Gestão & Tecnologia**, Goiânia, v. 1, n. 30, p. 41-43, jul. 2020. ISSN 2176-2449.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Robert K. Yin; trad. Daniel Grassi - 2.ed. -Porto Alegre: Bookman, 2001.



Parte 4

APRENDIZAGEM



Capítulo 19

**Educação inclusiva no
ensino remoto:
uma realidade possível?**

**Lauren Oliveira Javares
Estela Mari Santos Simões da Silva**

Inúmeras foram as transformações sociais que decorreram no mundo após o surgimento da Covid-19, ocasionando várias mudanças em diversas áreas da sociedade. Em relação ao sistema de ensino, houve a suspensão das aulas presenciais, o que trouxe consigo imensos desafios para a garantia da Educação Básica. Com as escolas obrigadas a cancelar suas atividades presenciais, a única solução encontrada foi a de um ano letivo totalmente online, denominado ensino remoto. O contexto que se evidencia é que “uma crise sanitária está trazendo uma revolução pedagógica para o ensino presencial, a mais forte desde o surgimento da tecnologia contemporânea de informação e de comunicação” (ALMEIDA; CARVALHO; PASINI, 2020, p. 12). Dias e Pinto, consideram que teve que se haver uma adaptação dos docentes para a nova realidade, uma vez que foi preciso “aprender a utilizar as plataformas digitais, inserir atividades online, avaliar os estudantes a distância, produzir e inserir nas plataformas material que ajude o aluno a entender os conteúdos, além das usuais aulas gravadas e online” (2020, p. 2).

Porém, nem todos os alunos estão conseguindo cumprir com as atividades propostas pelas escolas por diferentes motivos, uma vez que a “utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), ainda representa um desafio por diversos motivos” (OLIVEIRA; MOURA; SOUSA, s.d., p. 76). E no que diz respeito a aqueles que necessitam de uma atenção especial, como os alunos com deficiência, percebe-se o quanto foi desafiador para sua aprendizagem, esse formato de ensino, evidenciando a não existência das adaptações necessárias nos materiais disponibilizados pelas escolas, de forma a atender as necessidades de cada um. Para Pereira (2018), a inserção dos recursos tecnológicos na sala de aula requer um planejamento de como introduzir adequadamente as TICs para facilitar o processo

didático-pedagógico da escola, buscando aprendizagens significativas e a melhoria dos indicadores de desempenho do sistema educacional como um todo, onde as tecnologias sejam empregadas de forma eficiente e eficaz.

Glat (2007), destaca que é no ambiente escolar onde deve haver o reconhecimento das inúmeras subjetividades e diferenças dos seres em suas limitações e avanços, na tentativa de conter conceitos pré-estabelecidos erroneamente e discriminatórios, fortalecidos em ações que não contemplem todos os alunos, devendo incitar a valorização do desenvolvimento em suas várias condições culturais, sociais, cognitivas, físicas e emocionais, mediante adaptações e acolhimentos.

É importante destacar que o direito à educação inclusiva é garantido pela Constituição Federal, bem como pela Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência da ONU e pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI), de nº. 13.146/2015. Ainda, consta no parecer nº. 5 do CNE a necessidade da continuidade desse direito, como forma de garantir a qualidade e equidade ao acesso à educação de crianças com deficiência, mesmo que no ensino remoto. As crianças com deficiência são as que possuem impedimentos de “longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.” (BRASIL, 2015).

O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as

circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008). Portanto, a educação inclusiva contribuiu para uma mudança profunda na forma de se ensinar, buscando atender a todas as pessoas, sem distinção alguma, significando não a oferta de uma educação igual a todos, mas de uma educação adequada a partir das necessidades e interesses próprios de cada educando (CARVALHO, 2019).

Reconhece-se que no atual contexto educacional a presença de impasses no processo de inclusão desses alunos, o que segundo Cury et al. (2020, p. 1), “a pandemia desabou o nosso cotidiano rotineiro e escancarou a desigualdade existente na sociedade, e, por consequência, do sistema educacional. A desigualdade de acesso à informação e tecnologia, bem como a de oportunidades apresentaram-se na pauta educacional”. Conforme aponta Silva (2020), um dos principais desafios enfrentados pelo novo professor é adequar suas aulas a um sistema repleto de falhas que são resultado de despreparo e falta de condições de aplicação. No entanto, esse sistema de ensino por meio das tecnologias foi apontado como única saída naquele momento.

Assim, justifica-se a proposta desse trabalho, que pretende refletir sobre as perspectivas para a Educação Inclusiva em aulas no formato remoto durante a pandemia. Uma vez que o parecer emitido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE, 2020), destaca em relação a educação especial que, além de medidas de acessibilidade, a serem definidas pelos estados e municípios observando os cuidados quanto a mediação, as atividades pedagógicas não presenciais também deverão incluir os estudantes com deficiência, transtorno de espectro autista e altas habilidades/superdotação.

Pretende-se verificar, portanto, como está ocorrendo o processo de inclusão de alunos com deficiência, diante o cenário

atual de ensino remoto, em escolas da rede pública estadual do município de São Borja- RS. Compreende-se que nesse momento, a discussão em torno da inclusão, principalmente com relação ao acesso e permanência a um ensino de forma igualitária na escola regular merece ganhar maior destaque. Surgindo uma preocupação acerca da garantia do direito de alunos com deficiência em vivenciar a educação inclusiva também nesse formato de ensino. Nessa perspectiva,

A inclusão de pessoas com deficiência na resposta e recuperação da COVID19 é uma parte vital da consecução do compromisso de não deixar ninguém para trás, e um teste crítico dos compromissos globais da Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (CDDP). (MOREIRA, 2020, p. 15).

Assim, o presente trabalho tem por objetivos analisar quais as políticas públicas que viabilizem a inclusão no contexto escolar, bem como, verificar quais foram os desafios da inclusão escolar em meio ao ensino remoto e o papel dos educadores neste contexto. Também buscar-se-á destacar ações inclusivas, como as em que os docentes que criam um ambiente acolhedor aproximam-se dos contextos diversos de seus alunos e ampliam a chance de obterem o máximo de êxito e permanência dos discentes no meio educativo (GREGUOL; GOBBI; CARRARO, 2013).

De acordo com Lenhardt (2020), o estudante conseguirá protagonizar o caminho de sua aprendizagem desde que tenha alguém para mediar esse processo. O uso das TICs nesse momento, foi um grande aliado, o que proporcionou aos alunos uma aprendizagem diferenciada, sendo que a introdução desses recursos tecnológicos tornou as aulas remotas possíveis de ocorrer, passando a compensar o processo utilizado nas aulas presenciais e dinamizar o processo

de aprendizagem por meio de vídeos, pesquisas em site, uso de simuladores, aulas síncronas e aplicativos.

Além disso, pretende-se identificar e refletir sobre as propostas educativas que foram utilizadas para assegurar aos alunos com deficiência o acesso à educação e aprendizagem no ensino remoto. Pois, de acordo com Manzini (2009), a orientação destinada à educação inclusiva remete sobre a necessidade de um ensino adaptado às distinções e necessidades especiais de cada indivíduo, sendo importante que os educadores desenvolvam as habilidades, para que assim consigam intervir com competência junto a estes alunos inseridos nos mais diversos níveis de ensino. Ainda, segundo Frias (2009), a inclusão escolar presume práticas que proporcionem ligações incisivas, a partir de uma aprendizagem colaborativa e que tenha potencialidade para romper com os obstáculos relacionados ao acesso e a participação dos alunos com deficiência na educação e sociedade. Contudo, não estando pautada nesta perspectiva, a educação inclusiva se torna contraproducente, excluindo ainda mais o aluno que busca a inclusão.

METODOLOGIA

Como trata-se de um projeto de pesquisa, propõe-se realizar uma pesquisa básica, com abordagem qualitativa e quantitativa, de caráter exploratório, que segundo Gil (2002, p.41) “tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses”. Com relação aos procedimentos, será feita uma pesquisa bibliográfica, que “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2002, p.44), e

de campo, pois, conforme Gil (2002, p.53), “procura muito mais o aprofundamento das questões propostas do que a distribuição das características da população segundo determinadas variáveis”.

Para Gatti (2002) a pesquisa é uma forma de se obter conhecimento sobre alguma coisa. Porém, pode ser descrita como uma motivação que surge, de um modo geral, por inquietações, perguntas, dúvidas a respeito de algum tema, pela busca de respaldo para pensamentos e afirmações. Ainda, em um sentido mais estrito, o ato de pesquisar deve possuir características específicas, as quais não buscam “qualquer conhecimento, mas um conhecimento que ultrapasse nosso entendimento imediato na explicação ou na compreensão da realidade que observamos”. (GATTI, 2002, p. 9-10)

O aporte teórico irá explorar autores como Cury (2020), Carvalho (2020), Cavalcante e Jiménez (2020), Konda (2020), Lima (2020) e Sant’ana (2020), que trabalharam a temática sobre educação inclusiva em meio ao ensino remoto, e ainda leis e documentos como Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência da ONU, bem como pela busca em sites e repositórios nacionais. Para cumprir com os fins da pesquisa, será aplicado uma entrevista através da plataforma Google Forms para os professores responsáveis pelo AEE de 13 escolas estaduais do município lócus da pesquisa. A escolha da amostra representativa da população da pesquisa será aleatória simples, ficando a participação condicionada ao aceite. Segundo Garcia (2008), compreende-se que o AEE expressa uma concepção de inclusão escolar, que leva em conta a necessidade de identificar barreiras que impedem o acesso de alunos com deficiência na escola, com isso, “o objetivo do trabalho educacional deve ser o de permitir acesso à educação a todas as

crianças, jovens e/ou adultos”. (GARCIA, 2008, p. 18).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir de experiências vivenciadas, percebe-se que, em virtude do imediatismo das mudanças ocorridas durante a pandemia, houve certo descaso, por parte de esferas governamentais no que se refere a ações para alunos com deficiência e dificuldades de aprendizagem no contexto escolar. Segundo Cavalcante e Jiménez (2020, p. 07), “pouco tem sido feito para efetivar o direito de uma educação para todos sem distinção, estando esse público com seu desenvolvimento social e cognitivo comprometidos por falta de políticas públicas de inclusão efetivas”. Ainda, para Magalhães (2020), é claro que as ações governamentais não levaram em consideração a diversidade e a multiplicidade referentes às necessidades desses alunos, e o que muitas vezes já era difícil no presencial, deverá ser adaptado para se adaptar.

Além disso, percebe-se que os professores se viram despreparados para atuar no ensino remoto e, ainda mais, com alunos com deficiências de diferentes naturezas. Da mesma forma que, ficou evidente que grande parte destes alunos não estão participando das aulas no modelo remoto. De acordo com Magalhães (2020), hoje estamos vivendo um cenário de práticas pedagógicas desconhecidas, onde alunos e professores estão se adequando a modelos de ensino que são novos e impostos por condições específicas. Nessa perspectiva, muitos dos envolvidos ainda não estão sabendo lidar com as dificuldades, seja por falta de interesse de ambas as partes ou pela falta de recursos tecnológicos ou práticos para se implementar qualquer atividade. Para Silva, Bins e Rozek (2020), a atual situação

vivenciada pelos alunos com deficiências é de total exclusão, sendo necessário uma rápida e efetiva alternativa para que tais condições precárias sejam alteradas através de políticas públicas e ou de assistência social em prol desses alunos.

Os desafios da educação inclusiva durante o ensino remoto são inúmeros, vão desde a falta de ferramentas tecnológicas como computadores, celulares, tablets, falta de acesso a internet, como também as dificuldades relacionadas ao ensino-aprendizagem por meio de atividades síncronas e assíncronas disponibilizadas às crianças e adolescentes com deficiência e dificuldades de aprendizagem. As dificuldades encontradas na docência são muitas e necessitam a cada dia de novas reflexões e ideias que divulguem contextos e estratégias para contornar os problemas, com a escola se firmando como local de formação ampla e para todos (BRANCO; ADRIANO; ZANATTA, 2020). Ainda, segundo afirma Cury et al. (2020), um sistema educacional inclusivo é aquele pensado a partir de princípios de equidade, que busca garantir uma educação de qualidade para todos. Atualmente, nota-se que a educação inclusiva está distante dessa realidade no ensino remoto

Assim, planeja-se dar continuidade a esta proposta de pesquisa nos próximos meses, para ser apresentado como Trabalho de Conclusão do Programa de Residência Pedagógica, do Instituto Federal Farroupilha campus São Borja. A temática a ser discutida trata sobre as perspectivas para a Educação Inclusiva em aulas no formato remoto em meio a pandemia de Covid-19, visando contribuir para reflexões e ampliar os debates acerca da inclusão escolar de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a pandemia causou um grande impacto no sistema de ensino, ficando claro que professores e alunos tiveram que se adaptar rapidamente para não perder totalmente o ano letivo. E, ao se falar em adaptações, se refere às metodologias de trabalho adotadas para o ensino ocorrer de forma remota, mesmo que cada um na sua própria casa, e que também consistem no ajuste do currículo para esse modelo de ensino, ocorrendo a escolha de conteúdos “essenciais”, os quais os alunos não poderiam deixar de estudar, mas com habilidades específicas a serem contempladas para esse período. Para Lima, Azevedo e Nascimento (2020), partindo do ponto de vista pedagógico, currículo consiste em um conjunto estruturado de disciplinas e atividades organizadas, que visam possibilitar o alcance de determinada meta proposta e fixada em função de um planejamento educativo. Ainda, indica a estruturação dos conhecimentos que integram determinado domínio do saber, de modo a facilitar o aprendizado. Uma preocupação referente ao currículo nesse momento de ensino remoto “é o cumprimento de todos os conteúdos curriculares, pois é improvável que os professores, diante de tantos desafios em comum a todos e cada um com suas particularidades, consigam cumprir toda a grade curricular” (LIMA; AZEVEDO; NASCIMENTO, 2020, p.11). Contudo, existe mesmo em tempos de pandemia uma supervalorização dos conteúdos curriculares, que segundo Oliveira e Mousinho (2020), é reforçada pelos currículos tradicionais que ainda imperam nas escolas brasileiras, porém é preciso considerar o momento catastrófico que vivenciamos, onde muitos professores e alunos, além de estarem ainda em adaptação com essa modalidade de ensino, perderam pessoas importantes em consequência da COVID-19.

Reflete-se a urgência de pensar e repensar nossas práticas, para que elas incluam, ao invés de excluir com uma carga horária extensa de conteúdo e pouca aprendizagem.

Reflete-se dentro dessa perspectiva que as ações desenvolvidas para alunos com deficiência nesse momento de ensino remoto não condizem plenamente com as propostas estabelecidas pelas leis brasileiras de inclusão, e conseqüentemente, não atendem às suas especificidades, comprometendo seu desenvolvimento social e cognitivo, além de, afastar esse aluno do contexto escolar. De acordo com Sagioneti e Batista (2016), o aluno com necessidades educacionais especiais tem condições de aprender e se desenvolver, como qualquer pessoa, contudo é preciso ser levado em conta as adaptações curriculares e intervenções pedagógicas, para que estas estejam de acordo com as peculiaridades de cada criança, de forma a atendê-la de maneira adequada e acessível. É importante destacar a necessidade de uma ação conjunta entre professor, aluno, direção e órgãos públicos. E que o professor esteja atento às necessidades do seu aluno, e na medida que for possível, proporcionar a ele metodologias e recursos diferenciados que irão lhe garantir uma aprendizagem mais significativa e de qualidade, e o aluno demonstre interesse em realizar as atividades, estando disposto a superar suas dificuldades.

Conforme Mantoan (2007), o paradigma educacional mais avançado é aquele que reivindica o reconhecimento e valorização das diferenças, nas organizações escolares e demais ambientes de vida social, para que todos os alunos e as pessoas em geral possam deles participar, incondicionalmente, sendo atendidos em suas necessidades, sejam elas temporárias ou permanentes. A segregação, as práticas, de identificação e de rotulação e consideradas discriminatórias, desrespeitando os direitos de participação devem ser extintas.

Matiskei (2004), enfatiza que a viabilidade e concretude dos processos e projetos de inclusão escolar requerem planejamentos, estruturações e falas comuns às realidades encontradas em cada região e em cada escola. Cada indivíduo é parte fundamental na tessitura que reproduz os princípios que asseguram os processos e meios inclusivos. Para Glat e Nogueira (2003), a formação docente para inclusão na educação ainda condiciona inúmeros percursos para uma melhoria necessária e quebra de atitudes que impossibilitam a aprendizagem como a indiferença ao atribuir resultados sem mediar a construção do conhecimento e a participação ativa dos alunos.

Portanto, pensar uma educação inclusiva de qualidade mesmo em uma realidade de ensino remoto que estamos vivenciando é essencial, para garantir o direito à educação. Neste sentido, esta pesquisa continuará em desenvolvimento neste ano buscando mais dados e evidências de práticas inclusivas que possam ser utilizadas para pensar novas formas de potencializar ações de ensino-aprendizagem direcionadas a crianças e adolescentes com deficiência.

REFERÊNCIAS

BRANCO, E. P; ADRIANO, G; ZANATTA, S. C. Educação e TDIC: contextos e desafios das aulas remotas durante a pandemia da COVID-19. **Debates em Educação**, v. 12, n. Esp2, p. 328-350, 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI/MEC**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2021.

BRASIL. Lei Nº 13.146, de 6 de jul. de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Disponível em: . Acesso em: 15 de julho de 2021.

CAVALCANTE, Marta Suely A.; JIMÉNEZ, Luis Ortiz. Educação Inclusiva

em Tempos de Pandemia. In: **CONEDU - VII Congresso Nacional de Educação - Educação como (re)Existência**: mudanças, conscientização e conhecimentos. Maceió/Alagoas, outubro de 2020.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva**: com os pingos nos "is". 13. ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.

CURY, Carlos Roberto J.; FERREIRA, Luiz Antonio M.; FERREIRA, Luiz Gustavo F.; REZENDE, Ana Mayra da S. **O Aluno com Deficiência e a Pandemia**. São Paulo, 2020.

DIAS, E. PINTO, F. C. F. A educação e a covid-19. **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 28, n. 108, 2020.

FRIAS, Elzabel Maria Alberton. **Inclusão escolar do aluno com necessidades educacionais especiais**: contribuições ao professor do Ensino Regular. 2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1462-6.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2021.

GARCIA, Rosalba Maria C. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In: GARCIA, Rosalba Maria C. **Educação especial**: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano, 2002. (Pesquisa em Educação, v. 1).

GLAT, R. **Educação Inclusiva**: Cultura e Cotidiano Escolar. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007.

GLAT, R; NOGUEIRA, M. L. L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Comunicações**, v. 10, n. 1, p. 134-142, 2003.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GREGUOL, M; GOBBI, E; CARRARO, A. Formação de professores para a educação especial: uma discussão sobre os modelos brasileiro e italiano. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 19, n. 3, p. 307-324, 2013.

MAGALHÃES, Tamara F. de A. A escolarização do estudante com deficiência em tempos de pandemia da covid-19: tecendo algumas possibilidades. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, vol. 6, p. 205-221, 2020.

Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/53647/35501>. Acesso em: 18 jul. 2021.

MANTOAN, Maria Tereza E. **Andar no fio da navalha**. Revista de Educação Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 319-326, 2007. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista> Acesso em: 29 maio 2020.

MANZINI, E. F. Quais as expectativas com relação à inclusão escolar do ponto de vista do educador? **Temas sobre desenvolvimento**. vol. 7, nº 42, p. 52-54, 2009.

MATISKEI, A. C. R. M. Políticas públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas. **Educar em revista**, n. 23, p. 185-202, 2004.

MOREIRA, Alexandre; et. al. **Guia COVID-19: Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. São Paulo, 2020. Disponível em: https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/COVID-19_Guia7_FINAL.pdf Acesso em: 10 jun. 2021.

OLIVEIRA, C; MOURA, P.S. **TICs na educação: a utilização das tecnologias da informação na aprendizagem do aluno**. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/viewFile/11019/8864>. Acesso em: 15 jul. 2021.

OLIVEIRA, E. da S. G. de; MOUSINHO, S. H. Educação em tempos de Covid-19: desafios e possibilidades. In: LACERDA, T. E. de; TEDESCO, A. L. [Org.] **A importância da inteligência emocional em tempos de covid-19: a (trans)formação da relação professor/aluno**. Curitiba: Bagai, 2020.

SAGIONETI, Maria Aparecida R.; BATISTA, Cleide Vitor M. A importância dos jogos para o ensino de conceitos matemáticos da criança com necessidades educacionais especiais. **Cadernos PDE**. Paraná, vol.01, 2016. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_edespecial_uel_mariaaparecidaribassagioneti.pdf. Acesso em: 03 mar. 2021.

SILVA, R. Como o mundo, os professores nunca serão os mesmos após a pandemia. **Revista Educação**. [08/06/2020]. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br>. Acesso em: 15 jul. 2021.



Capítulo 20

**Protagonismo estudantil:
ferramentas tecnológicas
nas práticas de estágio
de dificuldades de
aprendizagem**

**Isabel Fabris Franco
Tatiane Negrini**

20

O ambiente educacional escolar tem sido compreendido ao longo dos anos como o útero da humanidade, onde forma e pari o indivíduo social, e está posto em movimento omnidirecional transpassando-se entre poder e sociedade (COMENIUS, 2011). Dentro desse ambiente, está localizado o sujeito de aprendizagem, o ponto central do movimento escolar. Porém, o exercício escolar sendo constituído por políticas educacionais, conteúdos curriculares e métodos de avaliação, contando com intensa demanda de horas/aula, pode ter como desafio olhar individualmente para os estudantes da sala de aula. Laclau (1996, p.71) traz a dualidade escolar, onde elaborar ferramentas potencializadoras da construção organizacional escolar pode também prejudicar ciclos proximais entre os sujeitos de ensino aprendizagem.

De tal modo nos encontramos na situação paradoxal de que aquilo que constitui a condição de possibilidade de um sistema significativo, seus limites, é também aquilo que constitui sua condição de impossibilidade, um bloqueio na expansão contínua do processo de significação. (tradução livre).

Sendo a aprendizagem um movimento que permeia oportunidades e perpassa a disponibilidade, o conhecimento põe-se como resultado da aprendizagem e fruto do acesso a informação, ferramentas metodológicas estimulantes e protagonismo estudantil.

Perceber o estudante como protagonista da sua aprendizagem e não como o produto da avaliação do conteúdo é uma revolucionária proposta de mudança do olhar, pois torna o professor como o mediador da aprendizagem e não como o detentor do saber. Ainda, o protagonismo estudantil faz necessário o olhar para o ser humano presente dentro da escola, seus gostos e percepções, autoconceito,

dificuldade de aprendizagem assim como as dificuldades para a aprendizagem.

Quando dentro de sala, o processo proximal entre professor-estudante era facilitado pelo contato visual, assim como a leitura das expressões faciais, modulação da voz e gesticulação. Contudo, no século XXI, os métodos de ensino e de aproximação tiveram de ser reconstruídos em decorrência da pandemia do Coronavírus. Estabelecer proximidade dentro do contexto pandêmico com diferentes indivíduos, localizados em realidades muitas vezes inacessíveis pode produzir o desinteresse do estudante assim como a angústia do professor.

Em vista disso, o presente artigo tem como objetivo relatar a prática de estágio na área de dificuldades de aprendizagem dentro do Curso de Educação Especial diurno, no primeiro semestre de 2021. Levando em consideração a realidade epidemiológica pandêmica, todas as práticas são realizadas de forma remota por meio de encontros síncronos. Dentro de um colégio ligado a uma instituição federal, o estágio adota como ponto de partida a prática do ensino colaborativo, onde como estagiária círculo entre a sala de aula, direção institucional, subdivisão de acessibilidade e atendimento educacional especializado. Em sala de aula, o estágio se localiza em uma turma de 3º ano do ensino médio, onde articulo minha atuação juntamente com um professor doutor em matemática. Objetiva-se pensar sobre a educação mediada pela tecnologia, de modo que atue como potencializadora da construção do processo de aprendizagem dos estudantes, assim como as possibilidades de tornar o estudante com dificuldades de aprendizagem protagonista na sua escolarização, pontuando a potência do ensino colaborativo dentro das instituições de ensino. A pesquisa toma lugar qualitativo descritivo, tendo como metodologia a utilização do processo de escuta entre a percepção

do estudante sobre a construção de sua aprendizagem, o olhar do professor de matemática e a aplicação de novas metodologias de intervenção em proposta de ensino colaborativo com uma graduanda de Educação Especial.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E O OLHAR AO ESTUDANTE

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)- Nº 9394/96 consta como pré-requisito o estágio supervisionado para a formação em licenciaturas. Vinculado ao artigo 1º da Lei 11.788/2008, é possível compreender que o estágio curricular atua como mediador entre o conteúdo teórico e a atividade prática profissional, dispondo a possibilidade da preparação dos profissionais atuantes dentro do ensino. Passerini (207, p. 30) aponta o Estágio Curricular Supervisionado como “Aquele em que o futuro profissional toma o campo de situação como objeto de estudo, de investigação, de análise e de interpretação crítica, embasando-se no que é estudado nas disciplinas do curso”.

Partindo das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) é necessário construir ações que abarquem a demanda de alunos com dificuldades de aprendizagem, sendo eles:

O quadro das dificuldades de aprendizagem absorve uma diversidade de necessidades educacionais, destacadamente aquelas associadas a: dificuldades específicas de aprendizagem, como a dislexia e disfunções correlatas; problemas de atenção, perceptivos, emocionais, de memória, cognitivos, psicolinguísticos, psicomotores, motores, de comportamento; e ainda fatores ecológicos e socioeconômicos, como as privações de caráter sociocultural e nutricional (BRASIL, 2001, p. 44).

Portanto, ao interpretar a importância do estágio curricular

para a formação de professores, assim como o respaldo por lei da atuação do professor de Educação Especial com alunos que sinalizam dificuldades de aprendizagem, é possível compreender a potência do estágio curricular dentro do ambiente escolar, onde a prática atua como mediadora entre a teoria e o ser humano que ocupa o cargo de professor, possibilitando a elaboração de ferramentas mediativas unânimes, quais acentuem a necessidade dos estudantes amparados pela Educação Especial serem vistos e postos como alunos da escola, e não, somente, da sala do atendimento educacional especializado. Faz-se necessário o olhar atento as possibilidades de convidar os estudantes ao interesse, visto que, as dissonâncias escolares podem afetar diretamente o autoconceito do sujeito, assim como seu interesse pela escolarização.

Entre as diversas possibilidades da vivência do estágio supervisionado na área de dificuldades de aprendizagem, assim como a grande gama de material físico já produzido para tornar proximal a aprendizagem, a realidade da pandemia do COVID-19 fez necessária a elaboração de novas ferramentas, metodologias e mediações para que o professor possa circular entre os alunos das “classes da frente”, assim como os alunos do “fundão” da sala de aula online. Essa divisão é claramente vista pelos níveis de participação ativa durante as aulas síncronas, adotadas no regime de exercícios remotos.

Tendo como base as propostas realizadas até este momento no estágio curricular, será descrito sobre o acompanhamento do estudante A, que tem 19 anos, está cursando o 3º ano do ensino médio em um colégio ligado a instituição federal, e é atendido pela Subdivisão de Acessibilidade da instituição. Com referência aos encaminhamentos diagnósticos, o estudante.

A tem como análise diagnóstica o Transtorno Hiper-cinético,

CID 10- F90; Transtorno Específico nas Habilidades Aritméticas, CID 10 – F81.2;

O presente artigo dará enfoque à análise diagnóstica do Transtorno Específico nas Habilidades Aritméticas, a qual se refere a um transtorno estrutural com base neurológica, de desenvolvimento atempado das habilidades matemáticas. Correia (2008, p.165) aponta que:

As dificuldades de aprendizagem específicas dizem respeito à forma como um indivíduo processa a informação- a recebe, a integra, a retém e a exprime tendo em conta as suas capacidades e o conjunto de suas realizações. As dificuldades de aprendizagem específicas podem, assim, manifestar-se nas áreas da fala, da leitura, da escrita, da matemática e/ou da resolução de problemas, envolvendo déficits que implicam problemas de memória, perceptivos, motores, de linguagem, de pensamento e/ou metacognitivos.

Com o objetivo de construir um olhar voltado às potencialidades do estudante, partindo das dificuldades de aprendizagem já estruturadas, o estágio está ocorrendo em parceria com o professor da disciplina de matemática, realizada de forma síncrona, duas vezes na semana. Quando em sala de aula, o estudante A mantém-se sem nenhuma manifestação, assim como com a câmera e microfone fechados, não distante da realidade da turma inteira de 33 estudantes. Um dos professores que ministra uma das disciplinas da área das exatas e que tem acompanhado a trajetória do estudante A, pontua os efeitos da análise diagnóstica do estudante quando se referindo ao seu desempenho escolar e a construção da sua autoestima vinculada ao autoconceito, relata que o provável diagnóstico trouxe a possibilidade da 'justificativa' para a falta de interesse do aluno. Porém, sinalizar a dissonância entre dificuldade e esforço como um método de

justificativa, pode ser equivalente ao sentar-se por um longo período em uma cadeira de espinhos, onde a estaticidade não é sinônimo de conforto.

Dentro do atendimento especializado, o estudante A pontua seu lugar desconfortável dentro das disciplinas exatas, mas, para além disso, mostra-se um estudante comunicativo, apresentando grande capacidade criativa na linguística, sendo um leitor assíduo, levado a criação do seu próprio livro.

A partir da realização de uma reunião entre a subdivisão de acessibilidade, o professor de matemática em acompanhamento do estágio curricular, foi pensado em práticas para aproximar o contato entre professor-estudante, logo, foi elencado pelo professor atividades individualizadas. O estudante recebeu com grande alegria a proposta, apresentando disposição para aproximação, ainda relatou que o interesse do professor foi “o jeito perfeito de fazer ter vontade de estudar”.

Conforme Faria (1989, p.20):

O valor intraindividual é o produto da atividade assimilativa do sujeito. O sucesso ou o fracasso de ações sobre o ambiente é responsável pelo sentimento de superioridade ou de inferioridade, uma autovalorização que norteará o futuro.

Encontra-se na mediação do professor a possibilidade de uma autovalorização equilibrada quando relacionado a estudantes com dificuldades de aprendizagem. Logo, o estudante A, após o início dos atendimentos individualizados com o professor de matemática mostrou disposição ao interesse, assim como tornou referência a prática do professor para a sua aprendizagem.

Partindo disso, é possível perceber a necessidade da

20

aprendizagem em uma dinâmica autoral, posta pela implementação do protagonismo estudantil, onde o estudante tem a liberdade de construir sua aprendizagem com vivo interesse, elaborando-a em cima das potências já estabelecidas e reconhecidas. Almeida (2017, p.72) aponta a necessidade do vínculo estudantil no processo educacional.

A aprendizagem é um processo de construção do aluno – autor de sua aprendizagem –, mas nesse processo o professor, além de criar ambientes que favoreçam a participação, a comunicação, a interação e o confronto de ideias dos alunos, também tem sua autoria. Cabe ao professor promover o desenvolvimento de atividades que provoquem o envolvimento e a livre participação do aluno, assim como a interação que gera a coautoria e a articulação entre informações e conhecimentos, com vistas a construir novos conhecimentos que levem à compreensão do mundo e à atuação crítica no contexto.

De fato, é desestimulante pensar um processo de aprendizagem passivo, logo, vivencia-lo é alimentar o desinteresse. O convite ao protagonismo estudantil dentro do contexto de ensino pandêmico, onde todos os indivíduos do processo de ensino-aprendizagem estão transpassados pelo luto social, parte do princípio da potência, onde Mantoan (2004, p.33) aponta que:

Todos os alunos, sejam suas dificuldade e incapacidades reais ou circunstanciais, físicas, intelectuais ou sociais, têm a mesma necessidade de serem aceitos, compreendidos e respeitados em seus diferentes estilos e maneiras de aprender, quanto ao tempo, interesse e possibilidades de ampliar e de aprofundar conhecimentos, em qualquer nível escolar.

Nessa perspectiva, o professor de matemática utilizou da elaboração de um pensamento processual na construção de conceitos matemáticos, assim como estímulos visuais, pistas de resolução

e explicações escritas. Fez-se potente este modelo de ensino por considerar as preferências do estudante, o qual apresenta grande desenvoltura e assimilação na área linguística.

Elaborar possibilidades de estruturação da aprendizagem por meio de ferramentas tecnológicas pode ser considerado um grande salto entre a idealização e a dificuldade. Vygotsky (2007, p.97) caracteriza a necessidade de construir novas aprendizagens partindo do que o estudante já tem, ou seja, do que apresenta uma solução independente.

De acordo com Lévy (apud Lemos, 2002, p.14), “A internet é um espaço de comunicação surrealista, do qual nada é excluído [...]. Já que tudo é possível, ela manifesta a conexão do homem com sua própria essência, que é a aspiração da liberdade”. Portanto, utilizar ferramentas tecnológicas que já estão no campo de domínio dos estudantes pode ser um convite à liberdade, logo, ao interesse.

Partindo disso, é possível vincular a tecnologia ao protagonismo estudantil por utilizar dos meios de domínio/interesse do estudante, oferecer ferramentas que impulsionem a aprendizagem e incentivar a autoria do estudante nas construções que consolidem seus processos sinápticos. O estudante A pontua grande gosto pela leitura assim como tem habilidades já construídas nas áreas tecnológicas, partindo disso, o projeto didático elaborado para as intervenções do estágio, pensado pela estagiária junto com o professor de matemática e a Educadora Especial titular da subdivisão de acessibilidade, propõe a utilização de programas e aplicativos para a construção de mapas mentais, flash cards, tabelas, podcasts e histórias em quadrinhos, assim como a identificação do estilo de aprendizagem que contempla a característica individual do estudante e os métodos de estudo que correspondem as possibilidades sinalizadas.

Reconhecer que o estudante é a pessoa mais apta para falar de suas necessidades, pontos de vista, dúvidas e dificuldades, assim como proporcionar metodologias que contemplem as necessidades trazidas pelos estudantes é um potente método de estímulo, protagonismo e mediação nas práticas pedagógicas.

Para a elaboração de práticas pedagógicas que tenham como possibilidade olhar para os estudantes de forma individualizada é necessário que se construa uma rede de comunicação entre os professores de disciplinas específicas, os professores de Educação Especial, a equipe diretiva, assim como toda a equipe escolar. A possibilidade de pensar junto é o princípio do ensino colaborativo, o qual constitui um dos eixos principais da proposta do estágio aqui referido.

O sistema de ensino colaborativo,

Consiste em uma parceria entre os professores de Educação Regular e os professores de Educação Especial, na qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar os procedimentos de ensino a um grupo heterogêneo de estudantes. (FERREIRA; MENDES; ALMEIDA; DEL PRETTE, 2007, p.01).

Olhar para um grupo heterogêneo de estudantes é olhar para todos os estudantes, pois cada indivíduo se constitui de forma única, elabora seu autoconceito com base em seu único prisma de vida, e que é, potencialmente, volúvel. Vários estudantes da rede escolar passam por dificuldades para a aprendizagem de um conteúdo, sejam estes estudantes atendidos pelo professor de Educação Especial ou não. Tornar o estudante ativo no seu processo de aprendizagem é similar a convidá-lo ao movimento, é possibilitar que se levantem da “cadeira de espinhos” e vivam a necessidade de sair da estaticidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude do que foi mencionado, torna-se imprescindível pontuar a importância de um olhar refinado a todos os estudantes presentes dentro das escolas, quais, por serem polifônicos, constroem-se a partir do olhar do outro e das interferências do meio, assim como dos fatores intrínsecos que compõem seu autoconceito e autoestima. Os estudantes sinalizados por lei como público alvo da Educação Especial fazem parte, integralmente, do contexto escolar, sendo estudantes da escola e não apenas das salas de atendimento individualizado, logo, precisam ser olhados, tanto nas políticas públicas, mas principalmente na vivência prática do processo de ensino-aprendizagem. Está é a riqueza da educação, a possibilidade de compreender que os processos de aprendizagem não são equivalentes e nem lineares, portanto, não se validam por uma régua social de habilidade e produtividade, mas sim, pela produção da melhor resposta do indivíduo dentro de seu contexto de aprendizagem.

O estudante A, ponto central da discussão do estágio curricular aqui tratado, demonstra a potência das ferramentas mediativas proximais, tendo como resultado a reconstrução do interesse do estudante para o seu processo de escolarização. Ainda, ressalva-se que o protagonismo, quando aliado ao ensino colaborativo, propõe que os estudantes circulem dentro do espaço escolar, trazendo suas percepções sobre seu processo de aprendizagem, tornando-se assim, indivíduos ativos.

Ao tratar-se de ferramentas tecnológicas para a aprendizagem, é possível perceber que o mundo digital pode ser um forte aliado na construção do saber, podendo-se utilizar das preferências dos estudantes para a aplicação de metodologias tecnológicas assim como

propostas proximais entre professores e estudantes. A produção do conhecimento além dos livros, classes e lousas convida os professores e estudantes a um movimento de reconstrução, retomando o olhar para as metodologias já postas e dando a possibilidade de torná-las um processo de construção interativa. Estas práticas tem a potência de construir um novo prisma para o luto social, resultado da pandemia do COVID 19, tornando-se uma ferramenta de impulso ao interesse, a esperança e a renovação.

Dado o exposto, é necessário perceber que os professores às vezes ocupam o espaço do não saber, mesmo ao ministrar aulas quais tenham domínio do assunto. O não saber perpassa a consciência de que não se controla a forma que as palavras movimentam o outro, assim como o não saber possibilita o desejo do saber, do movimento pelo que não está explorado. Assim, professores e estudantes levantam-se das suas “cadeiras de espinhos” e são colocados no movimento proposto pelas relações humanas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Tecnologia na escola**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/2sf.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBen**. Brasília: MEEC/ SEESP, 1996.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio dos estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 set. 1967.

BRASIL. Resolução CNE/CEN Nº2, DE 11 DE SETEMBRO de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Básica. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2021.

COMENIUS, 1592-1670. **Didática Magna/ Comenius**; aparelho crítico Marta Fatori; tradução Ivone Castilho Benedetti. 4. ed. São Paulo: Editora WMF Martins

Fontes, 2011. – (Clássicos WMF).

CORREIA, Luís de Miranda. **Para uma definição portuguesa de dificuldades de aprendizagem específicas.** Revista Brasileira de Educação Especial [online]. 2007 v. 13, n. 2 [Acessado 16 julho 2021], pp. 155-172. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382007000200002>. Epub 22 Jan 2008. ISSN 1980-5470. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382007000200002>.

CRUZ, Vitor. Dificuldades de aprendizagem específicas: uma abordagem e seus fundamentos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n 41, p. 329-346, set./dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4113/2689>.

FARIA A. R. de. **Desenvolvimento da criança e do adolescente segundo Piaget.** São Paulo: Ática, 1989.

FERREIRA, B.; MENDES, E; ALMEIDA, M., & DEL PRETTE, Z. Parceria colaborativa: descrição de uma experiência entre o ensino regular e especial. **Revista Educação Especial**, 0(29). 2011. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4137>.

LÉVY, P. Uma perspectiva vitalista sobre a cibercultura. In: LEMOS André. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea.** Porto Alegre: Sulina, 2002.

MANTOAN, M. T. E. Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão. In: STOBÁUS, C, D.; MOSQUERA, J.J.M. **Educação Especial: em direção à educação inclusiva.** 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p.27-40.
ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **CID-10 Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde.** 10a rev. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1997.

PASSERINI, Gislaíne Alexandre. **O estágio supervisionado na formação inicial de professores de matemática na ótica de estudantes do curso de licenciatura em matemática da UEL.** 121f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina: UEL, 2007.

SCHUSTER, Federico L.. Ernesto Laclau, Emancipação e Diferença. **Jornal de Ciências Sociais**, Buenos Aires, n. 4, p. 227-231, ago. 1996. Disponível em: <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/1428>. Acesso em: 16 jul. 2021.
VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 7. ed. São Paulo (SP): Martins Fontes 2007.



Capítulo 21

**Aprendizagem mediada
pelas tecnologias no
ensino remoto:
sucesso ou fracasso?**

Sara Poltosi Alves

Haja vista que o cenário educacional, em virtude da Pandemia da Covid-19, mudou de forma bastante drástica, faz-se necessário uma urgente reflexão acerca dos objetivos educacionais a serem atingidos, bem como, uma urgente retomada de padrões de ensino até então concebidos como únicos enquanto tradicionalmente desenvolvidos de forma presencial, no ambiente escolar. Intempestivamente, a ruptura desses padrões aconteceu, necessitando uma readequação dos profissionais da educação como um todo – englobando escola e seus agentes, como também uma readequação de alunos e alunas quanto ao novo formato de escola, de educação escolar, de aprendizagem. O cenário atual se apresentou como algo novo, sem muito tempo para ser pensado e planejado, mas, com necessidade urgente de adaptação, adequação e desenvolvimento prático, sem que se perdesse os propósitos educacionais de desenvolvimento da aprendizagem.

Constituiu-se, então, de forma imediata, o Ensino Remoto a fim de atender às demandas educacionais, tanto das redes públicas como privadas, visando não somente fazer a “ponte” entre alunos e alunas com a escola, como também, dar conta de atender as necessidades educacionais vigentes, os planos de ensino propostos e o desenvolvimento global da aprendizagem, buscando de todas as formas atingir os objetivos da escolarização, insurgir competências e desenvolver habilidades. Dessa forma, tendo em vista o cenário de educação à distância como único recurso disponível, viu-se a tecnologia como ferramenta aliada do corpo docente para que pudesse dar conta da mediação da aprendizagem de alunos e alunas, sem tempo hábil para que fosse avaliado seus impactos, de forma que: será que docentes e discentes estavam preparados para essa demanda? Houve preocupação com a experiência dessa modalidade no contexto escolar? Havia certezas sobre os resultados (se daria certo

ou não)? Houve significativas preocupações com o acesso tecnológico dos envolvidos? Tinha-se prévia formação adequada de professores e professoras para o desenvolvimento dessa proposta tecnológica?

A partir dessas significativas e importantes indagações, surgiu a necessidade de refletir e observar os resultados desse trabalho pedagógico de cunho tecnológico frente ao seu real desenvolvimento e perspectivas de sucesso, analisando suas falhas e visando buscar soluções para um problema tão sério que afeta e ainda afetará a “saúde” educacional, principalmente de estudantes em condições socioeconômicas desfavorecidas, em situações de vulnerabilidade e que estão “fora” de um sistema educacional que não foi pensado para eles, que não os contempla. Evidentemente, a adoção do Ensino Remoto trouxe à tona dificuldades para o sistema público educacional sendo que, o que era para ser emergencial se fez presente e perpetuante até então, necessitando ser encarado de forma mais consistente e com olhar mais atento aos impactos a longo prazo.

METODOLOGIA

Diante angústias e incertezas de alguns profissionais da educação, das redes municipal e estadual de educação, quanto à efetivação da aprendizagem por parte de alunos e alunas em se tratando à falta de acesso tecnológico por uma grande maioria dos aprendizes, observou-se a necessidade de um estudo com vistas à análise do impacto educacional do ensino remoto mediado pelas tecnologias para a aprendizagem. Desenvolveu-se, então, uma pesquisa de cunho qualitativo com duas escolas públicas às quais dispõem de um quórum de estudantes de classes econômicas fragilizadas e desfavorecidas, sendo uma no âmbito estadual e

outra no âmbito municipal, analisando, junto ao corpo docente (seis profissionais da escola estadual e três profissionais da escola municipal) o desenvolvimento dessa nova prática de ensino e seus resultados diante os objetivos de desenvolvimento, apropriação e consolidação da aprendizagem.

Configura-se um relato de experiências a partir das vivências dos profissionais supra citados e seus alunos e alunas diante o cenário de incertezas e angústias no desenvolvimento do ensino remoto, visto que, grande preocupação se apresentava em virtude da falta de acesso da grande maioria dos alunos e alunas. Nessa perspectiva, rodas de conversa e troca de relatos e experiências foram subsídios capazes de nortear as reflexões deste trabalho, qualificando esse estudo e suas considerações. O método de análise de dados desenvolvido foi de análise interpretativa, a partir de aplicação de entrevista aberta e relatos da roda de conversa.

Com base nos padrões de ética na pesquisa, os nomes das referidas escolas pesquisadas, bem como dos corpos docentes envolvidos serão preservados. No entanto, obteve-se autorização das professoras envolvidas na pesquisa e da equipe diretiva das escolas relacionadas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Sem a pretensão de escancarar mazelas ao constatar que esse Ensino Remoto não aconteceu e não acontece de forma linear para todos os envolvidos, que há um abismo gigantesco ao tratar de acesso e recursos tecnológicos para as classes menos favorecidas, torna-se motivo de preocupação as diversas e variadas lacunas evidenciadas por essa experiência, tanto para docentes, quanto para

discentes, como também refletindo em suas famílias sob a forma de afetar a saúde mental de todos e todas ao lidar com o novo, com o desconhecido, com as incertezas, com as angústias, com a falta de recursos. Nessa perspectiva, o vislumbre de um cenário educacional caótico para o futuro tem gerado maiores preocupações enquanto a demanda de desenvolvimentos cognitivos e psicológicos caminham para um alto grau de comprometimento pelas dificuldades enfrentadas pelos estudantes nos campos de: desenvolvimento de habilidades de aprendizagem de forma autodirigida, nas funções executivas e de autogestão do tempo, mas principalmente, suas desmotivações pela falta de acesso às tecnologias.

Nesse viés, à luz de suprir as novas necessidades impostas, concluiu-se que o Ensino Remoto mediado pelas tecnologias foi, por muitos, principalmente pelos governantes, “romantizado” e visto como alternativa e recurso indispensável, viável e capaz de suprir as demandas educacionais vigentes. No entanto, políticas públicas de viabilidade e acesso unânime não foram pensadas e planejadas, inviabilizando a equidade de ensino que se espera e almeja em se tratando da escancarada desigualdade social e financeira de alunos e alunas. Dessa forma, enormes lacunas foram deixando um rastro de maior desigualdade e distanciando o foco de educação para todos, aumentando de forma alarmante os índices de evasão escolar, de dificuldades de aprendizagem, de desmotivação para a aprendizagem, de atrasos no desenvolvimento cognitivo e socioemocional.

Nessa triste perspectiva, o que se tem são alunos e alunas à mercê de uma educação que não foi pensada para muitos deles, ao passo que muitos não têm recurso tecnológico e acesso às tecnologias para que possam usufruir de seus direitos à educação, pois, de acordo com a Constituição Federal, em seu artigo 205, “a educação, direito de

todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. É negado seus direitos à educação, uma vez que não estão desfrutando dos inúmeros recursos pensados e planejados para poucos no que se refere a interatividade e conectividade. Não é possível que se pense numa proposta educacional tão restrita enquanto educação é direito de todos.

Nesse sentido, hoje, fala-se em Desigualdades Digitais em referência à notória inequidade de acessos e oportunidades para a aprendizagem oferecidos de forma a não contemplar a todos. Dados da pesquisa realizada pela TIC Educação (NIC.br), elencados pelo jornal da USP, indicam que, ainda em 2019, “havia um percentual baixo das escolas brasileiras preparadas para a transição do ensino online: 28% das particulares e 14% das escolas públicas” (JORNAL USP, 2020, p. 2), Tal fato também indica agravo da situação enquanto “a maioria das crianças e adolescentes de 9 a 17 anos não dispunha de computadores em casa e apenas 48% dos professores da rede pública de ensino ofereciam conteúdos na internet” (JORNAL USP, 2020, p. 3), evidenciando, então, até mesmo a falta de oferta pelos próprios professores.

Propostas maravilhosas e atraentes foram criadas num curto espaço de tempo para oferecerem educação de qualidade através dos meios tecnológicos: plataformas digitais interativas de jogos e Apps como: Jambord, Google Classroom, Google Forms, Meets, Google Apresentações, Google Planilhas, Google Formulários, enfim, um aparato de recursos e ferramentas que, teoricamente, deveriam suprir os objetivos da aprendizagem, mas, no entanto, foram criadas para uma minoria, minoria essa a mais necessitada e vulnerável.

Dessa forma, não se pode acreditar e apoiar tais recursos com uma perspectiva de positividade, pois o que se tem, nesses nada mais é que um “castelo de areia” que certamente irá desmoronar, que já está apresentando indícios de desmoronamento ao passo que se vê a inexistência de políticas públicas educacionais, voltadas para a aprendizagem mediada pelas tecnologias, como o maior motivo de preocupação. O Ensino Remoto mediado pelas tecnologias não está adaptado às reais condições vividas pela grande maioria de seus alunos.

De fato, são sobretudo as crianças provenientes das camadas populares e do meio rural que fracassam na escola e são forçadas a interromper seus estudos. Evidentemente, essas crianças constituem a grande maioria da população de nosso país e são elas, justamente, as que mais precisam da escola para poder melhorar de vida (CECCON, 1991, p.30).

Pensando na desproporcionalidade da oferta do Ensino Remoto mediado pelas tecnologias em alusão a não equidade deste, evidente e preocupante se tornam as “sequelas” vindouras do Ensino Remoto para o futuro educacional, de modo que essa não equidade de ensino, que levou muitos estudantes a desistirem de seus estudos e abandonarem esse novo modelo de escola, irá refletir de forma negativa nos índices educacionais de educação para todos. Muitos desses estudantes, os que ainda não desistiram, se encontram em condições desfavoráveis de continuidade do estudo ainda lutando contra um sistema que segrega e tentando serem persistentes diante suas frustrações, dificuldades e socialização comprometidas. Para esses, que conseguirem persistir, certamente haverão de ter muitas dificuldades a serem enfrentadas num futuro educacional bastante

próximo, de forma que terão de lidar com as lacunas existentes e com as dificuldades não superadas, levando consigo uma “bagagem” incompleta, uma disparidade de conhecimentos em comparado a alunos e alunas advindos de outra vertente mais promissora do Ensino Remoto mediado pelas tecnologias.

Desse modo, cabe grande preocupação não somente no resgate de aprendizagens não consolidadas, como também, um resgate de suas autoestimas e motivações. Um olhar muito atento a essas peculiaridades deve ocorrer para que se possa ressignificar o propósito educacional, caso contrário, de acordo com Ceccon, “pouco a pouco, eles vão perdendo a motivação para continuar se esforçando, vão se sentindo realmente incapazes de aprender e vão se resignando a um fracasso que vai marcar o resto de suas vidas”. (1991, p.17)

Aprendizagem é algo que está intrinsecamente ligada à relação professor x aluno, que é objetivada por professores e professoras para o alcance por parte de alunos e alunas. Sendo assim, a atual aprendizagem mediada pelas tecnologias no Ensino Remoto tem, de fato, alcançado as perspectivas de sucesso? Tem, de fato, se concretizado e consolidado? Tem-se obtido sucesso ou fracasso? Cabe, aí, uma série de reflexões e, a posteriori, ações que possam dar conta de responder a esses questionamentos, levando em consideração os contextos vividos tanto por alunos e alunas como pelos profissionais de educação, os quais também estão sofrendo demandas de trabalho às quais não estavam preparados, como também, enfrentando grandes angústias, sensações de impotência diante à impossibilidade de atender a todos os estudantes, adoecimento por esgotamento mental devido a uma sobrecarga de trabalho e resiliência ao desenvolverem um trabalho para os quais não estavam preparados. Não somente o corpo discente está sendo atingido com o Ensino Remoto mediado

pelas tecnologias, mas também o corpo docente enfrenta uma grande demanda de peculiaridades no desenvolvimento de seu trabalho, o que, de certa forma, compromete-o e fragiliza-o diante às incertezas do presente e do futuro educacional. O olhar sobre professores e professoras e a imensa pressão que os conduz é necessário para que estes não percam suas essências e viço.

Sob essa ótica de uma educação desigual, de um Ensino Remoto mediado pelas tecnologias em desacordo com a equidade de ensino, tem-se uma educação “adoecida”, com seus atores fragilizados e requerendo cuidados e olhares mais profundos a suas peculiaridades, uma educação que deve ser “desromantizada” dos aspectos singulares de sucesso para ter uma visão mais holística dos aspectos plurais de fracasso. É necessário desmistificar a ilusão de plenitude da educação atual para que se possa atentar aos fatos de insucesso que estão e estarão evidenciados nas lacunas da aprendizagem. É necessário não somente investimento em Formação e Capacitação Digital para professores, mas também investimento em Acesso Tecnológico e Digital aos estudantes para que o processo educacional seja uníssono, para que a aprendizagem realmente possa ser efetivada e consolidada.

Não cabe, aqui, desmerecer o esforço e deixar de louvar as propostas tecnológicas até então apresentadas, às quais foram pensadas e planejadas como recursos imediatistas para atendimentos educacionais dos estudantes e permanência de seus vínculos com as instituições de ensino, mas, que, não foram pensadas com olhar mais amplo no aspecto de que não consistem em ferramentas que atinjam uma maioria, que atinjam os menos favorecidos e que têm dificuldades ou, até mesmo, abstenção de acesso a esses meios. O que cabe, no momento, é trazer à reflexão de que essas propostas são unilaterais, sendo que o processo educacional só acontece em via de mão dupla.

De nada adianta professores e professoras disporem de recursos e ferramentas digitais altamente ricos e interativos se o quórum de alunos e alunas é mínimo. A combinação entre as desigualdades pré-existentes e ausência de uma política pública de educação bem coordenada e estruturada evidenciam o acirramento dessas desigualdades socioeconômicas, mostrando que maiores contribuições e articulações deveriam ter sido despendidas no intuito de sanar essa enorme disparidade. Nota-se certa ausência de coordenações claras e efetivas que visem suprir as desigualdades de acesso aos meios digitais, tornando os dilemas para o futuro educacional ainda maiores e preocupantes, delegando aos profissionais da educação maiores impotências diante o cenário que está por vir.

As políticas públicas educacionais precisam, urgentemente, serem voltadas a atender a todos os envolvidos, percebendo que o percurso não tem sido o mesmo para todos, direcionando seus propósitos à universalização de acesso para que se possa ter uma equiparação no desenvolvimento das aprendizagens. De acordo com a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), em seu artigo 3º, inciso I, "O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola", deixando, no caso das reflexões desse estudo, uma brecha na efetivação da referida lei quanto ao acesso dos estudantes, uma vez que esse acesso não está sendo garantido a todos e todas. Há uma lacuna bastante grande entre o que dispõe a referida lei, entre o que se almeja em termos de objetivos educacionais com a realidade de não igualdade e não equidade que se apresentam. Não se trata de uma análise de cunho crítico que vise somente apontar os problemas que aí estão escancarados, mas de buscar, a partir dessas reflexões, uma projeção para a solução desses problemas, os quais não perpassam

somente o momento presente como, também, serão refletidos em um momento futuro ao tratar as sequelas deixadas nos campos bio-psico-cognitivo-sociais de estudantes que estão à margem dessa oferta de educação remota.

Muitos países, como Estônia e Finlândia, o acesso à internet já é declarado como direito social básico, direito esse documentado e oficializado pela ONU (Organização das Ações Unidas). No entanto, no Brasil, como na maioria das situações, a realidade é outra mesmo que a necessidade de garantia de direito à educação, atualmente, seja mediada pelas tecnologias. A educação tem sido deixada à mercê nesse quesito no momento de maior necessidade e relevância ao assunto do uso das tecnologias para o desenvolvimento do ensino remoto. É nesse sentido que, urgentemente, políticas públicas necessitam serem redesenhadas no programa nacional de educação, buscando alternativas e definindo prioridades ao acesso universal por parte dos estudantes. Caberia uma iniciativa de maior empenho por parte do Ministério da Educação (MEC) em adotar propostas metodológicas de ensino à distância, considerando as diferenças regionais e socioeconômicas, garantindo conexão de internet para todos os estudantes. Tais propostas poderiam vir alinhadas a outras áreas do governo, como Ministério da Ciência e Tecnologia, por exemplo, a fim de implementação de ações de infraestrutura na garantia do acesso tecnológico. O próprio MEC tem feito “vista grossa” não só para a não garantia do direito à educação para todos, como também, encontra-se em desalinho com a quinta competência da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) que diz respeito à utilização de tecnologias digitais, enquanto Cultura Digital.

O que se tem, até então, são propostas verticais que não atendem uma maioria, pelo contrário, atendem a uma minoria nos

aspectos de acesso às tecnologias, nos aspectos humanísticos, de forma que fatores emocionais e mentais estão sendo deixados de lado. Estão sendo ignorados os casos de adoecimento e esgotamento de professores e professoras, alunos e alunas, mascarando uma precariedade que reflete diretamente nas ações humanas, ao passo que se limitam os aspectos laborais, diminui-se as capacidades criativas, esgotam-se as motivações e entusiasmos, massacrando-se os estímulos positivos.

Expectativas se tem de que, realmente, um trabalho sólido, coerente e eficaz para recuperação de aprendizagem e suas lacunas seja, de fato, levado em consideração numa perspectiva que prime, realmente, pelas habilidades essenciais a serem desenvolvidas, não desconsiderando as peculiaridades e fragilidades que demandam dos reflexos pandêmicos de um ensino que segregou. Pelo parecer 11/2020 do CNE (Conselho Estadual de Educação), há recomendações de uma reorganização curricular que flexibilize o currículo de forma a “ampliar balizas legais que permitam a flexibilização em torno da adoção da oferta educacional não presencial, de forma a aprimorar medidas de qualidade ao aprendizado, ao tempo em que se amplia, também, a longevidade dessas medidas” (CNE/CP nº 11/2020, p. 2), dando-se, assim, a impressão de que se pode vislumbrar uma expectativa de ensino que venha ao encontro dos propósitos de reais interesses de resgate de alunos e alunas já tão massacrados pela inequidade de oportunidades de estudos. Acredita-se que, ao menos no cunho pedagógico, se pode traçar um plano de esperanças na busca de desenvolvimento das aprendizagens, mas, no entanto, em uma vertente governamental federativa, de órgãos competentes ligados à educação, ainda se caminha na contramão em relação a primazia de políticas públicas educacionais, programas, suportes de

aspecto tecnológico, mantendo o rompimento com as delegações de ensino remoto mediado pelas tecnologias como acesso universal de todos e todas.

O CNE recomenda que um conjunto de fatores que afetaram a aprendizagem, em virtude da Pandemia, devem ser levados em consideração. São eles:

as diferenças no aprendizado entre os alunos que têm maiores possibilidades de apoio dos pais; as desigualdades entre as diferentes redes e escolas de apoiar remotamente a aprendizagem de seus alunos; as diferenças observadas entre os alunos de uma mesma escola em sua resiliência, motivação e habilidades para aprender de forma autônoma on-line ou off-line; as diferenças entre os sistemas de ensino em sua capacidade de implementar respostas educacionais eficazes; e, as diferenças entre os alunos que têm acesso ou não à internet e/ou aqueles que não têm oportunidades de acesso às atividades síncronas ou assíncronas. Todos esses fatores podem ampliar as desigualdades educacionais existentes (CNE/CP nº 11/2020, p. 3).

Para que se possa vislumbrar um futuro educacional com mais otimismo e perseverança, precisa-se de reflexões/ações imediatas, capazes de minimizar os efeitos negativos causados e reverter o cenário de desigualdade educacional que se tem. Os menos favorecidos não podem ser ignorados, os aspectos emocionais dos envolvidos não podem ser ignorados, a saúde mental de todos não pode ser ignorada. Se políticas públicas não podem, no momento, diminuir o impacto dessas fragilidades, ao menos, para um futuro próximo devem primar pelo bem-estar e igualdade de todos, pela equidade em educação, pela proposição de alternativas sob a ótica de uma perspectiva que venha a sanar as lacunas deixadas e romper com barreiras da desigualdade que só cresceram e se escancararam ainda

mais. Se a educação formal transcendeu os muros da escola, a ruptura com paradigmas de segregação deve ser paralela a esse processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia trouxe essa discussão sob o propósito de que os estudantes precisam se conectar para usufruírem de seus direitos à aprendizagem, e os que não têm acesso a oportunidade de vivenciar essas atividades tecnológicas de âmbito educacional, necessitarão de um acompanhamento diferenciado e personalizado para que prossigam com sucesso em suas aprendizagens. As significativas perdas necessitarão serem minuciosamente mapeadas para que, então, um plano estratégico de recuperação dessas aprendizagens seja elaborado de forma única e pessoal para cada habilidade essencial defasada. Estratégias pedagógicas deverão, com primazia, garantir um planejamento assertivo e consistente, também voltado às competências socioemocionais desses alunos e alunas, resgatando neles a motivação para a aprendizagem, a autoconfiança, o fascínio pelo aprender e suas ressocializações. Não caberia uma recuperação de tempo perdido, mas sim um resgate do sentido de protagonismo.

Essa crise de aprendizagem, que ampliou e poderá ampliar ainda mais as desigualdades existentes exige, no retorno, grande esforço de readaptação e de aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem, definindo diretrizes e medidas sensatas que possam apoiar respostas educacionais eficazes para proteger os direitos de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. **BNCC**. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf Acesso em: 20 ago. 2022.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9394/1996. São Paulo: Saraiva, 1996.

CECCON, Claudius. **A Vida na Escola e Escola da Vida**. Ribeirão Preto: Vozes, 1991.

Conselho Nacional de Educação - **CNE** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2020-pdf/148391-pcp011-20/file> Acesso em: 20 ago. 2022.

JORNAL DA USP. Disponível em: <https://jornal.usp.br/?p=350518> publicado em 01.09.2020. Acesso em: 20 ago. 2022.



Capítulo 22

**Aprendizagem de
estudantes com altas
habilidades/superdotação:
o enriquecimento por meio
das tecnologias**

**Angélica Cristina Kern
Cássia de Freitas Pereira
Tatiane Negrini**

A educação de sujeitos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) é um aspecto que vem ocupando espaços de discussão em diferentes grupos, seja entre familiares como também professores e gestores, tendo em vista que estes estudantes possuem direitos educacionais que precisam ser atendidos. Entre eles, pode-se destacar o direito à aprendizagem de acordo com suas condições, conforme previsto na LDB 9394/96 (BRASIL, 1996).

Além disso, a legislação (BRASIL, 2008) prevê possibilidades de atendimento a este público, sendo o enriquecimento uma delas, respeitando o direito do aluno à suplementação curricular. Este enriquecimento pode ocorrer tanto intracurricular como extracurricular, levando em consideração quais são as demandas dos estudantes, assim como o que o ambiente possui de oportunidades.

Desse modo, o foco da discussão volta-se para a aprendizagem do aluno com AH/SD, que pode acontecer em diferentes espaços e com diferentes grupos.

Dentre estes espaços destaca-se o projeto de extensão GEIM – Grupo de Enriquecimento das Inteligências Múltiplas, que está vinculado ao Grupo de Pesquisa Educação Especial: Interação e Inclusão Social – GPESP, e desenvolvido na UFSM sob coordenação da professora Tatiane Negrini. Este projeto tem como objetivo:

desenvolver uma proposta de enriquecimento extracurricular ao estudante com altas habilidades/superdotação, a fim de enriquecer e suplementar o ensino escolar, explorando as inteligências múltiplas, contribuindo na orientação da família e da escola (UFSM, 2021, p. 08).

Durante o ano de 2020, em função da pandemia do COVID-19, as ações do projeto foram desenvolvidas de modo remoto, com

acompanhamento dos estudantes e familiares com encontros virtuais, através de plataforma online. Nesse sentido, naquele ano, foi realizado um levantamento por meio de um questionário para as famílias dos alunos com AH/SD participantes do projeto a respeito de três aspectos principais que foram: Aprendizagem, isolamento social e relações sociais.

Este artigo fará um recorte a respeito destas análises, sendo que será discutido especialmente a respeito da categoria de aprendizagem, tendo em vista analisar questões que estão evidentes nas respostas dos participantes, considerando o que esteve envolvido na aprendizagem dos alunos durante o período da pandemia.

Com isso, este artigo tem como objetivo analisar aspectos que envolvem o ensino e a aprendizagem dos estudantes com AH/SD por meio das tecnologias educacionais, as características evidenciadas neste contexto de pandemia, suas relações com a família e demais projetos educacionais.

Este estudo mostra-se relevante visto que problematiza aspectos que fizeram parte dos processos educacionais de estudantes com AH/SD durante o período de distanciamento social em função da pandemia de COVID-19, especialmente quanto a possibilidade de acompanhamento destes sujeitos por meio de tecnologias educacionais que foram utilizadas de maneira ampliada durante este período.

METODOLOGIA

Este artigo trata de um estudo qualitativo, sendo que este tipo não baseia em dados numéricos para suas interpretações. De acordo com Sampieri; Collado e Lucio (2013, p. 34), uma das características da

pesquisa qualitativa é de que “[...] se fundamenta em uma perspectiva interpretativa centrada no entendimento do significado das ações dos seres vivos, principalmente dos humanos e suas instituições.” Entende-se que a pesquisa qualitativa caracteriza o que vem sendo desenvolvido neste estudo, visto que, de acordo com os mesmos autores:

O enfoque se baseia em métodos de coleta de dados não padronizados nem totalmente predeterminados. Não efetuamos uma medição numérica, portanto, a análise não é estatística. A coleta dos dados consiste em obter as perspectivas e os pontos de vista dos participantes (suas emoções, prioridades, experiências, significados e outros aspectos subjetivos) (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013, p. 34).

Também pode ser classificada como uma pesquisa descritiva, sendo que:

[...] buscam especificar as propriedades, as características e os perfis de pessoas, grupos, comunidades, processos, objetos ou qualquer outro fenômeno que se submeta a uma análise. Ou seja, pretendem unicamente medir ou coletar informações de maneira independente ou conjunta sobre os conceitos ou as variáveis a que se referem (IBID, p. 102).

Este artigo parte das experiências coletivas no projeto de extensão GEIM/UFSM, desenvolvidas durante o ano de 2020, sendo que neste período o projeto alcançou muitos objetivos quanto ao acompanhamento destes estudantes, no entanto somente no modo remoto.

Para a análise e discussão, será utilizado como material as respostas de familiares a partir da participação em um levantamento realizado por meio de um questionário disponibilizado pelo google forms, o qual apresentava 12 questões. Será analisada somente a

categoria referente à aprendizagem, que emergiu deste questionário.

Responderam o questionário 15 familiares de estudantes com AH/SD participantes do projeto GEIM no ano de 2020.

O processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com AH/SD e seus projetos durante a pandemia

No que tange as afirmações dos pais ou responsáveis, em relação à categoria de análise Aprendizagem, pode-se inferir uma reflexão acerca das referidas questões a qual salientam: o processo de ensino aprendizagem e o gerenciamento da família em casa e, o desenvolvimento de projetos, trabalhos da escola e otimização do tempo por parte dos filhos. Além disso, salientam-se as observações acerca das características das AH/SD que tem se manifestado neste período atípico da pandemia e motivação perante as atividades nesse atual contexto.

Considerando o período de distanciamento social em função da pandemia do COVID-19, e da predominância do uso das tecnologias para a educação escolar, mudanças ocorreram na aprendizagem dos alunos, inclusive aqueles com AH/SD. Dessa forma, foi possível observar diante as afirmações no questionário que, para algumas famílias, o processo de aprendizagem dos filhos no ensino remoto está sendo difícil, pois há falta de motivação para a realização das tarefas. Nesse sentido, cabe ressaltar a fala da Família 1 e da Família 11 quando afirmam:

“Muito difícil porque ele tem muita dificuldade” (Família 1).

“É um pouco difícil, tentamos organizar uma rotina, mas as atividades se resumem em copiar e preencher livros!”

“Não há encontros virtuais” (Família 11).

Tendo em vista as afirmações destacadas, fica evidente as dificuldades enfrentadas pelos alunos no processo de ensino, o que resulta numa aprendizagem prejudicada destes sujeitos.

Nessa perspectiva, pode-se considerar a afirmação da Família 11 onde é possível relacionar com os estudos de Renzulli (2014), quando salienta uma educação pautada numa abordagem do tipo “fábrica de informações”, o que pode favorecer em habilidades de nível inferior para os alunos como memória de rotina, trabalhos repetitivos, monotonia e falta de prazer com a aprendizagem.

Em vista disso, é pertinente afirmar a responsabilidade atribuída ao professor no cuidado da aprendizagem dos alunos e a importância do mesmo na tarefa de oportunizar um ensino ativo e criativo. Assim sendo, cabe salientar a afirmação de Alencar que corrobora com a referida ideia explanada acima:

O perfil de profissional que está sendo exigido no mercado é o perfil de um profissional criativo. É, pois, indispensável equipar o aluno com estratégias eficientes para abordar o novo, lidar com o desconhecido, enfrentar de forma efetiva as heterogêneas situações do cotidiano e resolver problemas que hoje não somos sequer capazes de antecipar (ALENCAR, 2001, p. 66).

Dessa forma, é imprescindível destacar a necessidade de cursos de formação e atualização na área para o aperfeiçoamento docente, o que viabilizará um profissional criativo atento às demandas de aprendizagem, buscando oferecer práticas pedagógicas diferenciadas e assim, contribuindo para o processo de inclusão de estudantes com AH/SD.

Ainda, em relação a aprendizagem, a Família 7 ressalta

dificuldades em lidar com a realização das tarefas escolares:

“Está sendo difícil, pois como disse anteriormente está difícil estimular, organizar, motivar para a realização das tarefas” (Família 7).

Tendo em vista as dificuldades enfrentadas pelas famílias durante o processo de aprendizagem dos filhos na perspectiva do ensino remoto, é compreensível a afirmação da Família 7 quando ressalta a falta de motivação, organização e estimulação para a realização das tarefas dos filhos, pois fica evidente o período de adaptação que todos estão passando e como isso implica nas tarefas diárias, inclusive na aprendizagem de crianças com AH/SD e na rotina reorganizada.

Nessa perspectiva, pode-se salientar as falas das famílias 13 e 15, a fim de complementar a afirmação da família 7, quando evidenciam a importância da participação dos pais no contexto educacional:

“A participação dos pais é fundamental nesse contexto, pois a aula virtual precisa de um suporte presencial, precisa da correção dos exemplos do detalhe, nossa família se divide de acordo com o tempo disponível por cada um dos pais” (Família 13).

“[...] Estamos mais presentes. Acompanhando tudo de pertinho. Meu esposo tem auxiliado nas atividades e eu estou sempre junto, até assistindo aulas e ajudando nas tarefas” (Família 15).

Em vista disso, é pertinente inferir que a família se configura como parte fundamental do processo de inclusão escolar do filho com AH/SD, pois devido às demandas e dificuldades vivenciadas durante o processo de aprendizagem, os filhos podem encontrar suporte necessário, considerando a confiança e conforto nas relações

estabelecidas com os pais. Diante ao exposto, Rech (2018) afirma que família e escola devem atuar de forma colaborativa e que reconheçam a importância de um trabalho cooperativo viabilizando a inclusão dos sujeitos com AH/SD.

Em contrapartida, ainda em referência à aprendizagem dos filhos, alguns familiares destacaram que o aprendizado e as aulas online com o uso das tecnologias, estão sendo, de modo geral, muito produtivo. Justificaram essa afirmação através das organizações e rotinas estabelecidas pela família, o acompanhamento dos pais durante as aulas para a explicação de possíveis dúvidas dos filhos e pela assimilação dos conteúdos.

Dessa forma, cabe destacar as falas das famílias 2, 6 e 8 quando ressaltam a facilidade de aprendizagem dos filhos durante o ensino remoto:

“Está bem legal até. Se alfabetizou muito rápido, faz as atividades com autonomia, está tranquilo o estudo” (Família 2).

“Todas as propostas feitas pela escola ele faz sem dificuldade. Claro, dentro da rotina dele, não tenho cobrado muito, mas ele é muito responsável para cumprir as tarefas, então às vezes, mesmo demonstrando muito interesse ele faz” (Família 6).

“Em termos de assimilação de conteúdos me parece que ele não tem estado prejudicado com as aulas em formato on-line. Ele é bem participativo nas aulas. Teve um bom rendimento escolar até agora” (Família 8).

Tendo em vista as falas destacadas, é possível evidenciar algumas especificidades e características dos sujeitos com AH/SD quando se refere ao processo de aprendizagem, exemplificando a alta capacidade para aprender, aprendizagem rápida e habilidade em

solucionar problemas. Nesse sentido, cabe ressaltar a afirmação de Gardner quando estabelece relação entre sujeitos e inteligência:

Embora todos os seres humanos possuam todas as inteligências em algum grau, certos indivíduos são considerados “promissores”. Eles são extremamente bem-dotados com as capacidades e habilidades essenciais daquela inteligência (GARDNER, 1995, p. 31)

Assim, é importante considerar e promover um ambiente estimulador, visando contribuir para o desenvolvimento das habilidades individuais de alunos com AH/SD.

Considerando as afirmações acerca da otimização do tempo e desenvolvimento de projetos por parte dos filhos, como forma de enriquecimento, foi possível observar que, a maioria dos familiares salientaram que estão sendo desenvolvidos diversos projetos, cenários, brincadeiras e que os estudantes utilizam o tempo em jogos online, plataformas digitais, brincadeiras e desenhos.

Nesse sentido, considerando as produções citadas acima, é possível observar a participação dos pais neste processo de desenvolvimento das ações realizadas pelos filhos. Desse modo, cabe ressaltar as falas das famílias que seguem:

“Fazemos projetos de artesanato, projetos científicos, brincadeiras, jogos, pesquisas de assuntos de interesse dela, filmes diferentes. Fazemos o que dá vontade de fazer” (Família 3).

“Tem ocupado muito bem. Criou muitos “projetos”, como ele chama. Alguns a partir de propostas da escola, outras por meu incentivo inicial e outros partindo dele mesmo. Se envolve muito com essas atividades” (Família 6).

“Ele frequenta aula de programação 1 vez por semana, on-line. E nos horários livres tem jogado eletrônicos

sozinho ou raramente com algum amigo de modo online. Também assiste maratonas de youtubers comigo” (Família 8).

É possível compreender, diante os relatos das famílias, o envolvimento e participação dos pais ou responsáveis nas atividades dos filhos, contribuindo na organização. Assim, cabe salientar a importância deste acompanhamento a fim de contribuir e potencializar os talentos dos seus filhos. Nesse sentido, um ambiente familiar que busca favorecer a autonomia e liberdade de crianças superdotadas, oportuniza para que estas desenvolvam sua identidade única além de enriquecer suas potencialidades (ASPESI, 2003).

Nesse sentido, tendo em vista as produções realizadas, é importante destacar a participação destes alunos no projeto de extensão GEIM, que atualmente vem acontecendo de forma virtual, e suas experiências de enriquecimento que continuam sendo desenvolvidas durante o período de isolamento social. Nessa perspectiva, pensar no enriquecimento dos alunos com AH/SD consiste em desafiá-los no desenvolvimento de novos projetos em determinadas áreas de conhecimento (SABATELLA; CUPERTINO, 2007).

Ainda, tendo em vista o enriquecimento de estudantes com AH/SD, Alencar e Fleith (2001 p. 133) em seus estudos ressaltam que o enriquecimento “pode ser levado a efeito tanto na própria sala de aula como através de atividades extracurriculares”. Com isso, é possível evidenciar a importância de um ambiente favorável para o desenvolvimento do enriquecimento referente às altas habilidades/superdotação.

As características dos sujeitos com AH/SD e suas motivações durante a pandemia

No atual contexto em que estamos vivendo, nos deparamos com diversas inquietações e desafios principalmente no processo de educação. Os impactos no ensino em que a pandemia proporcionou, levou todos os sujeitos a se adaptarem em uma nova forma de aprendizado.

Nesse sentido, os alunos inseridos nos contextos escolares, vivenciaram uma forma diferente de aprender. A necessidade da moldagem pedagógica no ensino remoto proporcionou diferentes formas de aprender como também de estimular os alunos em casa. Tendo em vista o sujeito público alvo da educação especial, o aluno com AH/SD necessitou realizar suas demandas de atividades para estimular e enriquecer seus potenciais desse mesmo modelo.

Em vista disso, as famílias participantes do projeto, relataram nas respostas do questionário sobre as características dos sujeitos com AH/SD. A contribuição da família 3 apresenta:

“Com certeza. Ela está com facilidade de fazer contas mais elaboradas “de cabeça”, associando quantidades a números com uma grande facilidade, soletrando palavras, separando em sílabas com bastante facilidade. Parece que está “livre” para deixar fluir o processo de aprendizagem, sem a tensão de ser criticada. As professoras têm sido um grande apoio neste momento” (Família 3).

Dessa forma, evidencia-se que os sujeitos ainda são estimulados no ambiente de casa e até mesmo demonstrando maiores facilidades em aprender. Diante disso, é importante estimular para que os estudantes sigam com os estudos e também com atividades que sejam enriquecedoras para o seu desenvolvimento, principalmente

nas suas especificidades. Em relação a suas características, a família 6 destaca:

“Sim, muito comprometido com as atividades que vem fazendo, muito criativo, vem pesquisando e aprendendo informações que não são comuns para a faixa etária dele. Como a História geral da humanidade. Criar novos mundos, com muitas informações. Consigo nessas atividades observar muito presente essas características. Uma grande facilidade em memorizar e entender tudo o que pesquisa” (Família 6).

Porém, alguns pais relatam que seus filhos não demonstram interesse nem engajamento nas atividades que são proporcionadas. A falta de interação com os seus pares como também as vivências que o presencial ofertava para o sujeito tem desmotivado alguns alunos e conseqüentemente a falta de interesses nas atividades em casa.

“Tédio falta de desafios, necessidade de interação com outras crianças” (Família 4).

“Muito pouco! Tem apresentado bastante desatenção” (Família 12).

As atividades elaboradas no âmbito remoto, não proporcionam a interação com os demais, a não ser quando mediada pelo uso da tecnologia, no entanto uma interação de maneira diferenciada do presencial. Essa demanda foi salientada nas respostas dos pais, visto que os seus filhos necessitam de conviver com os seus pares para melhor desenvolver suas habilidades. Dessa forma, salienta-se que “a previsão na oferta de contatos sociais entre pessoas com superdotação também é um aspecto de vantagem, pois, o ser humano necessita filiar-se com seus pares [...]” (BRASIL, 2006, p. 83). Além disso, até mesmo as atividades do projeto GEIM ocorreram de maneira remota,

o que também acabou distanciando estes alunos dos pares com quais desenvolviam estudos nos seus grupos de interesses.

No que se refere às características das AH/SD desses sujeitos, as famílias têm observado que alguns têm manifestado com mais intensidade, como, por exemplo, facilidade em realizar tarefas da escola, comprometimento em fazê-las, entre outras. Essas observações destacadas se tornam importantes, visto que as características desses sujeitos, mesmo em época de pandemia não tem adormecido ou estagnado. Vale ressaltar que, alguns pais apoiam e incentivam os filhos em diversas atividades concomitantes.

“Sim. Tenho observado as características das AH principalmente durante as aulas. De vez em quando escuto as participações dele interagindo nas aulas e percebo que ele faz conexões para além do que os outros fazem. Ele consegue relacionar os conteúdos com outros aspectos da vida. Uma espécie de inteligência associativa” (Família 8).

Nesse sentido, algumas características de AH/SD vem se destacando de uma forma mais saliente principalmente nas atividades escolares, visto que o sujeito criativo-produtivo, segundo Renzulli (2014) consegue internalizar pensamentos e informações para problemas reais. Renzulli (2014, p.5), ao definir a superdotação produtivo-criativa, descreve que:

aqueles aspectos da atividade humana e do envolvimento nos quais se recompensa o desenvolvimento de materiais e produtos originais que são propositalmente elaborados para terem um impacto em uma ou mais audiências. As situações de aprendizagem elaboradas para promover a superdotação produtivo-criativa enfatizam o uso e aplicação de informações (conteúdo) e habilidades de pensamento de uma forma integrada, indutiva e orientada para problemas reais.

No que se refere à motivação em realizar as tarefas da escola, as famílias tem sido participativas e ajudado na realização das mesmas, dentro do que é possível, visto que alguns alunos se demonstram desmotivados para as atividades, seja por motivos de não estarem na escola, convivendo com os demais colegas ou somente estar em casa. As famílias 16 e 17 trazem em seus relatos, as dificuldades vistas principalmente nessa época atípica da pandemia. Além disso, relataram que os alunos querem fazer de maneira rápida as atividades, com pouco interesse e desmotivados para as mesmas.

“Na verdade, anda bem desmotivado, sem ânimo para realizar as tarefas do Colégio. Tentamos incentivar e realizar as tarefas junto. Ficando mais próximo dele” (Família 16).

“Um pouco desmotivado, faz as atividades muito rápido acaba pecando nos detalhes, a professora precisa explicar aos colegas várias vezes e isso torna desinteressante a aula uma vez que ela já sabe ou aprende na primeira explicação” (Família 17).

Dessa forma, vale destacar o quanto são importantes às ações de enriquecimento/suplementação para esses alunos com AH/SD, visto que favorecer atividades que incentivam mais esses sujeitos, acabam os motivando mais em diferentes situações.

“Apesar de ser bem participativo durante as aulas, na maioria das vezes é bem difícil que ele queira fazer as tarefas, essa dificuldade já existia antes da pandemia, mas agora parece que ficou mais agravada. Eu e ele já experimentamos diversas configurações de organização da rotina escolar, mas às vezes tenho a sensação de que avançamos um pouco, mas depois regredimos nesse aspecto, dando a sensação de estarmos no mesmo lugar” (Família 8).

No entanto, pela atual situação em que estamos vivenciando, a família tem um papel fundamental neste momento, visto que os sujeitos estão mais em suas casas com a demanda escolar restrita ao remoto. A organização do ambiente familiar é fundamental para que esses sujeitos com AH/SD consigam não deixar de desenvolver suas habilidades mesmo que no espaço de casa.

Assim, a família e sua participação apresentam um papel importante para o desenvolvimento desses sujeitos com AH/SD, visto que sua colaboração, apoio e incentivo são de suma importância para o desenvolvimento da aprendizagem de seus filhos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O assunto sobre as AH/SD ainda gera muitas discussões principalmente no que se refere à aprendizagem desse sujeito. Entende-se que esses estudantes necessitam serem estimulados para que seus potenciais não adormeçam e, que suas habilidades sejam reforçadas.

Desse modo, esse trabalho procurou apresentar algumas reflexões acerca das ações desenvolvidas no projeto GEIM durante o período da pandemia do COVID-19. Essas ações, que foram sendo realizadas de modo remoto, viabilizou o acompanhamento dos estudantes e de suas famílias através de recursos em plataformas online. Além disso, a partir da problemática apresentada, percebe-se que a aprendizagem por meio das tecnologias foi contemplada pela maioria dos sujeitos, motivando-os com atividades de enriquecimento extracurriculares propostas pelos integrantes do projeto. No entanto, sobre as atividades escolares, alguns participantes demonstraram-se desmotivados em realizá-las. Também, pode-se destacar a participação

da família, essa que foi fundamental para a organização do aluno em suas rotinas de estudos e acompanhamento nas atividades propostas pelo projeto.

Por isso, o ensino dos sujeitos com AH/SD por meio das tecnologias educacionais são de grande valia para um trabalho significativo, assim, visando favorecer o seu desenvolvimento. Em vista disso, o enriquecimento é fundamental para contemplar as suas habilidades específicas e deve ser ofertado viabilizando o desenvolvimento de suas especificidades principalmente neste período em que estamos vivenciando.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. M. L. S. e FLEITH, D. S. **Superdotação: determinantes, educação e ajustamento**. São Paulo: EPU, 2001.

ALENCAR, E. S. **Criatividade e educação de superdotados**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

ASPESI, C. C. **Processos familiares relacionados ao desenvolvimento de comportamentos de superdotação em crianças de idade pré-escolar**. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2003.

BRASIL. **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação**. [2. ed.] / coordenação geral SEESP/ MEC. - Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional n. 9394/96**. Brasília: MEC, 1996.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas**. A teoria na prática. Tradução Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 1995.

RECH, A. J. D. A organização do atendimento educacional especializado para o aluno com altas habilidades/superdotação. In: PAVÃO, A. C. O.; PAVÃO, S. M. O.; NEGRINI, T. **Atendimento educacional especializado para as altas habilidades/superdotação**. Santa Maria: Facos – UFSM, 2018. Cap 06, p. 159-184.

REZULLI, J. O que é essa coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Educação**, v. 27, n.1, p.75-131, jan./abr. 2004.

REZULLI, J. Modelo de enriquecimento para toda a escola: um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação. **Educação Especial**, v. 27, n. 50, p. 539-562, set/dez. Santa Maria, 2014.

SABATELLA, M. L; CUPERTINO, C. M. B. **Práticas educacionais de atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação**. In: FLEITH, D. S. A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: volume 1: orientação a professores. Organização: Denise de Souza Fleith. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial, 80 p. 2007. Cap 05, p. 69-80.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

UFSM. **Projeto de Extensão GEIM** – Grupo de Enriquecimento das Inteligências Múltiplas. Santa Maria: GAP/CE/UFSM, 2021.



Capítulo 23

**A aprendizagem
significativa e a construção
de mapas conceituais:
relato de experiência**

**Gabriéli Rist dos Santos
Leandra Costa da Costa**

O processo de aprendizagem corresponde a um fenômeno contínuo, pois perpassa a existência humana como um todo e, deste modo, também é progressivo e mutável - dinâmico, individual, porque é singular a cada indivíduo, intencional e ativo pela natureza inacabada dos homens, suas especificidades e consciência como seres em “devir”, corresponde também a um processo interativo de relações constantes entre sujeitos. Dessa forma, a aprendizagem em si caracteriza-se como um bem impermanente, produto e produção momentânea, fugaz e constante (FREIRE, 2001; MARQUES, 2006; LEFRANÇOIS, 2016; MORAN, 2019).

No tocante ao caráter mutável do processo de aprendizagem, as constantes e atuais transformações sociais e tecnológicas - conjuntamente a situação pandêmica em que estamos atravessando - que imergem as instituições educacionais ao presente contexto desafiador, evidenciam a necessidade de inovações metodológicas em âmbito educacional para que se dê sentido e significado a aprendizagem. Neste sentido, Daros (2018, p.4) afirma que “a inovação é uma das formas de transformar a educação”.

Nesta perspectiva, ancora-se como alternativa na busca por inovação a fim de consolidar a transformação na área da educação as Metodologias Ativas (MA), às quais, embasam alternativas pedagógicas que inserem ao centro do processo de ensino-aprendizagem os estudantes, divergentemente aos pressupostos teóricos-metodológicos das abordagens de ensino tradicional que possuem como enfoque a transmissão de informações e conhecimentos por parte, somente, do professor. Desta maneira, as MA propõem o envolvimento constante dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem por meio da investigação, resolução de problemas e descobertas (VALENTE, 2018).

Ainda de acordo com Valente (2018), as metodologias de ensino que dão ênfase à aprendizagem compreendem diversos procedimentos, técnicas e processos de ensino empregados pelos professores em seus planejamentos e práticas pedagógicas, com o intuito de corroborar com o processo de aprendizagem de seus alunos. Esclarece que as metodologias são ativas devido a realização de práticas pedagógicas voltadas para os estudantes, ao envolvê-los em atividades em que sejam agentes protagonistas em prol de sua aprendizagem. Dessa forma, as MA buscam propiciar situações de aprendizagem onde os estudantes possam refletir, agir e conceituar suas ações e a partir disto desenvolver conhecimento sobre os conteúdos propostos.

Neste viés, reflete-se que práticas e estratégias de ensino dinâmicas e inovadoras, centralizadas na interação e participação ativa dos estudantes favorecem a efetivação do processo de aprendizagem e impulsionam a aprendizagem significativa.

A Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS) desenvolvida por David Ausubel (2003), estabelece que a aprendizagem somente se torna significativa quando o estudante consegue estabelecer relação entre o conteúdo novo a ser aprendido e os conceitos de outro já preexistentes em sua estrutura cognitiva. Este movimento se dá através de um sistema de ancoragem, onde as informações adquiridas anteriormente ancoram-se as novas informações, dessa forma, ampliando a estrutura cognitiva do aprendiz (MOREIRA, 2012).

Por sua vez, Rogers (2001, p. 323), compreende a aprendizagem significativa da seguinte forma:

aquela que provoca uma modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação da ação futura que escolhe ou nas suas atitudes e na sua personalidade. É uma aprendizagem penetrante, que não se limita a um aumento de conhecimentos, mas

que penetra profundamente todas as parcelas da sua existência.

A partir destas perspectivas, fundamenta-se a proposta de intervenção pedagógica com uma turma de 8º (oitavo) semestre do curso de Licenciatura em Educação Física, através da construção de Mapas Conceituais (MC). A luz da TAS, Joseph Novak criou os MC, na década de 70, com o intuito de facilitar a aprendizagem por meio da organização dos conhecimentos. De acordo com Moreira (2005, p. 38), os MC “são diagramas de significados, de relações significativas; de hierarquias conceituais”, estes se constituem através de uma organização hierárquica, articulação de nós e relações que indicam semelhança entre os conceitos.

Toigo; Moreira e Costa (2012) evidenciam que a utilização dos MC no processo de aprendizagem significativa tende a consolidar os conhecimentos, pois o discente está envolto na experiência e desenvolvendo assimilações singulares com os novos conceitos.

Pinto et al. (2012) apontam que é motivo constante de questionamentos e provocações dos profissionais da área da Educação Superior a indagação se, de fato, as Instituições de Ensino Superior - IES estão se propondo e formando professores para o uso de práticas educativas inovadoras, com competência e autonomia.

Inquietações estas que vão além deste panorama, vinculam-se também ao processo de aprendizagem dos discentes. Ao decorrer das intervenções (aulas) se evidenciou a necessidade de aproximar os discentes à reflexão sobre a aprendizagem, de si e de seus futuros alunos, “desengessá-los” da figura de meros receptores de conhecimento que posteriormente serão aplicados em seus ambientes de trabalho e articulá-los a participação concreta, conjunta, com

intencionalidade durante interação para, assim, concretizar uma formação profissional-docente integral, crítica e reflexiva.

Deste modo, o objetivo geral deste estudo é relatar a experiência da construção de Mapas Conceituais como ferramenta possível para a Aprendizagem Significativa e, especificamente, a tentativa de vincular o olhar dos discentes sobre as ramificações complexas do processo de ensino e, principalmente, de aprendizagem.

Portanto, compartilhamos da afirmativa tocante de Moran (2006, p. 13), a qual refere-se:

Educar é colaborar para que professores e alunos - nas escolas e organizações - transformem suas vidas em processos permanentes de aprendizagem. É ajudar os alunos na construção da sua identidade, do seu caminho pessoal e profissional - do seu projeto de vida, no desenvolvimento das habilidades de compreensão, emoção e comunicação que lhes permitam encontrar seus espaços pessoais, sociais e profissionais e tornar-se cidadãos realizados e produtivos.

PERCURSOS METODOLÓGICOS

O estudo aqui apresentado tem como abordagem a pesquisa qualitativa do tipo descritiva, ancorada ao relato de experiência. Na abordagem qualitativa, trabalha-se com o universo de significados, razões, desejos, valores, crenças, e atitudes, os quais exprimem a atmosfera densa das interações, dos processos e acontecimentos que não devem ser restringidos a mera operacionalização de variáveis (MINAYO, 2007).

De acordo com Triviños (1987), o principal enfoque das

pesquisas descritivas consiste na aspiração dos pesquisadores em conhecer um determinado grupo ou comunidade, compreendendo suas características, os problemas que enfrentam, seus valores, entre outros aspectos. Este tipo de estudo visa descrever os fenômenos, as experiências e fatos de determinada realidade.

Neste sentido, a pesquisa qualitativa insere os pesquisadores na busca de compreender as relações, os comportamentos e as representações do conjunto complexo dos fenômenos humanos, intentando a compreensão e interpretação da realidade. Lidando com elementos primordiais das experiências, dos aprendizados, do cotidiano e habitual, analisando também as formas e instituições concebendo-as como uma ação humana objetivada, ou seja, as vivências, a linguagem, as relações, os símbolos e as coisas são indissociáveis, pois, todos estes aspectos perpassam a subjetividade humana (MINAYO, 2007).

Dado o exposto, o estudo foi desenvolvido no início do primeiro semestre letivo de 2021 (dois mil e vinte e um) - semestre vigente, em uma Instituição de Educação Superior do interior do Estado do Rio Grande do Sul, na disciplina de Seminário em Estágio Supervisionado, ofertada no 8º (oitavo) semestre do curso de Licenciatura em Educação Física. Utilizou-se como técnica de coleta de dados a observação participante natural, onde o pesquisador já se encontra inserido no contexto investigativo (GIL, 2008).

A observação participante abarca a participação concreta do conhecimento na realidade do grupo ou comunidade em determinada circunstância, neste contexto, o pesquisador se integra e se incorpora ao grupo, ao ponto de se confundir com ele. Uma das dificuldades à qual enfrentam os pesquisadores/observadores participantes é manter a objetividade, pois exercem, de certa maneira, influência no grupo e da mesma forma podem ser influenciados por ele, por antipatias

ou simpatias de cunho pessoal e pelo confronto de referências entre o observador e o fenômeno (GIL, 2008; MARCONI; LAKATOS, 2002; PRODANOV; FREITAS, 2013).

A abordagem didático-metodológica que abarcou o desenvolvimento das atividades/aulas se fundamentou a partir das MA com enfoque na Sala de Aula Invertida. Esta abordagem permite o movimento do discente estudar previamente o conteúdo de forma online e durante as aulas se trabalha os conteúdos já estudados realizando discussões em grupo, práticas de resolução de problemas e projetos, promovendo, assim, um processo de aprendizagem ativa (VALENTE, 2018).

Segundo Moran (2018) um ponto significativo para se inverter a sala de aula é envolver os estudantes a partir de perguntas, discussões e resolução de problemas, analisando, expandindo e executando o que foi compreendido de forma online a partir de atividades bem estruturadas e após fornecendo a eles feedbacks rapidamente.

Desta maneira, para a elaboração deste referido relato, o olhar atento e a participação concreta foram delimitados a 3 (três) intervenções, especificamente, às quais ocorreram durante três semanas seguidas contendo atividades síncronas e assíncronas. Desta forma, o estudo abrangeu 3 (três) etapas, estas sendo:

1. Atividade/aula síncrona: contextualização inicial de conceitos, problematizações, crenças, reflexões, críticas sobre o que é aprendizagem e principalmente, sobre o que é aprendizagem significativa - perspectivas ancoradas em leitura prévia e experiências advindas dos Estágios Curriculares Supervisionados, Práticas Pedagógicas e participações em Projetos de Pesquisa, Ensino e Extensão dos discentes durante o processo formativo, a graduação;

2. Atividade assíncrona: construção de Mapas Conceituais (MC) sobre a temática, partindo da leitura prévia e discussão, tarefa postada em ambiente virtual de aprendizagem (Moodle);
3. Atividade/aula síncrona: seminário retomando todos os conceitos, apresentando novas (ou não) perspectivas e apresentação e explicação dos MC e sua elaboração.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No primeiro momento, foi disponibilizado aos discentes, via ambiente virtual de aprendizagem (*Moodle*), um capítulo de livro para leitura prévia para contextualização sobre as Metodologias Ativas, Aprendizagem e Aprendizagem Significativa, posteriormente, em atividade síncrona, foi debatido os conceitos apresentados no capítulo, conjuntamente com uma pequena parte expositiva apresentado outros estudiosos das temáticas e perspectivas de ensino. Nesta intervenção síncrona, abrangeu-se um ambiente de debate/problematização sobre o que, concretamente, é aprendizagem (ou o que cada um acredita que ela seja), o atual contexto de ensino (abarcando o atual contexto pandêmico e ensino remoto), os conhecimentos e competências que as instituições de ensino promovem, o papel dos professores na construção do conhecimento, os vínculos de afeto que emergem do/para o processo de ensino-aprendizagem e os fatores que os correlacionam, entre outros aspectos. Logo em seguida, finalizando esta primeira etapa, debateu-se a proposta da construção de MC, a partir de uma atividade assíncrona para posterior apresentação, relação e “encerramento” da discussão.

A segunda etapa, então, se constituiu pelo aprofundamento dos

conceitos debatidos e estudados a partir das leituras, com a construção de MC – atividade assíncrona, para a elaboração do mesmo, deixou-se “em aberto” a utilização de plataformas de softwares, para que se identificasse a compreensão dos estudantes sobre as experiências inovadoras e os desafios da aprendizagem (remota/virtual).

O terceiro momento contemplou o “encerramento” - entre aspas pois, acredita-se que o debate sobre aprendizagem, principalmente, sobre a aprendizagem significativa não se limita a um determinado espaço de tempo e se verifica esta crença no decorrer dos encontros - da discussão, onde verificou o aprofundamento conceitual, a facilidade de explicação, engajamento durante as interações, maiores dúvidas e indagações, provocações e inquietações a respeito da problemática de como proporcionar aprendizagem significativa, a compreensão sobre a complexidade que perpassamos enquanto professores no processo educativo ao se olhar com seriedade para aprendizagem e ao colocar o aluno centralizado neste processo, discussões e apontamentos que deixam claro que os discentes, realmente, se colocaram no papel de professor, refletindo sobre suas práticas e os desafios que irão encontrar no ambiente escolar.

Verificou-se que a alternativa de deixar “em aberto” a utilização de softwares para a construção de mapas conceituais foi a melhor opção, além de mapas visivelmente satisfatórios, construídos a partir de plataformas variadas, os discentes relataram sobre o desafio da primeira construção de MC nessa forma, a complexidade de se reelaborar - tirar o papel - seus pensamentos e rascunhos e ter como possibilidade de proposta (futura) de aula a sua utilização.

Perspectiva esta que Lanzillotta (2011) descreve como função do professor diante a aprendizagem significativa, elaborar estratégias de ensino que deem subsídio para construção e superação dos desafios

propostos, para que assim, gere discussões, provoque a desconfiança - desacomodação, construindo novos conceitos e conhecimento.

Neste sentido, destaca-se também a afirmativa de Ausubel (2003) onde determina duas condições, especificamente, para que haja aprendizagem significativa, a primeira é a predisposição dos estudantes, ou seja, o aprendiz precisa querer aprender e ver significado na aprendizagem, a segunda compete ao material de ensino, este deve ser, potencialmente, significativo, e para que o material seja significativo o estudante precisa atribuir significado a ele, pois o livro, o artigo, não são significativos, nem a aula ou uma problemática é significativa, o significado real está nas pessoas e não nos materiais (MOREIRA, 2012).

Segundo Moran (2006) ensinar decorre do estudante querer aprender, encontrar-se apto para esta finalidade, pois ensinar é um processo social situado no seio de uma cultura, à qual possui normas, leis e tradições próprias, mas também corresponde a um processo intrinsecamente pessoal, onde cada um de nós irá desenvolver um estilo característico, e percorrerá um trajeto formativo específico.

Por conseguinte, verificou-se que a estratégia de utilização de construção de MC pode levar a transformações na forma de ensinar, avaliar e, principalmente, aprender de maneira ativa e significativa, atribuindo novos significados às informações e conceitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O foco da educação vai além de ensinar, atravessa a integração do ensino à vida, conhecimento e ética, visão de totalidade, reflexão e ação. Educar se pauta na tentativa de integrar as diversas dimensões da vida real, subsidiar a descoberta dos caminhos intelectuais,

emocionais, profissionais que nos levem à realização pessoal e que favoreça a transformação social (MORAN, 2006).

Dessa maneira, em considerações preliminares à estratégia de ensino possível para a Aprendizagem Significativa, a utilização dos Mapas Conceituais se mostrou potente pela possibilidade de modificações e transformações no meio educacional, proporcionando novos olhares aos conceitos, de forma crítica, dialógica, reflexiva e ativa. A atividade envolve mais do que estabelecimento de conceitos, mas maneiras de organização dos conhecimentos significativos para o aprendiz, propiciando um olhar para si que traça um caminho para a transformação educacional, à qual Daros (2018) trata, vinculada à formação profissional e reflexão sobre a futura atuação e o processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos:** Uma Perspectiva Cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.

DAROS, T. Por que inovar na educação? In: CAMARGO, F; DAROS, T. **A sala de aula inovadora:** estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018.

FREIRE, Paulo. **Conscientização:** teoria e prática da libertação. São Paulo: Centauro, 2001.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LANZILLOTTA, N. M. S. **Aprendizagem significativa é aprendizagem prazerosa.** 2011. 52 f. Tese (Doutorado) - Curso de Psicopedagogia, Universidade Candido Mendes, Rio de Janeiro, 2011.

LEFRANÇOIS, G. R. **Teorias da aprendizagem: o que o professor disse.** São Paulo: Cengage Learning, 2016.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico:** procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARQUES, M. O. **A aprendizagem na mediação social do aprendizado e da docência.** 3. ed. rev. - Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

MINAYO, M. C. de L. (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MORAN, J. M; MASETTO, M. T; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas: Papirus, 10. ed. 2006.

MORAN, J. Metodologias ativas em sala de aula. **Revista Pátio Ensino Médio**, Profissional e Tecnológico, Porto Alegre, ano 10, n. 39, p. 10-13, dez. 18/fev. 19. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/Metodologias_Ativas_Sala_Aula.pdf Acesso em: 12 jul. 2021.

MORAN, J. Metodologias ativas para aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora.** Porto Alegre: Penso, 2018.

MOREIRA, M. A. Mapas conceituais e aprendizagem significativa em ciências. **Revista Chilena de Educação Científica**, Chile, v. 4, n. 2, p. 38-44, 2005. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1993988> Acesso em: 11 jul. 2021.

MOREIRA, M. A. No final das contas, o que é aprendizagem significativa? **Revista Currículum**, n. 25. p. 29-56, 2012. Disponível em: <https://www.ull.es/servicios/publicaciones/upload/REV%20CURRICULUM/25%20-%202012/02.pdf> Acesso em: 13 jul. 2021.

PINTO, A. et al. Inovação didática – projeto de reflexão e aplicação de metodologias ativas de Aprendizagem no ensino superior: uma experiência com “peer instruction”. **Janus**, v.9, n. 15, 2012 Disponível em: <http://unifatea.com.br/seer3/index.php/Janus/article/view/289> Acesso em: 15 jul. 2021.

PRODANOV, C. C; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ROGERS, C. R. **Tornar-se pessoa.** 5. ed. São Paulo: Martins, 2001.

TOIGO, A. M; MOREIRA, M. A; COSTA, S. S. C. **Revisión de la literatura sobre el uso de mapas conceptuales como estrategia didáctica y de evaluación.** Investigações em Ensino de Ciências, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 305-339, 2012. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/188> Acesso em: 18 jul. 2021.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VALENTE, J. A. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In: BACICH, L; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora.** Porto Alegre: Penso, 2018.



Capítulo 24

**O olhar da neurociência
sobre a inclusão**

**Anelise Santos da Silva
Maitê De Oliveira Burgo
Estela Mari Santos Simões da Silva**

O processo de inclusão vem sendo intensamente debatido desde a década de 1990, mais precisamente a partir do que se considera seu grande ponto de partida, a Declaração de Salamanca, em 1994. Com base nesse documento, o Brasil criou diversas leis que garantem acesso e permanência de alunos com deficiência na educação básica regular. Desde então, muito se tem feito por uma educação inclusiva eficaz, porém não se pode dizer que todos os obstáculos e resistências foram superados.

Ainda há um longo caminho a ser percorrido, principalmente no que se diz respeito à planejamento, programas educacionais, políticas públicas e na formação inicial e continuada de professores no âmbito da educação inclusiva e do Atendimento Educacional Especializado, bem como observam Rosin-Pinola e Del Prette ao destacarem que “ainda está bastante difusa a discussão sobre qual é o nível de formação (em serviço, graduação ou pós-graduação) que melhor contribui para o aprimoramento de práticas educacionais no contexto da inclusão” (2014, p. 343).

Atualmente, a Educação Inclusiva encontra respaldos nas Neurociências, áreas que “estudam os neurônios e suas moléculas constituintes, os órgãos do sistema nervoso e suas funções específicas, e também as funções cognitivas e o comportamento que são resultantes da atividade dessas estruturas” (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 142).

Muitas áreas beneficiam-se das descobertas da Neurociência, pois seus estudos já ultrapassaram os muros da comunidade neurocientífica, estendendo-se a outras áreas do conhecimento; a Educação é, naturalmente, uma dessas áreas (COSENZA; GUERRA, 2011). Neste sentido, em especial, a Neurociência Cognitiva traz uma nova perspectiva da inclusão, onde considera-se as diversidades do

cérebro humano e, assim, é possível adequar a prática pedagógica de modo a entender as limitações e fazer fluir o potencial de cada aluno.

Para tanto, neste trabalho buscou-se perceber o olhar da Neurociência sobre a Inclusão, suas relações com as Tecnologias, por meio de pesquisa bibliográfica. Objetivando elucidar como o comportamento cerebral influencia no aprendizado e em como o entendimento em Neurociência pode contribuir para o aprimoramento da prática docente.

DESENVOLVIMENTO

O homem é um ser humano em todas suas dimensões: corpo físico, mental, social e espiritual. Partindo desse pressuposto, é intrigante imaginarmos como ocorre o processo de aprendizagem, a maneira como nosso cérebro aprende e ensina e é nesse sentido que a Neurociência vem realizando suas contribuições em muitos âmbitos, incluindo o educacional.

Sabemos que durante muito tempo permaneceu a ideia de que o professor era detentor de todo o conhecimento e que pertencia a ele a função de transmitir tais ensinamentos aos alunos, não considerando o seu conhecimento prévio, suas vivências e realidades. Tal tendência pedagógica já está ultrapassada e como observa Paulo Freire “ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. (2003, p. 47). Nesse sentido, Freire nos traz a reflexão de que o professor deve criar possibilidades, estímulos para que desperte no aluno a vontade de aprender, mencionado por Freire como a “curiosidade epistemológica”, num processo em que aluno e professor não reduzem um ao outro como objetos de ensino, mas sim, agentes do mesmo.

24

Criar metodologias para que o aluno seja capaz de assimilar os conteúdos é um dos grandes desafios encontrados pelo professor, e claro, entender o porquê determinados estudantes aprendem com uma determinada metodologia e outros não é um dos fatos mais intrigantes. Para isto, a Neurociência vem contribuindo através do conhecimento dos estudos sobre o Sistema Nervoso Central (SNC).

A Neurociência Cognitiva atua nas áreas do pensamento, aprendizagem, memória, uso da linguagem e execução das habilidades motoras. Desta forma, a Neurociência busca ajudar o educador a adequar sua prática pedagógica a fim de potencializar o aluno em suas diversas áreas: cognitiva, social, emocional e, pautada em uma educação inclusiva, valorizar as potencialidades e entender as limitações.

Atualmente, o processo de aprendizagem do aluno não está somente na relação professor-aluno e é por isso que cada vez mais crianças estão sendo atendidas por psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos. A partir de tais interações com outros profissionais da área, ouvimos falar muito em dificuldade de aprendizagem e transtornos de aprendizagem. Ter em mente o que significa cada uma delas é o que deveria nortear o fazer de todo educador.

Uma dificuldade de aprendizagem não implica necessariamente em um transtorno de aprendizagem, visto que a dificuldade de aprendizagem pode desencadear-se a partir de vários fatores como problemas do cotidiano familiar da criança ou de algum conteúdo ao qual se teve uma abordagem diferente não oferecendo condições para que ocorresse o processo de assimilação do conteúdo de forma adequada às capacidades do aluno. Já um transtorno de aprendizagem é caracterizado pela falta de habilidade em específico, como a leitura, escrita, ou na matemática. No transtorno de aprendizagem vários

fatores podem estar presentes, o que começa desde a gestação com a formação do indivíduo e pode ser diagnosticada nos primeiros anos de vida. Conforme Lima et.al (2016), há vários fatores de risco para as dificuldades de aprendizagem: fatores genéticos, alterações agudas no SNC, baixo peso ao nascimento, desnutrição, problemas sensoriais e motores, doenças crônicas, uso de medicações, problemas familiares, psicossociais, psiquiátricos, pedagógicos e outros.

Ao falarmos em uma educação inclusiva, remetemos ao filósofo suíço Pestalozzi (1746-1827), que reformou o sistema educacional da época, pautado na educação indutiva e concreta partindo do pressuposto que o amor é a essência da educação e que a aprendizagem ocorre “de dentro para fora” trazendo consigo a ideia de que a criança observa determinado objeto e através dos sentidos constrói hipóteses levando ao conhecimento. Maria Montessori (1870-1952) empregou o método Montessori, que consiste em utilizar materiais pedagógicos com crianças que apresentam dificuldades escolares, defendendo a ideia de que o professor é o estimulador do aluno. Então, a dificuldade de aprendizagem passa primeiro pelo conceito de aprendizagem e sem dúvidas é no SNC que ocorre as modificações funcionais para a aprendizagem, tendo em vista a importância da Neurociência no processo de compreensão do ensino-aprendizagem.

Há muitos anos, no século XX onde a educação seguia o modelo industrial, aquela conteudista e padronizada, onde o objetivo era que todo aluno reproduzisse o conteúdo escolar de forma mecânica, o estudante com dificuldades de aprendizagem ou deficiência física/mental que não se encaixava neste modelo acabava sendo segregado; era “educado” em casa, encaminhado a uma escola especial ou separado em uma classe dentro da própria escola.

Muito do que já se superou da educação industrial se deve

ao avanço tecnológico. A tecnologia possibilita que estas barreiras oriundas da Educação Industrial sejam superadas e contornadas cada vez mais, através dos avanços relacionados à comunicação, adequação de equipamentos de locomoção, à coordenação motora, etc.

Neste sentido, destaca-se a importância do desenvolvimento de Tecnologia Assistiva. A neurotecnologia, área que inclui todo o tipo de tecnologia que de alguma forma contribui para o avanço do conhecimento relacionado ao cérebro, certamente contribui neste quesito. É uma área que já vem sendo estudada há muito tempo, porém conforme lembra Paiva e Paiva (2011), seus avanços mais significativos ocorreram nos últimos 30 anos. Os anos 90, inclusive, foram proclamados pelo governo norte americano como a “Década do Cérebro”. Grande parte da responsabilidade por esse avanço exacerbado se deve ao advento e popularização das técnicas de imagens cerebrais, incluindo Ressonância Magnética, Tomografia Computadorizada, PET (do inglês Positron Emission Tomography), entre outras.[...] Atualmente, é possível verificar as respostas cerebrais dos indivíduos em função de diferentes condições estimuladoras como, por exemplo, a identificação de estados cognitivos e afetivos associados à visualização de estímulos com conteúdo moral.

Ou seja, os estudos da Neurociência pautados nas tecnologias que interagem com o cérebro fomentam a criação de novas Tecnologias Assistivas.

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2009a, p. 9).

No que se refere à Constituição Federal Brasileira de 1988, a educação é garantida a todos, sem distinção. Portanto, todas crianças e adolescentes têm direito ao ensino básico na escola regular, bem como diz o “Art. 206º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...]”.

Sobre o Atendimento Educacional Especializado, este sim embora tenha sua oferta como obrigatória, o local onde será realizado é flexível, conforme parágrafo III - “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

De acordo com o Decreto no 7.611, de 2011 (BRASIL, 2011) o AEE como objetivos:

- I. Prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II. Garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III. Fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV. Assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

Muito se discute acerca da qualificação de professores no âmbito da educação inclusiva. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) os Sistemas de Ensino devem assegurar aos educandos especiais “III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”.

Neste sentido, o professor que atuará na sala de recursos multifuncionais precisa ter formação específica que o qualifique, o qual ele deve conhecer como são classificadas as deficiências e transtornos, quais os critérios utilizados nos diagnósticos e principalmente as suas características. Mas os professores das classes também precisam de formação.

Sabe-se que a formação inicial de professores dá pouca ênfase aos ensinamentos que abarcam os diferentes tipos de deficiência. Amaral et. al (2017) apud Pessoa (2019), menciona que professores, na maioria das vezes, não recebem informações suficientes sobre deficiências e transtornos durante a graduação, tampouco orientações de como lidar com esses alunos na sala de aula, impossibilitando o professor de atender a demanda que lhe compete, frustrando o aluno, a família e, principalmente, a si mesmo.

Ainda há um longo caminho para que a Educação Especial tenha seu devido espaço como modalidade de ensino, em cursos de graduação, por exemplo. É necessária atuação conjunta de redes de apoio e políticas públicas que vão muito além do AEE; engloba profissionais da educação especial, da saúde e da família.

A Neurociência está neste íterim, pois a atuação pedagógica é mais eficiente quando o professor tem conhecimento dos processos cognitivos de aprendizagem e, ainda, busca aperfeiçoamento. Simões e Nogaro (2016), trazem que “esses conhecimentos podem contribuir pois, a docência exige domínio de conhecimentos básicos nas áreas de atuação e ainda atualização constante através de cursos e especializações”.

Temos atualmente que a Neurociência ainda carece de espaço na formação inicial de professores em cursos de graduação. Diante disso, é necessário encorajar sua inserção, pois “estamos tratando de

um olhar que precisa ser direcionado tanto para a prática como também para as matrizes curriculares dos cursos de formação de professores” (SIMÕES; NOGARO, 2016). A oferta e procura em formação continuada na temática também se faz necessária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que o cérebro é o órgão da aprendizagem, e que a neurociência estuda os neurônios, suas estruturas, a constituição do SNC, funções cognitivas e as relações de comportamento. O trabalho do educador (e de todos os agentes envolvidos na aprendizagem) pode tornar-se mais significativo a partir do momento que ele tenha acesso a tais informações pois, como dito anteriormente, deve nortear sua ação, seu planejamento e sua prática docente levando ao aluno situações que favoreçam a construção de uma aprendizagem significativa que atenda as habilidades cognitivas, sociais, emocionais e motora.

As contribuições da Neurociência para a Educação estão presentes desde o progresso no desenvolvimento de Tecnologia Assistiva- TA – podemos abranger às Tecnologias da Informação e da Comunicação- TIC’s também -, mediante a neurotecnologia que cresce cada vez e traz novas maneiras de ver e entender o cérebro humano.

No que diz respeito à formação de professores, temos um enorme desafio que é a necessária inserção de disciplinas que envolvam a neurociência no currículo de graduação, tendo em vista que, embora se reconheça a formação continuada como imprescindível para a melhoria da prática docente, precisamos considerar o fator motivação docente para a procura de qualificação. Existem muitos motivos os quais levam o professor da Educação Básica à estagnação, que vão

desde uma carga horária intensa à desvalorização da carreira docente. No entanto, investir na formação motiva a novas práticas de ensino e consequentemente desperta para a inovação escolar.

Concluimos, portanto, que a Neurociência está aí para reafirmar o quanto somos diferentes enquanto seres humanos. Todos temos deficiências, não somos seres perfeitos. Cada um aprende de maneira diferente, em velocidade diferente, respondemos a diferentes estímulos. A Neurociência pode não resolver todos os problemas de aprendizagem, mas certamente traz novas contribuições e embasamentos para melhoria das práticas pedagógicas, onde as diferenças são valorizadas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao.htm Acesso em: 18 jul. 2021.

BRASIL. **Decreto no 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011, 17 nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 18 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. **Diretrizes e bases da educação nacional**. Lei nº 9.394 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/publicacoes/semesp/diretrizes.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação - MEC. Conselho Nacional de Educação - CNE. Câmara de Educação Básica - CEB. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 18 jul. 2021.

COSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. **Neurociência e educação: como o cérebro**

aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2013.

PESTALOZZI, José Paz Rodrigues. O 'educador da humanidade' (documentário da série 'Grandes Educadores'). Página Inicial, PGL. gal., c2016. Disponível em: <https://pgl.gal/pestalozzi-o-educador-da-humanidade-documentario-da-serie-grandes-educadores/>. Acesso em: 10 jul. 2021.

LIMA R.F; MELLO, R.J.L; MASSONI, I; CIASCA, S.M. Dificuldades de aprendizagem: queixas escolares e diagnósticos em um Serviço de Neurologia Infantil. **Revista Neurociências**, 2006; 14(4):185-190.

PAIVA, M.L.M.F; PAIVA, F.F. Na trilha da Neurotecnologia. **Revista Era: Ética e Realidade Atual**. Nº 3, 20 de abril de 2011. Disponível em: <http://era.org.br/wp-content/uploads/Na-trilha-da-neurotecnologia-Mirella-Lopez-Martini-Fernandes-Paiva-e-Fernando-Fernandes-Paiva.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2021.

PESSOA, F.F.T. **Formação continuada de professores nas perspectivas das neurociências e da educação inclusiva**. Dissertação de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências (MPEC). Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Ciências Exatas e Biológicas. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências. 103 páginas. Ouro Preto. 2019. Disponível em: https://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/11678/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O_Forma%C3%A7%C3%A3oContinuadaProfessores.pdf. Acesso em: 18 jun. 2021.

RELVAS, Marta Pires. **Neurociência e Transtornos de Aprendizagem: As Múltiplas Eficiências para uma Educação Inclusiva**. 6. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2015.

ROSIN-PINOLA, A.R.; DEL PRETTE, Z.A.P. Inclusão escolar, formação de professores e a assessoria baseada em habilidades sociais educativas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.20, n. 3, p. 341-356, jul./set. 2014.

SIMÕES, E. M. S.; NOGARO, A. **Neurociência Cognitiva para educadores: aprendizagem e prática docente no século XXI**. Curitiba: CRV, 2016.



Parte 5

SAÚDE



Capítulo 25

**O trabalho da psicologia
em uma unidade de
apoio pedagógico: (re)
construindo possibilidades**

**Clarissa Faverzani Magnago
Cândida Prates Dantas
Isadora Santos Amaral**

O contexto acadêmico sempre teve um lugar de destaque na sociedade, sendo um ambiente que remete à construção e transmissão de conhecimentos, a partir de cursos de graduação e pós-graduação, que oferecem aos sujeitos realizações pessoais e a possibilidade de terem melhores condições de vida e de trabalho. Contudo, o percurso universitário não é marcado apenas por oportunidades e possibilidades favoráveis, mas também por desafios e dificuldades, vivenciados tanto por alunos, quanto por profissionais que compõem o contexto acadêmico, incluindo professores e técnicos.

Nesse contexto, a atuação da Psicologia no ensino superior torna-se essencial e vem ganhando espaço (MARINHO-ARAÚJO, 2016). O trabalho desenvolvido por psicólogos no contexto universitário, tradicionalmente, tende a ser voltado para alunos a partir de atendimentos clínicos individuais. No entanto, tal modelo vem sofrendo uma transição, de maneira que a atuação psicológica vem sendo ampliada, tanto no que diz respeito ao público, englobando também professores e funcionários, quanto no que se refere às formas de trabalho (SANTOS et al., 2015). Assim, destaca-se a importância do profissional da Psicologia na construção de um processo de ensino-aprendizagem de qualidade, no apoio emocional e no desenvolvimento de sujeitos críticos, a partir de uma atuação que considere a coletividade (MOURA; FACCI, 2016; SANTOS et al., 2015).

De acordo com Santana, Pereira e Rodrigues (2014), o modelo de atuação da Psicologia no ensino superior necessita ser pensado e construído considerando as características e especificidades da Instituição de Ensino Superior em questão e dos sujeitos que a constituem. Dessa forma, destaca-se que a atuação da Psicologia neste ambiente deve estar comprometida e implicada com as demandas que emergem do contexto em que está inserida, considerando as

condições individuais, relacionais, sociais, econômicas e contextuais que se inter-relacionam e estão em constante mudança (MARINHO-ARAUJO, 2016).

Assim, o presente trabalho justifica-se a partir da importância da inserção do trabalho da Psicologia no contexto universitário, bem como da necessidade de constante reformulação do trabalho, a partir das demandas específicas de cada momento e da comunidade que compõe determinado espaço na Universidade. Diante disso, o presente trabalho tem o objetivo de apresentar e promover reflexões acerca das possibilidades de (re)construção das práticas que envolvem o saber-fazer psicológico no contexto universitário, mais especificamente, em uma Unidade de Apoio Pedagógico (UAP).

METODOLOGIA

Esta escrita consiste em um relato de experiência acerca do processo de inserção e (re)construção do trabalho da Psicologia que compõe a UAP do Centro de Ciências da Saúde (CCS) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Para tal, inicialmente, coletou-se informações sobre o CCS junto às bases de dados da UFSM (UFSM em números) e que permitiram conhecer a quantidade de alunos, técnicos-administrativos em educação e professores do centro. Também foram realizadas reuniões com os coordenadores dos cursos para compreender a realidade de cada curso e o que os coordenadores esperavam do trabalho do psicólogo no contexto da Educação Superior. A construção da prática aqui relatada se deu, então, a partir das reflexões apresentadas pelos próprios coordenadores e pelas interações grupais com os alunos.

Nesse sentido, ainda indagando-se sobre qual seria o

papel do psicólogo nesse contexto, algumas práticas foram sendo desenvolvidas, tais como grupos com alunos e recepção de calouros, com o objetivo primeiro e principal de descobrir de que se tratava a efetiva demanda desse centro de estudos no que se refere ao saber psicológico. Essas práticas serão descritas sucintamente e se destacará de que forma contribuíram para a concretização de um espaço coletivo de aprendizagem entre todos - tendo como fio condutor a prática psicológica baseada no acolhimento e na experimentação das relações interpessoais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A UFSM é dividida em Centros de Ensino, que englobam áreas comuns de conhecimento. Cada centro conta com uma UAP, órgão responsável por oferecer suporte a todos os envolvidos nos processos que permeiam o ensino-aprendizagem, acompanhando as vivências, desafios e trajetórias acadêmicas. A UAP de que trata o presente trabalho está vinculada ao CCS, que é constituído por sete cursos de graduação e dez programas de pós-graduação (lato sensu e stricto sensu). Ao todo são, em média, 3160 alunos matriculados a cada semestre letivo. O corpo técnico é composto por 317 professores e 188 técnicos-administrativos em educação (incluindo os de nível médio e os de nível superior).

Existente desde 2015, a UAP do CCS era representada, inicialmente, apenas por uma profissional da Pedagogia e, no início de 2018, ocorreu a inserção de uma profissional da Psicologia. Assim, desde este período, com a parceria da Pedagoga e de estagiários e bolsistas da área da Psicologia, vem-se buscando descobrir, quais são as demandas efetivas deste centro de estudos no que se refere ao

saber psicológico. Diante disso, acredita-se que o conceito de ‘enigma’, trabalhado por Jerusalinsky (2014) pode oferecer subsídios para pensar as possibilidades de atuação em tal contexto. A autora destaca a importância em manter os sentidos e significados em suspenso, como enigmas, que podem ser acessados e repensados a todo o momento. Dessa forma, busca-se um não fechamento de significados, o que permite que a construção do saber esteja em constante movimento e reformulação.

Os estudantes, ao ingressarem no meio acadêmico, se deparam com situações novas e, por vezes, estressantes, que caracterizam a entrada na universidade. Dentre essas, cita-se a necessidade de adaptação ao ambiente acadêmico, que envolve motivação, identificação e satisfação; a adaptação às novas relações interpessoais; o cuidado com o seu próprio bem-estar e a necessária vinculação à instituição, que são fatores determinantes para que se tenha qualidade de vida durante a trajetória universitária (GONZÁLEZ, et al., 2012).

Nesse contexto, dada a inserção do profissional da área da Psicologia na UAP, as indagações sobre “por onde começar” ou “como conseguir a ‘autorização’ necessária para que o fazer psicológico acontecesse conforme a “promessa feita no ato de formar-se psicólogo” foram frequentes. Sendo assim, ao formar-se, o psicólogo, além do dever de trabalhar com qualidade técnica e rigor ético a serviço da sociedade, também se compromete na direção do desenvolvimento da Psicologia como ciência e profissão, em relação às demandas da sociedade, promovendo saúde e qualidade de vida dos sujeitos e instituições (Resolução CFP n. 002/2006).

É a partir desse entendimento sobre a atuação do psicólogo que se buscou um delineamento do “quê fazer em Psicologia” diante dessa realidade. Não se poderia esquecer que os alunos deveriam

ser pedagogicamente ajudados, ou seja, a não desistirem do curso, a terem bons desempenhos nas disciplinas, a realizar o curso dentro do tempo previsto, a não adoecerem no meio do caminho.

Além disso, era necessário saber quais os fatores de risco e de proteção que estariam dificultando o percurso acadêmico desses estudantes ou ocasionando algum sofrimento e os que atuariam para fortalecer os seus mecanismos de defesa, auxiliando no enfrentamento das situações adversas (GRANER; CERQUEIRA, 2017). Acredita-se que o conhecimento acerca desses fatores possibilita uma melhor configuração de funcionamento dos cursos deste centro e do apoio fornecido à comunidade acadêmica, visando a melhoria da qualidade de vida no ambiente universitário, embora destaca-se a importância de manter sempre a escuta psicológica voltada para a singularidade de cada sujeito.

Dessa forma, diante desse quadro de mudanças vivenciadas pelo ingressante no Ensino Superior, as práticas desenvolvidas pela UAP têm por objetivo promover a autonomia dos estudantes, de modo a impactar positivamente na forma como enfrentam as pressões e desafios pertinentes a esse contexto (MOURA; FACCI, 2016).

Nessa perspectiva, com o objetivo de se conhecer mais as peculiaridades do público universitário do Centro de Ciências da Saúde, primeiramente, optou-se pela criação de um grupo de apoio para os estudantes, com frequência semanal e de livre procura. A partir dos encontros, além da oferta de um acolhimento e escuta e da apropriação de um maior conhecimento sobre as experiências dos alunos, as cobranças e dificuldades oriundas de seus cursos, também pode-se detectar alguns casos de sofrimento intenso, o que auxiliou na definição de alguns planos de intervenção.

Um deles se refere ao acolhimento do estudante desde o

momento do seu ingresso, com o intuito de minimizar o impacto gerado pelo contato com a nova realidade e proporcionar um espaço de troca entre os pares, facilitando a inter-relação entre os sujeitos.

Essa prática faz parte da programação inicial de recebimento aos novos estudantes que ingressam no CCS, consistindo num encontro de recepção aos calouros com o foco de apresentar a UAP, priorizando a escuta ativa, o olhar empático e a capacidade de identificação entre os sujeitos envolvidos no processo de entrada na universidade, através de uma dinâmica de grupo.

Também se tornou importante instituir um espaço de escuta individual, em que os acadêmicos pudessem trazer os seus sentimentos, emoções e experiências mais privadas, com o intuito de atuar nas suas subjetividades, qualificando seus processos pessoais, relacionais e de ensino-aprendizagem (MARINHO-ARAÚJO, 2016).

Em princípio, a busca pelos atendimentos individuais se dava por intermédio das coordenações dos cursos, por compreender que tratando-se de um contexto institucional, todos os envolvidos na trama educacional deveriam estar à par das demandas suscitadas. Também havia o receio de uma procura descontrolada pelos atendimentos, já que era algo inovador na abrangência deste Centro. A partir de 2020, essa dinâmica de acesso às escutas individuais se modificou, impulsionada principalmente pela ocorrência da Pandemia da Covid-19, que exigiu o isolamento social por se tratar de um vírus de alta transmissibilidade por vias aéreas e um refazer das práticas desenvolvidas em todos os âmbitos da vida das pessoas, inclusive o educacional. Assim, os processos educativos passaram a se dar de forma remota, por meio de plataformas virtuais, demonstrando a importância de manter as práticas já consolidadas sob influência do 'enigma' (JERUSALINSKY, 2015), possibilitando repensá-las a todo o

momento, a partir do que o contexto e os sujeitos demandam.

Do mesmo modo, foi necessária uma ampliação da modalidade da clínica tradicional, passando esta a ocorrer por teleatendimento. Nessa nova conjectura, se potencializou o pensar e repensar o campo analítico diante das exigências que a vida impõe a cada instante e definiu-se que todas as formas de procura pelo serviço seriam consideradas. Assim, passaram a ser aceitos e-mails dos próprios estudantes direcionados à UAP, e também solicitações a partir das redes sociais, como Instagram, Facebook e Whatsapp.

Além disso, para incentivar a aproximação dos alunos à UAP nesse contexto de distanciamento físico, foi produzido um formulário online com o nome de Canal de Acolhimento, com a finalidade de oferecer um espaço de fala e escuta. Pela facilidade de acesso e comunicação por meio deste Canal, ele se tornou um dos principais meios de se vincular aos serviços da UAP. Por ele, foi possível aos alunos expressarem como estavam se sentindo, como estava sendo a sua experiência com as aulas na modalidade de Regime de Exercícios Domiciliares Especiais (REDE) e como a UAP poderia ajudá-los nesse período.

Além dos atendimentos individuais com os alunos, também fazem parte do repertório de ações (plano de intervenções) ofertadas pela UAP do CCS a realização de grupos psicoterapêuticos presencial para professores e técnicos administrativos em educação (TAEs), divulgados em pôsteres nos locais do CCS, assim como por meio de e-mail institucional. Com essa experiência, detectou-se que também os professores e os TAES estariam adoecidos psiquicamente devido à sobrecarga de trabalho, sentindo-se pressionados para dar conta de tudo e necessitando muito do apoio psicológico para aliviar as tensões e suportar as pressões do dia-a-dia. A partir de 2020, quando

se instalou a Pandemia, as demandas dos TAES e professores ficaram a cargo do setor de atenção aos servidores da Pró-reitoria de Gestão de Pessoas, principalmente porque a demanda de acolhimento psicológico por parte de todos os atores da trama educacional se intensificou. Dessa forma, a UAP realizou os grupos mais direcionados aos alunos, também por meio da plataforma virtual Google Meet. A experiência de atendimento grupal à distância é outra novidade que precisou ser implementada, para acompanhar as mudanças geradas pelo novo panorama vivenciado por toda a humanidade. Assim, a clínica grupal é vislumbrada como um processo múltiplo, dinâmico e em constante reformulação, já que envolve a diversidade dos sujeitos e a influência de fatores externos ambientais e das relações humanas (ZIMERMAN, 2007). Nesse sentido, entende-se que, como bem coloca Rauter (1998), quanto mais pudermos entrar em contato com o novo e o diferente, mais aprimoradas serão nossas ações e pensamentos; e aí se encontra a maior riqueza do atendimento clínico grupal.

Destaca-se ainda, como uma importante ferramenta de intervenção da UAP na vida acadêmica do Centro de Ciências da Saúde e que teve sua relevância ressaltada a partir da Pandemia, a utilização do Instagram como meio de comunicação com a comunidade acadêmica, promoção de saúde mental e de orientações e estratégias de enfrentamento às dificuldades encontradas no contexto universitário. Além disso, por meio do instagram são divulgadas informações referentes ao funcionamento da UAP e às ações empreendidas por essa unidade.

Com isso, observa-se que ao mesmo tempo em que a UAP teve que se adaptar às novas configurações impostas pelo momento pandêmico, também se estabeleceu uma ótima oportunidade para se reavaliar processos, refazer acordos e realizar inovações no seu

modo de funcionamento. Desse modo, pode-se compreender, por exemplo, que a procura por atendimento psicológico não precisava necessariamente se dar por via institucionalizada (da coordenação do curso para a UAP) e que, ao se possibilitar a busca direta pelos próprios estudantes já se estaria promovendo autonomia e auxiliando-os a enfrentar as pressões e desafios pertinentes ao contexto universitário.

A partir das ações desenvolvidas pela UAP, pode-se, aos poucos, perceber de onde vinham as “aprovações” acerca do trabalho realizado pelo psicólogo no ambiente universitário. Dessa forma, entende-se que a crescente participação nas atividades, a busca constante de apoio pelas coordenações dos cursos para auxílio em alguma situação específica, e a procura cada vez maior pelos alunos e demais protagonistas, foram aspectos que atribuíram sentido à prática profissional da Psicologia no universo do Ensino Superior. Além disso, retornos pontuais sobre alguma proposta desenvolvida pela UAP, ou ainda, o resultado de algum encontro humano são incentivos que vão dando significado ao caminhar. Nesse sentido, a caminhada era de cada um individualmente, mas ao mesmo tempo, era de muitos, era de todos.

Os resultados do fazer da Psicologia também ecoaram na forma de uma maior disposição das pessoas em dialogarem, fazerem acordos, tentar novas soluções para problemas antigos. Assim como, algumas das falas dos alunos refletiam os nossos objetivos, os afirmavam e davam garantias, mesmo que por vezes temporárias, da importância em se dar sequência às ações empreendidas. Uma delas, recebida por e-mail, mencionava que “se o objetivo (da UAP) era de fazer a gente relaxar e esquecer um pouco o stress da vida acadêmica, te comunico que foi atingido”.

Nessa perspectiva, finaliza-se esse relato de experiência (e

que intensa essa experiência!) dando destaque a um dos encontros grupais, que possibilitou a produção de sentido às atividades que estavam sendo realizadas, refletindo a intensidade, a importância e o significado do trabalho da Psicologia nesse ambiente de aprendizagem. Através da expressão de um aluno, que mencionou que “parece que uma “chavezinha” começou a girar dentro de mim”, ficou evidente que alguns sentidos e conexões estavam sendo construídas naquele encontro. E, além disso, que todos os atores daquele processo se beneficiavam, cada qual com as suas subjetividades, movimentos e aprendizagens.

Naquele exato momento, pode-se perceber quantas “chavezinhas” estariam sendo giradas ao longo do desafio que era constituir um fazer psicológico num lugar permeado por tantas subjetividades. Desse modo, pode-se atribuir algum sentido ou significado ao que se estava vivenciando, mas com a plena consciência e consideração de que as chavezinhas devem estar sempre girando, promovendo constantes movimentos no sentido do pensar, repensar, construir e reconstruir as possibilidades de atuação da Psicologia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Universidade é um espaço cujo foco principal é a construção e transmissão de conhecimentos teóricos e práticos acerca de uma área do saber. Contudo, percebe-se que as questões que perpassam esse contexto vão para além do referido foco principal, e que para que o objetivo de formação seja alcançado, é necessário que haja uma compreensão da organização e das demandas de cada contexto específico que compõe uma instituição de ensino.

O trabalho da Psicologia na UAP/CCS partiu de tal pressuposto

e buscou, a partir de sua inserção nesse ambiente, construir uma prática implicada e comprometida com as demandas que perpassam os sujeitos e o contexto em si, considerando que as relações humanas e as subjetividades, para além do que envolve a formação teórico-prática em si, devem ser olhadas. Destaca-se, nesse sentido, a importância de que os significados e sentidos demandados do saber-fazer psicológico sejam mantidos em suspenso, em forma de 'enigma', como forma de revisitá-los e repensá-los constantemente, a partir do que se apresenta por parte dos atores e do contexto em que as ações psicológicas são promovidas.

Assim, a partir da inserção da Psicologia na UAP/CCS, buscou-se escutar os sujeitos que compunham esse centro de ensino, como professores e alunos, com a finalidade de delinear linhas de atuação que estivessem de acordo com a realidade e singularidade deste local. Tal movimento inicial de construção da prática da Psicologia possibilitou a oferta de atendimentos clínicos individuais a todos que sentissem necessidade ou desejo de ser escutado de forma mais individualizada, grupos psicoterapêuticos voltados a todos os públicos pertencentes ao centro, e ações voltadas à promoção de saúde e lazer, com o objetivo de tornar o espaço acadêmico mais acolhedor e saudável. Ainda, destaca-se que a pandemia demarcou, claramente, a necessidade de que o trabalho da Psicologia seja constantemente repensado e reconstruído, uma vez que demandou um reposicionamento de práticas. Diante disso, os atendimentos individuais e grupais precisaram ser reformulados e as formas de acesso a estes também, o que permitiu uma maior autonomia por parte dos sujeitos.

Portanto, ressalta-se a importância do saber-fazer da Psicologia no ambiente universitário, mas que seja uma prática voltada para

as demandas e singularidades específicas do ambiente em que se insere. A Psicologia, no contexto acadêmico, pode mexer em algumas estruturas que pareciam fixas ou até emperradas e fazer girar a engrenagem necessária para a elaboração conjunta de um ambiente de crescimento pessoal e profissional, que não apenas a cobrança teórica ou o cumprimento de tarefas estivessem em evidência. Assim, acredita-se que o fazer da Psicologia é possível e terá ética e qualidade técnica, quando o acolhimento, a escuta e a vivência das relações e dos sujeitos estiver como prioridade, sendo o fio condutor de qualquer prática profissional.

REFERÊNCIAS

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Resolução nº 002, de 31 de março de 2006**. Estabelece referência para os símbolos oficiais da psicologia. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <https://crpsp.org/uploads/legislacao/1530/B-BiLSg8xEMwFeZ3Fg6GPPsLRkRD0rrW.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2021.

GONZÁLEZ, M. S. R. et al. Adaptación española de la Escala de Aceptación Percibida (PAS) en estudiantes universitarios. **Psichotema**. v. 24, n. 3, Santiago de Compostela, 2012, p. 483-488. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72723439023>. Acesso em: 08 jul. de 2021.

GRANER, K. M.; CERQUEIRA, A. T. A. R. Revisão integrativa: sofrimento psíquico em estudantes universitários e fatores associados. **Ciência & Saúde Coletiva (online)**. 2019, v. 24, n. 4, p. 1327-1346. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232018244.09692017>. Acesso em: 13 jul. 2021.

JERUSALINSKY, J. **A criação da criança**: Brincar, gozo e fala entre a mãe e o bebê. Bahia: Ágalma, 2014.

MARINHO-ARAUJO, C. M. Inovações em Psicologia Escolar: o contexto da educação superior. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 33, n. 2, p. 199-211, abr./jun. 2016. <https://doi.org/10.1590/1982-02752016000200003>.

MOURA, F. R. de; FACCI, M. G. D. A atuação do psicólogo escolar no ensino superior: configurações, desafios e proposições sobre o fracasso escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 503-

514, set./dez. de 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/dT7xSFQXYrzdJzXDGnbRfc/?lang=pt&format=pdf>Acesso em: 12 jul. 2021.

RAUTER, C. M. B. **Clínica do Esquecimento**: Construção de Uma Superfície. 1998. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) – Programa de Estudos Pós Graduated em Psicologia Clínica, Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo.

SANTANA, A. C.; PEREIRA, A. B. M.; RODRIGUES, L. G. Psicologia Escolar e educação superior: possibilidades de atuação profissional. **Psicologia Escolar e Educacional (Impresso)**, v. 18, n. 2, p. 229-237, 2014. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0182736>.

SANTOS, A. S. dos et al. Atuação do Psicólogo Escolar e Educacional no ensino superior: reflexões sobre práticas. **Psicologia Escolar e Educacional (online)**, v. 19, n. 3, p. 515-524, 2015. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0193888>

ZIMERMAN, D. A importância dos grupos na saúde, cultura e diversidade. Vínculo, São Paulo, v. 4, n. 4, p. 1-16, dez. 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-24902007000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 jul. 2021.



Capítulo 26

**Saúde escolar:
um alerta para o uso
abusivo**

**Lidiane Jaqueline de Souza Costa Marchesan
Silvia Maria de Oliveira Pavão**

Ao longo da história, persistem padrões sociais que foram se cristalizando no dia a dia como verdades absolutas. No contexto escolar, enquanto espaço de transformação os gestores educacionais são responsáveis pelas decisões, resoluções dos problemas presentes em seus cotidianos e que contribuem para a manutenção e desenvolvimento desses padrões sociais.

Espera-se que o ambiente escolar seja de crescimento, reflexão, desenvolvimento e que em sua proposta, se evidencie principalmente o objetivo de potencialização dos discentes, contribuindo na eliminação de quaisquer barreiras que os impeçam de ter sucesso em suas formações e em contrapartida, que os alunos possam retribuir para a escola a aquisição da autonomia e desenvolvimento em suas aprendizagens.

Para tanto, segundo Gonzáles; Mellado (2012, p.359) “na escola, os professores devem agir como mediadores para o processo de aprendizagem apresentando sucesso ou fracasso quanto a aprendizagem de seus alunos, assim como, de suas atitudes e de seus comportamentos”. Ao professor, é reservado um papel muito importante e decisivo na vida de seus alunos e se torna fundamental para a aprendizagem, o de motivá-los a aprender.

Nesse sentido, o olhar do professor é fundamental para a observação e detecção de alguns problemas cotidianos, entre esses, está o uso de medicação por parte dos alunos. A problematização da medicalização é social, dessa forma, faz-se necessário pensar na solução do problema de forma efetiva, não ter a percepção conivente ao problema e amenizá-lo, mas, chegar em uma resolução assertiva ou aproximativa, ou seja, de que forma os docentes em suas práticas podem contribuir para que a medicalização e seu uso abusivos, possa ser amenizado ou extinguido no contexto escolar?

Este artigo tem como objetivo a reflexão sobre o uso abusivo de medicalização nas escolas. Tal procedimento vem gerando preocupações sobre esse problema que vem se tornando bastante recorrente nos contextos escolares, pois a banalização do consumo de remédios vem apontando como resultados aspectos importantes a serem discutidos e solucionados no cenário escolar. A temática serve de fomento para analisar como as práticas escolares podem contribuir para o desenvolvimento ao que se refere a essa demanda, assim como, pensar nas principais estratégias de diagnóstico e a importância do psicodiagnóstico como avaliação e suas variações na formação do aluno visando a saúde deste.

METODOLOGIA

Foi realizado para o respectivo estudo a revisão de literatura sistematizada das fontes aqui apresentadas, a abordagem metodológica utilizada foi de pesquisa qualitativa, natureza exploratória (GIL, 2008). Essa metodologia, baseada em dados e autores supracitados, facilita para a reflexão e compreensão ao objeto investigativo, nesse artigo o uso de medicalização nas escolas e os diagnósticos. Segundo Minayo (2010), "a pesquisa qualitativa responde questões, muito particulares da natureza exploratória", de forma que contribui para a análise do fenômeno investigado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Guarido (2007) faz uma reflexão dos profissionais da Educação que se veem destituídos de sua possibilidade de ação junto às crianças pela hegemonia do discurso das especialidades; por outro lado, estes mesmos profissionais assumem e validam os discursos

médico-psicológicos, desresponsabilizando a escola e culpabilizando as crianças e suas famílias por seus fracassos. A perspectiva da medicalização frente ao fracasso escolar persiste hoje no cotidiano da escola e para isso é preciso atribuir patologias às crianças por suas dificuldades.

Esses apontamentos e discursos acabam sendo dispositivos de violências e na contemporaneidade muito se fala disso. Entende-se que a violência não acontece só quando alguém é atingido de forma física, ela pode ser encontrada nas dificuldades estruturais, pedagógicas, por definição de identidade, funções de papéis, falta de reconhecimento, rotulação, autoestima, dentre outras formas. Tudo o que afeta o sujeito de forma psicológica e emocional, também configura-se como violência.

A violência pode ser sentida no espaço escolar, muitas vezes pelos efeitos e consequências de uma normatização que se busca e, ancorados nesta expectativa de hegemonia, deixam passar coisas importantes consideradas como coisas corriqueiras ou até mesmo banal como: os costumes, os valores, a cultura e, principalmente, a subjetividade do sujeito protagonista de sua história de vida.

Na atualidade, o sujeito como objeto de estudo tornou-se alvo de investigação e comparação e com isto, apresenta-se como um ser humano com pouco de si e cheio de perplexidade que vem do outro.

No Dicionário Formal (2021, online), o significado da palavra 'normal' se reporta àquilo que vem da norma, comum, o que não é diferente, igual a todos. Assim, se pode inferir que tudo o que não está na norma é anormal.

Neste cenário de contradições, questionamentos sobre o que é normal e patológico, a própria literatura trás os impasses classificatórios do DSM -Manual Diagnóstico Estatístico dos Transtornos Mentais

(VORCARO, 2011).

Na contemporaneidade, se pode observar que o diagnóstico é muito presente no senso comum, as pessoas são enquadradas e existe uma vulgarização e patologização do comportamento. Como não se pudesse mais estar triste ou muito alegre, agitado ou tranquilo. O comportamento deve ser de tal forma que, para se sentir pertencente, esteja enquadrado na expectativa social.

Em consequência desse padrão imposto socialmente, a escola vem reproduzindo um discurso médico, carregado de sentimentos e problemas da vida atual. Desse modo, todo o comportamento suspeito parece ter se tornado transtorno e assim tudo foi endossado, categorizado e virou doença.

No contexto escolar, assim como em outros espaços do viver e conviver a medicalização é apontada como um dispositivo potencializador, libertador e pouco se discute de alternativas para atender a demanda.

Nesta perspectiva, a condição do conhecimento médico que ainda hoje incide sobre um saber é ocupado por um conhecimento científico, ganhando mais força e empoderamento.

A medicalização não é apenas o ato em si de prescrever medicação, mas se pode pensá-la também como uma engrenagem, como máquina da medicina transformando a vida em objeto, esquecendo-se do humano.

A vida não pode ser negligenciada; desta forma, assim como os adultos, as crianças precisam ter na vida familiar, suas rotinas, suas experiências e que seus familiares possam no dia a dia, lhes devolverem exatamente aquilo que as sociedades adultas querem privá-las.

Nesse sentido, a empatia é um atributo único que faz toda diferença em perceber o outro e conforme refere Golemann (2019,

p.12), ela pode ser vista por três perspectivas: "1- Empatia cognitiva, 2 - Empatia emocional e 3- interesse empático".

A primeira está relacionada em entender o ponto de vista da outra pessoa, a segunda em sentir o que a outra pessoa sente, e a terceira em perceber o que a outra pessoa quer de você. Dessa forma, todas elas são importantes ao que se refere ao olhar do professor para seu aluno, da família para o filho e da sociedade para todos que carregam um estigma ou um rótulo de diagnóstico.

Com a problematização do fracasso escolar, os diagnósticos e pareceres presentes na vida dos alunos com tanta frequência, assim como o processo de conferir uma aparência de problema de saúde a questões de outra natureza é muito significativo, problemas que por exemplo, poderiam ser de natureza social e os fatores socioculturais e afetivos relacionais, aliados a cognitivos e pedagógicos incidem mais na aprendizagem que os fatores orgânicos (FREITAS, 2013).

Desta maneira, se pode inferir que a realidade não deve ser construída a partir de suposições, mas sim sobre os fatos concretos, pensar em estratégias e ferramentas que ajudem essas crianças a saírem da rotulação e classificação diagnóstica e possam ser elas mesmas, capazes de expressar seus comportamentos, pensamentos, assim como, serem livres de avaliações que as classificam como sujeitos-problema, é uma forma de potencializá-los e levá-los a autonomia.

Conforme afirma Tacca (2006), tanto a subjetividade, como a aprendizagem são processos em contínuo desenvolvimento, articulando o passado e o presente do sujeito, juntamente com suas experiências dos diferentes contextos de sua vida, ampliando, diferenciando-o, associando-o e levando-o a assumir um caráter de configuração que se atualiza, assim, entende-se que o sujeito é muito

mais do que se apresenta e que é impossível predizer tudo dele.

Em outras palavras, Freitas (2013) traz o sentido da não aprendizagem por um outro enfoque, ao abordar que quando não se tem criatividade, planejamento estratégico e profissionais preocupados com o sujeito, tudo se torna degradação. Então, se pode hipoteticamente pensar que parte dos processos malsucedidos da não aprendizagem é reflexo de uma falta de investimento e valorização da subjetividade do sujeito.

Com a deterioração de alguns aspectos fadados ao fracasso escolar, as escolas vêm banalizando o comportamento de seus alunos utilizando-se do discurso do modelo médico e em consequência disso, vem surgindo o aumento dos diagnósticos na escola, reverberando de forma negativa o processo de medicalização de estudantes.

A medicalização é o processo pelo qual o modo de vida dos homens é apropriado pela medicina, interferindo na construção de conceitos, regras de higiene, normas de moral e costumes prescritos (ARAÚJO, 2007).

A medicação vem com o intuito de sanar a problematização de tais questões. Na atualidade, evidenciam-se um aumento dos diagnósticos dos alunos e, com isso, o uso de medicamentos vem se tornando cada vez mais comum, fazendo parte do contexto escolar e, repercutindo negativamente sobre os processos da criança brincar, interagir e viver, passando a entendê-los sob a ótica da falta de limite e hiperatividade.

Diante disso, a partir da cultura de que só se resolve os problemas com o uso de medicamentos, as questões como a dificuldade na aprendizagem, cujo rótulo é o déficit de atenção, não são apropriadamente abordadas com questionamentos acerca dos métodos educacionais, condições de ensinagem ou de aprendizagem,

por exemplo, mas busca-se na própria criança, em seu cérebro e em seu comportamento as causas das dificuldades.

Os modos que eram de ser e viver de qualquer criança, hoje se enquadra em alguma classificação diagnóstica. Atualmente, o diagnóstico do Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) tem sido uma das principais explicações para transtornos ligados aos problemas de comportamento e ao fracasso escolar.

As questões de aprendizagem no enfoque ecossistêmico, envolvem a visão integrada das diferentes formas do homem pensar e sentir as diversidades em relação às dinâmicas, valores e grupos que estes sujeitos estão imersos, levando-se em conta as interações recíprocas, o meio e redes de relação (FAGALI, 2006).

Ressalta-se aqui que a reflexão sobre o diagnóstico não tem a intenção de criticar, mas evidenciar o cuidado que se deve ter com este e ao se avaliar o sujeito, considerando o seu todo e não focar somente em algo específico. Além disso, deve-se considerar as potencialidades deste sujeito, compreendendo que, a partir da presença de um diagnóstico errôneo, os prejuízos e consequências ao sujeito serão significativas.

Ao proferir um resultado, a conduta médica precisa avaliar o contexto geral, pois um diagnóstico precoce, sem o estabelecimento de contato com a rede, como a escola ou demais terapeutas, quando necessário, partindo-se diretamente para a medicação, pode causar o distanciamento da criança. Assim, a medicalização em crianças precisa ser analisada com cuidado.

A problemática da conduta médica, ao inferir o uso da medicação, é que esta reconhece os sinais e sintomas, mas pode esquecer a complexidade dos processos subjetivos, o que pode produzir efeitos bastante negativos.

A medicação continua sendo divulgada pela mídia e prescrita de forma desenfreada, sem nenhum controle aparente, o que mostra que a medicalização na infância é um mercado lucrativo que se encontra em expansão. Esta facilidade das prescrições de Ritalina entre outras, são feitas a cada ano, o que fez reconhecer a necessidade de maior rigor nos diagnósticos, recomendando aos especialistas que não se baseassem somente em inventários de sintomas ou em queixas de pais e professores e sim com avaliações clínicas mais precisas e com pareceres das diferentes áreas profissionais para fazerem um fechamento, pois na medida em que a criança recebe uma classificação, este estigma a acompanha para toda vida. (REVISTA VEJA SAÚDE, 2014)

Ao pensar neste estigma que marca para toda vida, alguns espaços escolares pensam na intervenção preventiva que traz em seu bojo a possibilidade de reconstruir processos, definições de papéis no espaço institucional de reelaborar novas formas de avaliação e busca de conhecimento.

Tarnopol (1980) menciona que se deve desenvolver um grande número de professores especialistas para trabalhar em tempo parcial com crianças com dificuldades de aprendizagem. Em vista disso, percebe-se o apoio de Costa (2006) sobre este assunto, quando refere que em relação às crianças com dificuldade em aprender, não se pode perder de vista a necessidade de lhes garantir a adaptação, promovendo seu engajamento na principal tarefa de seu desenvolvimento.

Na perspectiva de Freitas (2013), o que é fundamental diante desta realidade escolar, é olhar e escutar a criança em seu campo de construção social amplo, a partir do momento em que o professor consegue fazer uma (re) leitura da realidade de seu aluno, é mais fácil a compreensão de sua subjetividade, de acolhê-lo e estabelecer a

ponte que liga o “eu” ao outro.

Desta maneira faz-se necessários utilizar uma perspectiva de diagnóstico não só médica, mas buscar um caráter multidisciplinar, articulando informações das mais variadas áreas, de forma a sustentar um diagnóstico o mais preciso possível. A questão aqui é que o clínico selecione o método mais razoável existente para abordar cada problema.

Por tudo que foi apontado, o reconhecimento ao discurso médico presente nas práticas escolares e a isenção da participação dos professores, assim como o investimento deles na prática é um alerta para a necessidade do estabelecimento de um diálogo entre as partes. Suas práticas precisam ser revistas, pois são diversos os elementos utilizados para o contorno do diagnóstico. Trabalhar ao encontro do autoconhecimento refletindo de onde vem a necessidade de preencher este vazio com possíveis enquadramentos.

Essa discussão sobre a medicalização, apontou os indicativos de uma crescente demanda para a medicalização. Esses resultados dos anos de 2000/2008 quando comparados aos anos, 2018, 2019 e 2020, servem de alerta para uma observação mais investigativa, a qual possa oferecer possibilidades e compreensão sobre se de fato existe a necessidade para a medicalização.

As maneiras de viver e a qualidade que se é aplicada ao cotidiano são fatores que precisam ser levados em consideração antes de se submeter e avaliar como possíveis diagnósticos.

Embora esse artigo seja baseado em uma revisão de literatura, ressalta-se que as pesquisas precisam ser continuadas no que se refere a medicalização. Entende-se que exista situações em que as prescrições são necessárias, importantes e indispensáveis, no entanto, nesse mesmo sentido, existe o uso desnecessário e abusivo. As famílias,

com o apoio dos professores, são os primeiros olhares para a reflexão que existe nesse impasse: necessidade de medicalização ou maneiras de ser.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por tudo que foi versado, é importante salientar que o reconhecimento ao discurso médico presente nas práticas escolares e a isenção da participação dos professores, assim como o investimento deles na prática é um alerta antes de diagnosticar, aceitar e apoiar o uso da medicalização.

Suas práticas precisam ser revistas, pois são diversos os elementos utilizados para o contorno do diagnóstico. E cabe às famílias, e aos atores envolvidos, refletir como vem se dando os diagnósticos no cotidiano, assim como, onde se originam os primeiros sintomas que determinam um diagnóstico para o uso de uma medicação.

A medicalização tem cumprido o papel de controlar e manter as pessoas inertes ao seu modo de ser e aos seus questionamentos. Os processos que buscam padronizar, normatizar, hegemonizar, são critérios que aprisionam o sujeito e patologizam a vida. O processo do diagnóstico é importante, mas torna-se necessário contar com instrumentos que norteiam a avaliação que são os laudos: médicos, psicológicos, fonoaudiológicos, pedagógicos e de outras áreas relevantes do processo educacional, assim, o saber multidisciplinar oferece outro caráter quanto ao fechamento e possibilidades de boas intervenções.

Torna-se relevante trabalhar na perspectiva da busca do autoconhecimento, de estratégias, que possam viabilizar o não enquadramento inicial de estudantes, que por vezes não tiveram a

compreensão de si, a oportunidade de se manifestar e de aprender.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M. F. de. Estratégias de diagnóstico e avaliação psicológica. **Psicologia teoria e pratica**. São Paulo, v. 9, n. 2, p. 126-141, dez. 2007.

COSTA, A. C. Inserção da Psicopedagogia nos serviços de saúde e de educação em Sergipe. **Aprendizagem Tramas do conhecimento, do saber e da subjetividade**. Petrópolis, RJ: Vozes: São Paulo ABPp, 2006.

DICIONÁRIO FORMAL [online]. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/formal/> Acesso em: 25 jun. 2021.

FAGALI, E. Q. Desafios da aprendizagem do segundo milênio - Articulações entre o micro e macrossistema e contribuições da Psicopedagogia Institucional nos contextos da família, da saúde e da empresa. In: **Aprendizagem Tramas do conhecimento, do saber e da subjetividade**. Petrópolis, RJ: Vozes: São Paulo ABPp, 2006.

FREITAS, C. **A medicalização escolar** - epidemia do nosso tempo: o conceito de TDAH em debate. 36 Reunião Anual da Anped. Goiânia, 2013.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLEMAN, D.[et al.]; [Harvard Business Review] coleção Inteligência emocional- empatia, tradução Rachel Agavino. Rio de Janeiro: Sextante, 2019.

GONZÁLEZ, R.A; MELLADO J.A.S. A privação Sociocultural. In: ROYO, M.A.L. **Bases Psicopedagógicas da Educação Especial**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

GUARIDO, R. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.33, n.1, p. 151-161, jan. /abr. 2007.

MINAYO, M.C.S . **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010. 416p.

REVISTA VEJA SAÚDE. Instituto de Medicina Social da a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). 2014. **Consumo de Ritalina**. Disponível

em: <http://www.veja.abril.com.br/.../consumo-de-ritalina-no-brasil>. Acesso em: 15 jul. 2021.

TACCA, M. CARMEM, V. R. Relações Sociais na escola e desenvolvimento da subjetividade. In: **Aprendizagem Tramas do conhecimento, do saber e da subjetividade**. Petrópolis, RJ: Vozes: São Paulo ABPp, 2006.

TARNOPOL, L. **Distúrbios neurogênicos de aprendizagem**. São Paulo: EDART, 1980.

VORCARO, A. O efeito bumerangue da classificação psicopatológica na infância. In: JERUSALINSKY, A; FENDRIK, S. (Org.). **O livro negro da psicopatologia contemporânea**. São Paulo: Via Lettera, 2011 (p.219-229).



Capítulo 27

**Análise da influência
do TDAH e ansiedade
social em estudantes
universitários**

Natália Viktorovna Santos Goudochnikov

Rafaella Valli Santanna

Silvio José Lemos Vasconcellos

O TDAH é um dos transtornos psiquiátricos mais comuns na população geral, e estudos recentes estão cada vez mais demonstrando que é um transtorno com alcance global, e não se resume somente ao público infantil. Segundo uma pesquisa da Organização Mundial de Saúde feita em 10 países, houve uma prevalência de TDAH em adultos de 3,4% em toda a amostra, sendo que desses adultos, uma média de 50% reportou ter sintomas na infância que persistiram até a idade adulta (LARA et al., 2008). A Ansiedade Social, por sua vez, tem presença igualmente marcante na população geral. Um estudo intitulado “Prevalência de ansiedade e fatores associados em adultos”, encontrou em uma população base de 1953 brasileiros a prevalência de fobia social de 5,4% (COSTA et al., 2019).

A comorbidade entre TDAH e ansiedade em geral já tem sido estudada por um tempo. Maric, Bexkens e Bögels (2018), afirmam que a comorbidade entre os transtornos é em média de 25% a 50%, que ocorre em todos os estágios da vida e internacionalmente. E para Kessler et al. (2006), o Transtorno de Ansiedade Social estava entre os transtornos que apresentavam maior taxa de comorbidade com TDAH, sendo de 14%.

As ligações entre Ansiedade Social e TDAH já foram estudadas em crianças em idade escolar no trabalho de Becker, Kneeskern e Tamm (2019), o qual logrou relacionar a rejeição social pelos pais e colegas, assim como a relação com os professores, como catalisadoras para a Ansiedade Social em crianças com TDAH. Isso está ligado às falas trazidas nas entrevistas conduzidas com estudantes portadores de TDAH no estudo de Reis e Camargo (2008), bem como os achados de Oliveira e Dias (2015), que observaram uma tendência em estudantes com TDAH a se sentirem rejeitados pelos professores e colegas, o que levantava barreiras para a socialização. Marsh et al. (2015)

também encontrou que populações de adultos com TDAH, tanto na China quanto nos EUA, apresentaram maiores índices de medo de ter relações íntimas.

Como objetivo desse estudo, é imperativo também reconhecer a importância de tal estudo para a comunidade acadêmica, em especial, os discentes. Em um estudo publicado na revista *CNS Neuroscience and Therapeutics*, em um grupo de 129 pessoas com ansiedade, a maior parte delas- 36,4% - somente completou o ensino médio, sendo que destas aquelas tinham TDAH comórbido tiveram piores porcentagens de chegada até o colegial e a universidade do que aquelas que tinham somente ansiedade (AMERINGEN et al., 2011). Ainda em Sanz, Mateo e López (2019); é afirmado que a baixa autoestima e deterioração das habilidades sociais são comuns em indivíduos com TDAH, assim como um rendimento acadêmico inferior. Para Jarrett (2016), grupos com TDAH e ansiedade comórbida tiveram maiores déficits em regulação emocional e solução de problemas do que grupos somente com TDAH ou ansiedade. No mesmo estudo, o autor também afirma que sintomas de ansiedade foram associados com déficits de funcionamento executivo reportados pelos alunos mais além daqueles com sintomas de TDAH.

Maltoni, Palma e Neufeld (2019) chamam a atenção para o fato de que a ansiedade no meio acadêmico pode se espalhar para outras áreas da vida e ter consequências em longo prazo.

Estudos como os de Oliveira e Dias (2015) e de Reis e Camargo (2008) evidenciam que estudantes com TDAH tendem a apresentar mais dificuldades em áreas como manejo de tempo e organização de atividades, além de apresentar baixa autoestima. Em estudantes com transtornos de ansiedade, entre as dificuldades encontradas se destacaram: distorções perceptivas, irregularidade no sono, e déficits

de habilidades sociais (ALMONDES; ARAÚJO, 2003; ANGÉLICO; CRIPPA; LOUREIRO, 2012; CARDOZO et al., 2016; PEREIRA; OLIVEIRA; WAGNER, 2014). Considerando os riscos para o desempenho acadêmico, é necessário buscar compreender a frequência do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e do Transtorno de Ansiedade Social na comunidade de estudantes universitários.

Assim, o presente estudo objetiva não só fazer uma prévia dos níveis de TDAH e ansiedade social em estudantes universitários, mas encontrar como aparecem em conjunto, chamando a atenção para essa frequência e fomentando a discussão sobre o impacto desses transtornos em alunos. Também se procurou associar os sexos dos participantes para investigar mais a fundo a possível influência no desenvolvimento desses transtornos.

METODOLOGIA

A amostra foi composta por estudantes universitários de diversas universidades, sem limitação de idade, de ambos os sexos, que foram convidados a participar da pesquisa por meio de distribuição de e-mails direcionados pelas secretarias dos cursos. A amostra atingida foi de 147 participantes, sendo predominante o sexo feminino, com 105 (71,4%) participantes. Os participantes responderam uma versão online dos instrumentos.

Todos os instrumentos de coleta e o termo de consentimento livre e esclarecido estavam presentes na plataforma Google Docs.

Instrumentos utilizados:

- *Adult Self Report Scale* (ASRS-18)

Escala criada por Kessler et al. e utilizada em seu estudo *"The Prevalence and Correlates of Adult ADHD in the United States: Results From the National Comorbidity Survey Replication"*, para adaptar os sintomas de TDAH listados no DSM-V para a vida adulta, validada para o português. Apresenta 18 itens que funcionam à base de Escala de Likert em 5 níveis, variando de "nunca" até "muito frequentemente", e é dividida em duas partes, a primeira mensurando hiperatividade, e a segunda mensurando impulsividade. Dependendo das respostas em cada parte, os sintomas de TDAH observados podem ser classificados em três subtipos: desatento, hiperativo ou combinado. É considerada instrumento para avaliar possibilidade de TDAH, mas não equivale a um diagnóstico.

- Escala de Liebowitz para Ansiedade Social (LSAS)

Escala criada para avaliar Transtorno de Ansiedade Social, composta por 24 itens divididos em duas subescalas: interação social (11 itens) e desempenho (13 itens), avaliados em uma escala *Likert* de quatro pontos (zero a três), sendo que cada item tem dois valores, um para evitação e outro para presença de ansiedade. A soma total dos itens é depois relacionada a diferentes níveis de gravidade, podendo ir de leve a muito grave. Apesar de ter sido avaliada eficaz para detectar Ansiedade Social, não equivale a um diagnóstico.

A coleta de dados foi realizada mediante ao acesso do participante ao questionário online, que compreendeu também as escalas utilizadas, juntamente com coleta da informação sobre o sexo, a universidade, o curso o semestre atual do aluno. Foram explicados os objetivos da pesquisa e o participante concordou com os termos estabelecidos no Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE).

Após a participação, cada participante recebeu uma cópia do TCLE.

A pesquisadora se colocou à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas e os participantes foram informados do caráter voluntário da pesquisa e que poderiam abandonar o estudo em qualquer momento. A pesquisa respeitou as normas e diretrizes da resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde e passou pela aprovação em comitê de ética. Não houve solicitação de retorno de resultados por parte dos participantes, nem solicitação de auxílio psicológico.

Os dados coletados pelas escalas ASRS e LSAS foram utilizados para medir traços de ansiedade social, o grau de possível ansiedade social, traços de TDAH, e o possível subtipo de TDAH (combinado, desatento ou hiperativo). Também foram relacionados os dados de sexo.

Os dados de cada uma dessas variáveis foram organizados em colunas, e foi feita uma análise com base no teste qui-quadrado e por intermédio do software SPSS 20.0 para determinar o grau de associação entre as variáveis.

RESULTADOS

De uma amostra de 147 alunos, 67,3% pontuaram algum grau de ansiedade social. Destes, o grau mais comum foi muito grave, sendo 20,4% de toda a amostra. Seguindo o grau de ansiedade muito grave, o segundo grau mais comum foi grave (17,6%), o terceiro foi o grau médio (14,9%), e finalmente o grau leve (14,2%).

Já para traços de TDAH, 63,9% tiveram resultados suficientes para afirmar suspeita do transtorno. Destes, o subtipo mais comum foi o subtipo combinado, ou seja, que apresenta ambos traços de

desatenção e hiperatividade, sendo 29,9% da amostra total. Seguindo esse, o subtipo de desatenção teve também amostra significativa, sendo 23,1% da amostra total. O subtipo hiperativo teve pouca participação na amostra, com somente 10,8% dos participantes da amostra total.

Ao calcular a frequência de traços de TDAH e de ansiedade social em conjunto, 48,2% apresentaram traços dos dois transtornos, indicando alta frequência em conjunto na amostra. Além disso, de toda a amostra, somente 17% relataram não ter nenhum grau de ansiedade social ou TDAH.

Houve associação estatisticamente significativa entre traços de TDAH e traços de ansiedade social ($\chi^2 = 7,70$, $p = 0,006$).

Houve associação estatisticamente significativa entre traços de ansiedade social e subtipos de TDAH ($\chi^2 = 8,09$, $p = 0,044$).

Houve associação estatisticamente significativa entre o grau de ansiedade social e traços de TDAH ($\chi^2 = 10,15$, $p = 0,038$).

No entanto, não houve nenhuma associação estatisticamente significativa entre o grau de ansiedade social com os subtipos de TDAH ($\chi^2 = 19,93$, $p = 0,068$).

Quanto ao sexo dos participantes, houve associação estatisticamente significativa somente para a presença de traços de ansiedade social ($\chi^2 = 5,80$, $p = 0,016$), mas não para traços de TDAH, de subtipos de TDAH, ou até para os graus diferentes de ansiedade social.

Interpretando esses resultados, pode se dizer que existe mais possibilidade da presença do TDAH estar relacionada com a presença da ansiedade social em geral, e que a presença de um ou de outro também se associa com o grau de ansiedade ou o subtipo de TDAH, mas os graus de ansiedade não têm influência no subtipo de TDAH

encontrado, e vice versa. Além disso, o sexo feminino exerce influência no aparecimento de traços de ansiedade social, porém não para o grau de ansiedade social observado nos indivíduos com sintomas. O sexo também não se associa com a presença de traços de TDAH, nem com seus subtipos, sendo que essa associação se verificou mais expressiva em mulheres.

DISCUSSÃO

Conforme Oliveira e Dias (2015), citando Barkley (2002), portadores de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), podem ser rotulados de negligentes, descuidados ou imaturos. Fato que, de acordo com Reis e Camargo (2008), provoca impactos e dificuldades na relação desses indivíduos com o meio acadêmico. No presente estudo, 63,4% da população apresentou traços do TDAH, sendo possível que parte dessa população não tenha consciência da possibilidade desse diagnóstico, conforme demonstrado pela literatura supracitada este fato pode impactar negativamente o desenvolvimento dos estudantes no ambiente universitário. Justifica-se, portanto, a pertinência desse estudo, uma vez que, ao investigar a prevalência desses transtornos no ambiente universitário e evidencia problemáticas relacionadas a esse diagnóstico, como a disparidade entre os sexos. No que se refere ao maior índice de diagnóstico masculino de TDAH, a literatura apresenta uma taxa de 68,8% de rapazes e 31,2% de garotas adolescentes (SANZ, MATEO, LÓPEZ, 2019). Entretanto, estatisticamente não houve associação significativa entre TDAH e o sexo dos participantes, o que vai de encontro com o proposto pela literatura. Cabe ressaltar, que tais resultados corroboram com Ameringen et al. (2011), em que a proporção de TDAH aparece

com uma distribuição de 10:1 em meninos para meninas na infância, porém essa distribuição sobe para 3:2 para homens e mulheres na fase adulta. Entende-se assim, que essa divergência numérica se relaciona mais com estereótipos sociais, do que a presença do transtorno. Em consonância a isto, em uma pesquisa norte-americana, 25% das mulheres participantes tinham a possibilidade de apresentar o transtorno, embora nunca tenham sido diagnosticadas (KRAAN et al., 2013), ratifica-se, desse modo, os achados neste estudo.

Outrossim, ao se analisar a prevalência do Transtorno de Ansiedade Social (TAS) no contexto acadêmico, observa-se uma lacuna na literatura, em que é abordado com maior frequência o Transtorno de Ansiedade Generalizada nesse ambiente. No entanto, neste trabalho foi possível observar que 67,3% dos participantes demonstraram traços do TAS, fato que explicita a necessidade de maior discussão sobre esse transtorno no ambiente universitário. Ademais, Rodrigues et al. (2019), em seu estudo focado especificamente no Transtorno de Ansiedade Social em estudantes universitários, encontrou uma associação significativa do sexo feminino com o TAS, com uma taxa de prevalência para mulheres de 64,2%. Tais dados, vão ao encontro dos resultados da presente pesquisa, uma vez que, foi encontrada uma associação significativa entre a incidência de TAS no sexo feminino.

Em um trabalho para avaliar o TDAH como fator de comorbidade para a manifestação de ansiedade social, foi observado associação significativa entre os dois transtornos, de modo que, os indivíduos que apresentam TDAH têm maior probabilidade de apresentar TAS (SANZ, MATEO, LÓPEZ, 2019). Em consonância a isto, este estudo replicou estes achados, em que 48,2% apresentaram traços de TAS e TDAH concomitantemente. Infere-se, portanto, de acordo com os achados deste estudo e a literatura científica sobre o tema, que indivíduos com

TDAH têm comorbidade para apresentar TAS.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ambos o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e o Transtorno de Ansiedade Social são altamente prevalentes na população mundial, e estudantes universitários estão sujeitos a estes transtornos. Vários estudos já apontam os riscos e consequências que a falta de apoio e tratamento de ambos transtornos, em comorbidade ou separados, pode exercer na saúde mental dos estudantes. Considerando a frequência dos transtornos em conjunto encontrada nesta pesquisa, e em outras pesquisas que apoiam a comorbidade entre TDAH e transtornos de ansiedade social, pode-se formular a hipótese que em conjunto, os transtornos podem exacerbar mais os riscos e sintomas encontrados em interposição.

Considerando os riscos que os transtornos apresentam tanto sozinhos, quanto em comorbidade, para estudantes acadêmicos e a população adulta em geral, a presente pesquisa foi importante para identificar essa frequência. A alta taxa está de acordo com outros estudos que pretenderam encontrar a frequência dos transtornos em populações de adultos e acadêmicos universitários. Estudos como os de Oliveira e Dias (2015), Reis e Camargo (2008), e Ameringen et al. (2011) apontam o não reconhecimento do TDAH como um risco para o desenvolvimento de problemas de autoestima e transtornos de ansiedade e depressão, e que uma grande maioria da população adulta nunca teve diagnóstico nem tratamento para o TDAH, o que aumenta esse risco.

As ocorrências de traços de Transtorno de Ansiedade Social e de traços de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade tiveram

associação estatisticamente significativa entre si, o que já é corroborado pela literatura anterior. Similarmente, o grau em que o TAS aparece teve associação estatisticamente significativa com o aparecimento de traços de TDAH, assim como os subtipos de TDAH encontrados tiveram associação estatisticamente significativa com o aparecimento de traços de TAS. No entanto, não houve associação estatisticamente significativa entre o grau de TAS observado e os subtipos de TDAH, o que indica que, apesar dos transtornos estarem relacionados, e certo grau de ansiedade social aumentar a possibilidade de TDAH, e certos subtipos de TDAH estarem relacionados à ansiedade social, quando em conjunto, os subtipos de TDAH não influenciam no grau de ansiedade social, e vice-versa. Para o sexo, no entanto, a única associação estatisticamente significativa encontrada foi para a possibilidade de ter Ansiedade Social, o que está de acordo com estudos anteriores, mas a falta de associação para todas as outras variáveis exigem explicações, pois vai de encontro à muitos conceitos pré-concebidos sobre a associação entre o TDAH e o sexo.

O presente estudo visa ter importância para a comunidade acadêmica e científica no sentido de suprir uma lacuna nas pesquisas nacionais envolvendo o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e o Transtorno de Ansiedade Social em universitários. Espera-se que os dados aqui encontrados subsidiem mais pesquisas sobre a pauta, e que as universidades também estejam atentas para a frequência dos sintomas e riscos aqui discutidos, para pensar em medidas preventivas que podem estar ao alcance dos alunos.

Para uma pesquisa com maior alcance e melhores resultados que trate do mesmo assunto, recomenda-se fazer a pesquisa durante um período de tempo que não envolva estressores como os que a presente pandemia está trazendo, ter um plano mais bem estruturado

para a procura de voluntários de forma que haja mais simetria para sexos e mais diversidade para as universidades e cursos. Também, considerar um uso de questionário já validado caso queira testar outros aspectos da vivência universitária, e também considerar os cursos durante a associação.

REFERÊNCIAS

ALMONDES, K. M. de; ARAUJO, J. F. de. Padrão do ciclo sono-vigília e sua relação com a ansiedade em estudantes universitários. **Estud. psicol. (Natal)**, Natal, v. 8, n. 1, p. 37-43, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2003000100005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 27 jan. 2021.

AMERINGEN, M. V. et al. Adult Attention Deficit Hyperactivity Disorder in an Anxiety Disorders Population. **CNS: Neuroscience & Therapeutics**, Hamilton: McMaster University Medical Centre, v. 17, n. 4, 2011. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1755-5949.2010.00148.x>. Acesso em: 26 jan. 2021.

ANGELICO, A. P.; CRIPPA, J. S.; LOUREIRO, S. R. Utilização do Inventário de Habilidades sociais no diagnóstico do Transtorno de Ansiedade Social. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 25, n. 3, p. 467-476, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722012000300006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 27 jan. 2021.

BECKER, S. P.; KNEESKERN, E. E.; TAMM, L. Social anxiety is associated with poorer peer functioning for girls but not boys with ADHD. **Psychiatry Research**, Cincinnati, v. 281, 2019. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0165178119313332?via%3Dihub>. Acesso em: 27 jan. 2021.

CARDOZO, M. Q. et al. Fatores Associados à Ocorrência de Ansiedade dos Acadêmicos de Biomedicina. **Saúde e Pesquisa**, Maringá (PR), v. 9, n. 2, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/saudpesq/article/view/4747>. Acesso em: 27 jan. 2021.

COSTA, C. O. et al. Prevalência de ansiedade e fatores associados em adultos. **J. bras. psiquiatr.**, Rio de Janeiro, v. 68, n. 2, p. 92-100,

2019 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0047-20852019000200092&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 26 jan. 2021.

JARRETT, M. A. Attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) symptoms, anxiety symptoms, and executive functioning in emerging adults. Washington. **Psychological Assessment**, 28(2), 245–250, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/pas0000190>. Acesso em: 26 jan. 2021.

JOSE, L. H. A. et al. Ansiedade, estresse, sintomas de TDAH e desempenho em candidatos no exame da Ordem dos Advogados do Brasil/RS. **Aletheia**, Canoas, n. 47-48, p. 142-154, 2015. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942015000200012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 27 jan. 2021.

KESSLER, R. C. et al. The Prevalence and Correlates of Adult ADHD in the United States: Results From the National Comorbidity Survey Replication. **The American Journal Of Psychiatry**, [S.l.], vol. 163, n. 4, p. 716-723, 2006.

KRAAN, C. M. et al. Impaired response inhibition is associated with self-reported symptoms of depression, anxiety, and ADHD in female FMR1 premutation carriers. **American Journal of Medical Genetics**, Melbourne: Monash University, v. 165, n. 1, p. 41-51, 2013. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ajmg.b.32203>. Acesso em: 26 jan. 2021.

LARA, C. et al. Childhood Predictors of Adult Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Results from the World Health Organization World Mental Health Survey Initiative. [S.l.]: **Biological Psychiatry**, v. 65, n. 1, p. 46-54, 2008. Disponível em: [https://www.biologicalpsychiatryjournal.com/article/S0006-3223\(08\)01203-1/fulltext](https://www.biologicalpsychiatryjournal.com/article/S0006-3223(08)01203-1/fulltext). Acesso em: 26 jan. 2021.

MALTONI, J.; PALMA, P. DE C.; NEUFELD, C. B. Sintomas ansiosos e depressivos em universitários brasileiros. **Psico**, v. 50, n. 1, p. e29213, 2019. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/29213>. Acesso em: 27 jan. 2021.

MARIC, M.; BEXKENS, A.; BÖGELS, S. M. Is Clinical Anxiety a Risk or a Protective Factor for Executive Functioning in Youth with ADHD? A Meta-regression Analysis. Amsterdam: University of Amsterdam. **Clin Child Fam Psychol Rev** 21, 340–353, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10567-018-0255-8>. Acesso em: 26 jan. 2021.

MARSH. L. E. et al. ADHD Symptomatology, Fear of Intimacy, and

Sexual Anxiety and Behavior Among College Students in China and the United States. **Journal of Attention Disorders**, [S.l.], vol. 19, n. 3, p. 211-221, 2015. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1087054712453483>. Acesso em: 27 jan. 2021.

OLIVEIRA, C. T.; DIAS, A. C. G. Repercussões do Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) na Experiência Universitária. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 35, n. 2, p. 613-629, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932015000200613&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 27 jan. 2021.

PEREIRA, A. S.; WAGNER, M. F.; OLIVEIRA, M. da S. Déficits em Habilidades Sociais e Ansiedade Social: Avaliação de Estudantes de Psicologia. **Psic. da Ed.**, São Paulo, 38, p. 113-122, 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n38/n38a10.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2021.

REIS, M. G. F.; CAMARGO, D. M. P. Práticas escolares e desempenho acadêmico de alunos com TDAH. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)**, Campinas, v. 12, n. 1, p. 89-100, 2008. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572008000100007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 27 jan. 2021.

RODRIGUES, M. D. da S. et al. Transtorno de Ansiedade Social no Contexto da Aprendizagem Baseada em Problemas. **Rev. bras. educ. med.**, Brasília, v. 43, n. 1, p. 65-71, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022019000100065&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 27 jan. 2021.

SANZ, M. J. M.; MATEO, C. S.; LÓPEZ, B. S. **Anales de Pediatría: Asociación Española de Pediatría.**, Madrid, v. 90, n. 6, p. 349-361, 2019. Disponível em: <https://analesdepediatria.org/es-evaluacion-comorbilidad-ansiedad-social-adolescentes-articulo-S1695403318303692>. Acesso em: 26 jan. 2021.

Capítulo **28**

Inova-se: guia de acolhimento para professores atuantes na educação básica

Suzel Lima da Silva

Cláudia Patrícia T. G. Martins

Silvia Maria de Oliveira Pavão

Conforme explica Mariana Breim, diretora da plataforma Vivescer e de desenvolvimento integral do Instituto Península (2020), aquele professor que se sente acolhido, bem como entende o valor desse gesto, também estará disposto a acolher. Nessa perspectiva, as mudanças advindas com a pandemia da Covid-19 dentro das escolas, transformaram abruptamente a vida de todos, mas para este trabalho vamos nos deter, às mudanças na vida do professor atuante na Educação Básica da Rede Pública. Tal delimitação do público-alvo se deu a partir da análise de cursos ofertados pela Secretaria Estadual do Rio Grande do Sul (2021), de onde se observa os seguintes eixos de formação: Tecnológico, Currículo, Gestão Escolar e Administrativo. Assim, considerando a escassez de cursos de aperfeiçoamento de cuidado à saúde do trabalhador da educação, se vislumbrou a urgente temática de trabalho dentro das escolas.

Nesse momento onde foram necessários rever processos e a realizar novos planejamentos, algo que ainda não mudou foi o discurso dos professores, de onde, inevitavelmente, vamos ouvir ser o aluno, um dos motivadores na busca de aperfeiçoamento para a prática em sala de aula. Tais discursos, muitas vezes, movimentam esse professor para a investidura em cursos de aperfeiçoamento de práticas pedagógicas, mas na contemporaneidade, também em prol de melhorias para a qualidade de vida no ambiente de trabalho. Sabemos também, que um novo perfil de aluno surge no cenário atual da educação, exigindo do professor mais criatividade, planejamento e expertise no uso de recursos tecnológicos para os processos de ensino e de aprendizagem, mas também, preparo emocional para lidar com a diversidade e as dificuldades acentuadas pelo ensino remoto.

Diante do exposto, a escola passa a ter um papel fundamental à nível de gestão escolar, para a investidura em formação continuada

com afeto para os cuidados com a saúde mental dos profissionais da educação, reforçando o papel da escola de ensinar competências e habilidades como compaixão e empatia, trabalhadas em processos de acolhida. Assim passa a ser essencial para a qualidade do fazer docente, ações acolhedoras por parte da gestão. Considerando os estudos de Fávero; Tonieto e Roman (2013), encontram-se reflexões que fazem relação com a necessidade de o professor refletir sobre sua prática e ser também ser um agente de mudanças dentro das escolas, destacando que todas as ações colaborativas e cooperativas dentro dos espaços de ensino são potentes para esse ideal de um professor prático-reflexivo. Dessa reflexão, surge a ideia emergente de incentivar as consultorias colaborativas entre profissionais de saúde e profissionais da educação nos espaços de ensino, promovendo espaços de diálogos, com mudanças na maneira de nos relacionar.

Já na perspectiva de Gentiline e Scarlatto (2015), a formação docente nas instituições nem sempre consegue acompanhar as mudanças necessárias para o fazer docente ter sentido nos espaços de ensino, mantendo características do ensino tradicional, não conseguindo atuar de forma prático-reflexivo tão necessário na atualidade. Essa mudança de postura por parte dos gestores durante o ensino remoto contribuiu para que as discussões de matrizes curriculares somadas as práticas pedagógicas inovadoras e o cuidado a saúde mental de seus profissionais, geraram sentimentos e mais positivos como o de valorização e pertencimento ao lócus de trabalho..

Nessa lógica, vamos relatar os passos da construção de um questionário para mapeamento de temáticas emergentes quanto ao acolhimento durante o Ensino Remoto de um seletor grupo de professores de uma escola estadual de Educação Básica do município de Santa Maria/RS. A ideia do questionário, baseia-se para a

formulação à priori de parcerias entre instituições de ensino por meio de ações de consultorias colaborativas entre dois saberes específicos, a Terapia Ocupacional e a Pedagogia, fortalecendo o eixo saúde-educação. A necessidade de contemplar estes saberes técnicos à consultoria colaborativa, parte do ideal das escolas terem profissionais capacitados trabalhando em parcerias com as gestões das instituições para a análise do território em que a escola está inserida, o contexto escolar, recursos humanos e participação da comunidade nas atividades escolares.

Tais características peculiares a partir da análise do Terapeuta Ocupacional podem elevar a probabilidade de sucesso da escola, pelo cuidado com a saúde dos colaboradores, bem como, orientações sobre o uso de tecnologias assistivas e desempenho ocupacional dos professores. Bem como, os conhecimentos frente ao planejamento das aulas e desenvolvimento da aprendizagem, inerentes à atuação de profissionais da Pedagogia. Assim entende-se que todo o processo de mudança não só dos professores, mas também dos alunos e da comunidade, pode gerar reflexos nos de bons resultados almejados pela escola.

Santos; Libra (2016), discorrem frente ao potencial positivo que ao se colocar à disposição da equipe de trabalho, tais profissionais empáticos com as realidades, causam maior envolvimento dos professores, uma vez que, passam a vislumbrar a possibilidade de terem suas necessidades atendidas. Dentre as necessidades emergentes, podemos pensar em saúde no ambiente de trabalho, adequações práticas-sociais-pedagógicas para melhorar no tratamento às deficiências em sala de aula, bem como a questão da organização da rotina para o bom desempenho ocupacional dos professores.

Os impactos negativos causados pela pandemia de Covid-19

na educação brasileira podem ser graves e duradouros e de acordo com Ferreira ; Ellen (2021), baseadas em um estudo do Banco Mundial, que analisou o impacto da Covid-19 na educação dos países da América Latina e Caribe, a educação no modelo remoto, para além de conteúdo, envolve a construção de conhecimento coletivo, exigindo habilidades emocionais, habilidades intelectuais, que transformam o eu e que incidem na coletividade da qual pertencemos. Assim, é preciso inovar as parcerias, bem como melhor cuidar do professor que também é afetado pelo ensino remoto, promovendo a oportunidade de que essas afetações possam ser cuidadas para a atenção de saúde mental com qualidade e leveza para que possa retornar a prática docente sem resquícios dos momentos enfrentados pelo desafio da covid-19.

CARACTERIZANDO O CAMPO DE AÇÃO E ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

A escola do estudo está inserida na Rede Estadual no município de Santa Maria, há mais de 50 anos. Desde então, a instituição vem trabalhando a partir da ideologia da professora fundadora tendo as primeiras turmas de alfabetização de crianças até a 4ª série em 1985. Já em 1987 e 1988 começou a funcionar a 7ª e 8ª séries e o curso vespertino. E em 2002, é contemplada com a criação da modalidade Ensino Fundamental EJA – Educação de Jovens e Adultos, que contribui na formação de jovens e adultos que não tiveram oportunidade de concluírem seus estudos na idade e no tempo regular.

De acordo com os últimos dados publicados pelo Censo Escolar (INEP, 2020), a Escola conta com 30 professores, distribuídos nos três turnos de funcionamento sendo, manhã e tarde para os anos iniciais

e o turno da noite, uma turma de Educação de Jovens e Adultos-EJA. Embora seja considerada uma escola de pequeno porte, o que se destaca em sua proposta pedagógica, é o engajamento junto à comunidade escolar, com promoção de atividades inclusivas por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), com profissional da Educação Especial. No total o número de matrículas no ano de 2020, foram de 194, tendo sido realizadas 82 matrículas nos anos iniciais (1º ao 5º ano), 85 para os anos finais (6º ao 9º ano), na EJA 17 matrículas e no AEE, o total de 10 alunos acompanhados no respectivo ano.

Pensando no novo perfil dos estudantes, a escola criou uma conta em rede social (Facebook) como estratégia de aproximação junto à comunidade escolar. Para além de um espaço de recados, os alunos também podem utilizar esse canal de comunicação para tirar dúvidas e solicitar material. Embora não seja algo inédito, a ideia da gestão escolar mostra-se comprometida com a visão da escola, em primar pelo diálogo com todos os pertencentes a ela.

Um olhar para o instrumento

A partir das reflexões de Gray (2012), optamos pelo uso inicial do questionário, por ser considerado uma das técnicas mais usadas para a coleta de dados primários, uma vez que permite uma abordagem analítica e exploratória frente às variáveis do que se pretende estudar. A construção inicial, ao qual se baseia este estudo, refere-se a um questionário do tipo survey, enviado aos professores de uma escola estadual de Ensino Fundamental do município de Santa Maria/RS. A escolha pela referida escola, apenas se deu pela proximidade prévia com a gestão escolar, a fim de que pudessem ser facilitados os contatos com os professores. Nesse sentido, foi

realizado um questionário online semiestruturado do tipo survey no “Google Formulários”, sendo posteriormente revisado pela diretora da escola que, após a autorização, foi encaminhado aos professores da instituição.

Para a construção inicial, priorizou-se questões abertas e fechadas sobre o conhecimento frente a caracterização pessoal (tempo de docência, jornada de trabalho antes e durante a pandemia Covid-19 e comorbidades relacionadas à docência), quatro questões abertas referentes ao trabalho no contexto das aulas remotas (organização da rotina, principais recursos pedagógicos utilizados e desafios nos usos dos mesmos) e quatro perguntas abertas sobre os aspectos emocionais nos últimos 6 meses (relacionamento com colegas de trabalho, pressão para cumprir metas/atividades, reconhecimento do trabalho pela equipe e satisfação na função desempenhada).

Nesse sentido, a intenção do estudo é captar e conhecer os valores, as percepções e os interesses do professor respondente, no que diz respeito às manifestações que revelassem o “coletivo” existente na escola nesse período das aulas remotas, pensando em estratégias que melhorem o acolhimento prestado pela gestão escolar, para viabilizar a redução do adoecimento do trabalhador da educação. A título de exemplo, seguem três questões presentes no instrumento: *Quais estratégias você vislumbra de suporte da instituição nas atividades durante o ensino remoto? Você apresenta alguma comorbidade/adoecimento que limite sua atuação como professor (a), adquirida durante as aulas pelo sistema remoto? Qual? Ao aderir ao Sistema Remoto em meio a pandemia, você acha que teve algum benefício ou estímulos aos professores em melhorar a sua maneira de trabalhar em sala de aula ou mesmo em relação ao uso de tecnologias? Fale um pouco sobre isso.*

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dentre os 30 professores atuantes na escola, quatro professores responderam. Como singularidade do contexto da escola escolhida, após não obtermos mais retornos até ser iniciada esta escrita, foi-nos informado pela gestão escolar, que a equipe de professores estava passando por vários questionamentos e sentimentos negativos para o enfrentamento da pandemia Covid-19. Tal realidade vinha sendo acometida por algumas confirmações de diagnósticos na equipe. Dessa forma, a gestão escolar considerou mais produtivo um encontro virtual em reunião à posteriori com os professores, para que eles pudessem explicar as ideias futuras de colaboração com a equipe e os profissionais do projeto. Assim, o questionário permanece em aberto para maior alcance no mapeamento.

Semelhanças e diferenças

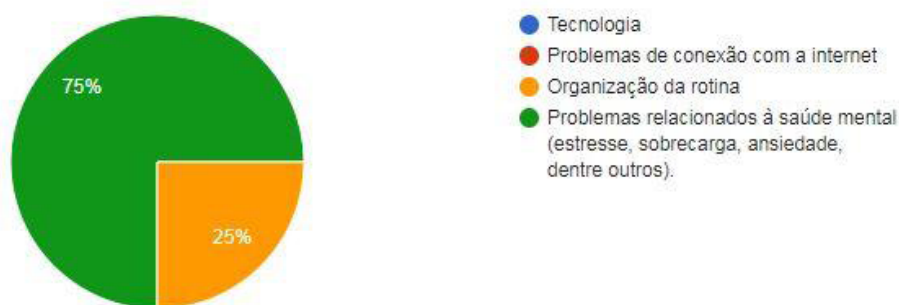
Após esse retorno inicial, os principais resultados apontaram semelhanças e diferenças nas visões dos professores da instituição. Quanto ao **tempo de atuação** na escola, no total 2 professores atuam há um ano e dois meses, outro professor há 7 anos e outro, há 1 ano. Tais diferenças de vivência no contexto da escola, revelam percepções distintas frente às condutas adotadas para o enfrentamento da Pandemia Covid-19 referente às práticas pedagógicas e pessoais no dia-a-dia. Ao professor com mais tempo de escola, a sobrecarga reflete mais negativamente no período do ensino remoto, pois está atrelada à função de gestora da escola, o que acarreta um envolvimento maior para com a equipe, transparecendo o sentimento de reafirmar o papel de porto seguro aos professores.

Com relação à **jornada de trabalho semanal** antes da

pandemia, três professores referem cumprir 40 horas e apenas um, refere ter iniciado recentemente um contrato temporário na escola, tendo carga horária variável. Em contraponto com a jornada de trabalho durante a pandemia, na amostra é reafirmada o aumento de sobrecarga de trabalho tendo respondido trabalhar 50 horas, dois professores, outro professor mantido a carga horária de 40 horas e um dos professores teve o somatório de 60 horas semanais de trabalho remoto, por atuar em duas escolas. Nesse eixo é reforçada uma das principais mudanças atreladas à pandemia, o trabalho do professor para dentro da sua casa, o que gerou transformações na rotina, acarretando em jornadas duplas ou até triplas para dar conta de todos os compromissos.

Sobre o item **dificuldades do trabalho remoto** (Figura 1), apenas um professor refere cansaço mental e sobrecarga no trabalho, os demais ainda não sentem nenhuma sintomatologia de adoecimento ocupacional, porém foi destacado por um dos respondentes, dificuldade de organização da rotina durante o trabalho remoto.

Figura 1: Dificuldades advindas do trabalho remoto



Fonte: Autoras (2021).

Nesse quesito, Nóvoa (1992) discorre que a intensificação do trabalho docente, reforça um hábito negativo no fazer do professor na medida em que o força a economizar esforços, passando a ser um mero cumpridor de tarefas, gerando comodismo frente à resolução de problemas, esperando que lhes digam o que fazer, iniciando-se um processo de depreciação da experiência e das capacidades adquiridas ao longo dos anos. Na atual conjuntura a partir das necessidades emergentes advindas com a pandemia e o ensino remoto, a hipersolicitação em regime de urgência leva o professor a ultrapassar ou a deixar de reconhecer o seu próprio limite, expondo-o aos riscos de adoecimento (ASSUNÇÃO e OLIVEIRA, 2009, p. 363).

No que diz respeito à **organização ocupacional**, um dos professores relatou que o trabalho remoto gerou desorganização na rotina habitual, pois as tarefas de trabalho e compromissos pessoais acabam sendo realizadas no mesmo ambiente de moradia, o que exige mais atenção e tempo hábil para a realização de tais atividades. Frente ao gerenciamento dos setores de trabalho, foi utilizada a expressão “correndo contra o tempo” para realizar as atividades. Com todos esses fatores somados, percebe-se os aspectos subjetivos e objetivos relacionados com a saúde física e emocional dos professores. Assim, voltar o olhar para o profissional docente principalmente em tempos difíceis, torna-se relevante para que se possa buscar respostas que possam dialogar com as estratégias de cuidado para que o profissional docente seja respeitado, valorizado em sua profissão, sem que para isso precise do adoecimento por conta do excesso de trabalho na sua profissão (DE ANDRADE, 2020).

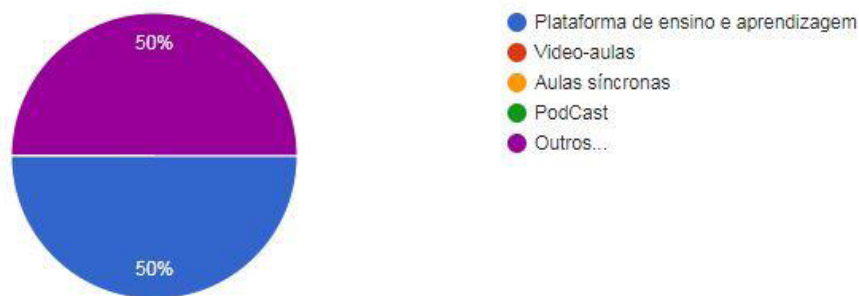
Ainda dentro da organização ocupacional, os fatores elencados foram variados, a exemplo de atender os alunos em 3 modalidades (remoto-aulas online, presencial, remoto-entrega de materiais) no

qual torna a rotina mais cansativa, principalmente porque muitas vezes são preparadas aulas online e nenhum aluno participa. Nesse sentido, corroboramos com Pereira Júnior; Machado (2021) e Santos (2020), ao refletirem sobre a participação da família como fundamental e indispensável para ajudar as crianças a manterem uma rotina prazerosa e saudável. Evidenciou-se também o investimento por parte dos gestores públicos e instituições de ensino na formação do professor para lidar com as novas tecnologias.

Ainda em relação à organização ocupacional, as correções das atividades também foram consideradas uma das tarefas mais complicadas de se planejar, considerando a irregularidade nas entregas, dificultando a organização de um cronograma. Outro fator prejudicial, é o lançamento de atividades no sistema de registro do Estado, sendo associado a um “re-trabalho”. Além disso, as circunstâncias do trabalho remoto na pandemia, como realizar as atividades em casa enquanto precisa assessorar as atividades educacionais da família e outras necessidades, tornam a organização de um cronograma e planejamento difíceis de serem executados a partir das metas e dos entraves de acesso igualitário dos alunos.

No contexto do ensino remoto, quanto as maiores **dificuldades no uso dos recursos tecnológicos**, 75% das respostas apontam para problemas relacionados à saúde mental (estresse, sobrecarga, ansiedade, dentre outros) e 25% trouxe, a questão da dificuldade relacionada à organização da rotina. Destaca-se que os problemas com tecnologia e problemas de conexão com a internet, não foram relacionados nas respostas dos professores. Nesse mesmo contexto, quanto aos principais recursos tecnológicos (Figura 2) utilizados para as aulas, duas estratégias foram pontuadas, a serem: Plataforma de Ensino e Aprendizagem (50%) e Outros (50%).

Figura 2: Recursos tecnológicos utilizados no ensino remoto



Fonte: Autoras do estudo (2021).

De acordo com Morales (2020), uma pesquisa feita pelo Instituto Península sobre desafios dos professores durante a quarentena e a adaptação do ensino à distância (remoto), aponta que dos 7.734 professores pesquisados no Brasil inteiro, 83% em média, sentem-se nada ou pouco preparados para o ensino remoto. De acordo com esse dado, é certo afirmar que o ensino remoto devido a pandemia pegou todo mundo de surpresa, alguns professores haviam tido durante toda a sua vida profissional pouco ou pouquíssimo contato com a tecnologia encontrada em telefones, notebook e computadores, da mesma forma pouquíssimo ou nenhuma formação relacionada a plataformas e programas didáticos. Já quando questionados frente ao **suporte prestado pela instituição** nesse momento de ensino remoto para as atividades, a pergunta foi considerada incompreensível, não obtendo respostas de nenhum dos professores, uma vez que, não ficou entendido se seria da instituição mantenedora (Estado) ou da gestão escolar.

Na busca por compreender a existência de **práticas inclusivas** frente às deficiências, 50% da amostra refere ser a deficiência

intelectual a mais presente na rotina escolar, outros dois professores referem não terem convivido com nenhum tipo de deficiência, pois foi considerada a falta de contato para ter acesso preciso das limitações. O conhecimento adquirido, acaba sendo via troca de informações com a educadora especial, que auxilia na preparação/avaliação dos materiais adaptados. Entretanto, o retorno baixo desses alunos, não permite avaliar se eles estão conseguindo atingir o aprendizado e se desenvolver intelectualmente.

De acordo com Casarin (2009), as práticas inclusivas devem estar alinhadas a um trio afinado em favor da inclusão, esse trio compreende escola, família e atendimento especializado, por esse motivo, para que se possa atingir resultados positivos com relação a inclusão é necessário a conexão entre esses segmentos juntamente com o professor titular da turma, pois esse trio servirá como apoio às práticas pedagógicas propostas aos alunos especiais.

Para o quesito **carga emocional** nos últimos 6 meses, todos os professores consideraram positivos os relacionamentos com os colegas de trabalho, reconhecimento do seu trabalho pela equipe e satisfação na função. E os para os pontos negativos, foram elencados a pressão para cumprir metas/atividades sendo maior pela cobrança da gestão Estadual, destacando que em relação à gestão da escola, houve parceria e compreensão para facilitar o trabalho.

Segundo o Ministério da Saúde, em pesquisa realizada entre os meses de maio e abril de 2020, que reuniu informações sobre a pandemia de Covid 19, a ansiedade é o transtorno mais presente neste período, seguido de estresse pós-traumático e depois depressão na sua forma mais grave, isso se dá pela elevada carga emocional trazida pela pandemia, com ela veio o medo do contágio, o medo da doença, o medo pela falta de conhecimento a respeito do vírus, medo de não

conseguir atingir as metas profissionais entre outras incertezas.

E sobre a **adesão ao Sistema Remoto** em meio a pandemia, os professores mantiveram respostas positivas frente ao apoio prestado pela escola via gestão escolar, por meio de formações que tentaram auxiliar e orientar as práticas. Tendo como impeditivo destacado, as dificuldades de acesso à internet e apoio das famílias, para manter o comprometimento dos alunos durante o ano letivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desse constructo, refletimos que inovar na atual conjuntura do trabalho remoto, não é tarefa fácil. E é totalmente compreensível que nem todos os professores e gestores escolares estejam capacitados para a diversidade de recursos e a necessária criatividade para contemplar com igualdade o acesso aos materiais e aulas. Nesse sentido, o desgaste emocional surge nas realidades dos professores, pois para além de atender as demandas pessoais, existe a necessidade imediata de ser criativo e desenvolver expertise para o desenvolvimento das plataformas e recursos digitais na educação.

Com a proposta da consultoria colaborativa vislumbra-se a possibilidade de melhorar o desempenho dos profissionais das instituições a partir da mudança de atitudes, orientações de condutas inclusivas e investimento no desenvolvimento pessoal dos sujeitos envolvidos. Na busca por incentivar professores e gestores ao investimento em assuntos educacionais para além do que é necessário em sala de aula, mas no trabalho com afeto e empatia. Nesse sentido, é preciso que as gestões dos espaços de ensino promovam maiores investimentos em parcerias com profissionais na oferta de cursos e oficinas para desenvolver habilidades aos professores, bem como,

incluindo novos mecanismos e recursos tecnológicos, pois entende-se a fragilidade sobre conhecimentos do trabalho remoto.

A partir desse questionário, buscaremos ampliar o conhecimento frente ao contexto da escola. Como estratégia de aprimoramento do trabalho proposto, a equipe do Inova-se criará um grupo de acolhimento online, a fim de que se possa fortalecer vínculos com os professores e a gestão da escola, e averiguar se, a partir de uma proposta mais colaborativa de trabalho, as ações pedagógicas e de cuidado, possam qualificar a escola em sua totalidade.

Após o vínculo estabelecido, pretende-se iniciar a construção dos minicursos/oficinas pela consultoria colaborativa da Terapia Ocupacional e Pedagogia, em prol da inclusão e saúde de todos. As temáticas já pensadas englobam *Competências Socioemocionais, Projetos de Vida, Desempenho Ocupacional e Temas Contemporâneos*. Como estratégia de intervenção futura, os encontros serão 100% online durante a vigência da pandemia, divididos em módulos conforme os eixos, pensados para fazer com que o docente possa saber onde buscar informações baseadas em estudos científicos da área, além de novas estratégias pedagógicas para o uso em sala de aula e cuidados com a saúde no ambiente de trabalho. Não podemos mais achar que apenas intervenções pedagógicas funcionam, precisamos mudar a forma de nos relacionar entre nós, para que a partir do afeto nas ações e práticas, a escola continue sendo um local de apoio e desenvolvimento intelectual, pessoal, cultural e social.

REFERÊNCIAS

CASARIN, S. Um trio afinado a favor da inclusão. **Revista Nova Escola**. 2009. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/566/um-trio-afinado-a-favor-da-inclusao>. Acesso em: 17 jul. 2021.

DE ANDRADE, E. R. da S. Adoecimento no trabalho docente em tempos de pandemia: impactos na saúde dos professores dos anos iniciais de uma escola da rede pública do DF. 2020. 48 p. **Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciada em Pedagogia)** - Universidade de Brasília, DF, 2020. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/27195/1/2020_ElizabeteRodriguesSilvaDeAndrade_tcc.pdf. Acesso em: 12 jul. 2021.

FÁVERO, A. A.; TONIETO, C.; ROMAN, M. F. A formação de professores reflexivos: a docência como objeto de investigação. **Educação** | Santa Maria | v. 38 | n. 2 | p. 277-288 | maio/ago. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/5483>. Acesso em: 10 jun. 2021.

FERREIRA, E. Impactos da Pandemia na Educação. **Fundação Roberto Marinho Canal Futura**. 2021. Disponível em: <https://www.futura.org.br/impactos-da-pandemia-na-educacao/>. Acesso em: 10 jul. 2021.

GENTILINI, J. A.; SCARLATTO, E. C. Inovações no ensino e na formação continuada de professores: retrocessos, avanços e novas tendências. In: **A formação de professores e seus desafios frente às mudanças sociais, políticas e tecnológicas**. Parente, Valle e Mattos (Orgs.). p.15-39. Disponível em: <https://statics-americanas.b2w.io/sherlock/books/firstChapter/121016295.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2021.

GRAY, D. E. **Pesquisa no mundo real**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar, 2020**. Brasília: MEC, 2020. JANUZZI, Paulo. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/escola/231356-eeef-professora-celina-de-moraes/censo-escolar>. Acesso em: 12 jul. 2021.

MINISTÉRIO DA SAÚDE (PORTAL DO GOVERNO). **Ministério da Saúde divulga resultados preliminares de pesquisa sobre saúde mental na pandemia**. Brasília, 2020. PAGNO, Marina. Disponível em: <https://antigo.saude.gov.br/noticias/agencia-saude/47527-ministerio-da-saude-divulga-resultados-preliminares-de-pesquisa-sobre-saude-mental-na-pandemia>. Acesso em: 16 jul. 2021.

MORALES, J. Guia do Estudante, Abril. **83% dos professores ainda se sentem despreparados para dar aulas online** [2020]. Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/atualidades/83-dos-professores-ainda-se-sentem-despreparados-para-dar-aulas-online>. Acesso em: 16 jul. 2021.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. "Os professores

e a sua formação”. Texto publicado em NÓVOA, António, coord. - **“Os professores e a sua formação”**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33. DOI ISBN 972-20-1008-5. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/4758>. Acesso em: 10 jul. 2021.

OLIVEIRA, J. Jornal EL PAÍS. **Em meio à rotina de aulas remotas, professores relatam ansiedade e sobrecarga de trabalho**. 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-05-21/em-meio-a-rotina-de-aulas-remotas-professores-relatam-ansiedade-sobrecarga-de-trabalho.html>. São Paulo. Acesso em: 17 jul. 2021.

ORIENTAÇÕES de acolhimento para professores. **Instituto Península**. São Paulo, 10 abr. 2021. Disponível em: <https://www.institutopeninsula.org.br/orientacoes-de-acolhimento-para-professores/>. Acesso em: 23 jul. 2021.

PEREIRA JUNIOR, L. da S.; MACHADO, J. B.. Educação Infantil em tempos de pandemia: desafios no ensino remoto emergencial ao trabalhar com jogos e brincadeiras. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 6, 23 de fevereiro de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/6/educacao-infantil-em-tempos-de-pandemia-desafios-no-ensino-remoto-emergencial-ao-trabalhar-com-jogos-e-brincadeiras>. Acesso em: 16 jul. 2021.

SANTOS A. R; LIBRA, S. L. Terapia ocupacional e consultoria colaborativa. **Revista de Terapia Ocupacional**. Universidade de São Paulo. 2016 jan./abr. 27(1):94-9. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rto/article/view/90049/114602>. Acesso em: 10 jul. 2021.

SILVA, A. M. C. **A formação contínua de professores: Uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação**. Educação e Sociedade. Campinas, n. 72, p. 89- 109, ago. 2000. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/26357033_A_formacao_continua_de_professores_uma_reflexao_sobre_as_praticas_e_as_praticas_de_reflexao_em_formacao. Acesso em: 19 jul. 2021.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. **Centro Virtual de Formação**. 2021. Disponível em: <http://portal.educacao.rs.gov.br/Centro-Virtual-de-Formacao>. Acesso em: 10 jul. 2021.



Capítulo 29

**O acompanhamento
psicológico e seus
benefícios no cenário de
pandemia do COVID-19**

Lidiane Jaqueline de Souza Costa Marchesan

Silvia Maria de Oliveira Pavão

A saúde em seu mais amplo sentido “biopsicossocial” sempre foi foco de atenção para as diversas áreas profissionais, principalmente, aquelas voltadas diretamente à saúde e bem-estar das pessoas. Com o impacto da chegada do vírus Covid-19 e as incertezas por ele trazidas ao mundo inteiro, observou-se o aumento dos diagnósticos de depressão e ansiedade. Sintomas desencadeados por diferentes fatores, nesse caso em especial, a hipótese das mudanças referentes ao trabalho, estudos e no comportamento para os enfrentamentos diários dos problemas, que surgiram por consequências dessa doença.

A Organização Pan Americana de Saúde (OPAS) e a Organização Mundial de Saúde (OMS) apontaram em suas fontes de notícias que a depressão é um transtorno comum em todo o mundo, estimando que mais de 300 milhões de pessoas sofram desse mal. De acordo com os relatórios da (OMS) são mais de onze milhões de brasileiros diagnosticados com a doença.

Mediante os dados da OPAS e OMS, foi feito um levantamento pela Pesquisa Nacional de Saúde (PNS) a qual apontou a prevalência da depressão registrada entre as mulheres com o índice de (10,9%) enquanto para os homens é de (3,9%). A intenção em demonstrar esses dados é para fortalecer a reflexão que independente do sexo a depressão pode ser desencadeada, inclusive em diferentes faixas etárias, desconstruindo mitos a respeito da depressão, e em especial para as pessoas que são atingidas por ela.

A depressão e ansiedade podem causar à pessoa afetada um grande sofrimento e disfunção nos contextos de convívio, tais como no trabalho, na escola ou no meio familiar. “Na pior das hipóteses, em especial a depressão, pode levar ao suicídio ou até mesmo a morte quando não tratada de forma adequada”. Conforme o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais –DSM5 (NASCIMENTO,

2014, p. 189), os transtornos de ansiedade compartilham características de medo e ansiedade excessivos e perturbações comportamentais relacionadas. Medo é a resposta emocional à ameaça iminente real ou percebida.

De acordo com Seligman (2011), em 25 anos de estudos para descobrir o que provoca a depressão que assola vários países, foi encontrado como resposta que ela tem um início psicológico e pode ser contida com medicamentos. Essa descoberta tem ajudado muito para bons prognósticos, o que reverbera de forma positiva na clínica.

Para as intervenções em terapia é necessário familiarizar-se com as vozes que passam na mente, o que sente, quais são as auto declarações e explicações dos pacientes (sujeitos) que se encontram afetados.

Nesse sentido, compartilhar as experiências ocorridas na clínica, justifica-se pela incidência ao acompanhamento psicológico para as demandas de ansiedade e depressão; principalmente por entender o espaço clínico como um local do despertar para o interno de cada uma das pessoas, que buscam pela compreensão de si, onde a necessidade de fazer um movimento contrário, ou seja, do interior para o exterior se torna essencial para que haja uma explosão de soluções nas resoluções de seus problemas e as percepções do paciente possam ser diferentes sobre o que vê, sente e pensa.

Na luz dessas reflexões do processo de autoconhecimento, a pandemia do covid-19 com todos os aspectos dolorosos advindos dela, chamou a atenção para algo que talvez, a maioria das pessoas não percebessem no desenfreado cotidiano, a importância de se conhecer, a valorização do outro e a empatia. O ritmo acelerado de viver não permitia essas observações, assim como ouvir aos seus próprios pensamentos, mas, a crise sanitária mundial, fez tudo

parar e nesse momento, as pessoas em seus silêncios, sem estarem acostumadas a se perceberem buscaram por ajuda para entender suas próprias estranhezas.

Esse estudo teve como objetivo, apresentar os novos moldes do fazer psicológico na clínica mediante a nova realidade para os atendimentos e a percepção do aumento de medicalização nas diferentes faixas etárias. Os resultados registraram a necessidade do apoio psicológico como sendo fundamental para o gerenciamento das adversidades e melhor controle emocional, a partir da escuta sensível - ativa e da possível resignificação das potencialidades dos sujeitos para a reconstrução de uma vida saudável sem necessariamente apoiar-se na medicalização, a menos que essa se faça imprescindível na vida do paciente por prescrição médica por tempo indeterminado.

METODOLOGIA

Trabalho realizado, tendo como campo de coleta de dados, solicitações para consulta de acompanhamento psicológico em consultório particular na cidade de Santa Maria - RS. Serviu de referência para a indicação do número crescente de pacientes, os agendamentos do ano de 2019, quando comparados aos agendamentos dos anos de 2020 e 2021.

Os contatos desses pacientes se deram via telefone ou mensagem pelo aplicativo WhatsApp. Ao ser agendado o paciente tinha a possibilidade de escolher a consulta pela modalidade presencial onde os protocolos da vigilância sanitária eram seguidos com todas as orientações e cuidados de higiene como: utilização do uso de máscara, álcool gel e higienização do local entre o atendimento de um paciente e outro. Ainda como garantia de segurança só foram

aceitos os atendimentos individuais, sendo suspensos a modalidade de grupos, com horário e dia da semana previamente marcados, exceto menor de idade que, na primeira consulta, deve ir acompanhado por um responsável.

Para os atendimentos remotos, sua realização foi com o respaldo do Conselho Federal de Psicologia. A Resolução CFP Nº 11/2018 regulamenta a prestação de serviços psicológicos realizados por meio de tecnologias da informação e da comunicação e revoga a Resolução do CFP nº 11/2012.

Considerando que os meios tecnológicos de informação e comunicação são entendidos como sendo todas as mediações informacionais e comunicativas com acesso à internet, por meio da televisão, aparelhos telefônicos, aparelhos conjugados ou híbridos, websites, aplicativos, plataformas digitais ou qualquer outro modo de interação que possa vir a ser implementado e que atenda ao objeto desta Resolução. De acordo com o art. 2º são autorizadas as prestações dos serviços, desde que não firam as disposições do Código de Ética Profissional da psicóloga e do psicólogo a esta resolução, podendo ser essas consultas e ou/atendimentos psicológicos de diferentes tipos de maneira síncrona ou assíncrona. É importante salientar que a Resolução CFP nº 11/2018 foi construída sob o prisma de mudança de paradigma a respeito da prestação de serviços de Psicologia mediado por TICs. Na Resolução CFP nº 011/ 2012, revogada pela atual normativa, o paradigma da prestação de serviços era vinculado à existência de um website cadastrado (CFP, 2018).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da realidade do contexto clínico privado e da experiência

vivenciada nesse local, quando a pessoa chega a buscar uma consulta, ela já está com a queixa de uma demanda instalada. Os pacientes que surgiram para essas consultas geralmente foram encaminhados por médico clínico ou psiquiatra que os atenderam, seja por uma emergência ou consulta eletiva, com fortes sintomas de ansiedade, problemas psicossomáticos, baixa tolerância para frustração, além da inabilidade de lidar com a questão emocional.

Conforme o código de ética do Psicólogo (1987, p.2):

É a inspiração da identidade profissional daqueles que nele vão buscar, inspirações, conselhos e normas de conduta, ele é, ao mesmo tempo, uma pergunta-resposta. É um apelo-pergunta no sentido de ver o ser humano não apenas como uma unidade isolada, mas como um subsistema de um grande sistema. É uma resposta que encarna uma concepção da profissão dentro de um contexto social e político que lhe confere o selo da identidade daquele momento histórico.

Dessa forma, são orientados principalmente pelos psiquiatras para o acompanhamento psicológico, concomitante ao uso da medicalização para melhor efetividade ao tratamento. Geralmente o público que chega ao consultório é de um nível social de classe média ou alta, que dispõem de condições para esse tipo de tratamento seja por um período de tempo curto, médio ou de longo prazo.

Quadro1: Quantitativo de atendimentos baseados nas agendas dos anos: 2019, 2020 e 2021.

Meses	2019 Sessões realizadas	2020 Sessões realizadas	2021 Sessões realizadas
Janeiro	20	20	72
Fevereiro	24	28	64
Março	36	36	64
Abril	36	44	64
Maiο	36	44	44
Junho	28	60	52
Julho	24	60
Agosto	32	60
setembro	28	64
outubro	32	64
Novembro	32	60
Dezembro	24	60
Total	352	600	360

Fonte: Autores

Levando em consideração o contexto privado, os números de atendimentos foram expressivos, sendo que no ano de 2019 foram realizadas 352 sessões, no ano de 2020, 600 sessões e até o presente momento, julho do corrente ano, 360 sessões de atendimentos para acompanhamento psicológico. O que aponta para um significado bastante relevante para a demanda clínica. As respostas para esses números apontam para duas situações:

A primeira: existe uma conscientização a respeito da terapia como um benefício para a saúde mental, facilitando a compreensão dos processos psicológicos e seus mecanismos que os direcionam

para as fragilidades como o de fugir das situações problemas ou da negação dos mesmos e a tentativa de resolver os problemas. A segunda resposta: podemos levantar a hipótese de que houve um crescente adoecimento emocional e/ ou mental que sem o apoio psicológico poderia ter consequências com impactos disfuncionais em consequência, talvez, dos modos de enfrentamentos adaptativos resultados de um período pandêmico.

E é por meio desse cenário, que são compartilhadas as experiências vivenciadas em uma clínica. Dados relativos ao aumento nos números de atendimentos para o acompanhamento psicológico e relatos dos pacientes para o consumo de medicalização, devido às queixas associadas aos sintomas de depressão e ansiedade desencadeados ao enfrentamento da nova maneira de viver. As falas dos pacientes, que foram designados pelas letras A, B, C e D, foram selecionadas buscando compreender justamente aquilo que mais os atingia no momento, a dor que mais os implicava, sendo o suficiente para a análise e compreensão do que sentiam nesse contexto de mudanças e distanciamentos.

Os dados foram tratados seguindo com rigor as considerações e critérios do Código de Ética do Profissional da Psicologia, preservando os nomes que identificam os pacientes, somente onde são verbalizados seus sentimentos acompanhados pelos sintomas que os levaram para a busca de acompanhamento psicológico, conforme Resolução CFP 002/87 de 15 de agosto de 1987 artigo 32 quando expõe sobre:

Em todas as comunicações científicas ou divulgação para o público de resultados de pesquisas, relatos de casos ou estudos de caso, o Psicólogo omitirá e ou/ alterará quaisquer dados que possam conduzir à identificação da pessoa ou instituição envolvida, salvo interesse ou manifesto desta. (CFP, 1987, p.12).

Sujeito A (27 anos):

“É como se de repente a condição de desamparo tomasse conta de toda a vida, só sinto vontade de chorar, me dá um vazio no peito e medo de morrer”.

Sujeito A (27 anos): *“ O psiquiatra falou que o medicamento vai me deixar bem, sinto coisas ruins ainda e ele falou que quando meu organismo se acostumar com a medicação vou me sentir melhor”.*

Sujeito B (46 anos):

“Meu filho precisa de acompanhamento não para quieto, não consegue prestar atenção na aula e come sem parar” (familiar responsável da criança).

Sujeito B (46 anos): *“A senhora acha que levo no médico e peço um medicamento para acalmar mais esse menino”? (Familiar responsável da criança).*

Sujeito C (8 anos):

“Eu quero brincar com meus amigos e não posso, estou cansado de ficar dentro de casa e lá minha mãe só fica no WhatsApp” (criança relatando sua inquietação).

Sujeito C (60 anos):

“Já tive internações, tomo medicamentos e não fico sem eles. Parei com a terapia e o Dr. falou que eu preciso de acompanhamento”.

Sujeito D (20 anos):

“O melhor momento da minha vida é quando durmo, ali estou

em paz”.

Todas essas falas são uma pequena amostra do que chega nas sessões de terapia em forma de dor, vazio, incompreensão e medo. Nesse resumo, não serão dados muitos detalhes conforme preza código de ética, porém, ressalta-se que dos 16 pacientes que estão em acompanhamento nesse ano de 2021, 9 pacientes estão sob prescrição de medicamentos para ansiedade ou depressão. No ano de 2020 dos 18 pacientes, 11 usaram medicação e no ano de 2019 dos 9 pacientes, 6 faziam uso de medicamentos. Preocupar-se com essas questões ou ocupar-se em entendê-las? Sempre importante essa reflexão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entende-se que passar por novas adaptações e mudanças que partem de um momento sem planejamento pode mexer com os aspectos emocionais, ocasionando diferentes respostas de acordo com a resiliência de cada sujeito mediante as situações e conflitos.

Dessa forma, vale reforçar que o sujeito solicitar auxílio para os enfrentamentos vivenciados não é fraqueza e sim uma tentativa de superação frente aos problemas que se apresentam maiores do que sua percepção para a capacidade de solucioná-lo.

O paciente, ao optar pelo acompanhamento psicológico ou até mesmo o uso da medicalização, está direcionado para as possíveis soluções e melhor controle da saúde mental.

É inegável que a saúde de crianças, adolescentes e adultos foi afetada e o cenário apresentado foi o grande vilão! Assim, trabalhar em prol das ressignificações da vida, diminuição dos sintomas e as crenças para possibilidades de mais otimismo e qualidade diária estão

na meta do fazer psicológico incutindo esses sentimentos e novas crenças para a vida das pessoas. Em consequência de tanto sentimento de desamparo e vazio, faz-se necessário que a saúde mental possa receber um cuidado especial, principalmente com a pandemia do Covid-19 em condição de estar ainda sendo controlada.

Dessa forma, o acompanhamento psicológico se mostra efetivo em muitos casos, e nesses em especial, seria positivo que todas as pessoas pudessem passar por esse tipo de serviço, no momento em que identificasse tal necessidade. Mediante a impossibilidade de oferecer o apoio psicológico para todos, por se tratar de um ambiente privado, é importante ressaltar que diante da percepção de qualquer outra pessoa com a necessidade de acompanhamento psicológico que chegue ao consultório particular ou contato que solicite intervenção, siga-se a ética profissional de um acolhimento e encaminhamento para a Rede Pública de apoio.

REFERÊNCIAS

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Resolução CFP 002/87 DE 15 DE AGOSTO DE 1987, artigo 32º**. Disponível em: Microsoft Word - codigo_de_etica.doc (cfp.org.br) Acesso em: 15 jul. 2021.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **RESOLUÇÃO CFP 11/2018**. Disponível em: <https://e-psi.cfp.org.br/resolucao-cfp-no-11-2018/>. Acesso em: 13 jul. 2021.

NASCIMENTO, M.I.C.[et al.]. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: Dsm-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.948 p.

ORGANIZAÇÃO PAN AMERICANA DE SAÚDE E ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Folha informativa- Depressão**. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/topicos/depressao>. Acesso em: 12 jul. 2021.

PESQUISA NACIONAL DE SAÚDE (PNS). **Depressão**. Disponível em: <https://www.uniad.org.br/category/publicacoes/3->

levantamentos-nacionais-pesquisas/. Acesso em: 12 jul. 2021.

SELIGMAN, M.E.P. **Florescer uma nova compreensão sobre a natureza da felicidade e do bem-estar.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2011. 368p.



Capítulo 30

**Apoio à saúde mental
discente na pandemia
da COVID-19:
relato de experiência**

**Maria Carolina de Araújo Gonçalves
Clarissa Faverzani Magnago**

A Unidade de Apoio Pedagógico do Centro de Ciências da Saúde (UAP/CCS) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) é um órgão essencial que visa promover uma rede de apoio aos alunos da área da saúde. Desde a implementação de ações voltadas para o cuidado pessoal, até a oportunização de um espaço destinado a reflexões e à construção da identidade pessoal, valores, aspirações e relações interpessoais, a UAP acolhe os alunos ao viabilizar atendimentos psicoterapêuticos individuais, grupos psicoterapêuticos, auxílio pedagógico e rodas de conversa.

Durante a pandemia da Covid-19, os impactos na saúde mental dos discentes foram drásticos (TEIXEIRA, 2021; TEODORO, 2021). O medo da contaminação, o atraso da vacinação no país, o isolamento social, o desemprego, os prejuízos acadêmicos e a ausência de perspectivas de retorno presencial integral das atividades nas universidades trazem ansiedade, depressão e estresse (TEODORO, 2021, p. 372).

Nesse contexto, dadas as novas demandas dos alunos da área da saúde da UFSM, as atuações da Psicóloga, Pedagoga, Estagiárias e Bolsistas da UAP se fazem mais necessárias do que nunca, a partir da incorporação de uma rede remota de acolhimento aos serviços que já eram ofertados antes da pandemia. Este relato de experiência tem o objetivo de descrever o funcionamento da rede de apoio remoto da UAP/CCS, durante a Pandemia da Covid-19, aos alunos da área da saúde da UFSM sob a perspectiva de uma aluna que já foi atendida pela Unidade e agora também a integra como bolsista.

METODOLOGIA

O presente artigo foi elaborado com base no Projeto de

Desenvolvimento Institucional 'Constituindo uma Rede de Apoio aos Estudantes do CCS', registrado sob o número 051579, e que vem desenvolvendo atividades desde janeiro de 2019. Com a Pandemia da Covid-19, além dos atendimentos terem de ser convertidos e adaptados para a modalidade remota, ainda se presenciou uma dificuldade adicional, que foi a crescente demanda dos estudantes pelo serviço, devido ao momento peculiar que ocasionou dúvidas, incertezas e medos inclusive em relação ao percurso acadêmico. Diante dessa nova realidade, os serviços ofertados precisaram passar por um processo de aprimoramento que ia desde o agendamento das consultas e de uma melhor organização da lista de espera dos pacientes que solicitam os serviços da UAP, até mais investimento na comunicação com as coordenações dos cursos, departamentos e demais instâncias da UFSM, como o CAED (Coordenadoria de Ações Educacionais). Além disso, realizou-se a alimentação de bancos de dados referentes aos atendimentos realizados pela UAP e a constante atividade de postagem de materiais informativos nas mídias sociais, Facebook e Instagram, da Unidade.

Para o presente artigo, foram coletadas informações de recursos digitais respondidos pelos próprios discentes dos cursos de enfermagem, farmácia, fisioterapia, fonoaudiologia, medicina, odontologia e terapia ocupacional. Entre elas estavam o e-mail e o "Canal de Acolhimento", que se trata de um formulário eletrônico com perguntas sobre como se sentem em relação às atividades remotas, pandemia e isolamento social e, ao final, podiam deixar o número de telefone ou e-mail caso desejassem que a Unidade entrasse em contato para acolhê-los.

Todas as atividades desempenhadas se deram conforme a resolução nº 026/1995 e com sigilo rigoroso acerca dos dados

coletados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme as atipicidades trazidas pela atual situação pandêmica, a significativa maioria do apoio e acolhimento oferecidos pela Unidade teve que ser feita de forma remota. Os e-mails em nome da UAP/CCS, que levavam informações sobre os serviços oferecidos pela equipe, foram intensificados e direcionados às coordenações dos cursos da área da saúde, que posteriormente os encaminhavam aos alunos. Isso, somado à divulgação feita pelas mídias sociais da Unidade, fez com que a procura por solicitações de atendimento individual e coletivo crescesse.

Os requerimentos são feitos por alunos de todos os cursos da área da saúde, sendo que a maior procura durante a pandemia foram dos cursos de Medicina, Farmácia e Enfermagem, e se deram por e-mail, preenchimento de formulário no 'Google Forms' e por mensagens deixadas por alunos nas redes sociais da UAP, ambas as plataformas acompanhadas pela bolsista.

As principais queixas registradas nos formulários e e-mails, e que levavam à procura por apoio psicológico e pedagógico, envolviam a dificuldade em lidar com o ensino remoto e a desmotivação devido à pandemia e ao isolamento social. Além disso, os discentes também descreviam esperar que a UAP os auxiliasse com apoio psicológico, orientações e conselhos.

A equipe da UAP do CCS/UFSM é formada apenas por uma psicóloga, que exerce a profissão e chefia a Unidade, uma pedagoga e quatro acadêmicas bolsistas do curso de Psicologia.

Há de se considerar que muitos dos atendimentos individuais

são realizados recorrentemente e que, no decorrer do ano de 2019, foram feitos 666 atendimentos individuais, com 49 alunos em atendimento recorrente, 17 visitas domiciliares e atendimentos hospitalares e, em média, um atendimento de urgência realizado por semana. Isso sem mencionar os atendimentos grupais a alunos, professores, atividades de ambiência e auxílio pedagógico.

Além disso, no ano de 2020, a procura por atendimento teve um acréscimo de 30%, em relação ao ano anterior.

Ou seja, a demanda por acolhimento sempre foi alta - afinal, o Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal de Santa Maria engloba 7 cursos com milhares de alunos -, e, durante a pandemia, em que muitos se encontram em situação de fragilidade emocional, não há surpresa com os muitos requerimentos de atendimento solicitados (RODRIGUES, 2020, p. 3).

No que tange a participação da bolsista na UAP, deu-se início como estudante atendida pelo serviço que, posteriormente, pôde conhecer e auxiliar os processos administrativos da Unidade como bolsista, o que resultou numa maior compreensão da importância das ações realizadas de forma integral.

Assim como muitos alunos que solicitaram atendimento, neste árduo contexto pandêmico, a bolsista relata que suas fragilidades se avivaram e que precisava de amparo psicológico profissional. Um ano depois de consultas recorrentes, sentiu-se emocional, mental e fisicamente melhor com o apoio da terapia e, assim que surgiu a oportunidade, optou por fazer parte da UAP como bolsista.

Ao auxiliar nos setores de comunicação e organização dos dados da unidade, a bolsista relata ter aprendido mais sobre a complexidade da demanda e dos atendimentos solicitados e realizados, como também constatou a sobrecarga e o cansaço de uma equipe

que, apesar de pequena, constitui uma rede de apoio indispensável a muitos dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que a universidade é um ambiente direcionado à formação acadêmica, mas seu papel não se restringe somente a isso. Durante o ensino superior, é no ambiente universitário que são fortalecidas as relações interpessoais e pessoais, e diversas são as mudanças vivenciadas pelos jovens acadêmicos (NUNES, 2010, p. 196).

Em meio a tanto, é preciso que a saúde mental dos universitários receba um cuidado especial, ainda mais na pandemia da Covid-19, a partir de serviços assistenciais psicológicos e pedagógicos, como os oferecidos pela UAP/CCS.

É ainda interessante pontuar que todos os membros da unidade estão diretamente inseridos no meio acadêmico: desde a psicóloga orientadora, que atualmente cursa seu doutorado direcionado à área da educação; a pedagoga que cursa mestrado em gestão educacional e as bolsistas que são acadêmicas do curso de psicologia e medicina. Com isso, há empatia e compreensão genuínas acerca das necessidades dos alunos que sentem a necessidade de procurar por acolhimento, visto que há o compartilhamento de pressões semelhantes, o que, possivelmente, faz com que os discentes se sintam ainda mais acolhidos.

REFERÊNCIAS

NUNES, Sara; GARCIA, Ana. Estudantes do Ensino Superior: as relações pessoais e interpessoais. **Gestin**, ano VIII, n. 8, p. 195-203, 2010. Disponível: <https://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/514>. Acesso em: 2 jul. 2021.

RODRIGUES, Bráulio et al. Aprendendo com o Imprevisível: Saúde Mental dos Universitários e Educação Médica na Pandemia de Covid-19. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 44, 2020. Disponível em: [:https://doi.org/10.1590/1981-5271v44.supl.1-20200404](https://doi.org/10.1590/1981-5271v44.supl.1-20200404). Acesso em: 4 jul. 2021.

TEIXEIRA, Larissa et al. Saúde mental dos estudantes de Medicina do Brasil durante a pandemia da *coronavirus disease* 2019. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, v. 70, n. 1, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0047-2085000000315>. Acesso em: 2 jul. 2021.

TEODORO, Maycoln et al. Saúde mental em estudantes universitários durante a pandemia de COVID-19. **Revista Família, Ciclos de Vida e Saúde no Contexto Social**, v. 9, n. 2, p. 372-382., 2021. Disponível em: <http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/refacs/article/view/5409/pdf>. Acesso em: 4 jul. 2021.



Capítulo 31

**Sofrimentos psíquicos
advindos da pandemia de
Covid-19 em estudante do
Colégio Politécnico da UFSM**

**Emanuel Chiamenti Pedroso
Zelmielen Adornes de Souza
Marcia Rejane Julio Costa**

O Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) recebe estudantes nos diferentes níveis e modalidades de ensino, desde o Ensino Médio até cursos de Pós-graduação, passando por cursos técnicos e de graduação. A diversidade de sujeitos que ingressam no Colégio Politécnico culmina em necessidades educacionais diversas, que os profissionais que trabalham no Departamento de Ensino têm construído, coletivamente. Entre as alternativas pedagógicas que visam contribuir com o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, são realizados debates e reflexões a respeito das metodologias educacionais, das relações sociais entre os sujeitos e do trabalho dos professores.

A partir de 2018 houve ingresso significativo de estudantes com deficiência, o que evidenciou a necessidade de intensificação do trabalho voltado para a inclusão. Porém, verificou-se que, em virtude dessa intensificação, passou a ser necessário abarcar também ações com estudantes que, de alguma maneira, apresentassem alguma dificuldade de aprendizagem advinda de problemas psicológicos, emocionais, dificuldades relacionadas à organização dos estudos, entre outros. Diante disso, a instituição passou a dispor de bolsistas na área de Educação Especial, Terapia Ocupacional e Psicologia, a fim de apoiar os estudantes em situações de diversidade e contribuir com atendimentos no contexto escolar, visando minimizar as dificuldades de aprendizagem.

Em março de 2020, foi declarado o primeiro óbito pela COVID-19 no Brasil, a poucos dias da Organização Mundial da Saúde declarar o vírus, e seu quadro de transmissão comunitária, como uma pandemia. O cenário de pandemia levou à adoção de medidas sanitárias e a adaptações nas rotinas cotidianas das pessoas. Entre essas medidas, figuram o distanciamento, o isolamento social e a quarentena (WHO,

2020). A adoção de tais medidas trouxe a necessidade de implementar um novo regime de ensino aos estudantes das universidades, escolas e demais instituições de ensino. Na UFSM, implementou-se o Regime de Exercícios Domiciliares Especiais (REDE), durante a suspensão das atividades acadêmicas presenciais, em face da Pandemia da COVID-19. Por conseguinte, este regime revelou, ao corpo docente e discente, a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) como forma de manutenção das atividades acadêmicas.

Diante desta realidade imposta, os estudantes do Colégio Politécnico passaram a relatar dificuldades relacionadas à situação atípica de organização e realização das atividades de estudo. Aulas assíncronas gravadas e aulas síncronas pelo Google Meet, Zoom, entre outras plataformas, resultaram na maior exposição de tempo frente às telas, causando cansaço e sobrecarga de trabalho/estudo além do que era habitual, na modalidade presencial.

Além disso, sintomas de irritabilidade, ansiedade, tristeza e melancolia foram sentidos, pelos estudantes, relativos à falta de sociabilidade e falta de perspectiva de retorno ao habitual, antes da pandemia. Nesse sentido, através das reuniões semanais ocorridas entre os alunos com o bolsista de psicologia, este trabalho visa constatar com a literatura o que vem sendo debatido sobre saúde mental, medicação e sintomas de sofrimento psíquico advindos da pandemia.

Por conseguinte, o presente trabalho tem como objetivo identificar quais ações vêm sendo tomadas pelo estudante, frente ao sofrimento psíquico proveniente do distanciamento físico-social; além de tensionar, se assim surgir, o uso de medicamentos entre essas ações.

A justificativa deste trabalho se concretiza, ao considerarmos

os métodos utilizados, pelas organizações de cuidado à saúde, para medidas de segurança pública, paralelamente com os benefícios, como produtores e/ou intensificadores de sofrimentos psíquicos, tais como ansiedade, angústia, melancolia e depressão. Outrossim, pela importância de identificar as barreiras impostas, entre os estudos e a motivação, advindas da dificuldade de lidar com os sentimentos brotados na pandemia, e compartilhar com demais bolsistas e coordenadoras do projeto para um melhor trabalho interdisciplinar e multidisciplinar, no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.

METODOLOGIA

O atual trabalho trata-se de um relato de experiência que visa apresentar os desafios impostos pelo (REDE) à saúde mental de um estudante do Colégio Politécnico, através da vivência do bolsista de psicologia com os acolhimentos ofertados pelo projeto “Construção de alternativas pedagógicas que visam contribuir para o processo ensino-aprendizagem dos estudantes do Colégio Politécnico”. O relato de experiência é entendido como um trabalho linguístico, uma estrutura que não se destina a propor a última palavra, mas tem características de síntese temporária, está aberta à análise e constantes produções de novos conhecimentos e saberes horizontais (DALTRO; FARIA, 2019).

Por meio da demanda identificada no contexto de ensino-aprendizagem, sofrimento psíquico, organização e dificuldades com o estudo e rotina, no desenvolvimento do projeto, os alunos tiveram a oportunidade de vir ao encontro do acolhimento oferecido pelos estudantes bolsistas do projeto. As ações desenvolvidas durante o acolhimento visam entender as medidas adotadas pelos estudantes do curso de ensino médio, ao longo do ano letivo de 2020 e buscar

alternativas para a continuação e a efetivação dos estudos. Para muitos deles, o ano de 2020 consistia no primeiro ano junto ao curso, o que, em si mesmo, figurava como uma situação nova e adversa. Com o advento do cenário de pandemia, a adversidade se intensificou em diversos níveis.

Assim, neste seguimento, a Direção do Colégio Politécnico, junto ao Departamento de Ensino e à Coordenação do Ensino Médio, organizou uma maneira de auxiliar os estudantes na manutenção das atividades de estudos, no ano de 2021. A partir da elaboração e da homologação da Instrução Normativa n. 001/2021, que estabelece normas para a Progressão Parcial de alunos do Ensino Médio no período de suspensão das atividades presenciais na UFSM, em virtude da pandemia da COVID-19. Esse auxílio veio na forma do que chamamos "dependência", por meio da qual os estudantes aprovam parcialmente para o próximo ano do ensino médio, restando alguns trabalhos do ano anterior para serem entregues, durante o primeiro semestre do ano letivo.

Posto isto, o estudante bolsista de psicologia atua, semanalmente, buscando compreender quais situações de adversidade prejudicaram o andamento de estudos e a frequência nas aulas, dos estudantes que ficaram em "dependência". Essas situações de desventura abrangem, desde a dificuldade de lidar com as tecnologias, a probabilidade de não ter meios tecnológicos para acesso ao REDE, até questões relacionadas à saúde física e mental, situações ocasionadas por sofrimento psíquicos e emocionais causados pelos conflitos familiares, isolamento social, falta de perspectiva de um retorno presencial às aulas, entre outros.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O primeiro contato com o estudante foi caracterizado pela demarcação dos sentimentos vivenciados na situação pandêmica e impasses que causaram a dependência do aluno. Entre os impasses, foi citada a frustração das expectativas de integrar o ensino médio no Colégio Politécnico no sistema remoto implantado pela UFSM. Essa frustração originou-se da falta de sociabilidade com colegas, professores e o próprio ambiente e espaço da universidade, elencando uma falta de motivação e uma profusão de sentimentos negativos para seguir adiante com os estudos, fazendo com que as atividades fossem deixadas de lado e acumuladas posteriormente.

Neste caso, os sentimentos negativos, como a desmotivação, originários do distanciamento físico-social em concordância com a incerteza frente ao fim da pandemia podem ser causas de deterioração da saúde psíquica e em relações sociais das pessoas (BARROS et al., 2020). No entanto, é preciso salientar que o sofrimento psíquico não advém apenas de preocupações, com a dificuldade do ano letivo e estudos acadêmicos. Pois, ainda que, nas primeiras instâncias após a suspensão das aulas presenciais, não estavam sendo contabilizados os óbitos. Havia o acompanhamento de aumento dos casos positivos, para COVID-19 e o monitoramento da situação pandêmica em nível global causando diferentes níveis de ansiedade, estresse, preocupação e depressão entre os estudantes universitários (MAIA; DIAS, 2020).

Por conseguinte, no decorrer dos atendimentos, o estudante apontou as medidas que adotou para lidar com as angústias, desmotivações e os sentimentos negativos relacionados ao formato de funcionamento dos estudos e das liberdades que foram limitadas. Através de um encaminhamento da coordenação do Ensino Médio

do Colégio Politécnico, o aluno passou a frequentar, mensalmente, consultas com psiquiatra, o qual receitou um antidepressivo para estabilização do quadro relativo à depressão. Questionado sobre o uso desse medicamento, o aluno relatou sentir sonolência e cansaço ao tomar a medicação à noite. Entretanto, justificou que era de sua preferência tomar um comprimido, ao invés de frequentar atendimento com profissionais da psicologia e que, para driblar os efeitos colaterais do antidepressivo, usava de artefatos como tomar banho e ingerir cafeína, de tal modo a amanhecer estudando.

A abordagem que o estudante descobriu para elaborar as consequências da pandemia não é, de tal maneira, uma prática singular. Uma reportagem¹ publicada no site da Revista Veja, em maio de 2020 (período que coincide com o momento em que o estudante procurou ajuda psiquiátrica), mostrou que houve um salto de 22% na comercialização de Clonazepam Rivotril, um psicofármaco de uso controlado para tratar pacientes com depressão, insônia e crise de ansiedade. Tanto a decisão do estudante quanto a reportagem da Veja constata o que a pesquisa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro demonstra: um aumento nos casos de depressão e crises de ansiedade durante a pandemia, o que pode justificar o crescimento na procura de ansiolíticos (FILGUEIRAS, 2021).

Tais fatos, no entanto, demonstram que é necessário discutir cuidadosamente acerca do sofrimento psíquico. Afinal, uma vez que se teve a necessidade de reduzir o contato social, além de reconhecer o impacto de mudanças repentinas que foram previstas na vida diária e no estilo de vida das pessoas; faz-se necessária a distinção

¹ Reportagem “O salto das vendas de Rivotril durante a pandemia de coronavírus”, por Eduardo Gonçalves. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/brasil/o-salto-das-vendas-de-rivotril-durante-a-pandemia-de-coronavirus/>>. Acesso em: 19 jul. 2021.

com o adoecimento mental, causado pelo aumento da incidência de transtornos mentais comuns, pois vivemos em um panorama onde os problemas psíquicos e emocionais, oriundos de distinta natureza, são compreendidos por uma perspectiva biomédica, onde são patologizados e medicalizados (GARRIDO; RODRIGUES, 2020). Ou seja, nem tudo é transtorno, e sim sentimentos relacionados às alterações da rotina.

Desta forma, é compreensível que o sofrimento seja esperado pelas mudanças de vida, rotina, hábito e pelas incertezas do futuro, tal como constatado que a pandemia implicou na vida dos estudantes e da população em geral. Nesse sentido, recomendações vêm sendo emitidas para normalizar e validar a tristeza, ansiedade, angústia ou confusão causada pelas informações acerca do coronavírus.

Além disso, tem-se apelado à sustentação de um estilo de vida saudável, pela conservação de redes sociais de apoio por meio das TICs, adoção de atitudes mais criativas e/ou pela mobilização de recursos ou estratégias anteriores para lidar com os efeitos adversos da situação (MAIA; DIAS, 2020). Porém, Filgueiras (2020) nos alerta que este período de isolamento social não é um momento de radicalizar na mudança de hábitos, para não gerar aflições além do que a pandemia produz, visto ser necessário respeitar os limites da pessoa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados encontrados na literatura compactuam com os relatos que o estudante de ensino médio, do Colégio Politécnico manifesta nos encontros semanais com o bolsista da área da Psicologia. Observou-se um crescente sofrimento psíquico advindos do distanciamento social provocado pela pandemia de COVID-19;

além do aumento considerável na procura de ansiolíticos como uma tentativa de lidar com os sentimentos provocadas pela situação pandêmica. Entende-se que com o acolhimento promovido pelo projeto, que possibilitou espaço para compreensão das medidas adotadas pelo estudante para elaborar os sentimentos oriundos da situação de distanciamento social, foi possível auxiliar nas adversidades psíquicas e, ações como a “dependência”, contribuir para a elaboração das atividades acadêmicas.

REFERÊNCIAS

BARROS, Marilisa Berti de Azevedo et al. Relato de tristeza/depressão, nervosismo/ansiedade e problemas de sono na população adulta brasileira durante a pandemia de COVID-19. **Epidemiologia e Serviços de Saúde [online]**, Brasília, v. 29, n. 4, 2020. Disponível em: <http://scielo.iec.gov.br/pdf/ess/v29n4/2237-9622-ess-29-04-e2020427.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2021.

DALTRO, Mônica Ramos; FARIA, Anna Amélia de. Relato de experiência: uma narrativa científica na pós-modernidade. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 223-237, jun. 2019. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/43015>. Acesso em: 15 jul. 2021.

FILGUEIRAS, Alberto; STULTS-KOLEHMAINEN, Matthew. The relationship between behavioural and psychosocial factors among brazilians in quarantine due to COVID-19. **SSRN Eletronic Journal**, 2020. Disponível em: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3566245. Acesso em: 12 jul. 2021.

GARRIDO, Rodrigo Grazinolo; RODRIGUES, Rafael Coelho. Restrição de contato social e saúde mental na pandemia: possíveis impactos das condicionantes sociais. **J. Health Biol Sci. – Revista de Saúde e Ciências Biológicas**, Fortaleza, v. 8, n. 1, p.1-9, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unichristus.edu.br/jhbs/article/view/3325>. Acesso em: 13 jul. 2021.

MAIA, Berta Rodrigues; DIAS, Paulo César. Ansiedade, depressão e estresse em estudantes universitários: o impacto da COVID-19. **Estudos de Psicologia**, Campinas, 37, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/>

articulo.oa?id=395364604013. Acesso em: 16 jul. 2021.

WORLD Health Organization. **WHO Coronavirus Disease (COVID-2019) situation reports**. [Internet], jan. 2020.



Parte 6

TECNOLOGIAS



Capítulo 32

**Competências digitais
docentes amparadas
no quadro comum das
competências digitais
docentes**

Flaiane Rodrigues Costa

As vertiginosas transformações sociais, políticas, econômicas, culturais e tecnológicas das últimas décadas, constituem e caracterizam o que hoje chamamos de sociedade complexa. Essas mudanças impactam as relações estabelecidas entre os sujeitos, no que diz respeito ao trabalho, as questões culturais, as relações sociais e, por consequência, impactam também a escola. Frente a tais mudanças, surge como agente influenciador, a cultura digital. Diante de tal cenário, o ensino tradicional, onde o professor tem a hegemonia sobre os saberes dos educandos, depositando o conhecimento no corpo discente, já não é mais o suficiente, apresentando que a escola necessita de um olhar atento para o desenvolvimento de habilidades e competências, tanto do corpo docente, quanto discente.

Tendo em vista todas as possibilidades de expansão das habilidades e competências que as sociedades complexas nos exigem, destacamos dentre elas o crescimento dos ciberespaços, a expansão das diferentes formas de comunicação. Logo, se faz necessário, pensar a importância de expansão do repertório de competências e habilidades docentes, como meio de instrumentalizá-los para uma prática pedagógica que age de acordo com a realidade educacional imposta pelas sociedades complexas modernas. A necessidade de adaptar os sistemas educativos à sociedade digital tornou-se emergente, diante do enfrentamento da pandemia da COVID-19. De forma abrupta, os professores tiveram que repensar sua prática docente, fazendo uso dos recursos tecnológicos.

O avanço e a disseminação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) são apontadas como um dos marcos característicos das sociedades complexas, gerando um possível descompasso entre o perfil de aluno e a ação docente. Tais mudanças, impõem novos ritmos e percepções para os educadores, influenciando diretamente as

mudanças dentro do ambiente escolar.

CONTEXTUALIZAÇÃO, PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO

Quando falamos em instrumentalizar os docentes, não estamos restringindo apenas aos aparatos tecnológicos, mas sim ao saber fazer do professor, ou seja, desenvolver habilidades e competências para o domínio das novas tecnologias digitais, dando suporte para os docentes tratarem das necessidades da sala aula, tendo ciência de que sua configuração já não é mais a mesma de anos atrás.

A prática docente, com o uso das tecnologias digitais, se torna um desafio nos tempos atuais. A ação pedagógica que contempla os recursos digitais, exige o desenvolvimento de competências diferentes das tradicionais (ou das competências já desenvolvidas/conhecidas). É preciso ter ciência que as habilidades digitais estão e continuarão progredindo, rumo à integração, interconexão, cada vez mais interdependentes dos sistemas universais (LEVY, 1999a). Em outras palavras, conforme menciona Levy (1999a) "estamos na aurora do dilúvio informacional (1999a, p. 14).

Para que os professores consigam dar conta das habilidades e competências impostas ao longo de sua jornada profissional, é preciso que as políticas públicas de formação inicial, formação continuada e capacitação de professores sejam repensadas também. Formar e capacitar professores numa sociedade complexa, que foi transformando-se em diversos segmentos, promovendo novos desafios, faz com que as metodologias para atender a tais demandas profissionais sejam reconfiguradas, de acordo com as necessidades da sociedade. O processo de formação e capacitação docente, deve

abrir caminhos para que oportunize a aprendizagem não somente de conteúdos, mas que apresente ao futuro professor a realidade profissional, lhe permitindo interferir na sociedade por meio de sua profissão e que seu perfil profissional consiga interagir de forma consciente com a realidade e necessidade na qual está inserido.

As exigências da sociedade implicam em novas aprendizagens, no desenvolvimento de novas competências, isto é, na construção de um novo sentido do fazer docente. Entre tais competências, podemos citar as competências digitais, que dentre as demais, torna-se competência chave. Ela é considerada transversal no desenvolvimento de todas as outras (ESPANHA, 2017), tendo em vista as necessidades da docência na atualidade. Assim, as contínuas e rápidas mudanças da sociedade contemporânea trazem em seu bojo a exigência de um novo perfil docente. Daí a necessidade de repensar a formação profissional, tendo como ponto de partida a diversidade dos saberes essenciais a sua prática, numa perspectiva que ressignifique os saberes já construídos, numa postura reflexiva, investigativa, crítica e emancipadora. Com base nas menções supracitadas, questionamos: No que tange a formação de professores, quais as habilidades e competências necessárias para os professores do século XXI? Como desenvolver habilidades e competências para o uso das ferramentas tecnológicas?

Com base neste cenário, assegura-se que um dos caminhos viáveis para intervir nesta realidade, reside em oportunizar, ainda durante o período de formação docente, o enfoque para o protagonismo da ação. Mas também, faz que sejam repensadas, as políticas públicas para a capacitação e formação continuada destes profissionais. Fornece, enquanto prática pedagógica, a promoção da autonomia, a valorização de suas opiniões, encorajando-os, criando

um ambiente favorável de aprendizagem.

A implementação do trato das competências digitais docentes, tanto no decorrer da graduação, quanto ao longo da jornada profissional, precisa ser desenvolvida e estimulada ao uso. Fica claro, que o atual contexto social exige que sejam desenvolvidas ou simplesmente ressignificadas novas habilidades e competências docentes. Nas sociedades complexas, modificam-se não só o modo de como realizamos nossas tarefas, mas sobretudo o modo como assimilamos e depuramos essas tarefas, repensando a prática docente, desenvolvendo assim, novas competências para se apropriar de diferentes tecnologias. O processo de formação e capacitação docente, deve coadunar com as características e demandas do educando do século XXI.

Diante da problemática, se estabeleceu o objetivo geral de estabelecer relações entre competências digitais docentes e qualidade educacional, bem como discutir as políticas públicas que incentivam o uso das tecnologias no ambiente escolar.

JUSTIFICANDO O OBJETO DE INVESTIGAÇÃO

As sociedades foram pluralmente evoluindo, se desenvolvendo técnico e cientificamente, aprimorando a linguagem, as questões culturais, globalizando a economia, quebrando paradigmas e afetando todas as dimensões da vida humana. Os desafios impostos pelas sociedades complexas através do conjunto de fatores que evoluíram junto com a mesma, atingem todos os segmentos sociais. Um fator em destaque, juntamente aos desafios supracitados, é a adaptação à cultura digital. Logo, a demanda de uso dos recursos tecnológicos e o desenvolvimento de habilidades para o uso de tais recursos, demonstra

a carência dos ambientes educacionais, frente a tal situação.

No entanto, observa-se que além das mudanças as quais o cenário educacional já estava exposto, ou seja, a necessidade de se adaptar as novas demandas e necessidades educacionais, foi interposto abruptamente, neste período da pandemia. A lacuna na formação inicial e na formação continuada de professores para a utilização das tecnologias digitais, tornou-se notável, quando, de forma repentina, o ensino passou a ser de forma remota. Entretanto, a presença das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - TDIC, tornou-se fundamental tanto no que diz respeito, aos meios de comunicação e a maneira de nos comunicarmos.

A realização de aulas por intermédio das TDIC apresenta características que são importantes para o processo de construção de conhecimento. A partir destas constatações, a pesquisa sobre o tema torna-se notável por tratar de habilidades e competências docentes tão essenciais para o ser professor do século XXI: as competências digitais. A observância do processo de formação inicial e de formação continuada de professores, tendo como foco o domínio das competências digitais, deixam claro a importância de pesquisar sobre tal tema.

As demandas ditadas pelas sociedades complexas, influenciam diretamente, tanto a formação docente, quanto a formação continuada e capacitação de professores. Compreendemos a necessidade de desenvolver/ aprimorar a fluência digital, sendo esta, considerada uma competência transversal ao desenvolvimento das demais competências. Também se destaca o uso de tal competência para reunir, processar, compreender e evoluir informações, dados e conteúdos, diagnosticando o nível de conhecimento dos sujeitos participantes da pesquisa, estando estes distribuídos em básico,

intermediário e avançado. De modo que o docente tenha os recursos tecnológicos como um suporte de ensino, sendo esta uma prática colaborativa, que potencialize as práticas de ensino e aprendizagem.

Justifica-se também tal proposta investigativa, pelo fato de que a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), em sua 5ª competência, trata da cultura digital, reconhecendo o papel fundamental da tecnologia e o domínio do universo digital. Trazendo, em seu texto, que já reconhece o uso na tecnologia em sala de aula ao afirmar que se deve “utilizar processos e ferramentas educativas, inclusive tecnologias digitais disponíveis, para modelar e resolver problemas cotidianos, sociais e de outras áreas de conhecimento, validando estratégias e resultados”.

A BNCC (BRASIL, 2018), assegura que o educando deve saber compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, para se comunicar, acessar e disseminar informações e produzir conhecimento. Porém, para que isso ocorra, os docentes responsáveis por parte do processo de ensino devem ter domínio das habilidades tecnológicas básicas.

Justifica-se, também, o interesse em aprofundar as pesquisas e publicações sobre a temática com subsídio em teóricos da literatura e estudos já realizados. Contribuindo tanto teoricamente com a elaboração de indicadores, quanto na prática com a análise de dados empíricos com base em um contexto específico do município de Passo Fundo, o que colabora para uma compreensão mais detida acerca do objeto de tese, isto, o que justifica tratar de competências digitais da rede pública de professores do município de Passo Fundo.

Outra motivação para sustentar tal proposta de investigação, é o fato de que as competências digitais docentes estão relacionadas a

um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e estratégias que possibilite a realização de diferentes atividades socialmente valorizadas com uso das TDIC, tais como a resolução de problemas, gerenciamento da informação, colaboração, criação e compartilhamento de conteúdo. Assim, torna-se importante estudar e analisar as competências digitais dos professores no contexto do ensino remoto da pandemia, pois estes podem utilizar as tecnologias como estratégias de ensino-aprendizagem e de avaliação, criando e compartilhando recursos educacionais que possibilitem estimular o envolvimento profissional do docente (FERRARI, 2012; CHOI; CRISTOL; GIMBERT, 2018).

Uma outra questão, que justifica ainda o estudo e tal temática, é com vistas ao aperfeiçoamento das práticas didáticas e metodológicas visando a mobilização da reflexão dos professores sobre a docência, seja no contexto da sala de aula e/ou nos ambientes de aprendizagens existentes na escola, concebendo a pesquisa como um princípio pedagógico.

PROPOSTA METODOLÓGICA

Para atingir os objetivos propostos, os caminhos metodológicos, frente a sua natureza, trata-se de uma pesquisa aplicada. No que se refere os objetivos, é uma pesquisa exploratória. Sobre a abordagem é uma pesquisa qualitativa. No que tange aos procedimentos metodológicos, a pesquisa enquadra-se como: análise documental.

Instrumento para produção e coleta de dados, foi a análise do documento Quadro Comum das Competências Digitais Docentes (ESPANHA, 2017). O documento está dividido em 5 áreas, sendo elas: Área 1 - informação e alfabetização informacional; Área 2 - comunicação e colaboração; Área 3 - criação de conteúdo digital; Área

4 – Segurança; Área 5 - Soluções de problemas.

Cada área citada apresenta seus indicadores, contabilizando ao total 21 indicadores. Para cada indicador, o documento apresenta uma escala classificatória, dividido em: A1 Nível básico; A2 Nível básico; B1 Nível intermediário; B2 Nível intermediário; C1 Nível avançado; C2 Nível avançado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Quando utilizamos a internet como ferramenta aplicada aos meios educacionais, é preciso investir em formação e capacitações dos docentes. Considerando o período de pandemia, fica claro tamanha necessidade em seu uso. Os ciberespaços, podem ser utilizados como instrumentos didáticos e, para tanto, necessitam de melhor discernimento por parte dos docentes para potencializar seu uso. Levy (1999b, p. 116) frisa que:

O ciberespaço favorece as conexões, as coordenações, as sinergias entre as inteligências individuais, e sobretudo se um contexto vivo for melhor partilhado, se os indivíduos e os grupos puderem se situar mutuamente numa paisagem virtual de interesses e de competências, e se a diversidade dos módulos cognitivos comuns ou mutuamente compatíveis aumentar.

As ferramentas de pesquisa avançadas, além de exigir os filtros para encontrar as informações necessárias, precisam do pleno domínio das habilidades digitais, conhecendo desde as licenças que permitem o uso, até a reutilização ou disseminação de recursos encontrados na internet. Lemos (2013), afirma que a tecnologia está presente em tudo e já faz parte da nossa rotina, absorvida na cultura dessa geração contemporânea, onde os indivíduos já nascem imersos no mundo das

tecnologias digitais.

Assim, a necessidade de investir em capacitação, formação continuada e até mesmo, rever as matrizes curriculares, bem como a Legislação Educacional, no que tange as Diretrizes Curriculares Nacionais, que delimitam os cursos de licenciatura, necessitam ser revisitados para tratar dessas novas habilidades e competências a serem desenvolvidas nos docentes.

É válido destacar a importância de tratar dos aspectos da comunicação virtual, tão utilizada neste período da pandemia COVID-19, que fez com que os professores ressignificassem, abruptamente, suas práticas pedagógicas. Para além destas questões, frisamos também a ciência dos direitos autorais no ciberespaço, bem como aspectos sociais, éticos e legais do uso e segurança em diferentes interfaces digitais. Discussões sobre as regras básicas de conduta digital nas mais diferentes atividades on-line, em especial nas educacionais, embora pareçam triviais, precisam ser oportunizadas para que não ocorram apenas cópias de materiais da internet, tornam-se fundamentais.

Neste sentido Lévy (1998), aponta que na maioria das vezes em que estamos dialogando sobre os possíveis usos de uma certa tecnologia, algumas formas de usar já se impuseram socialmente. Ao analisarmos o uso atual das tecnologias, faz-se possível diagnosticar que boa parte dos usuários, optam por entretenimento, como por exemplo, o uso das redes sociais e não sua utilização para fins didáticos pedagógicos.

Diante das cinco categorias apresentadas pelo documento, observamos no documento Quadro Comum das Competências Digitais Docentes (ESPANHA, 2017) as seguintes categorias: informação e alfabetização tecnológica, resolução de problemas, comunicação

e colaboração, criação de conteúdos digitais e segurança ao utilizar aparatos tecnológicos. No que se refere a informação e alfabetização tecnológica e produção de materiais, compreendemos que a internet se tornou uma fonte básica de recursos pedagógicos na sociedade contemporânea, em especial em tempos de pandemia. A tecnologia, passa a ser fonte básica para a produção dos saberes e comunicação, logo, é preciso investir na alfabetização científica dos docentes.

Sobre comunicação e colaboração, é possível observar a diversidade de aplicativos e software disponíveis e de fácil acesso, fazendo necessário apenas saber sua funcionalidade e uso. Nisso fica claro, que o professor deve buscar se adequar aos recursos tecnológicos. Referente à resolução de problemas, o documento enfatiza, novamente, a necessidade do desenvolvimento de habilidades e competências digitais aos docentes para o bom uso destes recursos.

Frente ao item que trata da segurança nos meios digitais é válido destacar aqui a proteção e exposição de dados pessoais nas redes sociais, a questão do plágio e também a questão de manuseio de hardware. Sobre os aspectos de ética e responsabilidade nas redes sociais e demais sites da internet, fica claro a postura ética que deve ser compreendida. É importante deixar claro que os ciberespaços promovem uma aceleração de toda e qualquer informação lançada nas redes sociais.

Assim, é possível afirmar com base no Quadro Comum das Competências Digitais (ESPANHA, 2017) que as tecnologias digitais, são ferramentas que passam a fazer parte do cotidiano pedagógico com mais ênfase, após este período da pandemia COVID-19.

CONCLUSÃO

O uso das tecnologias não pode, nem deve mais ser novidade no ambiente escolar. As tecnologias já deveriam pertencer ao leque de instrumentos didáticos, bem como as competências digitais pertencerem ao hall das habilidades e competências docentes. As possibilidades para a construção de conhecimento por meio de metodologias que se utilizam de tecnologias digitais são muitas e também diversificadas, porém carecem de compreensão e análise atenciosa, para obter o maior proveito de suas potencialidades didáticas.

O processo de formação inicial e formação continuada de professores deve contemplar a demanda do desenvolvimento de tais habilidades, visto a atender as mudanças e necessidades de formação docente. No entanto, um dos primeiros passos nesta direção é o desenvolvimento de competências digitais pelos docentes, pois estes, estando preparados para o desenvolvimento de sua prática pedagógica e utilizando os recursos tecnológicos, potencializam o ensino. Assim, com maior segurança o docente poderá assumir seu papel de mediador/ orientador de aprendizagens integrando a sua prática as múltiplas possibilidades de uso das tecnologias digitais, bem como alternativas de estudo que surgem a partir das mesmas.

Logo, é válido ressaltar que se torna cada vez mais necessário uma proposta de formação docente que contemple o desenvolvimento de habilidades e competências digitais docentes, tendo em vista a necessidade atual, bem como a utilização dos avanços tecnológicos vindouros.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular na prática da gestão escolar e pedagógica**. São Paulo: Editora Moderna, 2018.

CHOI, M., CRISTOL, D. & GIMBERT, B. (2018). Teachers as digital citizens: The influence of individual backgrounds, internet use and psychological characteristics on teachers' levels of digital citizenship. **Computers & Education**, 121, 143-161.

ESPAÑA. **Quadro Comum das Competências Digitais**. 2017. Disponível em: https://aprende.intef.es/sites/default/files/2018-05/2017_1020_Marco-Com%C3%BAAn-de-Competencia-Digital-Docente.pdf. Acesso em: 25 jul. 2021.

FERRARI, A. **Digital competence in practice an analysis of Frameworks**. Sevilla: JRC Spain: Institute for Prospective Technological Studies. European Commission. IPTS, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3b884ZO>. Acesso em: 19 ago. 2020.

LEMOS, André. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. 6. ed. Porto Alegre: Sulina, 2013.

LEVY, Pierre. **A máquina universo: criação, cognição e cultura informática**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: editora 34, 1999a.

LEVY, Pierre. **O que é virtual?** 3. ed., Rio de Janeiro: editora 34, 1999b.



Capítulo 33

**Revisitando a educação
infantil: em tempos de
pandemia Covid-19**

**Leila Carla Terebinto
Lorena Inês Peterini Marquezan**

Como professora e pesquisadora, busco responder, através da pesquisa, as inquietações que perpassam o “ser” professora em tempos de aulas online diante da pandemia COVID – 19 e como utilizar as tecnologias já existentes a favor da manutenção de uma educação de qualidade. Nesse sentido, conhecer, refletir e compreender que as crianças são sujeitos histórico-sociais de direitos e, que por isso, precisam ter os espaços e tempos da infância garantidos não apenas legalmente, mas efetivados na prática, é o princípio de um trabalho coerente e de qualidade. No mês de março de 2020, atuando em sala de aula na Educação Infantil da rede privada de ensino do município de Santa Maria, nos deparamos com uma pandemia, causada por um vírus que apresenta espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves, diante deste fato, as escolas foram fechadas surgindo então um estranhamento relacionado a nossa prática docente. Após revisitar os dispositivos legais que fundamentam as políticas públicas da Educação Infantil voltamos nosso olhar para a prática pedagógica, percebendo os desafios que acompanham nossa trajetória, em tempos de pandemia Covid 19, nas quais, veio para trazer novas provocações e mudanças inovadoras interconectando as famílias, as escolas e a sociedade em geral.

Partindo para esta nova realidade não podemos esquecer que ao falarmos em organização pedagógica e o ser professora de imediato nos ocorre a grande preocupação do “como fazer, ou seja, com a metodologia. Nesse quesito perpassam concepções e categorias, questão determinantes e fundamentais para aquilo que se quer propor como trabalho didático pedagógico. Refletir sobre essas concepções e categorias que antecedem o trabalho pedagógico, porque dizem respeito ao que nós mesmos, como futuros e/ou já educadores, acreditamos e queremos quanto ao tipo de homem e sociedade que

iremos ajudar a construir diante da realidade que se apresenta. Ao encontro disso, ter como foco os sujeitos para quem e com quem nosso trabalho será desenvolvido, é de suma importância para que a prática pedagógica seja pautada em coerência e comprometimento, mesmo diante de todas estas adversidades.

Revisitando as situações vividas neste contexto, é notório que os professores têm enfrentado muitos desafios, pois precisaram transformar suas casas em sala de aula, utilizando ferramentas tecnológicas como computadores, softwares, aplicativos digitais, redes sociais, telefones, materiais didáticos, muitos com dificuldades financeiras, outros enfrentando stress, "Síndrome de Burnout" e da mesma maneira as famílias tiveram que se adaptar as lives mediadas pelas tecnologias e organizar uma rotina com as crianças diante da inovação das aulas remotas.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Para o desenvolvimento dessa pesquisa, utilizamos a metodologia em duas etapas, sendo a abordagem qualitativa em um primeiro momento, pois essa favoreceu a compreensão das características dos contextos pesquisados, com enfoque para a subjetividade, dando a oportunidade de abertura para as interpretações do pesquisado e que "não enfoca na representatividade numérica, pois embora possa fazer uso dela, seu foco está no aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização" (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p.19).

Como instrumentos de coleta de dados desta pesquisa recorreremos a análise documental, estado do conhecimento e entrevista semiestruturada. Ao darmos início à pesquisa, a análise documental foi

essencial, pois a partir desta é que foram surgindo dúvidas em relação ao novo papel que o professor assumia perante ao aluno durante o ensino remoto. Para tornar a pesquisa palpável, optamos por realizar uma entrevista semiestruturada com a professora integrante da Escola de Educação Infantil Jardim de Maria, respeitando o termo de consentimento livre e esclarecido assinado pela participante da entrevista. A seguir descrevo como foram realizados estes processos.

A análise documental realizada nos periódicos da UFSM (artigos, pesquisas já realizadas, leis, estatutos, emendas) de temáticas que conversam com o presente trabalho, foram importantes para a reinterpretação dos dados já apresentados, levando em conta o contexto recente da pandemia. Já as entrevistas semiestruturadas como perguntas direcionadas como: qual o principal desafio que enfrenta como o novo método de ensino? Como as tecnologias lhe auxiliaram neste processo? Nos trouxeram novos dados, obtidos através do contato direto do pesquisador com o participante (neste caso, professora e integrante da escola), segundo Gil (1999, p. 117), a entrevista foi “uma forma de interação social”. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação”.

Foram analisadas as produções científicas e suas contribuições/ aproximações a respeito deste novo modelo de ensino, busquei com o descritor: papel do professor na Educação Infantil, sem filtrar a busca encontrei 740 resultados, filtrando-a para o período de 2020, a biblioteca não encontrou resultados, sendo assim, me arrisquei a olhar os primeiros trabalhos dos 740 que foram constatados e me deparei com um que se aproximou mais do que os outros já encontrados. Utilizei também as produções científicas no Portal de Periódicos da CAPES e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) da

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) no ano de 2020 e 2021, fazendo uma investigação por meio da comparação das principais pesquisas que poderiam contribuir para esta temática, através de suas abordagens, objetivos e resultados, foram encontrados dez trabalhos no ano de 2020 e desses, selecionei apenas dois que se aproximavam da minha temática de pesquisa. Nesse mesmo momento de busca, para mapear novas produções, o descritor foi alterado no campo “buscar assunto” para: Educação Infantil e aulas online sendo encontrados vinte trabalhos no ano de 2020, escolhi dois que dialogam com minha temática.

Em um segundo momento, utilizamos a pesquisa autobiográfica pois foi preciso perpassar pelas fases da minha vida acadêmica e profissional, para obter suporte a fim de compreender o período que estamos vivendo, partindo desde o isolamento social até as aulas em ambiente virtual. Buscamos fundamentação metodológica em Abrahão (2006) quando afirma que ao pesquisar partindo das narrativas autobiográficas necessitamos da memória, das lembranças vividas, da empatia, do respeito, da ética e do cuidado que devemos ter com as pessoas, os sujeitos e/ou personagens, pois:

[...] consciente de que o ato narrativo se estriba na memória do narrador e que a significação que o narrador deu ao fato no momento de seu acontecimento é ressignificado no momento da enunciação desse fato, em virtude de que a memória é reconstrutiva, além de ser seletiva, mercê não só do tempo transcorrido e das diferentes ressignificações que o sujeito da narração imprime aos fatos ao longo do tempo [...]. (ABRAHÃO, 2006, p. 151).

A complexidade e o leque de atuação da pesquisa (auto) biográfica implica numa abrangência epistemológica que inclui autobiografias, biografias, narrativas, história oral, diários entre outros,

trabalhando e significando o seu tríplice aspecto: “como fenômeno no ato de narrar-se, como método de investigação e, como processo de autoconhecimento e de intervenção na construção reparadora de professores e de formadores”. (Abrahão, 2018, p.191).

Marie-Christine Josso, prefaciando o livro (Auto) biografia e formação humana, organizado por Abrahão (2010), destaca a importância das histórias de vida como dispositivo de pesquisa significativo nas ciências humanas em todos os continentes, nos simpósios, nos colóquios ou encontros científicos, no campo da educação, referente à formação de professores, incluindo: a sensibilidade para a história do aprendiz e de sua relação com o saber, mobilizando o singular/plural; do conhecimento construído durante as formações continuadas.

A pesquisa (auto) biográfica parte da narrativa da história autorreferente, nas quais o sujeito desvela-se para si, ao mesmo tempo em que revela para os demais as suas trajetórias de vida, abrindo possibilidades de inúmeros significados. O exercício da memória efetiva as construções/reconstruções de sua subjetividade.

As narrativas de vida segundo “Josso (2010)” implicam numa circularidade em espiral provocando reflexões a partir das continuidades e descontinuidades dos relatos, movimentando memórias, lembranças das práticas escolares produzindo compreensão do singular-plural dos diferentes cenários da formação e das práticas pedagógicas docentes.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na nossa instituição escolar decidiu-se iniciar com as lives, utilizando o Google Meet, incluindo as crianças de 3 anos de idade, que foram aulas ao vivo com as crianças, com duração de 10 minutos

no máximo onde as crianças podiam mostrar sua nova rotina em casa, seus quartos, brinquedos preferidos, entre outras coisas que elas julgam importantes. Escolheu-se o final do dia, momento em que a maioria dos pais puderam dar o suporte necessário para a implementação das atividades planejadas, observamos que as mesmas aconteceram dentro do princípio do “cuidar e educar” próprio da Educação Infantil.

Desta maneira respondemos à pergunta feita a professora sujeito da nossa pesquisa: qual o principal desafio que enfrenta como o novo método de ensino? A mesma nos relatou que o principal desafio se baseou no próprio uso das tecnologias disponíveis, partindo desde o simples desligar do microfone por quem não estava falando no momento.

Por isso seguimos nos fundamentando na teoria de Wallon (1975, 1989, 2005) as quais caracterizam as crianças a partir de suas pesquisas com atitudes, movimentos, afetividade, curiosidade nas quais os educadores devem levar em consideração no planejamento e desenvolvimento de atividades pedagógicas, desejando o desenvolvimento integral da criança:

4º Etapa: de 3 a 6 anos é o estado de personalismo que visa o enriquecimento e a independência do Ego infantil. Podemos subdividi-lo em 3 períodos: primeiro, período de oposição e inibição, estando a criança em atitude de defesa e reivindicação; segundo, período de narcisismo, onde a criança passa a imitar os demais e a ter desejo de representar papéis [...] (NOVAES, 1970, p.171-2).

Corroboramos com a pesquisadora Novaes fundamentada em Wallon, que coloca as crianças apresentando a características do personalismo, buscando a autonomia, presentes nas ações, e nas brincadeiras vivenciadas na Educação infantil. Também refletimos a tese de doutorado em Educação Infantil do professor Airton Negrini,

na qual faz a comparação dos jogos e brincadeiras entre os três principais teóricos que estudam sobre a temática crianças pequenas; Piaget, Vygotsky e Wallon, no entanto o que mais se aproximou ao tema da nossa pesquisa foi o de Wallon.

Também contextualizando com os relatos da entrevistada; “de como as tecnologias lhe auxiliaram neste processo”, exponho um movimento realizado em nossa escola, com o intuito de sanar lacunas percebidas quanto ao envolvimento familiar com a nova modalidade de ensino, referente aos desafios sobre a conscientização do papel das famílias como participantes ativos nesse novo processo que se iniciava, sendo desafiador para todos os envolvidos. Um dos pontos que nortearam nossas discussões, foi sobre como fazer uma Educação Infantil em tempos de pandemia, envolvendo toda a comunidade escolar.

Porém, antes mesmo de pensarmos em propostas de interação com as famílias, com objetivos que se aproximassem daqueles planejados para o contexto presencial, ficava ainda mais claro que a ação de cuidar, indissociável da ação educativa, ganhava relevância com os conhecimentos sobre como é a vida das crianças no ambiente externo à escola, desta maneira afim de amenizar este desafio montamos um evento online denominado Jornada Acadêmica, realizado através da plataforma do Google Meet, com ampla divulgação pelos grupos de WhatsApp, Facebook, Instagram e site da escola, com o intuito de mobilizar a participação dos pais de todos os níveis de ensino da escola, onde seria explicado o nosso trabalho nas lives, a metodologia que seria utilizada e principalmente o apoio familiar que iríamos necessitar neste momento frente as telas. Segue convite divulgado nas redes.

SEMANA PEDAGÓGICA JARDIM DE MARIA 2020

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA AS CRIANÇAS

LIVE 17/07 ÀS 10H PELO MEET

PEDAGOGAS:

DIÉLEN DAITX
Especialista em Gestão Escolar e Psicopedagogia

ANDRIELLI FOLETTO
Especialista em Gestão Educacional

LÍLIAN POMINA
Integrante do grupo de pesquisa DOCEFor UFSM

JANAINA THUORST
Especialista em Gestão Educacional

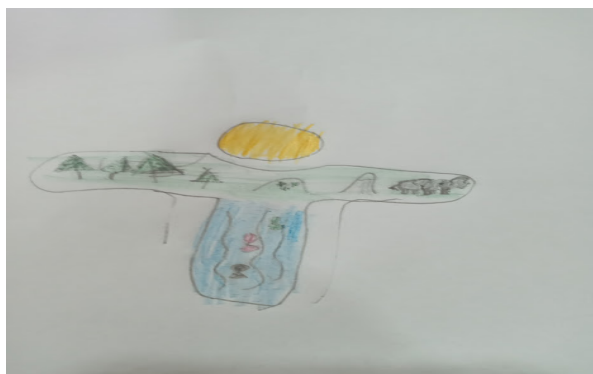
LEILA TEREBINTO
Especialista em Psicopedagogia

É chegada novamente a hora dos professores se reinventarem, segundo a sujeita da nossa pesquisa, professora Patrícia Scherer atuante na escola de Educação Infantil Jardim de Maria “A didática é diferente no ensino remoto em comparação com a presencial. Na escola tem a troca, você faz uma pergunta, eles retornam, e a gente faz um conjunto. Agora, sou eu falando.

Este relato nos mostra que além das adversidades enfrentadas com o planejamento das novas aulas, uma outra instigação faz-se presente; como manter a atenção das crianças frente a uma tela, por vezes sem os elementos que mantenham a atenção das mesmas? Desafio este que precisou de várias lives realizadas pela plataforma Google Meet, para que nos educadoras conhecêssemos as crianças e seu comportamento frente as telas, e para então mudar as estratégias de aprendizagem; optou-se então por estender o tempo das mesmas, deixando as crianças primeiramente conversar com os colegas, mostrar a casa, brinquedos, comidas, enfim a sua nova rotina dentro de suas casas.

Após este tempo a professora solicitava aos pais que acompanhavam tudo, que desligassem o microfone e a aula do dia

era ministrada; aula está que durava no máximo dez minutos. Uma alternativa que deu certo em nossa escola foi o lançamento de desafios para a próxima live, passou-se a apreender sobre coisas envolvidas no dia a dia das crianças, trago como exemplo um tema trabalhado no mês de abril de 2020, que fazia referência sobre os tipos de moradia; após a nossa live deixou-se como desafio que as crianças fizessem um desenho sobre o lugar da casa que mais gostavam, então a próxima live iniciaria com a apresentação do desafio. Trago imagem deste desafio lançado as nossas crianças.



CONCLUSÃO

Ao longo do ensino pelas lives, procuramos articular o imaginário com o conhecimento e incorporar as culturas da infância na aprendizagem, pois este foi o modo de construir novos espaços que reinventem a casa tornando-a como sua escola, ou seja reencontrando sua principal vocação; o lugar onde as crianças se constituem em suas interações com os pares e com os adultos e estabelecem processos de participação no espaço coletivo.

Acreditando que fizemos o nosso melhor durante as aulas remotas, utilizando as mediações socioculturais como as tecnologias, educacionais: computadores, filmes, músicas, telefone, WhatsApp,

conseguimos inovar, pois as crianças participaram com entusiasmo das lives, mantendo os alunos motivados, e com seguimento na aprendizagem proporcionando novos caminhos para o ensino aprendizagem, expandindo o acesso à informação permitindo que os professores e alunos acionem diferentes fontes em seu repertório.

O trabalho não terminou aqui, continuamos agora com aulas presenciais resgatando afetos, pertencimento, cooperação, atividades solidárias, cuidados associados ao educar a criança “por inteiro” segundo a proposta Walloniana.

Continuarei valorizando a Educação Infantil, pois sigo trabalhando e estudando no Mestrado Profissional do PPPG, seguindo na luta pela valorização da educação, dos professores e de uma escola de Educação Infantil de qualidade, que seja espaço de felicidade e aprendizagem transdisciplinar para as crianças, assim como oportunidade de uma formação continuada dos professores, mobilizando todos os contextos: familiar, escolar e universidade.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. A aventura do diálogo (auto) biográfico: narrativa de si/narrativa do outro como construção epistemo-empírica. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; CUNHA, Jorge Luiz da; VILLAS BÔAS, Lúcia. (Org.). **Pesquisa (auto) biográfica**: diálogos epistêmico-metodológicos. Curitiba: CRV, 2018, p. 25-49.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Porto Alegre: ediPUCRS, 2010.

NOVAES, Barbara Winiarski Diesel. **Um olhar sobre a educação matemática dos anos 1960 e 1970 dos cursos técnicos industriais federais do estado do Paraná**, UFSC, 2007.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, D. T. S. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. (Org.). **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WALLON, H. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1989.

WALLON, H. **Psicologia e Educação da Infância**. Lisboa: Estampa, 1975



Capítulo 34

**Ensino remoto,
plataformas de ensino
e aprendizagem e suas
devolutivas: análises**

Josélia Cezimbra Teixeira

O ensino remoto, iniciado em 2020 em virtude da pandemia de SARS Covid-19 em todo o nosso planeta, promoveu a adoção de novos métodos para o ensino e aprendizagem. De modo geral, promovidos pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação que permitem acessos a conteúdos e interações, tanto de modo síncrono como assíncrono (OLIVEIRA et al., 2020).

Com o passar do tempo, a maioria dos municípios brasileiros teve a oportunidade de adotar as suas próprias estratégias para a educação. No que tange ao município de Charqueadas, localizado na região carbonífera do estado do Rio Grande do Sul (RS), o mesmo preferiu adotar uma plataforma de ensino própria, desenvolvida pela empresa gaúcha DBSeller Informática. O município foi o pioneiro no estado do Rio Grande do Sul, na adoção de tal plataforma de ensino e aprendizagem. Em virtude disso, vários erros e necessidades de adaptações foram observadas na mesma. Tais observações, são oriundas da atuação enquanto docente usuária deste sistema.

Logo, são feitas observações e comparações da plataforma de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da empresa DBSeller em relação ao *Google Classroom*, que é uma plataforma gratuita e livre de anúncios da empresa *Google* (SOUZA, 2016) e ao sistema Moodle que é uma plataforma consagrada baseada em software livre (de código aberto - open source), usada em diversas instituições ao redor do mundo (SABBATINI, 2007), inclusive antes da pandemia.

Outro aspecto importante a ser analisado, são os arquivos de devolutivas enviados pelos estudantes com o uso da plataforma AVA DBSeller. Com isso, se analisa a segurança de seus logins e senhas e ainda, aspectos ligados à questão de autoria. A fim de pensar sobre isso recorre-se a Conrado (2013), que aborda conceitos sobre arte, autoria e apropriação.

O objetivo dessa escrita é demonstrar as potencialidades e diferenças de algumas das plataformas de ensino usadas no ensino remoto em nosso país e, mais precisamente, no estado do Rio Grande do Sul. Junto a isso se analisa um aspecto observado de modo recorrente junto à disciplina de arte: o envio de imagens fakes (extraídas da web) pelos estudantes como se fosse o trabalho de sua autoria. Com isso, são pensadas algumas estratégias para detectar tais tipos de imagens e, junto a isso, estratégias docentes (por meio de planejamento de atividades) para tentar amenizar esse tipo de problema.

Justifica-se tal escrita pela necessidade de conhecimento de diferentes plataformas de ensino, inclusive as pouco usadas como o sistema AVA da empresa DBSeller, que promove de algum modo, apesar das possíveis falhas, o reconhecimento das tecnologias regionais em detrimento das grandes corporações estrangeiras, como a Google. Também se aborda sobre a questão das devolutivas dos estudantes em meio ao ensino remoto e a observância de imagens fakes, porque esta pode ser uma prática recorrente, principalmente em meio à disciplina de arte nos anos finais do ensino fundamental.

METODOLOGIA

A metodologia para a análise das questões aqui expostas parte de pesquisa qualitativa, a qual segundo Gomes e Gomes (2019, p. 6) “envolve uma gama de técnicas e procedimentos interpretativos”, como a leitura de referenciais teóricos sobre o tema e o contato direto com alguns usuários dos sistemas de ensino *Moodle* e *Google Classroom*, aos quais foram feitas algumas perguntas de modo informal.

Um desses usuários é uma jovem de 12 anos de idade, sobrinha

desta autora e estudante de uma escola particular do município de Santa Maria, RS. Tal escola faz uso de um sistema *Moodle* de ensino e aprendizagem para o ensino básico desde o início do ensino remoto: em março de 2020. A contribuição à pesquisa também se deu por ex-colegas professores do município de Santa Maria, o qual adotou o uso do Google Classroom como plataforma de ensino aliada ao uso de e-mail institucional para professores e alunos a partir do 2º semestre de 2020.

Os procedimentos adotados para a análise das plataformas de ensino e aprendizagem AVA DBseller, *Moodle* e *Google Classroom*, envolvem a criação de um quadro comparativo entre ambas, no qual são destacados os seguintes itens: investimento para o uso da tecnologia, gerenciamento do sistema, possibilidade de adaptações, acesso de usuários, acesso a atividades pelos alunos, devolutivas dos estudantes e feedback pelos professores.

Já a análise sobre as devolutivas dos estudantes (apresentadas em geral por meio de imagens), se dá em virtude da observância de trabalhos desenvolvidos pelos ou com auxílio dos familiares e por vezes, extraídos da rede mundial de computadores a partir de apropriações indevidas. A respeito da contribuição da família no desenvolvimento das atividades escolares cabe a apresentação de problematizações sobre este tema. Já sobre a apropriação indevida de imagens da web pelos estudantes, são apresentados alguns métodos para possíveis detecções deste problema. Entre estes métodos destaca-se a análise dos formatos de resolução das imagens, além da própria capacidade de percepção visual pelo professor. Junto a isso, trata-se de possíveis estratégias para o planejamento de atividades em que se dificulte a promoção de tais práticas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A respeito das plataformas de ensino aqui citadas, Souza e Souza (2016), destaca algumas funcionalidades do Google Classroom que também são observadas no sistema AVA DBSeller e Moodle. Entre estas funcionalidades, destacam-se:

- Possibilidade de acesso por meio de Android e IOS (usados em aparelhos celulares);
- Possibilidade de interação do estudante com o professor por meio de escrita (a fim de tirar dúvidas e/ou outras informações);
- Recebimento de feedback das atividades do professor ao aluno;
- Fácil usabilidade para os estudantes;
- Capacidade de uso além do ensino remoto (também para o ensino híbrido).

Além destes pontos em comum, interessa-nos a análise das diferenças entre ambos os sistemas, elencadas no quadro a seguir:

Quadro 1. Plataformas de ensino e aprendizagem e suas relações

Sistemas de ensino e aprendizagem	Ava DBSeller	Moodle	Google Classroom
Investimento para o uso da tecnologia	Pago pela mantenedora	Gratuito	Gratuito
Gerenciamento do sistema	Pago pela mantenedora	Pago pela mantenedora	Gratuito
Possibilidade de adaptações próprias	Sim	Sim	Não
Login e senha	Uso de números de baixa segurança	De acordo com cada instituição	Ligado ao email Google

Acesso a atividades pelos alunos	Por link de arquivos	Por link ou no próprio sistema	Por link ou no próprio sistema
Devolutivas dos estudantes	Envio de vários arquivos somando até 30 Megabytes (MB) por devolutiva	Adaptável para o envio de 01 ou mais arquivos por devolutiva	Atrelado ao Google Drive (limite de 15 GB para usuários comuns)

Fonte: autora

A partir do quadro acima, observamos que o sistema AVA DBSeller é um sistema pago, que exige um constante gerenciamento. A vantagem de tal investimento se dá pela possibilidade de implementação de melhorias que atendam a necessidades específicas da mantenedora, no caso o município de Charqueadas.

Contudo, observa-se até então, uma baixa segurança do sistema AVA DBSeller quanto ao seu login e senha: formado por um conjunto idêntico de três a quatro números distintos, enviados individualmente pelos professores aos seus alunos via WhatsApp. Houve inclusive, em uma ocasião, o fato de uma estudante de 8º ano errar um dos dígitos de seu login e senha e enviar trabalhos em nome de outra aluna, do 7º ano (da mesma escola).

No que tange ao acesso às atividades, acredita-se que visualmente a plataforma AVA DBSeller tem muito a ser melhorada, pois as atividades continuam a ser planejadas pelos professores em arquivos separados, em formato .doc ou .pdf e apenas postadas na plataforma para download e recebimento de devolutivas. Tal característica facilita a interação dos professores com o sistema sem a necessidade de formações específicas. Característica diferente do

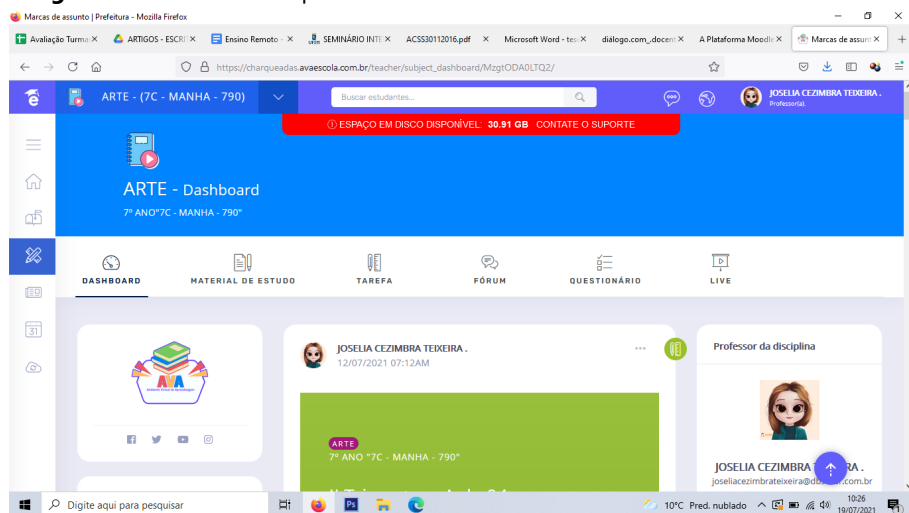
Moodle, que devido às suas múltiplas funcionalidades (SABBATINI, 2007), exige maiores habilidades docentes para o seu manuseio.

Desse modo, com o sistema AVA DBSeller, ao mesmo tempo que é desvantajoso aos estudantes a necessidade de download para o acesso a conteúdos, facilita-se aos professores a produção e divulgação de seus planejamentos. Com isso, se evidencia uma proposta de ensino pautada mais no professor do que no aluno.

Sobre o Moodle, Sabbatini (2007), especifica que o mesmo é um sistema extremamente robusto, que suporta milhares de alunos em uma única instalação, com o exemplo à universidade aberta da Inglaterra e do Brasil, que adotam esse sistema desde antes do ensino remoto. Enquanto isso, o sistema AVA DBSeller apesar de conter os perfis de todos os professores e alunos do município de Charqueadas, vêm a partir disso, apresentando limites quanto ao uso de seu banco de dados (capacidade de armazenamento). No início do ano letivo, observou-se que alguns dos arquivos postados pelos estudantes foram perdidos e houve inclusive, a necessidade de mudança de servidores, a fim de aumentar a capacidade do sistema.

Abaixo observa-se o print de uma tela do sistema AVA DBSeller em que se identifica a baixa capacidade de armazenamento de arquivos pelo sistema.

Imagem 1. Print de tela da plataforma AVA DBSeller



Fonte: criada pela autora

O retângulo em vermelho identifica, na data de 19 de julho de 2021, o erro com a seguinte mensagem: “Espaço em disco disponível: 30,91 GB Contate o suporte”. O desfecho sobre tal erro, dará-se infelizmente após o término desta pesquisa.

Na mesma imagem também se observam algumas funcionalidades do sistema para os professores, tais como:

- Dashboard - tela inicial;
- material de estudo - usado para a postagem de arquivos adicionais para download, geralmente em .pdf;
- tarefa - onde o professor tem acesso às devolutivas dos estudantes, pode escrever considerações e digitar notas de zero a dez;
- fórum - para possíveis discussões, praticamente não usado;
- questionário - similar a um formulário Google, só que mais simples e com hora de início e término de desenvolvimento

para os estudantes em uma única data (espécie de prova avaliativa), também pouco usado, devido aos erros e

- live - para reuniões online, agendadas no sistema, com funcionalidade similar ao Google Meet.

Entre as funcionalidades do sistema AVA DBSeller aqui descritas, merece destaque a *live*, que pode ser agendada tanto por link externo (do *Google Meet*, *Zoom*, entre outros) ou na própria plataforma, com o uso da tecnologia *Jitsi Meet*, a qual, segundo Junior et al. (2020), é de código aberto (*open source*) e dentro da mesma encontram-se recursos para

gravar toda a aula/reunião, compartilhamento de tela, recurso levantar a mão, mandar mensagens no chat, gerenciar qualidade da videoconferência, transmitir a reunião para o Youtube e personalizar a grade da chamada (JUNIOR et al., 2020, p. 36).

Ainda segundo Junior et al. (2020), não há limite de número de participantes em uma reunião por *Jitsi Meet*: algo que pode ser uma vantagem em relação a outros sistemas de videoconferência, como o *Google Meet* e *Zoom*, que possuem ambos, o limite de 100 pessoas.

Outro assunto pertinente a este texto se dá em relação às devolutivas dos estudantes por meio da plataforma AVA DBSeller. Antes da implementação de tal sistema, em março de 2021, as devolutivas eram feitas por email, diretamente aos professores de cada disciplina. O meio de acesso a conteúdos e atividades pelos estudantes era a rede social WhatsApp, organizada em grupos por turmas. Tais grupos continuam ativos para recados e postagem de conteúdos pelos professores, a fim de propiciar o acesso ao máximo possível de alunos, inclusive àqueles que dispõe de acesso mais limitado à internet.

Uma característica relevante dos arquivos enviados pelos

estudantes por email ou pela plataforma AVA DBSeller é que os mesmos, em geral, são expressos no formato de imagem .jpg e pesam em média dois megabytes (MB) cada. Por semana, são enviados em torno de dois a quatro arquivos por aluno a cada professor, totalizando em média 6 MB de espaço. Salvar todos esses arquivos de imagens (ou áudios e vídeos) diretamente em dispositivos como o Google Drive, comprometeria rapidamente a capacidade limite do sistema freeware de 15 Gigabytes (GB). Mesmo assim, essa foi minha experiência no terceiro trimestre de 2020: em três meses de ensino remoto, foram comprometidos quase 40% do total da capacidade do Google Drive.

Mas, como compactar e reduzir o tamanho desses arquivos a fim de que eles não se tornem um peso nos sistemas de armazenamento? Empresas desenvolvedoras de sistemas, como a DBSeller, certamente deveriam se preocupar com tal característica. Já para usuários comuns, há recursos mais simples como o uso de softwares como Paint ou Photoshop.

Tratando-se de minha experiência docente, a fim de continuar a salvar os arquivos dos alunos no *Google Drive*, as devolutivas enviadas pela Plataforma AVA DBSeller, no corrente ano de 2021, foram primeiramente salvas no computador para a redução manual (item por item) das mesmas com o uso do Photoshop.

Nesse processo, foram observados diferentes tipos de resoluções e formatos de imagens, de acordo com os dispositivos fotográficos de cada família. Com isso, também se observou com maior clareza outro aspecto recorrente: o envio de imagens fake (extraídas da web), por alguns alunos, na tentativa de serem avaliados por algo que não fizeram.

A respeito disso, Conrado (2013) salienta que a chave dos direitos autorais se encontra na arte e não no direito. A identificação

de um autor (assinatura de obras de arte) se deu principalmente a partir do Renascimento. Com a arte contemporânea, a questão de autoria passou a ser repensada, devido às produções coletivas ou com o uso das novas tecnologias. Outra característica importante da arte contemporânea é a apropriação de imagens (Conrado, 2013). Mesmo assim, quais seriam as diferenças entre a apropriação criativa de imagens e a simples cópia de arquivos para interesses escusos?

A seguir, algumas imagens devolvidas por estudantes no corrente ano de 2021 para análise e problematizações:

Imagem 2. Conjunto de devolutivas pelos estudantes



Fonte: criada pela autora

Antes de iniciar qualquer análise, salienta-se que, devido ao ensino remoto, desconhece-se, presencialmente, todos os estudantes envolvidos: algo que contribui para a dificuldade de compreensão de suas devolutivas.

Com isso, ao observar a imagem nº 1, percebe-se uma mão feminina apresentando um peixe com traços de cílios aparentes (algo que também remete ao feminino). No entanto, o trabalho foi desenvolvido por um menino, que segundo a família, sentiu-se “ofendido” com as considerações escritas a respeito de seu trabalho. Mas o que as imagens dizem e o que elas realmente são? Tal fato salienta que o conhecimento do todo é impossível por meio do ensino remoto, percebendo-se que além de estudantes, os alunos são pessoas,

34

com individualidades distintas. Questões de gênero, ainda tabu para muitas famílias, não parecem uma boa opção de serem tratadas junto ao ensino remoto, devido a gama de discussões que elas suscitam e inclusive, devido aos diferentes preconceitos ainda envolvidos.

Já na imagem nº 2 revela-se um trabalho de food art apresentado por um estudante de 7º ano. O tipo de luminosidade e enquadramento, dão indícios que a imagem não foi feita por um profissional e de fato ocorreu no ambiente familiar do estudante. Mas qual a contribuição da família nesse processo? Quais foram as fontes de inspiração? As respostas destas questões continuam em aberto, visto que o trabalho foi aceito sem maiores questionamentos, a fim de evitar possíveis atritos com a família e na busca da valorização do que fora exposto.

Já na imagem nº 3, observa-se a escultura de dois gatos de argila. O primeiro foi enviado pela plataforma AVA DBSeller com as resoluções de 711 x 1015 pixels e 142 Kbytes de tamanho. Ressalta-se que todas as imagens enviadas pela plataforma AVA sofrem mudança em seu nome original, logo é impossível rastreá-las na internet diretamente pelo nome. Mesmo assim, a imagem do primeiro gato não foi aceita. Com isso, a estudante, de 8º ano, enviou via WhatsApp duas novas imagens, a do 2º gato e dela com sua criação. Por fim, com isso, a estudante atingiu a nota máxima na atividade. A análise que fica é: o primeiro gato da imagem 3A é de fato o mesmo da segunda, 3B? Teria a jovem, pelo não aceite de sua primeira devolutiva, tentado resolver o problema produzindo realmente a atividade?

Por fim, observamos a 4º imagem, enviada por uma estudante de 7º ano. Tal faz referência a uma máscara africana, extraída da web (sem nenhum tipo de dúvida por esta que aqui escreve), visto que sua resolução é de apenas 280 x 387 pixels e 46,3 Kbytes (diferente de

todos os demais arquivos enviados normalmente pela estudante). Mas por que ela preferiu se apropriar de uma imagem da rede mundial de computadores desta vez? Uma justificativa possível é que existem inúmeras imagens na rede mundial de computadores de máscaras africanas produzidas por estudantes. Essa é uma prática corriqueira junto à disciplina de arte, na busca de valorização dos povos africanos.

Com isso, se percebe que junto ao ensino remoto, além do uso das novas tecnologias, também é necessário repensar as propostas de planejamento. Para OLIVEIRA et al. (2020), é preciso buscar novos recursos para uma aprendizagem significativa, como games, webquest, quiz e etc, junto a métodos diversificados de avaliação. Ou seja, aprender com os possíveis erros e dificuldades a fim potencializar inovações, na construção contínua da persona docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente texto nos trouxe alguns detalhes sobre o sistema AVA DBSeller em relação aos sistemas *Moodle* e *Google Classroom*: já reconhecidos internacionalmente no meio. A partir disso, é possível verificar questões ligadas às tecnologias locais e globais.

Também se compreende que ao fazer uso da tecnologia *Jitsi Meet*, a empresa DBSeller Informática também se apropria de códigos *open source* em uso, facilitando com isso, o seu processo de desenvolvimento.

Sobre os formatos e tamanhos de imagens das devolutivas dos estudantes, acredita-se que a empresa DBSeller Informática tenha falhado ao desconsiderar o possível volume em seu banco de dados e com isso, vêm apresentando dificuldades a esse respeito. Uma alternativa seria buscar junto ao sistema, métodos para a compactação

de arquivos ou diminuição dos mesmos: algo que já ocorre com arquivos enviados via WhatsApp, por exemplo.

Já sobre a questão da autoria ligada às devolutivas dos estudantes, acredita-se que este é um tema bastante amplo, que suscita maiores estudos a respeito, visto que as mesmas envolvem questões ligadas à arte, educação, direito e inclusive à própria sociedade (ramo de antropologia social). Tais considerações e problematizações aqui expostas sobre o tema, são aportes para o desenvolvimento de novas pesquisas relacionadas.

Com isso, acredita-se que se tenha contribuído para o levante de novas abordagens e discussões, a fim de contribuir na constante construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

CONRADO, Marcelo Miguel. **A arte na armadilha dos direitos autorais: uma leitura do conceito de autoria, obra e originalidade**, 2013. Tese (Doutorado em Direito)- Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

JUNIOR, Almir et al. **Guia de tecnologias digitais para o ensino remoto**. Manaus, AM: Editora UEA, 2020.

GOMES, Alex Sandro; GOMES, Cláudia Roberta Araújo. Classificação dos tipos de pesquisa em Informática na Educação. In: JAQUES, P. A.; PIMENTEL, M.; SIQUEIRA, S.; BITTENCOURT, I. (Orgs.). **Metodologia de pesquisa em informática na educação: concepção da pesquisa**. Porto Alegre: SBC, 2019. (Série Metodologia de Pesquisa em Informática na Educação, v. 1. Disponível em: <https://metodologia.ceie-br.org/livro-1/4> Acesso em: 17 jul. 2021.

OLIVEIRA, Maria do Socorro de Lima. et al. **Diálogo com docentes sobre ensino remoto e planejamento didático**. Recife: EDUFRPE, 2020.

SABBATINI, Renato M. E. Ambiente de ensino e aprendizagem via internet: a plataforma Moodle. **Instituto Edumed**, 2007. Disponível em <https://www.sabbatini.com/renato/papers/PlataformaMoodle.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2021.

SOUZA, Affonso; SOUZA, Flávia. **O uso da plataforma Google Classroom**

como ferramenta de apoio ao processo de ensino e aprendizagem:

relato de aplicação no ensino médio, 2016. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Ciência da Computação)- Universidade Federal da Paraíba, Rio Tinto, 2016.

Plataforma AVA da DBSeller: **aulas remotas em Charqueadas**. Disponível em: <https://www.dbseller.com.br/plataforma-ava-da-dbseller-aulas-remotas-em-charqueadas/>. Acesso em: 17 jul. 2021.



Capítulo 35

**Percepções de acadêmicas
sobre o ensino remoto:
desafios e possibilidades
do regime de exercícios
domiciliares especiais**

**Thaieni Mazetto Costa
Priscila Michelon Giovelli
Andréia Jaqueline Devalle Rech**

Os anos de 2020 e 2021 estão sendo marcados pela pandemia do Coronavírus (COVID-19) e seus reflexos em vários âmbitos da vida do ser humano, levando em consideração aspectos que se referem à saúde da população, que sofreu com a ação tão intensa e devastadora deste vírus que causou milhares de mortes no Brasil e no mundo. Com o objetivo de minimizar o agravamento da pandemia iniciou-se o isolamento social, lembrando da questão maior que é a saúde de todos(as). Além disso, registra-se que a pandemia vem refletindo em alterações em outros âmbitos, como por exemplo, nas questões econômicas e sociais das pessoas, com destaque para o aumento da pobreza, da fome e das desigualdades sociais, problemas estes já existentes ao longo da história humana.

Com a educação estas perspectivas não têm sido diferentes, afinal, escolas e universidades não estavam preparadas para trabalhar com uma mudança tão rápida e de tamanha proporção como esta que foi imposta em decorrência da pandemia. Acadêmicos, professores(as), gestão, servidores e comunidade em geral encontraram inúmeros desafios e dificuldades para colocar em prática o ensino remoto, alternativa encontrada para manter os vínculos entre instituição de ensino e alunos, para que a aprendizagem, de alguma forma, pudesse acontecer. Na universidade este processo aconteceu com várias incertezas e obstáculos, levando em consideração as inúmeras diversidades de contextos, singularidades, sentimentos e vivências encontradas entre os sujeitos envolvidos.

Neste sentido, as tecnologias, antes muitas vezes vistas distantes ou como “distrações” durante o processo de aprendizagem, assumiram um papel essencial de mediar o encurtamento das distâncias entre os atores presentes no processo de ensinar e de aprender. Portanto, acredita-se que, ao longo deste tempo, estão

acontecendo ressignificações sobre a mediação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) na Educação Básica e Superior, que potencializam a construção, a qualificação e o compartilhamento de conhecimentos, mesmo em tempos tão difíceis como estes que todos(as) estão vivendo.

Dentro desta perspectiva, no dia 16 de março de 2020, a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em decorrência da pandemia, suspendeu suas atividades presenciais, instaurando a Resolução N.024, de 11 de agosto de 2020, (UFSM, 2020) que regula o Regime de Exercícios Domiciliares Especiais (REDE), durante a suspensão das atividades presenciais acadêmicas. Sendo assim, o objetivo do presente trabalho é relatar a experiência de duas acadêmicas do Curso de Pedagogia Diurno da UFSM, vivenciada no REDE, sobre como estão vivenciando este processo de aprendizagem mediado pelas tecnologias. Desse modo, a partir desse trabalho, pretende-se compartilhar os sentimentos e desafios vivenciados por ambas e as oportunidades potencializadas nestes tempos tão incertos.

Portanto, como justificativa, optamos por construir o trabalho com relatos de experiências de acadêmicas durante o ensino remoto, por reconhecermos a importância de ouvir, acolher e compreender os acadêmicos que também estão tendo que se reinventar para conseguir aproveitar e aprender o máximo possível neste contexto pandêmico. Assim, acreditamos que este trabalho pode contribuir para que, de alguma forma, a partir desses relatos, possam ser criadas/aperfeiçoadas ferramentas e metodologias que possibilite/qualifique a aprendizagem, mediadas pelas tecnologias, que estão sendo essenciais durante a manutenção e o fortalecimento dos vínculos, bem como, para as trocas de conhecimentos e saberes entre docentes e discentes.

METODOLOGIA

Este trabalho configura-se como uma pesquisa qualitativa do tipo relato de experiência, sendo esta

[...] concebida na reinscrição e na elaboração ativada através de trabalhos da memória, em que o sujeito cognoscente implicado foi afetado e construiu seus direcionamentos de pesquisa ao longo de diferentes tempos. Isso posto, conjugará seu acervo associativo agindo processualmente, tanto em concomitância com o evento, como trazendo o produto processado pelas elaborações e em suas concatenações, e, finalmente, apresentará algumas das suas compreensões a respeito do vivido. (DALTRO; FARIA, 2019, p. 7).

Desse modo, os relatos de experiências se centraram nas narrativas de duas acadêmicas do Curso de Pedagogia - Diurno, da UFSM, em que as mesmas rememoram acontecimentos vividos, decorrentes da implementação do REDE, por conta da Pandemia do Covid-19.

As acadêmicas participantes do estudo foram identificadas no decorrer do trabalho como A1 e A2, de modo a manter preservada suas identidades. A acadêmica A1 tem 20 anos, atualmente cursa o 5º semestre do curso de Pedagogia Diurno/UFSM e é bolsista de Iniciação Científica. Reside no interior do município de Nova Palma e seus pais são pequenos agricultores. A acadêmica A2 tem 19 anos, cursa o 3º semestre do mesmo curso e, também, é bolsista de Iniciação Científica. Reside no município de Caxias do Sul, na Serra Gaúcha, seu pai é autônomo eletricitista e a mãe atua como auxiliar de nutrição.

Nesses relatos, as acadêmicas discorrem sobre cinco categorias: "Como aconteceu a mudança do presencial para o remoto"; "Desafios de estudar em casa"; "Dificuldades perante o ensino remoto";

“Metodologias adotadas pelos docentes no ensino remoto: quais foram favorecedoras e quais dificultaram a aprendizagem” e “Adequação quanto ao uso das novas tecnologias da informação e da comunicação para gerir os processos de aprendizagem”.

A partir do relato de suas experiências, as acadêmicas poderão refletir sobre as experiências vividas de forma a ressignificá-las e, com isso, construir novos saberes de forma a compreender de que forma podem se reorganizar para que os novos hábitos sejam, aos poucos, uma rotina menos desgastante.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após análise dos relatos de experiência, foi possível identificar cinco categorias, discutidas na sequência deste texto.

Categoria 1 “Como aconteceu a mudança do presencial para o remoto”

“Em 2019, quando ingressei no curso de Pedagogia da UFSM, consegui uma vaga na Casa do Estudante Universitário (UFSM), na qual morei durante meus 3 primeiros semestres do curso, em que as atividades eram presenciais. Com a suspensão das mesmas, optei por retornar à casa dos meus pais e cursar as cadeiras, cumprir com minhas responsabilidades e seguir preocupando-me com minha formação, como sempre tive essa prioridade. Porém, esta mudança do presencial para o remoto aconteceu de forma muito rápida, o que para mim causou inúmeras inseguranças, medos, ansiedades e preocupações com relação à minha saúde e dos meus queridos, mas também com meu processo formativo acadêmico.”(Relato da Acadêmica A1)

“Quando ingressei na Universidade, no primeiro semestre de 2020, já iniciei meus estudos através do REDE, minha turma foi a última, do Centro de Educação, a ter um trote presencial. Por isso, confesso que foi bem desmotivador,

eu, como caloura, estava no ápice da ansiedade e emoção por ter conseguido passar em uma Federal e tinha grandes planos para concretizar na Universidade, porém a pandemia, de certa forma, acabou adiando meus planos e a vontade de descobrir mais sobre esse universo novo teve de ser saciada de maneira remota.” (Relato da Acadêmica A2)

Estes relatos indicam que cada acadêmica vivenciou a mudança do presencial para o remoto de forma singular. A acadêmica A1 ingressou em 2019 e, por isso, vivenciou as aulas presenciais na UFSM, já a acadêmica A2, ingressou em 2020, ou seja, frequentou apenas uma semana de aulas no Campus, após esse período, as aulas foram suspensas e permanecem assim até o momento. Contudo, é possível ver que ambas foram impactadas com as mudanças da modalidade de ensino: do presencial para o remoto: “[...] causou inúmeras inseguranças, medos, ansiedades e preocupações com relação à minha saúde e dos meus queridos, mas também com meu processo formativo acadêmico [...]” (A1) e “[...] confesso que foi bem desmotivador [...] estava no ápice da ansiedade e emoção por ter conseguido passar em uma Federal [...] a pandemia, de certa forma, acabou adiando meus planos e a vontade de descobrir mais sobre esse universo novo teve de ser saciada de maneira remota” (A2). Nesta perspectiva, concordamos com Santos e Zaboroski (2020, p. 45), quando ambas salientam que

Enfrentar uma pandemia é um desafio constante: isolamento social, medo e ameaça da doença, convívio com a ideia de morte. Não é uma situação fácil para ninguém, porém, os estudantes e professores precisam, ainda, adaptar-se a uma nova dinâmica de ensino em suas próprias residências, com pessoas do outro lado da tela e com os amigos e colegas distantes.

Desse modo, adaptar-se a novas rotinas não é tão tranquilo para algumas pessoas, assim como não foi para as duas acadêmicas, que precisaram enfrentar seus medos, adiar sonhos, resultando em um pico maior de ansiedade.

Categoria 2 “Desafios de estudar em casa”

“Com o retorno à casa de meus pais, que sempre me apoiaram bastante com os estudos e meus afazeres, tive bastante dificuldades para entender esta mudança e este novo ritmo de estudo, afinal, a rotina deles é diferente e muitas vezes, não aceitam muito bem essa rotina exaustiva que todos estamos tendo na universidade, fechados em um cômodo estudando. Além disso, como estou em casa, sinto-me responsável também por colaborar com as tarefas domésticas, alimentação e deveres que o campo exige. Além disso, sou bem ansiosa e, com toda essa situação, creio que isso só agravou-se mais. Confesso que é bem difícil tudo isso, principalmente pelo excesso de demandas associadas a outros aspectos que muitas vezes nem imaginávamos que iriam surgir, além de, é claro, estarmos distantes de pessoas e de ambientes tão queridos e especiais para nós. Enquanto seres humanos e sociais, creio que os abraços, carinho e essa interação presencial, fazem muita falta para o processo de aprender. Como acadêmica, sempre gostei de ‘trocar figurinhas’ com os colegas, dialogar, fazer dinâmicas ativas e com a pandemia isso tornou-se mais difícil. Claro que, através das tecnologias, estamos tentando manter esses vínculos, que são tão importantes para nossa vida”. (Relato da Acadêmica A1)

“Iniciar a nova rotina não foi nada fácil, além de conciliar as minhas atividades universitárias com a minha vida diária, tive que ajudar a minha irmã (de 9 anos) nas suas atividades da escola. Muitas vezes o notebook travava durante as aulas, a câmera não ligava, os cachorros latiam, a gata miava, a minha mãe me chamava e assim o dia seguia, sempre com alguma distração além da minha própria mente que, às vezes sozinha, já era tão dispersa. Sempre tive bastante contato com meus professores e

colegas durante a Educação Básica, gostava de desenvolver uma amizade com eles para que a aprendizagem pudesse ser mais significativa pra mim, mas dessa forma virtual é muito mais difícil conhecer alguém, e eu que já sou quieta, falei muito pouco nas aulas síncronas, me senti sozinha nesse novo ambiente, algo que me desanimava muitas vezes, pois não tinha com quem fazer os trabalhos em grupo e nem com quem somente conversar sobre as disciplinas". (Relato da Acadêmica A2)

Os relatos supracitados despertam um olhar mais atento para os vários desafios de estudar em casa que foram desencadeados a partir da suspensão das atividades presenciais. Neste sentido, registra-se o destaque de Martins et al. (2020, p. 23), quando aponta-se que

Neste período foi revelada a exclusão digital, onde professores e alunos foram impelidos a realizar o impossível com recursos particulares, quais sabemos, nem todos possuem, além disso, precisaram conciliar suas responsabilidades familiares. Há de se considerar que o momento exigia um ensino remoto emergencial, e que este descortinou questões já existentes; a indagação vem sobre o que se fará com esses incômodos.

As reflexões tecidas por Martins et al. (2020), são verificadas em alguns relatos das acadêmicas, quando mencionam, por exemplo, que "[...] em casa, sinto-me responsável também por colaborar com as tarefas domésticas, alimentação e deveres que o campo exige [...]" (relato da acadêmica A1) e "[...] não foi nada fácil, além de conciliar as minhas atividades universitárias com a minha vida diária, tive que ajudar a minha irmã (de 9 anos) nas suas atividades da escola [...]" (relato da acadêmica A2).

Ambas, também, destacam os obstáculos referentes à mudança de rotina, à distância física dos colegas e dos professores: "[...] Como

estudante, sempre gostei de 'trocar figurinhas' com os colegas, dialogar, fazer dinâmicas ativas e com a pandemia isso tornou-se mais difícil [...]" (relato da acadêmica A1) e "[...] é muito mais difícil conhecer alguém, e eu que já sou quieta, falei muito pouco nas aulas síncronas, me senti sozinha nesse novo ambiente, algo que me desanimava [...] não tinha com quem fazer os trabalhos em grupo e nem com quem [...] conversar sobre as disciplinas" (relato da acadêmica A2).

Sobre esse aspecto, Durão e Raposo (2020, p. 36), refletem que

[...] trazer para a sala de aula, mesmo que virtual, problemas reais e o diálogo como exercício de cidadania e discussão de ideias, de problemas ou de conceitos, permite seguramente fazer da sala de aula um espaço mais significativo para cada estudante e mais democrático, mais enriquecedor e sobretudo um espaço que forma (técnica e cientificamente) mas que ao mesmo tempo pode contribuir para a transformação social.

Portanto, diante desses desafios, é urgente que os docentes oportunizem espaços de modo que os acadêmicos possam se expressar, sintam-se confortáveis para dialogar sobre possíveis dificuldades emocionais e sociais advindas do isolamento social e, com isso, também ocasionou o afastamento físico dos colegas.

Categoria 3 "Dificuldades perante o ensino remoto"

"Na minha percepção, a maior dificuldade é conseguir conciliar estudos, casa, família, trabalho, saúde e lazer. Sinto-me muitas vezes atarefada com várias questões acontecendo ao mesmo tempo, o que acaba atrapalhando meu processo de concentração para conseguir estudar e aprender. Sempre priorizei minha formação, dedicando o máximo possível de tempo e de saúde para conseguir 'dar conta' das demandas da graduação. Porém, concomitante, desenvolvi problemas de coluna (devido a má postura),

insegurança, ansiedade etc., o que também dificulta a aprendizagem. Além disso, como estou no interior, são comuns os problemas em relação a energia elétrica e conexão de internet. Também percebo que nem todos os colegas conseguem participar do ensino remoto, pois, existem muitas desigualdades e contextos". (Relato da Acadêmica A1)

"Para mim, uma das maiores dificuldades é conseguir me concentrar para assistir as aulas e fazer as atividades, sei que os professores estão dando o seu máximo, mas, mesmo com conteúdos tão interessantes e com professores tão didáticos, muitas vezes, não consigo me concentrar por muito tempo, logo perco o foco, fico cansada e isso me leva a um sentimento de frustração que me deixa exausta emocional e fisicamente". (Relato da Acadêmica A2)

Os relatos acima reforçam os desafios que se apresentaram aos acadêmicos durante o ensino remoto, em especial dois deles: dificuldades de acesso a internet e gerência dos seus estudos. Gusso et al.. (2020, p. 7), discutem sobre esses dois aspectos, para eles:

Primeiro, a possibilidade de acesso dos estudantes à Internet. O segundo aspecto, ainda mais complexo, diz respeito ao repertório dos estudantes para estudo em ambiente virtual, o que exige deles maior grau de autonomia e sofisticação em habilidades acadêmicas, como leitura e escrita, bem como no uso de recursos digitais. Garantir que os estudantes tenham acesso à Internet e repertório compatível com o ensino on-line é um desafio que cabe às IES superarem (com o necessário apoio de políticas públicas amplas).

Desse modo, tanto a acadêmica A1 quanto a A2 discorrem a respeito das dificuldades em gerenciar seus estudos, pois estão novamente residindo com seus familiares e, por isso, suas rotinas foram alteradas. Logo, a adaptação do estudo no ambiente familiar

tem se mostrado uma barreira dos processos de aprendizagem de ambas.

Categoria 4 “Metodologias adotadas pelos docentes no ensino remoto: quais foram favorecedoras e quais dificultaram a aprendizagem”

“Percebo que o ensino remoto foi/está sendo difícil também para os professores, que são impactados com inúmeros desafios, reuniões e responsabilidades. Logo, penso que a pandemia trouxe muitos pontos negativos, porém, acredito que possibilitou muitas oportunidades de reflexões, (re) invenções e de possibilidades de olharmos o processo de aprendizagem de forma diferente. Acredito que, nesse momento, foi ainda mais evidenciada a necessidade de um olhar e uma escuta sensível para os “atores” que compõem uma escola/universidade. Percebo que está sendo um período de maior protagonismo de cada acadêmico em sua própria construção de conhecimentos e o foco em uma aprendizagem mais ativa, leve, prazerosa, que considere as singularidades de cada um, está ainda mais presente na realidade de muitas instituições. Assim, sinto que a grande maioria dos professores está fazendo um esforço para constantemente buscar ferramentas novas para serem usadas nas propostas mediadas pelas tecnologias, como por exemplo, Padlet, Hangouts Meet, Google Drive, vídeos, mapas mentais/conceituais etc., o que de certa forma me motiva a seguir aprendendo e dar continuidade à minha graduação. Porém, registro que percebo alguns professores que seguiram com as metodologias e os materiais que eram utilizados no presencial, ou seja, mesmo período de tempo de duração da aula, sem muita flexibilidade e adaptações das metodologias, o que acaba desmotivando e, inclusive, prejudicando a aprendizagem. Muitas vezes, sinto decepção por não ter conseguido ‘dar conta’ do proposto, mesmo sendo outro contexto e tendo outros empecilhos, além da graduação. Além disso, algumas ferramentas exigem uma melhor qualidade de internet, de aparelhos tecnológicos mais potentes e ainda um conhecimento mais específico, que muitas vezes tanto alunos como professores apresentam

dificuldades de manipular". (Relato da Acadêmica A1)

"Percebi que muitos professores buscaram rapidamente se adaptar ao nosso novo contexto, realizando cursos que os auxiliassem no manuseio das tecnologias utilizadas. No começo os professores se restringiram ao uso do Moodle apenas, depois de algumas semanas viram a necessidade de utilização de outras plataformas como o Google Meet, Google Drive, Youtube para postagem de vídeos, dentre outros. Essa busca por novas plataformas nos auxiliou de forma bastante significativa, pois também tivemos que aprender a utilizá-las, muitas vezes junto com os professores, e nos possibilitou descobertas e desafios para esse ensino remoto. Porém, ao mesmo tempo em que alguns estavam motivados a fazer esse processo de aprendizagem acontecer, outros professores se estagnaram no tempo, apenas nos trazendo conteúdos em cima de conteúdos, textos e mais textos, alguns sem explicações compreensíveis e outros sem aulas síncronas onde poderíamos debater, questionar, entender de fato de que se tratava todo aquele referencial teórico e onde ele poderia ser aplicado na prática do nosso dia a dia. Sei que para muitos professores foi um grande desafio e também sei que eles se esforçaram muito, cada um dentro da sua possibilidade, para fazer esse ensino acontecer, e por mais que as dificuldades não tenham sido poucas, conseguimos seguir por três semestres. Fico muito feliz por ver que a cada semestre os professores têm se redescoberto, adaptando suas práticas pedagógicas, inovando e, na minha opinião o principal, nos motivando e apoiando para continuar e não desistir da educação brasileira". (Relato da Acadêmica A2)

A partir desses relatos, notamos o quanto se faz relevante debater sobre as metodologias que estão sendo usadas pelos professores neste momento pandêmico. Como abordam Santos e Zaboroski (2020, p. 54), é muito importante

[...] discutir a metodologia educacional no atual momento de pandemia, uma vez que a base de tal sistema é constituída por seres humanos providos de sentimentos, ansiedades, limitações e incertezas, que são – como

todos atualmente – reféns de suas posses e finanças para manter-se e, conseqüentemente, para desenvolver seu processo de estudo e aprendizagem.

Dessa forma, percebemos como foi importante para as acadêmicas a mudança de metodologias adotadas pelos professores, nesse caso, o uso de novas tecnologias da informação e da comunicação auxiliaram de forma extremamente significativa para o processo de aprendizagem.

Categoria 5 “Adequação quanto ao uso das novas tecnologias da informação e da comunicação para gerir os processos de aprendizagem”

“Acredito que o ensino remoto teve pontos positivos tanto para professores como para acadêmicos e, dentre eles, destaco a oportunidade de descobrir novas tecnologias da informação e da comunicação para possibilitar/aperfeiçoar os processos de aprendizagem. Além disso, também percebo como reflexo positivo do ensino remoto a constante busca por tentar valorizar o acadêmico, escutar suas angústias e sentimentos, buscando de alguma forma auxiliá-lo a construir conhecimentos, ou seja, percebo que está de certo modo tentando reconhecer que cada acadêmico tem uma realidade, aprende de uma forma e precisa que suas particularidades sejam reconhecidas. Assim, acredito que as tecnologias muito têm a contribuir para valorizar este acadêmico e oportunizar que, apesar do distanciamento físico e da situação pandêmica que estamos passando, os processos de aprendizagem aconteçam, possibilitando inclusive a minha participação na construção de trabalhos com colegas distantes fisicamente para eventos científicos que acontecem até em outros estados, perspectiva essa, que no presencial seria até mais difícil. Porém, percebo que nem todos os colegas conseguem acompanhar as atividades remotas”. (Relato da Acadêmica A1)

“No começo, alguns professores ficaram receosos em relação

ao uso de novas ferramentas tecnológicas, começamos nos comunicando apenas pelo e-mail ou pelas mensagens do Moodle, e nos encontrando ainda um pouco perdidos, sem saber apresentar a tela no Google Meet, iniciando os arquivos compartilhados no Google Drive... hoje já consigo perceber um grande avanço, temos grupos no WhatsApp com alguns de nossos professores, estamos a cada dia descobrindo uma ferramenta nova e nos ajudando e ensinando numa relação acadêmico-acadêmico, acadêmico-professor, professor-acadêmico. Podemos dizer que o ensino remoto tem encurtado distâncias, tenho colegas que estão em outros estados participando da mesma sala virtual, posso dialogar com professores convidados de outras instituições e consigo analisar pesquisas e práticas pedagógicas de pesquisadores que estão em outro país, trazendo também o contraste da pandemia nos diferentes contextos. Isso para mim tem sido muito interessante e inovador, visto que, antes da pandemia, nunca tive um contato tão intenso com as tecnologias da informação e comunicação como estou tendo agora, meus conhecimentos nessa área só têm se desenvolvido". (Relato da Acadêmica A2)

Os relatos da categoria 5 enfatizam as dificuldades encontradas tanto por docentes quanto pelos acadêmicos no que diz respeito aos desafios, mas também as possibilidades decorrentes dos processos de ensinar e aprender no formato do ensino remoto emergencial.

No terreno das discussões sobre as ações mobilizadas pelos professores em tempos de isolamento social, entendemos que o debate permeia diversas formas de práticas pedagógicas. Pensar novas ferramentas e técnicas de ensino para o processo de ensino-aprendizagem é possibilitar novas formas de aprendizado por parte dos alunos e formas interativas de construção do conhecimento (SOUZA, A. H; SOUZA, A. P; TORRES, 2020, p. 9).

Também é evidente que, apesar dos impasses de acesso e de funcionamento, as tecnologias estão mais presentes nas instituições

de ensino, ou seja, agora encontram-se no cotidiano, tanto dos professores quanto dos acadêmicos, possibilitando descobertas, desafios e contribuindo para a aprendizagem.

Neste íterim, fica claro que a emergência em se apresentar um novo formato de ensino/aprendizagem propiciou novas experiências para professores e estudantes. E ainda estimulou práticas voltadas à autonomia no processo ensino/aprendizagem, com o estudante como sujeito do processo (PEREIRA, et al., 2020, p. 53).

Além disso, mais do que nunca, são visíveis os esforços dos docentes para ressignificar suas práticas, rever suas metodologias, buscar aprender mais sobre as tecnologias, escutar as necessidades dos acadêmicos e se adequar de forma tão rápida a uma nova e inesperada forma de ensinar, olhando para uma tela, estando impedidos do contato presencial e da interação física, que são tão importantes e significativos para o ser professor(a).

Os ricos relatos supracitados nas cinco categorias destacam a presença de semelhanças e diferenças das realidades, vivências e sentimentos entre as duas acadêmicas. Tais aspectos, demonstram que a pandemia está evidenciando a importância de professores e acadêmicos serem valorizados durante o processo de ensinar e de aprender, retratando a importância de um protagonismo de ambos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar, analisar e refletir sobre a aprendizagem em tempos de pandemia, através do depoimento de duas acadêmicas do Curso de Pedagogia, da UFSM, tornou-se um processo rico de compartilhamento de sentimentos, dúvidas, ideias, saberes e realidades. Foi possível

perceber que os acadêmicos têm muito a dizer sobre a pandemia, o ensino remoto, o distanciamento físico, as perdas, os ganhos, as necessidades, os desafios, as preferências e o como é “ser acadêmico” cotidianamente nesse novo contexto. Assim, este processo de escuta e de reconhecimento das demandas e realidades dos(as) acadêmicos(as) pode inclusive auxiliar o professor a (re)pensar sua prática. Porém, vê-se que muitas vezes, faltam aos acadêmicos espaços de voz e vez, tanto na academia como em outros espaços, afinal, vivemos um cotidiano permeado por inúmeras demandas e exigências.

O REDE, como foi possível perceber, solicitou adaptações por parte de ambos, docentes e acadêmicos, sendo uma maneira significativa de, na medida do possível, manter-se vínculos e de potencializar a aprendizagem. As TIC's foram essenciais e, apesar dos empecilhos, provocaram inúmeras descobertas de algo que, muitas vezes, era visto como distante da realidade escolar/acadêmica. Além disso, elas exigiram um maior esforço para a compreensão de seus funcionamentos, o que leva tanto acadêmicos quanto professores a estarem em constante busca por qualificação e aprimoramentos tecnológicos.

Neste sentido, destaca-se a importância da assistência e da disponibilidade de meios para que essa aproximação entre acadêmicos, professores, instituições e tecnologias aconteça de forma mais potente. Tal perspectiva pode ser exemplificada a partir da UFSM que tem destinado cursos de formação continuada aos docentes da instituição com foco no uso das novas ferramentas tecnológicas na interlocução com o ensino.

Por fim, mas não menos importante, registramos que a pandemia, apesar dos inúmeros prejuízos, trouxe ensinamentos para humanidade que irão perdurar por muitos tempos posteriores,

referentes à busca constante por interação social humana, valorização à vida, superação de desafios, buscas constantes de novas formas de aprender, uso de tecnologias cotidianamente e escuta do que o(a) outro(a) tem a dizer, horizontes estes que permeiam e ultrapassam os “muros escolares/acadêmicos”.

REFERÊNCIAS

DALTRO, Mônica Ramos; FARIA, Anna Amélia de. Relato de experiência: Uma narrativa científica na pós-modernidade. **Estudos e Pesquisa em Psicologia**. Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 223-237, 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/43015/29726>. Acesso em: 24 jul. de 2021.

DURÃO, Anabela. RAPOSO, Albertina. Desafios do ensino remoto de emergência: da prática à teoria. **Interacções**. v. 16, n. 55, p. 28-40, 2020. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/20999>. Acesso em: 25 jul. 2021.

GUSSO, Hélder Lima, et al.. Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 41, Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/pBY83877ZkLxLM84gtk4r3f/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 24 jul. 2021.

MARTINS, Sandra Cristina Batista, et al.. Tecnologias na educação em tempos de pandemia: uma discussão (im)pertinente. **Interacções**. v. 16, n. 55, p. 6-27, 2020. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/21019>. Acesso em: 25 jul. 2021.

PEREIRA, Renata Martins da Silva. et al.. Vivência de estudantes universitários em tempos de pandemia do Covid-19. **Revista Práxis**. v. 12, n. 1 (Sup.), dezembro, 2020. Disponível em: <http://revistas.unifoa.edu.br/index.php/praxis/article/view/3458> Acesso em: 25 jul. 2021.

ROCHA, Flavia Suheck Mateus da; LOSS, Taniele; ALMEIDA, Braian Lucas Camargo; MOTTA, Marcelo Souza; KALINKE, Marco Aurélio. O uso de Tecnologias Digitais no Processo de Ensino durante a Pandemia da COVID-19. **Interacções**. v. 16, n. 55, p. 58-82, 2020. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/20703>. Acesso em: 24 jul. 2021.

SANTOS, Jamilly Rosa. dos; ZABOROSKI, Elisângela Aparecida. Ensino remoto e pandemia Covid-19: desafios e oportunidades de alunos e professores.

Interações. v. 16. n. 55, p. 41-57, 2020. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/20865>. Acesso em: 24 jul. 2021.

SOUZA, Ademir Hilário de; SOUZA, Ana Paula Borges de; TORRES, Lidiane Silva. Os desafios do ensino remoto em tempos de isolamento social:

aplicabilidade das tecnologias digitais como ferramenta da prática pedagógica. In: Congresso Internacional de Educação e Tecnologias/ Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância. 2020, São Carlos. **Anais eletrônicos...** 2020. p. 1-12. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1563>. Acesso em: 25 jul. 2021.



Capítulo 36

**Formação continuada
para a acessibilidade:
uma demanda no ensino
mediado pelas tecnologias**

Andreia Ines Dillenbug

Na conjuntura epidêmica estabelecida pelo avanço no número de contaminados e de vítimas fatais do Novo Coronavírus - COVID-19 os espaços educacionais tem buscado novas alternativas para minimizar os impactos de ações de isolamento social.

No Brasil, os reflexos da pandemia influenciaram diretamente na rotina da população em diferentes espaços sociais, laborais e da educação. Nesta perspectiva, o uso de estratégias de ensino na modalidade remota tem assumido novos desafios, um deles, manter equitativamente o acesso de pessoas com deficiência nos espaços educacionais.

Destaque-se que desde a década de 90 o nosso país encontra-se alinhado a uma agenda internacional e acompanha um movimento mundial de luta das pessoas com deficiência de acesso aos espaços sociais e educacionais. O número de matrículas de pessoas com deficiência aumentou significativamente em todo o território nacional, fator, esse, impulsionado pela Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, lançada em 2008, e que acabou por impactar significativamente o ingresso dessas pessoas na escola e em classes "regulares". Compreende-se o conceito de pessoa com deficiência partindo-se da definição do Estatuto da Pessoa com Deficiência:

Art. 2º. Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

Nesse sentido, buscando-se promover igualdade de condições, há um movimento mundial de discussões sobre o acesso equitativo das

pessoas com deficiência em diferentes espaços. No Brasil, em 2008, lançou-se a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI).

Se a inclusão de pessoas com deficiência já se caracterizava como um desafio, em tempos de novas metodologias e rotinas acadêmicas mediadas por Tecnologias, os desafios ampliam-se.

Uma das alternativas para operacionalizar esta demanda emerge no cenário educacional, a possibilidade de formação continuada para a acessibilidade com vistas a orientar docentes em suas práticas de ensino mediadas por tecnologias. Orienta-se para a necessidade de formação continuada para auxiliar os docentes que atuam com estes discentes. A formação continuada de professores é uma garantia da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96) e garante no Art. 62, parágrafo único

Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (BRASIL, 1996).

Na mesma direção, Rodrigues (2017, p. 73) que apresenta que a relevância do acompanhamento e formação continuada com os docentes que atuam com o público-alvo da educação especial “como elemento significativo para a melhoria dos processos, tanto da prática docente, quanto do ensino e aprendizagem, em contextos de inclusão de pessoas com deficiência”.

Nesta direção, o presente trabalho objetiva apresentar a relevância de formações continuadas para a acessibilidade no contexto do ensino mediado por tecnologias como uma possibilidade de garantir a equidade de acesso, garantida por lei, para as pessoas

com deficiência. Considerando-se todo o cenário anteriormente apresentado imposto pelas ações de enfrentamento da crise sanitária impostos pela pandemia.

METODOLOGIA

Esta pesquisa é caracterizada por uma pesquisa qualitativa a qual para Minayo (2001, p.22) trabalha “com o universo dos significados, motivos e aspirações”. Godoy (1995), apresenta relevantes pesquisas sobre a qualidade das pesquisas qualitativas e elenca seis pontos que considera fundamentais para esta abordagem: são eles transferibilidade, a relevância das questões apresentadas pelo autor em relação a pesquisas anteriores, a confiança, a confiabilidade dos resultados, a credibilidade e explicitação cuidadosa da metodologia. Quanto a sua classificação é denominada como pesquisa bibliográfica, amparada nas orientações de Gil (2012, p. 44), “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

Realizou-se uma pesquisa bibliográfica a qual privilegiou as informações sobre Novo Coronavírus - COVID-19, ensino remoto além de retomar documentos legais em vigor, revogados ou substituídos por nova legislação. A coleta de referencial teórico ocorreu nos repositórios Google Acadêmico, Plataforma Scielo e nos sites oficiais do poder executivo e legislativo. A revisão de literatura também se alicerçou em autores considerados referência na área da inclusão e dos processos de ensino e aprendizagem mediados por tecnologias. Para a análise e construção teórica, amparando-se nas orientações de Gil (2012) realizou-se a minuciosa leitura e fichamento do material selecionado, buscando-se elencar os elementos relevantes para a

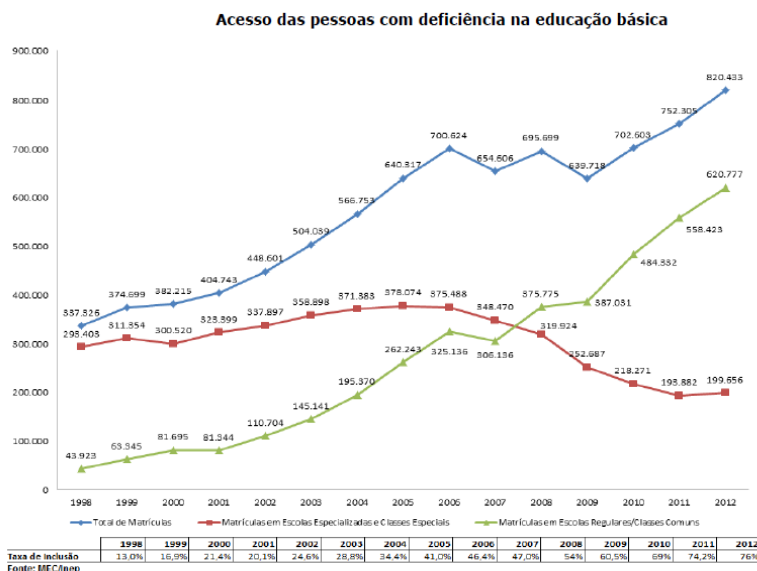
presente pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na atualidade, há um movimento, com amparo legal, que visa garantir o acesso de pessoas com deficiência aos diferentes níveis e modalidades de ensino. Além da presença física destes estudantes e as ações da gestão federal, principalmente entre os anos de 2006 e 2015, verifica-se um grande impacto no financiamento, materializado pela publicação do Decreto nº 6253/2007, posteriormente alterado pelo Decreto nº 7611/2011, que institui a Política Pública de Financiamento no Âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Essa política de fomento estabeleceu o duplo cômputo das matrículas dos estudantes apoiados pela educação especial. O próprio Ministério da Educação apresenta mudanças no número de matrículas de pessoas com deficiência, que interferem diretamente no cenário educacional (BRASIL, 2013).

Na Figura 1 estão apresentados os números sobre o acesso das pessoas com deficiência à educação básica, no período de 1998 a 2012.

Figura 1 – Acesso de pessoas com deficiência na educação básica.



Fonte: MEC/INEP (BRASIL, 2013).

Como pode ser observado na Figura 1, o número de alunos com deficiência em classes regulares cresceu drasticamente desde o início da década de 1990, com um pico de ascensão no ano de 2009, ano de implantação da PNEPEI (2008).

O número de matrículas impulsiona a visibilidade desta nova realidade em diferentes níveis educacionais. Somando-se a este desafio, os sistemas de ensino ainda necessitam criar alternativas pedagógicas durante a Covid-19.

Em 2020, Ministério da Educação (MEC) do Brasil autorizou a substituição de disciplinas presenciais por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação em cursos que estão em andamento. Esta regulamentação, válida inicialmente por 30 dias, foi publicada na edição de quarta-feira, 18 de março, do Diário Oficial da

União (DOU) por meio da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. A mesma dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. A qual visa

Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação (BRASIL, 2020) (Grifo nosso)

No Brasil, o Congresso Nacional do Brasil, publicou no Diário Oficial da União no dia 20 de março de 2020 decreto nº 6, de 2020 que reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020. Este decreto desencadeou outras medidas, principalmente no campo econômico, para a situação vivenciada pela pandemia. No âmbito educacional, a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020 também impulsionou e norteou diretrizes e protocolos nas instituições mantidas pela união, estados, municípios e distrito federal. No dia 1º de abril o poder executivo federal publicou a Medida Provisória nº 934, de 1º de abril 2020, a qual estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para o enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei n. 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Complementar a este documento, no dia 29 de Abril, o Conselho Nacional de Educação (CNE) lançou o "Parecer Com Diretrizes Para Reorganização dos Calendários Escolares e Realização de Atividades não presenciais pós retorno" (BRASIL, 2020 s/p). Ressalta-se que o parecer orienta que as atividades

“não presenciais” podem ser mediadas por tecnologias digitais.

Para formalizar a adesão as atividades remotas as instituições e estados demandaram criar planos de trabalho nesta modalidade. Os planos também demandaram de encaminhamento junto ao Ministério da Educação –MEC.

Como informa a portaria, “será de responsabilidade das instituições a definição das disciplinas que poderão ser substituídas, a disponibilização de ferramentas aos alunos que permitam o acompanhamento dos conteúdos ofertados bem como a realização de avaliações durante o período da autorização”(BRASIL, 2020, p.2).

O referido documento federal impulsionou, inicialmente rede federal de ensino e na sequência as ações nas demais (estaduais, municipais, privadas e filantrópicas).

A adoção temporária de alternativas metodológicas por atividades remotas foi uma das primeiras decisões tomadas pelo Comitê Operativo de Emergência do MEC, que visa mitigar os efeitos do coronavírus no ambiente escolar.

Assim, uma das alternativas para o enfrentamento da pandemia foi a suspensão de diversas atividades presenciais das instituições de ensino, sendo ofertada a possibilidade de realizar-se atividades da modalidade remota.

Uma atividade ou aula remota pode ser considerada uma solução temporária para continuar as atividades pedagógicas e tem como principal ferramenta a internet. Alguns acabam nomeando as estratégias adotadas na EAD, como pesquisadora da área compreende-se que o ensino a distância possui especificidades únicas e que não se trata de uma mera transmissão de ações presenciais para as plataformas digitais.

O professor Paulo Tomazinho¹, em uma reflexão acerca das alternativas que as instituições de ensino têm adotado para o enfrentamento da suspensão das aulas presenciais em virtude da crise da COVID-19, apresenta uma diferença entre ensino remoto e educação à distância

Não estamos fazendo ensino ou educação à distância. Estamos praticando um Ensino Remoto Emergencial (ERE). É ensino remoto porquê de fato professores e alunos estão impedidos por decreto do Ministério da Educação e Secretarias Estaduais de Educação de frequentarem escolas, evitando a disseminação do vírus, seguindo os planos de contingências orientados pelo Ministério da Saúde (TOMAZINHO, 2020, s/p).

Neste sentido, compreendem-se na atualidade os professores e alunos, que possuem acesso a uma estrutura de internet, poderão por meio do Ensino Remoto, continuar a produzir e organizar possibilidades formativas acadêmicas e diferentes recursos. Oliveira et al (2020 s/p) definem o Ensino Remoto Emergencial (ERE) como

O modelo de educação como aulas síncronas com uso de tecnologias digitais interativas via Internet e, por vezes, complementadas com materiais impressos, disponibilizados nas secretarias das escolas, com uma metodologia semelhante a do ensino presencial, incluindo horários fixos de aulas por períodos e com salas virtuais com o mesmo número de estudantes do modelo presencial.

¹ Ensino remoto emergencial: a oportunidade da escola criar, experimentar, inovar e se reinventar. Matéria disponível em: <https://www.sinepe-rs.org.br/noticias/ensino-remoto-emergencial-a-oportunidade-da-escola-criar-experimentar-inovar-e-se-reinventar>. Acesso em: 17.07.2021

A modalidade remota lançada como alternativa para a interação o uso plataformas da modalidade a distância para operacionalizar as ações pedagógicas. Um exemplo disso é o uso de Ambientes Virtuais de Aprendizagem-AVAS para a organização e registro das atividades propostas. Schneider (2013) apresenta que um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) é considerado um conjunto de ferramentas destinadas a melhorar os processos de ensino e aprendizagem do aluno através da inclusão de computadores e da internet nessa experiência.

Um Ambiente Virtual de Aprendizagem pode ser constituído de diferentes *softwares* e sistemas que se inter-relacionam, compartilham dados e contribuem para o gerenciamento de aprendizagem, neste sentido cada instituição pode ir adaptando-o as suas demandas. Podem ser utilizadas outras estratégias que possibilitem a comunicação a distância considerando-se a realidade da pandemia Covid-19. Podem ser utilizados os seguintes recursos: Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) como Moodle, Chats, Google acadêmicos, Google Drive, troca de e-mails, Skype, gravação de aulas e disponibilização em plataformas como o Youtube e grupos de WhatsApp.

No entanto é necessário que estes espaços sejam acessíveis para todos os estudantes público-alvo da educação especial. Pontua-se aqui que há uma diferença entre o que a legislação define como pessoas com deficiência e o público-alvo da educação especial. As pessoas com deficiência também são público-alvo da educação espacial, assim como os educandos com transtornos globais do desenvolvimento, incluída os educados com transtorno do espectro autista, conforme definido pela Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, e os educandos com altas habilidades ou superdotação.

Considerando-se a diversidade de demandas que estes grupos

necessitam para o acesso equitativo, compreende-se que há uma necessidade latente de mediar junto aos discentes suas demandas de acessibilidade e desafios frente ao ensino remoto. Destaque-se que não há um modelo universal para a acessibilidade, nesta direção, anteriormente aos processos formativos, torna-se necessário realizar um mapeamento, com vistas a delimitar as demandas e possibilidades para a acessibilidade de acordo com espaço, dinâmicas formativas e os usuários.

Outra variável a ser considerada é a de que muitas das ferramentas utilizadas atualmente no ensino remoto²/híbrido³ eram desconhecidas pela maioria dos docentes.

A UNESCO (2020) lançou um documento alertando sobre as dificuldades vivenciadas pelas pessoas com deficiência no que tange o ensino mediado pelas tecnologias, a organização aponta que diversas barreiras à educação por meio de práticas de aprendizagem remota dentre elas o desconhecimento do uso de tecnologias da informação aplicadas a educação

Outra barreira é que muitos professores não possuem habilidades e conhecimentos em TIC. Quarenta por cento dos professores nos países da OCDE, em média, não possuem habilidades profissionais em TIC. Eles não estão preparados para ensinar online e não podem garantir o

2 Ensino Remoto: em virtude das medidas de distanciamento social impostas pela crise sanitária causada pela pandemia do Covid-19 e baseando-se em normativas federais estabeleceu-se a modalidade remota, na qual as atividades podem ocorrer de duas maneiras. A primeira prevê aulas síncronas com uso de tecnologias digitais interativas via Internet a segunda, considerando que há uma parcela significativa da população sem acesso a internet e as tecnologias ocorre com o uso de materiais, impressos ou digitais, disponibilizados pelas instituições de ensino (OLIVEIRA, 2020).

3 Ensino Híbrido: parte-se da concepção de que apresentam o ensino híbrido como um programa de educação formal no qual ocorre a mescla de momentos em que o aluno estuda os conteúdos e instruções usando recursos on-line, e outros em que o ensino ocorre em uma sala de aula (HORN, STAKER; 2012).

envolvimento dos alunos, especificamente para alunos com deficiência (UNESCO, 2020, s/p)⁴

As constatações da organização alertam para defasagem formativa por parte de muitos docentes. O que direciona para a necessidade de investimento neste tipo ações formativas com vista ampliar a qualidade do ensino ofertado em tempos de ensino mediado pelas tecnologias. Na mesma direção, de acordo com os escritos de Bacich (2018) compreende-se a relevância de formações continuadas que auxiliem os docentes em seu processo de aprendizagem destas novas possibilidades teóricas. Torna-se necessário compreender que o docente também está em processo formativo. Como nos alerta

Inicialmente, o professor é exposto ao uso de tecnologias digitais e inicia o processo de exploração dos recursos, no sentido de identificar as competências necessárias para seu uso, compreendendo técnicas essenciais para lidar com eles (BACICH, 2018, p.131).

Nesta perspectiva, torna-se urgente a necessidade de criação de ações que auxiliem aos professores, para que suas práticas e materiais utilizados nas mediações pedagógicas sejam acessíveis ao público-alvo da educação especial.

O acompanhamento especializado, realizado por parte dos setores responsáveis pela acessibilidade institucional, e orientação sobre a acessibilidade de materiais e práticas devem ser incluídos na carga horária de trabalho do docente, como atividade relacionada a sua prática laboral. Entende-se que esta orientação aos docentes

⁴ Original: Another barrier is that many teachers lack ICT skills and knowledge. Forty percent of teachers in OECD countries, on average, lack professional ICT skills. ⁸ They are unprepared to teach online and cannot ensure student engagement, specifically for students with disabilities.

necessita ocorrer em todos os níveis e modalidades de ensino.

Uma das alternativas propostas é a formação continuada com os docentes acerca da temática acessibilidade, considerando-se o atual cenário educacional no qual a presença de estudantes público alvo da educação especial caracteriza-se como uma crescente.

Compreende-se que para que o professor possa inserir e proporcionar dinâmicas pedagógicas e materiais acessíveis, necessita compreender como eles funcionam e de que maneira podem ser adequados, pois os materiais da disciplina são artefatos mediadores do processo de formação.

De acordo com Castro (2014, p. 35):

Em um contexto educacional ideal, o professor opera como um mediador entre os conteúdos a serem apropriados e os estudantes. Seguindo esta linha de raciocínio, pode-se considerar que um livro, uma revista, uma imagem, uma obra de arte, um debate em um fórum, um chat, um jogo, uma brincadeira, um computador, um AVEA etc., são artefatos mediadores de aprendizagem.

Nessa perspectiva, garantir formações voltadas para a acessibilidade nos espaços e práticas mediadas por tecnologias é possibilitar aos discentes o acesso à atividade mediadora, por meio de signos e/ou ferramentas, para o desenvolvimento dos estudantes público-alvo da educação especial nesta nova realidade.

Destaque-se para a relevância da boa fluência tecnológica por parte dos docentes com vistas a utilizar os Recursos de Tecnologia Assistiva em suas práticas e planejamentos com o público-alvo da educação especial, principalmente no atual cenário, no qual as práticas tem sido mediadas pela tecnologia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A acessibilidade deve ser uma busca coletiva e constante, sua essência é proporcionar condições de equidade ao estudante e, nesta perspectiva, acessibilidade é cidadania. Considerando o atual cenário educacional emergente da crise sanitária imposta pelo Covid-19, o qual é permeado por ambientes virtuais de aprendizagem é de suma relevância a busca de alternativas para eliminar as barreiras nas comunicações e na informação para as pessoas com deficiência.

Torna-se necessária, que estas garantias, já estabelecidas na legislação sejam transpassadas para as novas realidades educacionais, como a realidade imposta pela Pandemia do Covid-19

Pontua-se para a relevância da busca, constante e coletiva, com vistas a eliminar barreiras através do uso de recursos de tecnologias assistivas. Considerando-se o desafio deste novo cenário, reforça-se para a necessidade de oferta de formações na área. As formações devem ser planejadas considerando-se as demandas de cada espaço. Assim, em alguns será necessário trabalhar com o grupo de docentes assuntos relacionados a criação e operacionalização recurso de acessibilidade como a audiodescrição, no caso da para deficiência visual. Para estudantes Surdos, usuários de Língua Brasileira de Sinais, além da presença de profissionais intérpretes, pode ocorrer a necessidade o uso de legendas e janelas de acessibilidade. No caso dos discentes do Espectro do Autismo, ferramentas e recursos da Comunicação Alternativa Comunicativa-CAA, como pranchas de comunicação e aplicativos de CAA podem ser relevantes. Ressalta-se que a busca por acessibilidade e equidade para todos necessita considerar as especificidades e singularidades de cada aluno.

A busca por um acesso equitativo para os discentes públicos-

alvo da educação especial neste período ancora-se na busca por espaços e práticas mais acessíveis e a necessidade ofertar-se formações continuadas para os profissionais que realizam a mediação pedagógica com estes discentes.

Nesta direção, uma das alternativas sugeridas é a oferta de formação de formação continuadas para os docentes com vistas a possibilitar a implementação de práticas e ações mais acessíveis no ensino remoto mediado por tecnologias.

Destaca-se que os processos formativos demandam apresentar as possibilidades teóricas e metodológicas para a acessibilidade de estudantes com deficiência nos novos contextos de ensino, sejam eles remotos ou híbridos.

Compreende-se que as formações para a acessibilidade no contexto do ensino mediado por tecnologias são uma possibilidade de garantir a equidade de acesso, garantida e normatizada por lei, para as pessoas com deficiência. Nesta perspectiva, a garantia de acessibilidade torna-se relevante na atualidade para a sociedade.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian. Formação continuada de professores para o uso de metodologias ativas. In: BACICH, L; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Brasília: DOU, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 jun.2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.MEC.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: DOU, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 05 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica de 2012**: notas estatísticas. Brasília: Inep, 2013. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao//asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6798882. Acesso em: 05 fev. 2020.

BRASIL. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 23 mar. 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 5/2020**, aprovado em 28 de abril de 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 17 jun. 2020.

BRASIL. **Medida Provisória nº 934, de 1º de abril 2020**. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para o enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei n. 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 01 abr. 2020. Seção 1, Pág. 1.

CASTRO, R. F. **A expressão escrita de acadêmicas de um curso de pedagogia a distância**: uma intervenção histórico-cultural. 2014. 233 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2012.

HORN, Michael; STAKER, Heather. **Blended**: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

OLIVEIRA Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 3, 20-29. maio–jun./1995.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, Raquel Mignoni de; CORRÊA, Ygor; MORÉS, Andréia. Ensino remoto emergencial em tempos de Covid-19: formação docente e tecnologias digitais. **Rev. Int. de Form.de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 5, e020028, p. 1-18, 2020.

RODRIGUES, Graciele. Fagundes. **Inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional**: ressonâncias na formação e nas práticas pedagógicas dos professores. 2017. 192 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

UNESCO. **Empowering students with disabilities during the COVID-19 crisis**. Disponível em: <https://bangkok.unesco.org/content/empowering-students-disabilities-during-covid-19-crisis>. Acesso em: 30 jun. 2021.



Capítulo 37

**Reflexões sobre a relação
família e escola durante o
ensino remoto**

**Natália Tauing Garcia Rodrigues
Daiane Fontana Taborda
Andréia Jaqueline Devalle Rech**

Os impactos causados pela pandemia do Coronavírus-COVID-19 é sem dúvida um dos temas mais discutidos na contemporaneidade. Com a paralisação inesperada das atividades presenciais, a conexão digital se tornou a principal forma de contato social seguro e foi utilizada em massa como tentativa de restabelecer uma suposta normalidade (DESLANDES; COUTINHO, 2020). E assim, o uso da tecnologia ganhou destaque entre o meio familiar e escolar, modificaram-se as estratégias de contato, trazendo novos desafios para o desenvolvimento de atividades como um todo, novas mudanças surgiram para crianças e jovens com AH/SD, também para a família, bem como para a escola.

Ressaltamos, que as AH/SD referem-se a sujeitos com capacidade acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa (REZZULLI, 2014). Importante destacar que as pessoas com AH/SD apresentam uma pluralidade de áreas nas quais podem se destacar e apresentar interesses, podendo demonstrar um desempenho acima da média em uma ou mais áreas, assim como dificuldades de aprendizagem, de forma concomitante.

No entanto, a discussão deste trabalho vai para além do sujeito com AH/SD, e sim, o foco direciona-se aos espaços que favorecem o seu desenvolvimento pessoal e educacional, sendo estes à família e a escola.

A substituição do sistema presencial para o ensino remoto trouxe consigo muitas inseguranças, especialmente, para as famílias que estão convivendo bem mais com as crianças, permitindo que essas vejam de perto as reações e dilemas com essa modalidade de ensino. Contudo, essa situação, além da preocupação do cuidado com si e com o outro, gera nas famílias inseguranças e a necessidade de trocar experiências com outros profissionais.

Nesse sentido, este trabalho teve como objetivo analisar a relação entre a família e a escola perante os desafios impostos pela pandemia de Covid-19, assim como a importância da contribuição que a família exerce no desenvolvimento do estudante com AH/SD em parceria com a escola e, também, quais os desafios presentes nessa relação social.

O trabalho demonstra sua relevância ao justificar-se pela necessidade de conhecer como se desenvolveu o papel da família e da escola na vida das crianças e jovens com AH/SD durante esse momento atípico, relações essas que se viram mediadas pelo uso das tecnologias.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada para a elaboração deste trabalho adotou uma abordagem do tipo qualitativa, no formato de um estudo descritivo.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa com um nível de realidade que não se pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2002, p. 21-2).

Esse modelo investigativo vai além da enumeração de pessoas, visando contemplar o aprofundamento do objeto, observando e preservando todas as suas relações e transformações, mantendo dessa forma seu foco naquilo que não pode ser quantificado.

O público participante da pesquisa é oriundo do projeto de

extensão Ciclo de formação: escola e família construindo um trabalho colaborativo em prol da inclusão do aluno/filho com altas habilidades/superdotação, que durante o ano de 2020, desenvolveu suas ações de forma online, preocupando-se em promover um espaço de escuta e acolhimento aos familiares de crianças e jovens com AH/SD.

Para potencializar as ações desenvolvidas no âmbito do projeto, durante o ano de 2020, foi realizado um levantamento por meio de um questionário para as famílias dos estudantes com AH/SD sob três categorias importantes para o momento atual, sendo: Aprendizagem, isolamento social e relações sociais.

O procedimento de coleta de dados foi realizado através de um questionário virtual pelo *Google Forms*, composto por 12 questões abertas. O questionário contou com a participação voluntária e anônima de quinze familiares participantes do projeto de extensão.

A análise e discussão dos dados se deu através da interpretação com enfoque qualitativo e descritivo das respostas das famílias, centrando o debate, principalmente, sobre a categoria das relações sociais.

A relação entre a família e a escola durante o ensino remoto dos estudantes com AH/SD

A família e a escola juntas desempenham papéis relevantes para a formação do estudante com AH/SD, diante dessa situação atípica, questiona-se a relação entre essas duas instituições, buscando compreender os desafios impostos pelo novo cenário. Com isso, reflexões surgiram a partir das questões direcionadas às famílias, abordando a temática das relações sociais, questões essas, referentes à relação e colaboração entre a família e a escola durante o ensino

remoto, se houve mudança na rotina e na dinâmica familiar e, ainda, como estava sendo o acesso e uso das tecnologias no decorrer da necessidade do isolamento social.

Inicialmente ao serem questionados a respeito da relação que se estabelece entre a família e a escola, - algumas famílias relataram ter ótimas contribuições e apoio da escola, em contrapartida outros ressaltaram ter alguns desafios. Logo, podemos observar através de alguns relatos:

“Ótima. A professora tem muita preocupação se ele gostou das atividades, se foi muita ou pouca carga de trabalhos, se o tema estava legal. Tem uma relação de amizade comigo, o que acaba se transferindo à ele”. (Relato da Família 2)

“Um desafio, todos estamos aprendendo ao mesmo tempo”. (Relato da Família 4)

“Essa relação está bem melhor. Agora mantenho um maior contato com a escola, que tem demonstrado apoio sempre que necessário”. (Relato da Família 8)

“Difícil e lenta”. (Relato da Família 12)

Diante do exposto, sabemos que a família por ser apresentada como o ponto maior de apoio e segurança da criança, tem nesse momento o papel de extrema importância em torná-lo seguro em relação às suas aulas, buscando dessa maneira minimizar os impactos causados pela pandemia.

Segundo Dessen (2007), por meio da família podemos compreender como as crianças aprendem sobre sua cultura e adquirem os seus valores e, conseqüentemente, desenvolvem uma identidade, que continua sendo fortemente influenciada pelas experiências e relações mantidas com outros membros de sua família (não importa

que forma de família), ao longo do curso de vida. Assim, a família atua como mediadora principal do processo de interação, padrões e influências culturais.

Com essa nova configuração de ensino que migra do presencial ao remoto, fica ainda mais evidente a necessidade de participação da família na promoção das atividades junto com seus filhos. Apesar disso, compreendemos que o ambiente doméstico, por mais adequado que esteja, está longe de ser um ambiente educativo e isso implica diretamente no desenvolvimento dos estudantes com AH/SD.

Não obstante, a escola também se perfaz como um ambiente fundamental para o indivíduo. A escola exerce um papel onde media a aprendizagem, a mesma facilita o processo para que as informações se transformem em conhecimento e ao mesmo tempo, irá proporcionar desafios para a construção de novos conhecimentos. Constituindo-se assim, como um âmbito, onde o aluno dará início a uma socialização. Delou (2007, p. 53), afirma que:

A escola não é só uma instituição social, central para a formação do ser humano, mas uma instituição especializada em práticas pedagógicas, responsável por favorecer o acesso dos alunos ao conhecimento produzido e/ou acumulado pela sociedade e um lugar no qual as famílias deixam seus filhos pensando que estão oferecendo a melhor educação escolar que está ao seu alcance.

Cabe destacar que no atual contexto que estamos vivendo e da necessidade do isolamento social, tornou-se ainda mais dependente a presença dos familiares no que concerne ao processo educacional. Percebe-se o acompanhamento da família, no ensino remoto, a partir da organização dos horários dos filhos, comunicação com a escola e entendimento das atividades enviadas pelos educadores.

Pensando na importância de estreitar a relação família – escola torna-se essencial que o vínculo seja mais dialógico. As trocas entre escola e família auxiliam na busca por assuntos de interesse do aluno e no monitoramento do seu empenho e aproveitamento (GAMA, 2007).

No entanto, o que se observa muitas vezes na relação família e escola, é um distanciamento e, em consequência disto, uma falta de comunicação necessária entre ambos causados, muitas vezes, por casos de dissociação. Para Glat (1996), a relação família-escola é apontada como um importante fator de influência no processo de inclusão, uma vez que traz implicações para o desenvolvimento social e cognitivo do aluno e está diretamente relacionada ao sucesso escolar.

Assim, o papel da família vem a somar no desenvolvimento dos seus filhos. E, para atingir determinados objetivos no desenvolvimento e proporcionar um ambiente nutritivo, agradável e ao mesmo tempo estimulador, ampara-se na relação com a escola. Sob esse prisma, Sabatella (2007, p. 148) enfatiza:

A família de crianças com altas habilidades/superdotação têm uma necessidade especial de se comunicar e trocar experiências, como uma maneira de melhor entendê-las. Isso é tão importante como receber as informações e orientações que capacitarão a escolher as condutas que ampliarão- e não frustrarão o desenvolvimento do potencial de seus filhos, tanto intelectual como emocionalmente.

Assim, é imprescindível a união entre as instituições escola e família, para isso, torna-se necessário mais informação e conhecimento para que possam superar as dificuldades e conflitos que acontecem, que os afligem no seu cotidiano neste momento, transmitindo assim, uma segurança para os filhos/alunos.

O impacto das tecnologias na rotina e dinâmica familiar de crianças e jovens com altas habilidades/superdotação provocados pelo isolamento social

Tratando-se de uma situação excepcional, no atual contexto de pandemia, houve inesperada e repentina necessidade de mudança de costumes e hábitos que está impactando diretamente na rotina e no convívio social e familiar. O isolamento social trouxe novas experiências e os desafios para viver este período variam.

Quando questionados sobre essa mudança, percebe-se que muitos pais não possuíam qualquer familiaridade com trabalhos home office e a convivência em número maior de pessoas em um mesmo horário e local tende a ser a maior dificuldade para muitas famílias. Por exemplo, como menciona a família 4: “Sim, os pais trabalham em casa, o espaço é pequeno”. A convivência tem sido desafiadora, mas também tem feito refletir sobre a participação na vida dos filhos. Nessa perspectiva, destaca-se, o relato da família 8:

“[...] Eu vivo quase totalmente em função de dar atenção ao [nome suprimido], e ainda assim sei que não consigo suprir suas necessidades relacionais. O lado bom é que estamos bem unidos, mas me preocupo com a falta de contato com amigos e amigas, especialmente neste período de pré-adolescência”.

Com os filhos em casa, os responsáveis se veem imersos nas demandas da casa, dos filhos e do contato com a escola, da alimentação, da vida profissional, além da preocupação com a saúde de si e do outro.

A análise mostra que, de forma razoável, cada família, caso a caso, adaptou a dinâmica que melhor atendeu ao respectivo núcleo

familiar. Destaca-se uma aproximação entre as famílias visto que, podem estar mais tempo juntos fazendo atividades que antes não eram possíveis devido à demanda de compromissos fora do ambiente familiar. Por exemplo, como relatam algumas famílias:

“Sim. Temos horário para acordar, dormir, fazer as refeições todas. Sentamos juntos para as refeições (o que não fazíamos antes) e procuramos fazer as atividades, tanto na da casa, pátio e as escolares juntos. Inclusive voltamos a fazer coisas que há muitos anos não fazíamos (bolachas caseiras, por exemplo) e que nunca tínhamos feito - construímos uma horta”. (Relato da Família 7)

“Poucas mudanças pois o casal não deixou de trabalhar um dia sequer, em virtude da profissão, as adaptações foram em relação a filha e as atividades escolares” (Relato da Família 13).

Dessa maneira, tornou-se necessário adaptar-se com criatividade, flexibilizar e constantemente rever e reajustar as regras de convivência familiar para lidar com os desafios impostos na rotina dos pais, dos profissionais da educação e dos filhos/alunos. Não é possível fazer tudo exatamente como antes, mas ir aprendendo dia após dia, através do afeto, do conversar, do escutar, assim garantindo um equilíbrio.

As mudanças na rotina, o isolamento social e a reclusão são sentidos por todos, inclusive as crianças, que reagem de forma diferente a este momento. As relações são fundamentais para o desenvolvimento saudável das crianças e a tecnologia pode e deve ajudar as crianças a ligarem-se aos amigos e à família, a colaborarem entre si, a brincarem e a partilharem histórias e experiências. (SANTO; MOURA & SILVA, 2020).

Nessa perspectiva, o meio digital e as ferramentas tecnológicas proporcionam manter o vínculo afetivo e ao mesmo tempo permitem

que as crianças e jovens continuem a aprender. Entretanto, sabemos que a realidade da educação no momento passa por significativas mudanças, as quais afetam todos que estão envolvidos no processo de aprendizagem, professores, estudantes e suas famílias, sujeitos esses que diariamente estão vivenciando o ensino remoto.

Segundo Behar (2020), o ensino é considerado remoto porque os professores e alunos estão impedidos por decreto de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus. É emergencial porque do dia para noite o planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020 teve que ser engavetado. Assim, as atividades passaram a concentrar-se através de plataformas e ambientes digitais, havendo uma maior exposição das crianças e jovens a esses meios tecnológicos. Porém, a tecnologia, o meio virtual, apresenta-se como uma oportunidade de comunicação com os familiares e com os amigos, oferece ao mesmo tempo acesso a diversas informações e pesquisa, maneiras diferentes de se buscar conhecer novas culturas e de enriquecer novas aprendizagens. Todavia, o ambiente virtual necessita de cuidados, pois o mesmo oferece uma disseminação de desafios.

A partir das informações colhidas, podemos perceber o uso das tecnologias no ambiente familiar. De acordo com algumas famílias:

“Aumentaram os vídeos, passou a jogar os jogos enviados pela profe, que antes não entrava em Internet nunca” (Relato da Família 2).

“Sim, os eletrônicos acabam sendo os aliados principais nesse momento. Mesmo não sendo a situação ideal, é uma alternativa nesse momento” (Relato da Família 8, grifo nosso).

“Sim. Está um pouco difícil limitar e gerenciar o uso, mas estamos tentando acompanhar e orientar da melhor forma (Relato da Família 9).

“Sim, a internet e os eletrônicos acabaram ocupando

boa parte do tempo das crianças, jogos de videogame, aplicativos de celular, fazem parte do dia a dia além das plataforma de comunicação por vídeo com outras crianças, desde que seja monitorado pelos pais e o uso seja saudável, acredito que seja uma ferramenta importante nesse momento de isolamento social” (Relato da Família 8, grifo nosso).

Percebe-se o grande uso das tecnologias pelas crianças, parcialmente vemos o uso para fins escolares e outros usando na procura de ocupar o tempo. Alguns familiares relatam ter paciência, acompanhamento, conversa franca e controle do tempo para garantir uma relação saudável com os computadores, smartphones e videogames, sem efeitos prejudiciais sobre a rotina das crianças e adolescentes.

Foi observada a busca também por estímulos por parte das famílias para os filhos com AH/SD, a qual fundamenta a procura por recursos realizados de forma online, atividades que provoquem a curiosidade e propiciem o enriquecimento da aprendizagem, na tentativa de estimular, considerar e desenvolver as características de AH/SD.

Em suma, o uso das tecnologias possibilita o acesso rápido às informações, instiga, facilita e agiliza as curiosidades, além de intermediar relações. Com isso, a tecnologia é uma facilitadora de novas oportunidades para promover a aprendizagem dos alunos durante o ensino remoto, seu uso traz inovação que pode contemplar tanto o ensinar quanto o aprender. Porém é necessário haver atenção para que ela não se torne o mecanismo que subsidia as escolhas pessoais a todo momento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre o papel da escola e da família do filho/aluno com AH/SD nunca foi uma tarefa fácil e neste momento, torna-se ainda maior o desafio. Como vimos na análise, a construção de uma parceria entre família e escola é, por vezes, permeada de obstáculos, mas se juntos caminharem simultaneamente, abrindo novos horizontes, estreitando relações e fortalecendo vínculos torna-se possível um trabalho inclusivo, enriquecedor e que venha de fato a suprir as necessidades e agregar nas habilidades e competências do aluno.

Apesar dos desafios presentes, esse momento deve ser encarado como uma oportunidade para ressignificação de posturas tanto da família quanto da escola. É uma oportunidade para compartilharem conhecimento e aprenderem juntas a cuidar do outro, a olhar também como a tecnologia pode mediar essa relação.

Os resultados mostram-nos a experiência das famílias as quais têm participação ativa na vida escolar dos seus filhos, e ressalta a necessidade das famílias de manter um contato direto com a escola, estimulando a participação das crianças e jovens com AH/SD no seu âmbito escolar.

Acredita-se que a interação entre família e escola formam a base principal do desenvolvimento do filho/aluno com AH/SD, pois ambas são quem fornecem conhecimentos, cuidados e valores e são as responsáveis pelos primeiros contatos de socialização do indivíduo. Sendo assim, caberá sempre a família e escola juntas estimularem os interesses, potenciais, a criatividade e o intelecto, além do senso crítico da criança e do jovem, sendo iniciado pela família e tendo continuidade desse processo na instituição escolar.

Contudo, família e escola, enfrentam um isolamento que

perpassa o social, ou seja, novas adaptações profissionais e pessoais foram tomadas diante a essa realidade inusitada que se apresenta a todos nós. Houve a necessidade de cultivar de maneira diferente as relações pessoais, sociais, familiares e de trabalho. Diante disso, todos os contextos tiveram que adaptar-se e encarar este novo momento.

REFERÊNCIAS

BEHAR, P. A. O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância. **Jornal da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. Edição de 06 de julho de 2020. Porto Alegre, 2020.

DELOU, C. M. C. O papel da família no desenvolvimento de altas habilidades/superdotação. In: FLEITH, A. de S.; (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**: Volume 3 – o aluno e a família. Brasília: Ministério da Educação. 2007. Cap. 3 p. 49-59.

DESLANDES, S. F.; COUTINHO, T. O uso intensivo da internet por crianças e adolescentes no contexto da COVID-19 e os riscos para violências auto infligidas. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, supl. 1, p. 2479-2486. Epub. 5 jun. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232020256.1.11472020>. Acesso em: 21 jul. 2021.

DESSEN, M.A. A família como contexto de desenvolvimento. In: FLEITH, A. de S.; (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**: Volume 3 – o aluno e a família. Brasília: Ministério da Educação. 2007. Cap. 3 p.18-19.

GAMA, M.S.S. Parceria entre família e escola. In: FLEITH, A. de S.; (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**: Volume 3 – o aluno e a família. Brasília: Ministério da Educação. 2007. Cap. 3 p.66-67.

GLAT, R. O papel da família na integração do portador de deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**. 1996, p. 111-118.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

RENZULLI, Joseph. A concepção de superdotação no modelo dos três anéis:

um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. In: VIRGOLIM, Angela Magda Rodrigues; KONKIEWITZ, Elisabete Castelon. (Org.). **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade**: uma visão multidisciplinar. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2014. Cap. 9. p. 219–264.

SABATELLA. M.L. Atendimento às famílias de alunos com altas habilidades. In: FLEITH, Denise de Souza; ALENCAR, Eunice. M.L.S (Orgs.). **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades**: orientação a pais e professores. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 143-9.

SANTO, Sandra Aparecida Cruz do Espírito. MOURA, Giovana Cristina de. SILVA, Joelma Tavares da. O uso da tecnologia na educação: Perspectivas e entraves. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 05, Ed. 01, Vol. 04, p. 31-45. janeiro de 2020. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/uso-da-tecnologia>.



Capítulo 38

**Revisitando as tecnologias
da comunicação e da
informação na escola a partir
da percepção dos alunos**

**Andriele dos Santos Zwetsch
Lorena Inês Peterini Marquezan
Andrea Ad Reginatto**

As tecnologias da Informação e da Comunicação estão presentes no cotidiano da maioria da população, seja através das mídias, dos computadores, dos celulares, entre outras tecnologias, que servem como instrumentos de transformação da sociedade.

Nesse sentido, antes de conhecer o uso e o tipo de tecnologias utilizadas pelos adolescentes na escola, é preciso conhecer o processo histórico e as tecnologias existentes, realizando uma revisão de literatura sobre o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação na escola. Para tanto, a pergunta que norteia nossa proposta pretende responder: quais e como são utilizadas as Tecnologias da Informação e da Comunicação pelos adolescentes do nono ano de uma Escola Municipal, localizada na região sul de Santa Maria?

O presente trabalho, de abordagem qualitativa, tem como objetivo geral investigar o uso das TICs por adolescentes do nono ano de uma escola pública municipal localizada na região sul de Santa Maria. E, como objetivos específicos pretende- se identificar quais são as tecnologias utilizadas pelos adolescentes na escola de estudo; ii) delimitar possibilidades de trabalho com as TICs, na escola.

Para atender aos objetivos propostos, este artigo no próximo capítulo descreve o tipo de pesquisa, o instrumento que foi utilizado e o contexto dessa pesquisa. Após a revisão de literatura sobre o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação na escola e, por fim, apresenta a análise obtida por meio das respostas dos questionários sobre o uso das TICs por adolescentes do nono ano do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal. Ao final, são apresentadas as conclusões.

METODOLOGIA, RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa é o ato de indagação e de construção da realidade atualizada com base em determinadas informações. Segundo Minayo (2012) “a pesquisa vincula pensamento e ação”, ou seja, o pensamento do pesquisador e suas ações são desenvolvidas por meio da metodologia estabelecida, esta busca respostas para uma questão problemática que representa interesse, dúvida ou curiosidade.

Esta pesquisa é de cunho qualitativo, por possuir objetos na área das Ciências Sociais, este nem sempre expressam uma totalidade da realidade de forma exata, por que são diversos, imperfeitos, humanos, significativos e reais, pois de acordo com Trivinõs (1987, p. 152) a abordagem de base qualitativa, “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]”.

O instrumento de pesquisa foi um questionário composto por três questões com vinte e sete alunos do nono ano do Ensino Fundamental.

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Reverendo Alfredo Winderlich, localizada na Rua Honório Lemos, Bairro Urlândia, Vila Santos, em Santa Maria/RS. Fundado no dia 30 de março de 1970, atende alunos das Vilas Santos, Urlândia, Tropical e Goiânia, com faixas etárias entre quatro anos a oitenta anos, ou seja, turmas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos.

Esta pesquisa qualitativa possibilita um diálogo entre os dados encontrados através da participação dos sujeitos e os estudos realizados, em busca de um trabalho criativo e articulado com a realidade e a teoria, já que:

Essa é uma das etapas da pesquisa, na qual o qualitativo estará sendo garantido pelo trabalho criativo e consistente do pesquisador em tecer articulações entre as fontes empíricas e as fontes teóricas, entre o particular e o geral, entre o específico e o momento histórico a partir do qual as falas estão sendo produzidas (OLIVEIRA, 2018, p. 2).

Por fim, a partir dos dados serão elaboradas reflexões as quais permitirão um estudo sobre a utilização das TICs no âmbito da escola por estes adolescentes.

Esta seção apresenta reflexões sobre a utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação nas escolas. Antes de analisar os desafios e caminhos que as Tecnologias da Informação e da Comunicação passam na educação, é importante ressaltar que as tecnologias estão presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394 de 1996 (LDB) principalmente no que tange ao Ensino Fundamental, que em conjunto com a Educação Infantil e com o Ensino Médio formam a educação básica. Esta tem como objetivo, conforme o Artigo 22 da LDB, desenvolver o educando através de uma formação comum que possibilite o exercício da cidadania e a progressão em trabalhos e estudos. A compreensão das tecnologias aparece como um objetivo do Ensino Fundamental, quando se reflete sobre o seguinte artigo:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem,

tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996, p. 11).

No entanto, nem sempre foi assim, pois os primeiros usos das Tecnologias da Informação e da Comunicação no Brasil foi a mais de 40 anos, principalmente na década de setenta em universidades federais. Já no âmbito internacional esta utilização começou a ocorrer na década de sessenta com Skinner, ele que desenvolveu as máquinas de ensinar (CARDOSO; AZEVEDO; MARTINS, 2013). A consolidação do uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação no Brasil ocorreu através de dois seminários que criaram um programa denominado EDUCOM, pois:

A implantação do programa de informática na educação no Brasil iniciou-se com o primeiro e segundo Seminário Nacional de Informática em Educação, realizado respectivamente na Universidade de Brasília em 1981 e na Universidade Federal da Bahia em 1982 (CARDOSO; AZEVEDO; MARTINS, 2013, p. 3).

O EDUCOM foi um programa fundado por volta de 1983, que com uma sistemática diferente, pensava em proporcionar computadores em escolas públicas. Possuía um pensamento multidisciplinar da tecnologia, principalmente do computador, este passava a ser uma ferramenta de aprendizagem, e não máquina de ensinar, conforme pensava Skinner. Dessa forma a aprendizagem passou a ser pensada a partir da exploração e descoberta.

Após resultados positivos do EDUCOM, em 1986, o Ministério da Educação e Cultura criou o Programa de Ação Imediata em Informática na Educação de 1º e 2º grau (FORMAR), a fim de capacitar

professores e inserir infra-estruturas para auxiliar as secretarias estaduais de educação, as escolas técnicas federais e as universidades.

Segundo Cardoso, Azevedo e Martins (2013) “a base teórica sobre informática educativa no Brasil acumulada até 1989 possibilitou ao MEC instituir através da Portaria Ministerial n. 549/89, o Programa Nacional de Informática na Educação – PRONINFE”. Este programa visava desenvolver a informática com atividades e projetos, desde que com uma fundamentação pedagógica, sólida e atualizada.

O Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO) para a inserção das tecnologias da informação e da comunicação nas escolas públicas foi criado em 1997 e Para Cardoso, Azevedo e Martins (2013, p. 3) “continua em vigor até hoje em muitas escolas do país, passou por várias fases, enfrentou mudanças de governo, e perdura”

Nesse sentido, importa referir que o processo de ensino e aprendizagem precisa ser revisto, repensado e replanejado por toda a comunidade escolar, seja gestor, professor ou aluno. No processo de ensino e aprendizagem, onde se pensa em um currículo com o uso das tecnologias deve ter práticas pedagógicas onde estejam incluídos materiais multimodais e a interação de todos, seja aluno, professor ou gestor, pois:

a escola pode transformar-se em um conjunto de espaços ricos de aprendizagens significativas, presenciais e digitais, que motivem os alunos a aprender ativamente, a pesquisar o tempo todo, a serem proativos, a saber tomar iniciativas e interagir (MORAN, 2013, p. 31).

Uma melhoria nas políticas públicas sobre o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação na escola, ajudaria na qualidade da educação, já que esta utilização torna os alunos mais ativos, mais pesquisadores, mais curiosos, pois vários são os sujeitos que utilizam

as tecnologias na escola e fora dela, mas para isso deve-se analisar como este uso é realizado, uma vez que é preciso:

[...] compreender que a tecnologia é uma extensão da percepção humana e detentora de processos cognitivos, sociais, simbólicos. É preciso entender que o valor da tecnologia não está nela em si, mas no uso que fazemos dela. Logo, não basta trocar de suporte, ou transpormodalidades, ou utilizá-la apenas para visualização de conteúdo; é preciso articular tecnologia e educação (OTTONI; SILVA, 2017, p. 7).

Ao utilizar recursos tecnológicos no espaço da escola é preciso que se exija postura, interação, criatividade do professor e dos alunos, já que não importa qual o tipo de tecnologia usada e sim quais os objetivos que estes sujeitos possuem quando a utilizam. Dessa forma, isto passa a ser um caminho do uso das TICs na educação, porque:

Assim, as tecnologias são concebidas como ferramentas importantes, as quais apoiarão os discentes nos processos de construção do conhecimento e de reflexão sobre esse processo e sobre os conhecimentos. Dessa forma, requer-se também do aluno uma nova postura (OTTONI; SILVA, 2017, p. 3).

Mas, para isso, o contexto educacional deverá ser de mediações pedagógicas específicas e transformações, pois segundo Modrow e Silva (2013, p. 3) as escolas passarão “por reinvenções em seus métodos, conteúdos e teorias pedagógicas buscando acompanhar as transformações sociais, históricas, e das tecnologias que são criadas ou se inovam constantemente”.

As redes sociais podem servir como um caminho do uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação se estas forem utilizadas com consciência, planejamento e reflexão por todos os indivíduos.

A partir do breve estudo sobre os caminhos e desafios das TICs na educação, percebe-se que:

A ideia de que as tecnologias provocam mudanças radicais na vida é inerente ao surgimento de inovações ao longo do desenvolvimento humano, como ocorreu com a escrita, a imprensa, o telégrafo, a máquina a vapor e a eletricidade. Essa ideia tomou proporções descomuns com a disseminação do uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC), conectadas à Web. (ALMEIDA, 2016, p. 47).

O uso das TICs nas escolas ainda é importante. No entanto, cabe à sociedade, aos entes federados e às escolas pensar nos desafios como uma forma que estes possam virar caminhos para uma qualidade da educação se estes recursos forem pensados, planejados e utilizados de forma consciente, pois estão presentes no dia a dia das pessoas.

As Tecnologias da Informação e da Comunicação estão presentes no dia a dia dos adolescentes, como é constatado nos vinte e sete questionários aplicados em um nono ano do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal de Santa Maria/RS, sendo vinte meninas e sete meninos, com idades de dezesseis a quatorze anos.

Os questionários foram realizados com vinte e sete adolescentes da região sul do município de Santa Maria/RS, porque não importa o local do mundo que as pessoas estão, mas estão imersos a uma cultura digital em todos os seus contextos, pois:

A cultura digital, que afeta a vida dos alunos de todas as regiões do país e de todas as classes sociais, é transportada por eles para o ambiente escolar, transformando a maneira como interagem com os professores e como participam das atividades pedagógicas. Isso coloca em questão não somente as relações sociais dentro e fora da escola, mas também os processos de ensino e aprendizagem: é preciso debater se as práticas pedagógicas estão preparadas para

incorporar a tecnologia e como a escola pode fomentar o desenvolvimento da cultura digital dentro de seus muros. (MARTINHÃO, 2016, p. 30).

Para alcançar os objetivos deste trabalho foram realizadas três perguntas, que foram apresentadas respectivamente.

A fim de investigar como as Tecnologias da Informação e da Comunicação estão presentes na vida dos adolescentes, a primeira pergunta do questionário era “Quais são os recursos tecnológicos que você usa em sala de aula? E em casa para a realização de tarefas?”. A maioria das respostas envolveu a sala de informática que a escola possui, o uso de telefone, computadores e tablets na realização de tarefas em casa. Sendo que o uso de telefone é eventual na sala de aula, porque o mesmo quando não autorizado é retirado dos alunos, o que se percebe na seguinte resposta:

Em sala de aula e durante as aulas temos o consumo da informática onde podemos fazer pesquisas, etc. Já em casa temos mais meios até mesmo o celular no qual é proibido em sala de aula (ALUNA FF, 2018)

Sabe-se que as Tecnologias da Informação e da Comunicação não é somente os computadores ou celulares, pois uma das alunas, destaca outras tecnologias como:

Em sala de aula usamos geralmente por meio da escola projetores ou as televisões, mas nós também temos uma sala de informática (ALUNA KF, 2018).

Já a Aluna TF (2018) destaca internet, google como recursos tecnológicos usados em sala de aula, e *facebook, instagram, snapchat, whatsapp* como os recursos que usa em casa para realizar as tarefas e para interagir com outras pessoas. É importante destacar a frequência

e o perigo do uso das redes sociais na educação, pois estas devem ser usadas como uma ferramenta benigna para a qualidade da educação e de forma moderada para auxiliar na comunicação das pessoas, já que:

As redes sociais, o Facebook em particular, permitem a expansão do diálogo, da comunicação, aproximando, em tempo real, pessoas que estão geograficamente distantes. Assim, um diálogo múltiplo, multicultural, interdisciplinar e, às vezes, um tanto caótico, se estabelece entre pólos que, para verdadeiramente dialogar, precisam se respeitar (VASCONSELOS, 2016, p. 91).

Com isso, percebe-se que a sociedade atual está vivendo em uma era na qual as Tecnologias da Informação e da Comunicação estão presentes cada vez mais no cotidiano das pessoas, seja por meio de televisões, computadores, celulares, entre outras. Em decorrência disso, os indivíduos, principalmente a comunidade escolar deve perceber que aprender nos dias atuais exige uma transformação de práticas tradicionais, já que:

Estamos vivendo um novo momento tecnológico. A ampliação das possibilidades de comunicação e de informação, por meio de equipamentos como o telefone, a televisão e o computador, altera nossa forma de viver e de aprender na atualidade (KENSKI, 2010, p. 24).

É importante salientar a diferença entre informática e Tecnologias da Informação e da Comunicação, pois os alunos ao responderem os questionários utilizaram estes termos como sinônimos. O termo informática refere-se ao uso de máquinas mecânicas que sofreram transformações até chegar nas máquinas de processamento de informações automáticas que conhecemos hoje. Já as Tecnologias da Informação e da Comunicação envolvem a informática, as telecomunicações e as mídias eletrônicas.

A segunda pergunta era “Quando os recursos são utilizados?”. Acredito que essa pergunta deixou os alunos confusos em relação à primeira, pois a maioria respondeu que usa as Tecnologias da Informação e da Comunicação na sala de informática com computadores, ou através dos telefones para pesquisar, fazer trabalhos, buscar conhecimentos, esclarecer dúvidas. Isto se percebe na seguinte resposta que escreve que os recursos:

são utilizados quando os professores fazem trabalhos (porque nem todos levam a gente pra informática) muitos fazem trabalho, mas falam pra gente pesquisar em casa (ALUNA TF, 2018).

Os adolescentes também mencionam o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação como um instrumento para o acesso à informação, para se distrair, como mostra as seguintes respostas:

uso pra pesquisar. Procurar imagens para trabalhos. As vezes para usar whatsapp, Facebook (ALUNA MF, 2018).

uso quando eu devo fazer trabalho, ou quando vou jogar, estudar (ALUNO DM, 2018).

uso quando eu vejo que tem necessidade de saber mais sobre o que eu to querendo saber (ALUNA PF, 2018).

são utilizados em casa, em alguns trabalhos da escola, para memorizar datas de provas e serve também para procurar mais conhecimento, e também para se distrair (ALUNO LM, 2018).

O uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação leva as professoras a pensar e refletir a novas formas de ensinar que levarão os alunos a uma aprendizagem mais significativa, seja por meio de pesquisas, jogos, palestras ou de trabalhos em grupos, já que:

A presença das TIC nas escolas proporciona aos professores novas formas de ensinar, de modo a oportunizar uma aprendizagem mais significativa aos alunos, visto que estes vivem num ambiente informatizado, fator que pode influenciar no seu pensamento e na sua imaginação (MODROW; SILVA, 2013, p. 10).

Visto que as tecnologias podem auxiliar no desenvolvimento da aprendizagem, pensamento e imaginação dos alunos, pode-se destacar a seguinte resposta que valoriza o projetor como uma tecnologia, pois:

Quando acontece uma palestra, ou uma apresentação de trabalho usamos o projetor. As televisões que ficam na sala usamos para olhar filmes relacionados ao conteúdo que estudamos. A informática é mais usada para pesquisas (ALUNA KF, 2018).

O último questionamento foi "Você percebe alguma diferença em relação à sua aprendizagem, quando a tecnologia é utilizada? Qual?". Nesse questionamento, a maioria dos alunos responderam que as Tecnologias da Informação e da Comunicação auxilia muito na aprendizagem, citando principalmente os vídeos ou explicações da internet, como por exemplo a resposta que diz que:

sim, pois uso muito para pesquisa educacionais, culinárias e outras, eu pude perceber muita diferença" (ALUNA TF, 2018)

Apenas cinco alunos mencionaram que as tecnologias não auxiliam, mas não disseram o porquê. A seguinte resposta valoriza o uso das TICs quando diz que:

Facilita bastante, muitas coisas que não sabemos e

Google tem a resposta. Mas caso as redes sociais acabam atrapalhando um pouco, admito! Porém é viciante (ALUNA FF, 2018).

Já em outra resposta, o aluno explica que a aprendizagem tem muita diferença, pois:

[...] fica mais fácil de entender, a aprendizagem fica mais leve o seu conhecimento se expande. E todo trabalho feito ou usado tecnologia ele é melhor os seus olhos se expandem e você tem muito mais interesse, do que se fosse um livro (ALUNO LM, 2018).

A partir das respostas dos alunos percebe-se a importância das Tecnologias da Informação e da Comunicação na educação, apesar dos computadores serem poucos usados na escola, os alunos usam bastante os celulares, sendo que este uso serve como uma ferramenta que articula a educação com a sociedade.

Por fim, destaca-se que os adolescentes desta escola municipal de Santa Maria/RS consideram importante o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação na escola, apesar de não ser frequente o uso dos computadores da sala de informática, os mesmos utilizam os telefones como caminho para a qualidade da educação com as TICs.

CONCLUSÃO

Após apresentar uma revisão de literatura sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação na escola com uma metodologia de abordagem qualitativa, os resultados oriundos das reflexões com adolescentes do nono ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Santa Maria/RS, permitem entender quais e como são utilizadas as Tecnologias da Informação e da no âmbito da escola.

Por fim, destaca-se que os adolescentes desta escola municipal de Santa Maria/RS consideram importante o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação na escola, apesar de não ser frequente o uso dos computadores da sala de informática, que se justifica ao pensar sobre a ausência de políticas públicas que prevê sobre a infraestrutura das escolas. Estes adolescentes citaram que utilizam os telefones, projetores, televisões, DVDs, entre outras.

Apesar da confusão dos termos entre informática e Tecnologias da Informação e da Comunicação, percebe-se que esses recursos tecnológicos são utilizados na escola como forma de pesquisar ou realizar trabalhos, mas em casa serve para distração, buscar curiosidade, estudar, jogar, olhar vídeos, entre outras ações.

Este trabalho buscou mostrar as comunidades escolares que os alunos acreditam e valorizam o processo de ensino e aprendizagem mediado pelas Tecnologias da Informação e da Comunicação ao possibilitar reflexões aos professores da escola, para que futuramente seja possível algumas discussões ou ciclos de debates tecnológicos, com o objetivo de contribuir socialmente no uso das TICs no ambiente escolar.

Revisitando as tecnologias da comunicação e da informação na escola a partir da percepção dos alunos conclui-se, que os adolescentes sujeitos de pesquisa deste trabalho, utilizam esses recursos em busca da qualidade da educação, demonstrando em suas respostas que sua aprendizagem se torna mais significativa quando utilizam as TICs.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Currículo e Políticas Públicas de TIC e educação. In. Martinhão, Maximiliano Salvadori. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC educação 2015**. Livro eletrônico. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, [editor]. - São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, p. 47

á 55, 2016.

CARDOSO, Amanda Mayra; AZEVEDO, Juliana de Freitas; MARTINS, Ronei Ximenes. Histórico e Tendências de Aplicação das Tecnologias no sistema educacional brasileiro. Colabor@ - **Revista Digital da CVA** - Ricesu, ISSN 1519 8529, v. 8, N. 30, dezembro de 2013.

COSCARELLI, Carla Viana (Org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

Escola Municipal de Ensino Fundamental Reverendo Alfredo Winderlich.

Disponível em: <http://www.escol.as/248707-escola-municipal-ensino-fundamental-reverendo-alfredo-winderlich>. Acesso em: 05 out. 2018.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e o ensino presencial e a distância**. 9. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

LANNONE, Leila Rentroia; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; VALENTE, José Armando. Pesquisa TIC Educação: da Inclusão para a cultura digital. In. Martinhão, Maximiliano Salvadori. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC educação 2015**. Livro eletrônico. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, [editor]. - São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2016, p. 57 a 69

MARTINHÃO, Maximiliano Salvadori. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC educação 2015**. Livro eletrônico. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, [editor]. - São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. /Suely Ferreira Deslandes, Romeu Gomes. 32. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MODROW, Elizabeth Sant'Anna; SILVA, Márcia Barbosa da. A escola e o uso das TIC: limites e possibilidades. In: **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor**. PDE. v. 1, ISBN 978-85-8015-076-6, 2013.

MORAN, J.M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: J.M. MORAN; M.T. MASETTO; M.A. BEHRENS (Org.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed., Campinas, Papyrus, p. 11-67, 2013.

OLIVEIRA, V. F. **Narrativas como Dispositivo de Conhecimento de Práticas Professorais**. UFSM, Santa Maria, RS, 2005. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/gtforma/estagio1/ab72917e95ab07cba8c91094d230909b.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2018.

OTTONI, Maria Aparecida Resende; SILVA, Walleska Bernardino. **As tecnologias de informação e comunicação (TICs) no ensino de Língua Portuguesa**: uma análise de sugestões de aulas disponíveis no Portal do Professor. Vol. 15, n. 3, p. 550-556, set/dez 2017

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, Maria Lucia M. Carvalho. Educação Escolar e Redes Sociais em diálogo: vislumbrando possibilidades. In: MARTINHÃO, Maximiliano Salvadori. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras**: TIC educação 2015. Livro eletrônico. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, [editor]. - São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2016, p. 87 a 93.



Capítulo 39

**Tecnologias da informação
e comunicação e práticas
docentes: desafios e
possibilidades do ensino
remoto**

**Ana Paula Rodrigues Machado
Margarete de Fátima dos Santos Dias
Ana Cláudia Oliveira Pavão**

As tecnologias da informação e comunicação - TIC aplicadas à educação se evidenciaram durante o ensino remoto, seja na utilização destes recursos nas práticas docentes ou no desenvolvimento de tecnologias, softwares e aplicativos. A pandemia da Covid-19 impôs o isolamento físico, o que ocasionou o fechamento das instituições educacionais, e a sua reorganização para o atendimento dos estudantes de forma remota.

O Ensino remoto é definido por Behar (2020), como uma modalidade de ensino em que professores e alunos estão separados fisicamente, mas conectados virtualmente, utilizando as TIC que foram adotadas, de forma temporária, promovendo as atividades escolares nos diferentes níveis de ensino em instituições públicas e privadas.

Esta forma temporária de ensino fez com que as práticas escolares presenciais fossem substituídas por novas formas de ensinar e aprender mediadas pelas TIC, de forma online, através do uso de ferramentas online e ambientes virtuais de aprendizagem como *WhatsApp*, *Google meet*, *Skype*, *Zoom*, *Hangouts*, *Moodle*, *Google Classroom* entre outros, como vídeo aulas, compartilhamento de materiais educacionais, blogs, televisão e rádio (BRASIL, 2020).

Hodges et al. (2020, p. 6) complementa sobre ensino remoto, “[...] não é recriar um sistema educacional robusto, mas fornecer acesso temporário a suportes e conteúdos educacionais de maneira rápida, fácil de configurar e confiável, durante uma emergência ou crise”. Antes o ensino tradicional, transmissor de conhecimento se confrontava com as tecnologias educacionais invadindo os ambientes de ensino, agora neste momento pandêmico, as tecnologias vêm garantir que os estudantes tenham seu direito à educação preservada.

A adoção da modalidade de ensino remoto não pressupõe uma educação equitativa e de qualidade a todos os estudantes, mas sim a

notória margem que separa as camadas sociais, os que estão dentro e os que estão fora da margem, ou seja, os que possuem condições de acesso a bens e serviços de tecnologias e os que não possuem. De acordo com Cordeiro (2020, p. 2) “as atividades online direcionadas aos alunos, apesar de todos os desafios e entraves, são cruciais para minimizar os prejuízos nas ausências das aulas presenciais”. O ensino remoto em si não garante acesso a todos, mas faz um alerta aos órgãos públicos e profissionais da educação sobre a necessidade de intervenção no retorno presencial pós pandemia e a garantia de acesso e permanência do estudante na escola, com projetos que possibilitem ao aluno se reconectar com o sistema de ensino e com uma nova socialização.

As normas excepcionais impostas para a realização das aulas remotas, de acordo com o Conselho Nacional de Educação, propuseram a reorganização do Calendário Escolar e a possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual (BRASIL, 2020). Essa reorganização foi reexaminada e a suspensão das atividades escolares presenciais dependeram da intensidade e do avanço da contaminação pela COVID-19, o que acarretou em dificuldades para reposição das aulas que foram suspensas, o comprometimento com o calendário escolar de 2021 e 2022, retrocessos educacionais e de aprendizagem dos estudantes devido ao isolamento; danos estruturais sociais e familiares de pessoas de baixa renda e o aumento da evasão e o abandono escolar (BRASIL, 2020).

A pandemia pela Covid-19 impulsionou o aumento das desigualdades socioeconômicas, o que antes já faziam parte da estrutura brasileira, agravou-se com o maior índice de desemprego, e, por conseguinte, a diminuição da renda familiar, afetando milhares

de famílias. Estas desigualdades socioeconômicas afetam também o cenário educacional, como defasagem educacional, índices baixos de alfabetização, de acesso e de permanência na escola (BRASIL, 2020).

Considerando o exposto, esse estudo tem como objetivo investigar os desafios e as possibilidades vivenciadas pelos professores em suas práticas pedagógicas durante o ensino remoto emergencial.

PERCURSO METODOLÓGICO

Os caminhos metodológicos seguidos para elaboração desta pesquisa foi uma abordagem qualitativa, tendo como objetivo uma pesquisa exploratória-explicativa (GIL, 2017). Quanto aos procedimentos, caracteriza-se como estudo de caso. Estudo de caso de acordo com Gil (2017) é “estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado” (p.37). O estudo de caso permite vivenciar eventos reais, deste modo, entende-se que é a forma mais adequada para se conhecer a realidade e os sujeitos deste estudo.

O *lôcus* da pesquisa são duas escolas municipais, de ensino fundamental, localizadas no interior do Rio Grande do Sul. A primeira escola, denominada de E1, possui 39 professores e 426 alunos. A segunda escola, denominada de E2 possui 30 professores e aproximadamente 400 alunos. Os participantes deste estudo são 11 profissionais, entre eles 9 professores, com formação em pedagogia, com especialização e mestrado, uma professora de Educação Especial e um professor da equipe diretiva. Os participantes serão identificados pela letra P, em ordem numérica.

Como instrumento de coleta de dados, utilizou-se a entrevista semi estruturada, que foi disponibilizada aos professores de forma

on-line, utilizando-se do Google formulário, com perguntas abertas e fechadas, constituindo-se em 11 questões relacionadas ao uso das TIC durante o ensino remoto emergencial, as dificuldades e possibilidades vivenciadas no trabalho docente. A análise dos dados foi realizada por meio da interpretação das falas dos professores envolvidos na pesquisa e organizada em categorias, de acordo com Bardin (2011), quais sejam: Ensino Remoto e Tecnologia da Informação e Comunicação - TIC e formação docente.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As análises e discussões dos dados encontrados a partir dos resultados do questionário são apresentados em três categorias: Ensino Remoto e Tecnologia da Informação e Comunicação - TIC e formação docente.

ENSINO REMOTO

Os desafios vivenciados pelos professores durante o ensino remoto foram diversos, o mais recorrente foi a dificuldade de acesso a rede de internet, sendo este fundamental para a realização das atividades escolares e aulas on-line. É possível perceber o crescente aumento de Políticas Públicas na área das telecomunicações e programas que visam promover a expansão do acesso à internet em banda larga fixa e móvel, para garantir a inclusão digital, considerando as desigualdades sociais e regionais (BRASIL, 2018). Essa fragilidade de acesso a rede de internet não surgiu durante a pandemia, mas foi nela que se evidenciou a exclusão digital e, por conseguinte, a exclusão social e educacional de milhares de estudantes, que não possuem acesso a bens, recursos e serviços digitais. Canclini (2009, p.

235) complementa que “os conhecimentos necessários para se situar significativamente no mundo devem ser obtidos tanto nas redes tecnológicas globalizadas quanto na transmissão e reelaboração dos patrimônios históricos de cada sociedade”, em seus diferentes contextos.

Nas falas de P1, P2, P7, P9 E P10, o acesso ineficiente da rede de internet, impossibilitou durante o isolamento físico, a apropriação de informação, saberes e conhecimento,

Minha maior dificuldade foi o grande número de alunos sem acesso à internet ou meios para acessá-la. (P1)

Muitos foram os desafios, mas certamente a distância daqueles estudantes sem acesso a internet, para mim, foi o maior deles. Nesses casos, houve muita dificuldade em acompanhar efetivamente o processo de aprendizagem dos estudantes, por não conseguir manter um contato frequente e de qualidade, com a família e por não saber ao certo, se as Atividades Domiciliares não Presenciais foram desenvolvidas pelo estudante sozinho, ou com mediação, ou até mesmo feito por algum familiar. (P2)

Uma Internet de boa qualidade e acesso por parte dos alunos. (P7) Conectar com os alunos e ver se realmente estavam aprendendo. (P9) Sinal de internet. (P10)

A modalidade do ensino remoto não requer do professor e estudantes apenas o acesso a internet, mas também conhecimentos prévios e vivência tecnológica, acesso a bens e recursos, e a motivação para ensinar e aprender. Machado, Pavão e Tybusch (2019), argumentam que para efetivação da inclusão digital é necessário políticas públicas e formação docente na área das tecnologias, infraestrutura escolar adequada, laboratórios de informática, acesso à rede mundial de internet; a utilização eficiente da Tecnologia Assistiva nas escolas, e formação docente para uso das TIC.

Em um momento excepcional de emergência sanitária, propor um modelo de ensino que venha a substituir de forma temporária as atividades presenciais escolares não pode garantir uma educação de qualidade, nem tampouco inclusiva, mas deve garantir no mínimo, o acesso ao conhecimento e a apropriação do saber (HODGES et al. 2020). Para Moreira, Henriques e Barros (2020) o professor passa a ser o guia, auxiliando os estudos em seus processos de aprendizagem. P4 relata as dificuldades em adaptar conteúdos para os diferentes espaços e contextos nos quais os estudantes se encontram e P6 relata que o principal desafio foi adaptar a teórica sem a prática presencial:

Os desafios encontrados por mim não foram muitos, pois sempre gostei de trabalhar com as tecnologias dentro da sala de aula. O diferencial é que tive que adaptar conteúdos para as crianças que estavam em diferentes espaços conectados. (P4)

O principal desafio foi por minha disciplina ser 95% prática, adaptar a teoria. (P6)

A escola, espaço formal, que tem por objetivo ensinar, mas ela não se faz apenas de professores, a equipe diretiva tem papel essencial na gestão escolar, e durante o ensino remoto, foi elo entre os professores e educadores, Os estudantes e suas famílias. Na fala de P11, os desafios foram em orientar os professores frente ao ensino remoto e as incertezas do rumo da educação em tempos de pandemia da Covid-19,

Como gestor, o maior desafio foi orientar professores e alunos no processo de adaptação ao ensino domiciliar sem estar na escola presencialmente. A adaptação ao uso de atividades domiciliares também foi difícil, desde a orientação aos professores, impressão e distribuição dos materiais aos alunos. Tivemos que realizar muitas reuniões

virtuais, explicar várias vezes como seria o funcionamento do processo. (P11)

Outras situações que geraram muita angústia em todos nós foi o risco que estivemos expostos a contaminação pela Covid-19 durante a entrega de atividades e alimentos aos alunos, a incerteza quanto ao planejamento do trabalho a médio e longo prazo, as dúvidas de professores e alunos quanto ao andamento do processo que não conseguíamos sanar devido às incertezas acerca do rumo da pandemia. (P11)

Os desafios do trabalho docente na fala de Assunção e Oliveira (2009, p. 353) “[...] abarca tanto os sujeitos nas suas complexas dimensões, experiências e identidades quanto às condições em que as atividades são realizadas no ambiente escolar”. Esse trabalho no contexto pandêmico, mediado pelas TIC, em que o isolamento social é imprescindível, o docente enfrentou diferentes situações e contextos de cada estudante, acesso a rede de internet, recursos tecnológicos como smartphones e computadores, e com a disponibilidade da família em auxiliar os estudantes na realização das atividades. O papel do docente neste íterim, se estende com a carga horária de trabalho excedida, além da realização de todo trabalho pedagógico (planejar, desenvolver, criar materiais, postar na plataforma, aulas síncronas e assíncronas, e realizar a avaliação dos estudantes) (SARAIVA, TRAVERSINI e LOCKMANN, 2020), entre reuniões pedagógicas, cursos de formação, e tempo para administrar sua casa e família.

As possibilidades de aprender e se reinventar em um contexto de pandemia demonstram a força e desenvoltura de professores, educadores e gestores. A ruptura de um sistema tradicional, para um modelo não convencional mediados pelas TIC. Nas falas dos professores, percebem-se fatores importantes, como força de

vontade e determinação docente, criatividade, inovação, agilidade no desenvolvimento de processos e recursos educacionais, inclusão tecnológica nas práticas pedagógicas, e a valorização da educação presencial e do trabalho docente.

Continuar utilizando as ferramentas tecnológicas na elaboração de jogos e demais recursos pedagógicos. Foi possível testar novas possibilidades de ensino e aprendizagem e envolver mais a família no cotidiano escolar da criança. (P2)

É uma ferramenta que complementa a minha prática pedagógica. Aprendi que as tecnologias nos auxiliam bastante, mas não substitui a presença do professor e do aluno na sala de aula. (P5)

Agilidade nos processos avaliativos e dos conteúdos em si. Praticidade em transmitir para o aluno este material. (P6)

Para Nóvoa (2020) é necessário repensar o futuro da educação, ou seja, não normalizar a anormalidade e o isolamento social, a ruptura da escola e afastamento do estudante. O autor diz que devemos “Compreender que, depois da crise, os espaços- tempos escolares devem ser reorganizados, construindo novos ambientes coletivos de aprendizagem [...] (p.9)”. Novas possibilidades educacionais, novos contextos e aprendizagens e o fortalecimento da escola e família, elo indissociável e que deve ser mantido neste momento de retorno presencial. e nesta reorganização, devemos repensar os currículos, as diferentes linguagens, conhecimentos e saberes produzidos pelo homem para a humanidade (NÓVOA, 2020).

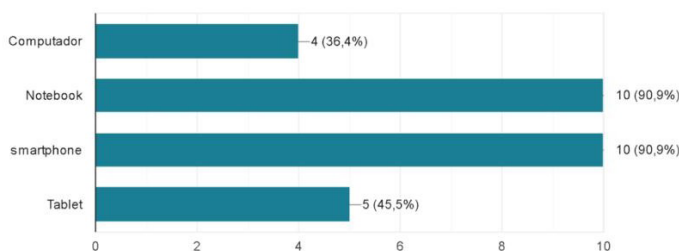
TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO - TIC E FORMAÇÃO DOCENTE

As tecnologias da informação e comunicação invadiram os ambientes informais, a sala de aula passou a ser a sala de estar, tanto de professores, como dos estudantes, o papel e caneta substituídos por recursos tecnológicos. Para Gomes (2016, p. 151) “as TIC favorecem o conhecimento e a representação da realidade, aumentam o armazenamento, o processamento e o intercâmbio de informações, abrindo espaço para a iniciativa e a criatividade”. O paradigma tecnológico Castells (2000), se confronta com a crise pandêmica, passando a ser uma solução educacional. Professores, educadores e gestores precisaram se adaptar da noite para o dia, atendendo as diretrizes para o estabelecimento do ensino remoto em caráter emergencial, conteúdos precisaram ser adaptados para o formato digital e atividades domiciliares, que precisavam chegar onde não há sinal de internet. Os recursos tecnológicos e digitais disponíveis para o trabalho remoto dos professores, pode ser verificado na tabela abaixo.

Tabela 1- relação dos recursos tecnológicos utilizados pelos professores durante as aulas remotas.

Nas suas práticas docente durante ensino remoto, quais recursos de tecnologia você fez uso durante ensino remoto?

11 respostas



Fonte: Próprio autor.

Pode-se verificar que o notebook e o smartphone foram os recursos mais utilizados pelos docentes, e que apresentam característica móvel, ou seja, podem ser transportados a diferentes ambientes com facilidade e autonomia. A tecnologia móvel difere-se por ser uma tecnologia de baixo custo, fácil de manusear, são digitais e facilmente portáteis (UNESCO, 2013).

De acordo com Oliveira e Amancio (2021) o uso de tecnologias digitais “possibilita aos professores e alunos, resolver problemas, construir e buscar conhecimento, criando um ambiente desafiador e aberto ao questionamento, capaz de instigar a curiosidade e criatividade desses sujeitos”. Os aplicativos utilizados pelos docentes, destacam-se o *Google Classroom*, recurso utilizado pelas escolas de modo a simplificar a criação, a distribuição e a avaliação de trabalhos de forma online, possibilita iniciar uma vídeo chamada, criar e gerenciar turmas, criar e adicionar material, banco de dados drive, feedback em tempo real. As ferramentas do Google como o e-mail, formulários e editores de texto, *Google Meet*, agenda, ambos gratuitos, de fácil acesso e permite diversas possibilidades de criação de materiais didáticos digitais e vídeo aula.

Neste período de pandemia e ensino remoto, a adaptação a esta modalidade de ensino fez com que o poder público municipal, instituições públicas e privadas, universidade e educadores promovessem a realização de diversas formações, que abrangeram deste ensino remoto à utilização de tecnologias educacionais, como plataformas virtuais de ensino, ferramentas do Google, entre outros softwares e aplicativos para o desenvolvimento de material educacional. Estas formações auxiliaram professores em suas práticas docentes, de modo que a mediação destes cursos ocorreram de forma online.

Sim. A rede municipal de ensino sempre oferta cursos de formação continuada. Curso de formação de professores 2020; Oficina remota de formação de professores- As novas tecnologias no Apoio ao Ensino Remoto e Presencial, 2020; Curso de introdução ao Google for Education (EAD) 2020; Curso de formação de professores 202; Cursos de formação . (P2)

Sim, cursos de tecnologia e motivacional. (P5)

Sim. Operar Google meet e classroom. (P6)

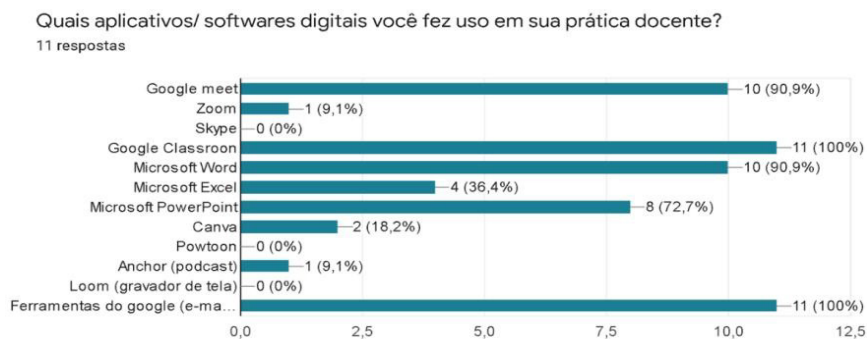
A necessidade de conhecer e aprender a utilizar diferentes recursos e tecnologia educacional na sua prática docente, ocasionou um movimento de ruptura na forma de ensinar, o que antes era presencial, passou a ser online. A busca por cursos e oficinas de formação passou a ser primordial, em que a necessidade de aprender e ensinar mediadas pelas TIC passou a ser urgente e necessário.

Oficinas para uso do Classroom, Google Drive, Google Formulário, Meet e Planilhas, entre outras plataformas. (P7)

Google meet, Google sala de aula, edição de vídeos, preparação de avaliações. (P8)

Percebe-se nas falas que houve uma linearidade nas escolhas dos cursos, e motivação para aprender, possibilitando o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas interativas e dinâmicas. As TIC utilizadas pelos professores podem ser verificadas na tabela abaixo.

Tabela 2- relação dos aplicativos/software utilizados pelos professores em sua prática docente.



Fonte: Próprio autor.

Conforme Oliveira e Amancio (2021), esta mudança na concepção e a utilização destes recursos digitais favorece o enriquecimento dos diferentes ambientes e contextos de aprendizagem. Possibilitar ao docente a fluência tecnologia através de cursos de formação, para Marques et al. (2021), significa a prévia identificação, seleção das ferramentas apropriadas para as diferentes atividades e em diferentes contextos, no ensino presencial ou remoto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino remoto é uma modalidade de ensino que possibilitou a realização de atividades acadêmicas de forma online, em virtude da necessidade de isolamento físico devido ao aumento do contágio e as incertezas da propagação do vírus. As escolas precisaram fechar as portas e se reinventar da noite para o dia, no qual as práticas presenciais foram substituídas pela mediação das TIC. Esse sistema provisório de ensino online revelou os desafios e possibilidades enfrentados durante o período, através das falas dos professores participantes deste estudo.

Os desafios vivenciados pelos docentes evidenciaram a

exclusão digital e educacional de estudantes que não tiveram a oportunidade de acesso a rede de internet e a recursos de tecnologia, dificuldades na utilização de plataformas de ensino virtuais e a fluência tecnologia necessária a sua utilização, a necessidade de reflexão de um novo modelo de ensino que possa a vir abranger os déficits cognitivos, intelectuais e sociais dos estudantes devido ao longo período de afastamento escolar.

As possibilidades vivenciadas pelos docentes durante período de pandemia e ensino online, revelam a aproximação quanto a fluência tecnológica e o uso destes recursos digitais através dos cursos de formação ofertados durante a pandemia, e a inserção das TIC nas propostas pedagógicas presenciais.

A inclusão digital revela-se urgente neste momento em que o isolamento físico impossibilitou o acesso a informação e ao conhecimento por um número expressivo de estudantes. Em uma sociedade cada vez mais tecnológica, a velocidade de informações não acompanha o desenvolvimento socioeconômico de uma parcela significativa da população, desvenda exclusão informacional, social e educacional.

Dar voz a estes guerreiros chamados professores, que reinventaram suas práticas pedagógicas, levando a cada estudante um pouco da escola para seus lares, e também trouxeram um pouco da realidade de cada estudante, conhecendo seus contextos familiares e acolhendo-os neste período pandêmico.

Por fim, pode ser concluir que os desafios e possibilidades vivenciados durante ensino remoto pelos docentes permitiram a reflexão quanto ao uso de recursos tecnológicos durante o ensino remoto, a necessidade permanente de formação continuada, inovação ao uso destes recursos nas práticas pedagógicas presenciais,

aproximando os estudantes para a escola, permitindo assim acesso de forma equitativa a informação, conhecimento e apropriação de saberes, mediados pelas TIC a todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

ASSUNÇÃO, A. Á.; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000200003>.

BARDIN, L. **L' Analyse de contenu**. Univeritaires de France (1977). Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 1977.

BEHAR, P. A. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância**. Rio Grandedo Sul: UFRGS, 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-aeducacao-a-distancia/>. Acesso em: 01abr. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 9.612 de 17 de dezembro de 2018. **Dispõe sobre políticas públicas de telecomunicações**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Decreto/D9612.htm#art14. Acesso em: 18 abr. 2022.

BRASIL. **Presidência da República. Secretária-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 13.979, de 6 de Fevereiro de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Brasília, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l13979.htm. Acesso em: 01 abr. 2022.

CASTELLS, M. **La era de la información**. Vol.1. La sociedade red (segunda edición). Madrid: Alianza, 2000.

CANCLINI, N. G. Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade. 3.ed. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 2009.

CORDEIRO, Karoline Maria de Araújo. O impacto da pandemia na educação: a utilização da tecnologia como ferramenta de ensino. **Faculdade IDAAM**, Amazonas, 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GOMES, S. dos S.; Infância e tecnologias. In: COSSCARELLI, C. V. (Org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. Cap. 9, p. 146-158.

HODGES, Charles *et al.* Diferenças entre o aprendizado *online* e o ensino remoto de emergência. **Revista da Escola, Professor, Educação e Tecnologia**, v. 2, 2020 Disponível em: <https://escribo.com/revista/index.php/escola/article/view/17/16>, Acesso em: 17 abr. 2022.

MACHADO, Ana Paula Rodrigues; PAVÃO, Ana Cláudia; TYBUSCH, Jerônimo Siqueira. In/exclusão digital das pessoas com deficiência: desafios e possibilidades. In: PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira (Org.). **Pautando a efetividade da produção científica em ações afirmativas**: Programa pré-Acadêmico Abdias Nascimento. Santa Maria, RS: FACOS-UFSM, 2019. p. 55-72.

MARQUES, Keiciane Canabarro Drehmer; MARQUES, José Francisco Zavaglia; SCHNEIDER, Daniele da Rocha; ENCARNAÇÃO, Rosiele Oliveira da; ZANCAN, Silvana; Müller, Liziany. Capacitação em Tecnologias Digitais para Educação: uma ação de enfrentamento ao Ensino Remoto Emergencial na UFSM. **Revista RENOTE**. V. 19 Nº 1, julho, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22456/1679-1916.118412>.

MOREIRA, José Antônio Marques; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, São Paulo, n. 34, p. 351-364, jan./abr. 2020.

NÓVOA, António. A pandemia de Covid-19 e o futuro da Educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, [S.l.], v. 7, n. 3, p. 8-12, ago. 2020. ISSN 2359-2494. Disponível em: <http://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/905>. Acesso em: 10 maio 2022.

OLIVEIRA, Carloney Alves de; AMANCIO, Joenneyres Raio de Souza. Estratégias didáticas de professores no Ensino Remoto Emergencial (ERE) frente à pandemia da Covid-19: novos desafios, outros aprendizados. **Revista Devir Educação**, Lavras-MG. Edição Especial, p.323-340, Set./2021.

SARAIVA, K.; TRAVERSINI, C.; LOCKMANN, C. K. A educação em tempos de COVID- 19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15,e2016289, p. 1- 24, 2020. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.16289.094>

Ana P. Rodrigues Machado; Margarete de Fátima dos Santos Dias; Ana C. Oliveira Pavão

UNESCO. **Diretrizes de políticas para a aprendizagem móvel**. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227770>. Acesso em: 10 abr. 2022.



Capítulo 40

**Abordagem integrativa
da deficiência intelectual:
estruturação de uma
formação para professores
EaD**

Kristina Desirée Azevedo Ferreira

Elisiane Alles

Iasmin Zanchi Boueri

A abordagem integrativa de acordo com Schalock; Luckasson; Tassé (2021) está atrelada a maneira como as bio-perspectivas, o conhecimento sobre a abordagem integrativa da Deficiência Intelectual, os recursos adaptados para as pessoas com DI e a estruturação psicoeducacional, contribuem de forma a integrar todos os conceitos que foram trabalhados nos manuais da Associação Americana de Deficiência Intelectual e que culminaram em sua 12ª edição.

Tendo-se em vista o processo de aproximação, e, em articulação com as ações do grupo de pesquisa do laboratório LABEBÊ/LAPEEDH/UFPR e do grupo de pesquisa GEPEEDH/UFPR/UFMS, que envolve os graduandos, mestrandos e doutorandos a pesquisa, discussão e conhecimento sobre os aspectos dos processos psicológicos em contextos educacionais acerca da temática da Educação Especial.

Nas análises realizadas, verificou-se por meio de evidências científicas que os pesquisadores da área indicam a necessidade de formações e programas para professores que atuam com jovens e/ou adultos com Deficiência Intelectual, com o intuito de proporcionar maior qualidade do ensino durante a oferta de formações, tendo em vista que formação de professores da Educação Especial começa e está articulada com sua formação inicial e o acompanha durante sua trajetória profissional (ALLES, 2020; ZUTIÃO, 2013, 2019; BOUERI, 2014, FERREIRA, 2009; FREITAS, 2012). Assim, de forma bem clara durante as intervenções e com os dados analisados, a curva de desenvolvimento dos estudantes, familiares e/ou professores tem se mostrado significativa, de tal modo que sem essas ações não seria possível estes terem acesso às informações e conhecimentos que contribuíram muito para o desenvolvimento das habilidades adaptativas dos estudantes com DI.

Nesse sentido, a formação continuada não pode ser entendida

como algo desconectado da formação inicial. Diante dos avanços contínuos da área da Educação Especial, evidencia-se a importância profissional de acesso às informações científicas atuais, que venham a contribuir para sua prática educativa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Atualmente estamos na fase final de estruturação da formação para a oferta na modalidade Educação a Distância. A organização tem por intuito auxiliar na compreensão sobre as fases, sendo todo o processo dinâmico e articulado com as necessidades reais dos professores (COLL, MONEREO, 2010), adequando-se ao contexto da pandemia COVID - 19. A seguir, serão apresentadas algumas etapas da elaboração da formação e os recursos pedagógicos que têm sido construídos.

O tema da Formação Práticas Baseadas em Evidências: Uma Abordagem Integrativa da Deficiência Intelectual (PBE) surgiu em consonância com a estruturação da formação continuada embasada de Alles (2020) aplicada com professores de jovens e adultos com Deficiência Intelectual do Estado do Paraná de forma presencial, e Schalock; Luckasson;, Tassé (2021) que no Manual da Associação Americana de Deficiência Intelectual trouxe a Abordagem Integrativa da Deficiência Intelectual como tema importante para os docentes que atuam na Educação Especial.

Para a criação de um Design Instrucional que envolve, principalmente, um processo de gestão que compreende que “a natureza do processo educativo não se confunde com a natureza do processo produtivo” (HORA, 1994, p.47) respaldados em uma formação humana de alunos, docentes e todos os que participam da produção

40

e acompanhamento pedagógico da formação (PREEDY; GLATTER.; LEVACIC, 2006).

Desta forma, como indicado por Roldão (2004) estabeleceu-se os objetivos do projeto da Formação PBE. Foram criados fluxos de gestão, produção e administração com o intuito de planejar, executar e administrar o projeto. Após, iniciou-se uma curadoria de todo o conteúdo bruto existente, para composição de acordo com o que foi definido nos objetivos do projeto. Após foram estruturados os Storyboards (das unidades e tópicos), roteiros para produção de videoaulas, animações, podcasts e outros recursos instrucionais. Com base nos Storyboards e roteiros, foram repassados para a Designer Digital e produção de áudio e vídeo, após a primeira rodada de produção os materiais foram validados por especialistas na área da educação especial e programados no Ambiente Virtual de Aprendizagem, UFPR Virtual.

É importante salientar que todo este processo é minucioso. Mill (2002) indica para a gestão de uma cadeia de ações implementadas de forma a permitir a aprendizagem dos estudantes e não é apenas um transpor do presencial para a EaD. O processo de produção dos recursos instrucionais envolve uma série de participantes para produção e validação. Adotamos estas indicações na formação, o intuito principal é a qualidade do processo formativo dos professores da educação especial Jovens e Adultos participantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O interessante em realizar a escrita do presente resumo expandido, é o de perceber as orientações trazidas por Schalock; Luckasson; Tassé (2021) que demonstram a importância das ações

psicoeducacionais no contexto das bio-perspectivas. Os autores indicam a elaboração de formações e programas de ensino voltados para a área da educação especial, como uma das ações para intervenção.

Acredita-se que, ao implementarmos as ações descritas pelo novo Manual da Associação Americana de Deficiência Intelectual, o processo de construção de ações que beneficiem os estudantes jovens e/ou adultos com Deficiência Intelectual será possível. Almejamos que este processo de planejamento de uma formação EaD descrito de forma breve e que realmente tem se mostrado enriquecedor para quem está compondo a equipe de elaboração, possa auxiliar na replicação de novas formações e que mais pessoas possam desfrutar das aprendizagens.

REFERÊNCIAS

ALLES, E. P. **Formação continuada de Professores no Processo de Transição para vida adulta de jovens com deficiência intelectual**. 2020. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

BOUERI, I. Z. **A institucionalização da pessoa com deficiência intelectual e os efeitos de um programa educacional**. 183f. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

COLL, C.; MONEREO, C. Educação e aprendizagem no século XXI. Novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades. In: COLL, César; MONEREO, Carles (Org.). **Psicologia da Educação Virtual**. Aprender a Ensinar com as Tecnologias da Informação e da Comunicação. Traduzido por Naila Freitas. Porto Alegre: Artmed, 2010. p.15-46.

FERREIRA, W. B. EJA & Deficiência: estudo da oferta da modalidade EJA para estudantes com deficiência. In: AGUIAR, M. A. da S. (Org.) **Educação de Jovens e Adultos: o que dizem as pesquisas**. Recife: UFPE – MEC/ SECAD, 2009. Disponível em: http://www.ufpe.br/cead/eja/textos/dizem_as

[pesquisas_1.pdf](#) . Acesso em: 02 maio 2020.

FREITAS, M.C. **Construção de um Programa de Ensino de pré-requisitos para leitura e escrita para pessoas com deficiência intelectual.** 179 f. Tese Doutorado. Programa em Pós Graduação em Psicologia - São Carlos: UFSCar, 2012.

HORA, D. L. **Gestão democrática na escola:** artes e ofícios de participação coletiva. Campinas: Papyrus, 1994.

MILL, D. **Estudos sobre processos de trabalho em EaD mediada por tecnologias da informação e da comunicação.** Belo Horizonte: FAE/UFMG. 2002. 193p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

PREEDY, M.; GLATTER, R.; LEVACIC, R. **Gestão em educação:** estratégia, qualidade e recursos. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ROLDÃO, V. S. **Gestão de projetos:** uma perspectiva integrada. São Carlos: Ed. da UFSCar, 2004.

SCHALOCK, R. L., LUCKASSON, R., & TASSÉ, M. J. **Intellectual disability:** Definition, diagnosis, classification, and systems of supports (12th Edition). Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, 2021.

ZUTIÃO, P. **Utilização do Currículo Funcional Natural visando independência de jovens e adultos com deficiência intelectual.** 124 f. Monografia de graduação. Curso de Licenciatura em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, 2013.

ZUTIÃO, P. **Programa EaD “Vida Independente” para Familiares de Jovens e Adultos com Deficiência Intelectual.** 186 f. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ANAC** – Agência Nacional das Comunicações
- EE** – Educação Especial
- EMAEI** – Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva
- FICASE** – Fundação Caboverdeana de Ação Social Escolar
- ME** – Ministério da Educação
- MEC** – Ministério da Educação e Cultura
- NEE** – Necessidades Educativas Especiais
- ODS** – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
- PIEEI** – Projeto de Implementação da Educação Especial Integrada
- QIRD** – Qualidade para Inclusão e Redução de Disparidades
- SEESP** – Secretaria Estadual de Educação Especial.
- SIEPC** – Serviço de Inclusão Educativa e Promoção da Cidadania
- UEE** – Unidade da Educação Especial
- UNICEF** – Fundo das Nações Unidas para a Infância

ÍNDICE REMISSIVO

A

Accesibilidad 71

Alfabetização 97, 99, 100, 103, 107, 148, 402, 452, 454, 455, 553

Aluno 38, 39, 40, 43, 44, 47, 48, 51, 98, 100, 107, 108, 112, 114, 117, 129, 139, 141, 144, 146, 160, 207, 211, 212, 213, 214, 216, 229, 230, 240, 258, 259, 269, 274, 278, 283, 285, 286, 292, 294, 307, 316, 320, 325, 330, 331, 340, 347, 348, 349, 352, 353, 367, 373, 376, 379, 388, 399, 408, 439, 440, 446, 461, 474, 476, 479, 512, 513, 516, 523, 525, 526, 531, 532, 539, 540, 546, 552, 558

Ambientes educacionais equitativos 69

Aplicaciones 71, 73, 75, 78, 80, 83, 85

Aprendizagem 12, 15, 17, 18, 19, 21, 25, 26, 29, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 62, 63, 87, 90, 93, 95, 98, 100, 105, 107, 108, 109, 113, 114, 118, 134, 138, 139, 141, 142, 143, 145, 146, 148, 149, 150, 153, 156, 158, 197, 198, 209, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 219, 223, 226, 235, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 274, 277, 278, 280, 281, 283, 284, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 299, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 311, 312, 313, 316, 317, 319, 320, 321, 322, 325, 327, 329, 332, 333, 334, 335, 336, 338, 339, 340, 341, 342, 343, 344, 347, 348, 349, 351, 352, 353, 354, 355, 358, 360, 363, 367, 372, 376, 377, 378, 379, 382, 383, 399, 401, 435, 437, 448, 449, 451, 452, 466, 467, 468, 470, 471, 472, 473, 474, 476, 478, 480, 482, 483, 484, 486, 487, 489, 492, 494, 495, 496, 497, 498, 499, 500, 505, 506, 512, 513, 514, 515, 516, 521, 525, 529, 530, 537, 538, 539, 541, 544, 545, 546, 547, 548, 551, 552, 555, 556, 558, 562, 566, 570, 571

Articulação 29, 50, 57, 61, 64, 94, 95, 99, 100, 103, 210, 216, 219, 241, 257, 265, 294, 335, 568

Atendimento remoto 91, 106

Autoformación 75, 86

C

Carvalho 36, 37, 40, 43, 44, 50, 69, 157, 160, 162, 177, 186, 208, 213, 279, 549

Contemporaneidade 32, 36, 38, 50, 374, 375, 399, 521

Contexto pandêmico 91, 96, 98, 107, 112, 125, 259, 289, 339, 431, 487, 557

COVID-19 19, 52, 87, 90, 99, 115, 255, 257, 259, 262, 263, 282, 284, 286, 291, 316, 317, 319, 329, 415, 417, 419, 421, 423, 425, 427, 429, 431, 433, 435, 436, 438, 439, 441, 442, 446, 454, 455, 486, 501, 504, 506, 509, 511, 519, 521, 532, 552

Curaduría 71

D

- Deficiência 16, 20, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 36, 39, 56, 59, 63, 67, 93, 112, 113, 114, 115, 117, 118, 119, 120, 121, 131, 137, 139, 140, 141, 143, 144, 145, 146, 147, 149, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 163, 164, 165, 174, 175, 177, 179, 180, 181, 183, 184, 186, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 209, 210, 213, 214, 215, 216, 217, 221, 225, 227, 228, 229, 231, 232, 233, 234, 235, 240, 241, 254, 255, 256, 257, 258, 262, 265, 271, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 283, 284, 285, 346, 349, 350, 351, 352, 409, 410, 435, 504, 505, 506, 507, 508, 512, 513, 514, 516, 517, 519, 532, 565, 567, 569, 571, 572
- Desafios 15, 17, 20, 21, 38, 47, 50, 51, 52, 55, 56, 64, 89, 90, 91, 93, 95, 97, 99, 101, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 112, 128, 139, 145, 153, 158, 168, 169, 172, 215, 234, 235, 244, 245, 253, 255, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 274, 276, 277, 281, 282, 284, 286, 325, 326, 340, 348, 358, 360, 362, 366, 369, 404, 409, 413, 414, 437, 447, 449, 459, 460, 465, 467, 485, 486, 487, 489, 491, 492, 493, 494, 495, 496, 497, 498, 499, 500, 501, 502, 504, 505, 513, 521, 522, 523, 524, 525, 527, 528, 529, 531, 537, 541, 548, 550, 552, 553, 554, 555, 556, 557, 558, 560, 562, 563, 564, 565, 566
- Desenho Universal para a Aprendizagem 45, 51
- Desigualdad 72
- Discapacidades 75, 77, 78, 79, 81
- Documentação legal 209

E

- Educação Especial 7, 8–7, 8, 8, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 24, 26–25, 27–26, 27, 27, 27, 28, 29, 30, 31–36, 34, 36, 39, 51, 52, 55, 56, 57–56, 57, 57, 57, 58, 59–69, 61, 63, 65, 66, 92, 108, 116, 135, 147–146, 150, 152, 153, 154, 165, 168, 197, 203, 211–210, 211, 213, 217, 218, 226, 228, 229, 230, 231–230, 236, 237, 238, 239, 240–239, 240, 241, 242, 243, 244–243, 244, 244, 244, 245, 246, 254, 261, 263, 284, 285, 286, 289, 290–289, 290, 291–290, 296, 297, 299, 316, 330, 331, 352, 354, 355, 382, 403–402, 435, 504, 505–504, 517, 532, 553, 568, 569–568, 569, 571, 572
- Educação Inclusiva 10, 11, 24, 26, 34, 36, 52, 53, 56, 57, 58, 59, 63, 64, 66, 134, 136, 152, 154, 165, 197, 203, 213, 217, 229, 245, 276, 281, 284, 285, 330, 346, 355, 504, 505, 517
- Educación inclusiva 72, 75
- Educación remota emergencial 69
- Emancipación 71, 72, 73, 75
- Ensino 6, 8, 10, 12, 13, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 55, 56, 57, 59, 60, 61, 63, 90, 91, 96, 97, 98, 99, 107, 109, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 125, 130, 132, 133, 135, 136, 139, 141, 142, 145, 149, 150, 153, 154, 156, 157, 158, 159,

160, 162, 163, 164, 168, 180, 182, 194, 197, 198, 207, 209, 210, 213, 215, 216, 217, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 233, 234, 235, 236, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 286, 288, 289, 290, 291, 294, 295, 296, 297, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 314, 316, 317, 319, 320, 321, 322, 325, 330, 333, 334, 336, 339, 340, 341, 342, 343, 344, 347, 349, 351, 352, 354, 358, 360, 363, 367, 368, 369, 370, 386, 399, 400, 401, 402, 404, 405, 407, 408, 409, 411, 413, 414, 430, 432, 435, 436, 437, 438, 439, 441, 446, 450, 451, 452, 456, 459, 461, 464, 465, 466, 467, 468, 470, 471, 472, 473, 474, 476, 478, 479, 480, 481, 482, 483, 484, 485, 486, 487, 488, 489, 490, 491, 492, 493, 494, 495, 496, 497, 498, 499, 500, 501, 502, 503, 504, 505, 506, 507, 508, 509, 510, 511, 512, 513, 514, 515, 517, 518, 519, 520, 521, 522, 523, 524, 525, 526, 528, 529, 530, 532, 537, 539, 541, 547, 548, 549, 550, 551, 552, 553, 554, 555, 556, 558, 559, 560, 561, 562, 563, 564, 565, 566, 568, 571

Escola 20, 27, 31, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 61, 90, 91, 92, 96, 98, 104, 107, 112, 113, 115, 116, 117, 120, 124, 128, 129, 144, 145, 147, 148, 181, 210, 211, 212, 213, 215, 225, 226, 227, 229, 234, 239, 240, 241, 242, 244, 245, 262, 275, 276, 277, 279, 281, 284, 288, 291, 297, 298, 299, 301, 303, 306, 309, 312, 313, 316, 319, 322, 323, 327, 328, 331, 349, 351, 372, 374, 375, 377, 378, 383, 399, 400, 401, 402, 403, 404, 405, 406, 410, 411, 412, 413, 416, 446, 452, 461, 465, 466, 467, 468, 473, 475, 491, 492, 495, 504, 511, 520, 521, 522, 523, 524, 525, 526, 527, 528, 530, 531, 532, 534, 535, 536, 537, 538, 539, 540, 541, 542, 544, 546, 547, 548, 552, 553, 556, 558, 563, 564, 565, 572

Escrita 91, 102, 120, 207, 241, 268, 292, 348, 359, 405, 472, 474, 494, 518, 537, 541, 570, 572

Estratégias 36, 38, 40, 42, 43, 45, 46, 48, 51, 61, 91, 96, 99, 100, 101, 106, 114, 115, 135, 142, 146, 147, 183, 210, 214, 216, 233, 235, 240, 243, 244, 254, 255, 256, 257, 261, 265, 268, 269, 281, 320, 334, 340, 342, 350, 365, 373, 376, 381, 404, 407, 408, 412, 441, 451, 452, 466, 471, 472, 473, 504, 510, 512, 521

Experiência 10, 12, 18, 19, 91, 99, 106, 115, 120, 121, 145, 169, 180, 213, 250, 251, 256, 258, 261, 262, 299, 301, 303, 332, 334, 335, 336, 338, 340, 342, 343, 344, 359, 364, 365, 366, 367, 407, 419, 427, 428, 429, 431, 433, 437, 442, 479, 487, 488, 489, 501, 512, 531

F

Família 20, 29, 38, 43, 48, 114, 119, 121, 128, 194, 198, 240, 271, 305, 316, 317, 319, 321, 322, 325, 326, 329, 330, 352, 376, 382, 408, 410, 473, 479, 480, 481, 493, 520, 521, 522, 523, 524, 525, 526, 527, 528, 530, 531, 532, 538, 555, 557, 558

Fazer pedagógico 106, 108, 214

Foro Internacional de Inclusión y Equidad en la Educación 77

G

Gardner 44, 45, 53, 323, 330

I

Inclusão 6, 9, 11, 12, 14, 16, 21, 26, 30, 31, 34, 39, 52, 59, 60, 65, 66, 113, 122, 144, 147, 150, 151, 153, 155, 156, 157, 158, 159, 161, 162, 163, 165, 176, 181, 186, 189, 191, 194, 197, 198, 204, 206, 207, 208, 209, 210, 212, 214, 215, 216, 218, 223, 230, 233, 236, 245, 252, 263, 275, 279, 284, 285, 316, 347, 355, 518, 519, 548, 573

Isolamento social 41, 90, 112, 115, 116, 221, 222, 249, 255, 260, 317, 324, 363, 428, 429, 430, 435, 438, 441, 462, 486, 490, 493, 498, 502, 504, 523, 524, 525, 527, 528, 530, 557, 558

M

Marginación 76, 86

P

Pandemia 13, 15, 16, 17, 19, 21, 41, 42, 47, 50, 52, 53, 71, 77, 89, 90, 91, 93, 95, 96, 97, 99, 101, 103, 105, 106, 107, 108, 109, 112, 115, 116, 133, 134, 167, 168, 169, 171, 220, 221, 222, 224, 226, 228, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 242, 244, 249, 253, 255, 257, 259, 261, 262, 263, 269, 276, 280, 281, 282, 284, 285, 286, 289, 291, 298, 313, 316, 317, 319, 325, 327, 328, 329, 368, 394, 399, 401, 404, 405, 406, 407, 408, 409, 410, 411, 412, 413, 414, 415, 417, 419, 421, 423, 425, 427, 428, 429, 430, 431, 432, 433, 434, 435, 436, 437, 438, 439, 440, 441, 442, 446, 450, 452, 453, 454, 455, 458, 459, 460, 461, 462, 464, 465, 466, 468, 471, 486, 487, 490, 491, 493, 495, 496, 498, 499, 500, 501, 502, 504, 506, 509, 510, 512, 513, 521, 522, 524, 527, 551, 552, 554, 556, 557, 560, 563, 564, 565, 569

Política 24, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 34, 36, 39, 52, 92, 93, 136, 152, 154, 156, 157, 165, 177, 180, 183, 186, 197, 203, 213, 217, 225, 228, 230, 231, 236, 237, 239, 245, 284, 330, 504, 505, 507, 517

Políticas 17, 24, 25, 29, 31, 33, 34, 40, 55, 60, 62, 69, 109, 128, 135, 148, 153, 174, 178, 180, 197, 207, 210, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 230, 232, 234, 235, 236, 237, 239, 244, 245, 248, 252, 277, 280, 281, 288, 297, 304, 306, 309, 310, 311, 312, 346, 352, 413, 446, 447, 448, 449, 459, 539, 547, 555, 564, 566

Possibilidades 15, 18, 20, 21, 38, 42, 43, 49, 50, 52, 89, 90, 91, 93, 95, 97, 99, 101, 103, 105, 106, 107, 108, 109, 114, 115, 126, 145, 148, 158, 161, 171, 256, 262, 285, 286, 289, 291, 294, 295, 312, 316, 347, 357, 358, 359, 361, 363, 365, 367, 369, 370, 380, 381, 424, 446, 456, 463, 485, 487, 489, 491, 493, 495, 497, 498, 499, 501, 511, 513, 514, 517, 535, 543, 548, 549, 550, 552, 553, 554, 556, 557, 558, 560, 562, 563, 564, 565, 566

Potenciais 15, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 45, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 325, 329, 531

Práticas pedagógicas 37, 49, 50, 53, 136, 158, 239, 241, 244, 245, 280, 296, 320, 334,

354, 399, 400, 405, 410, 454, 463, 496, 498, 519, 525, 539, 541, 553, 558, 561, 563

Presencial 42, 47, 50, 107, 112, 113, 118, 120, 121, 152, 234, 258, 268, 270, 274, 280, 301, 311, 321, 326, 364, 407, 418, 428, 436, 438, 465, 466, 488, 489, 490, 491, 495, 497, 499, 511, 521, 525, 548, 552, 556, 558, 561, 562, 569, 570

Problemas de aprendizaje 78, 84

Problemas de movilidad 79, 81

Problemas de visão 80

Profesor emancipado 73

Professores 7, 13, 19, 20, 29, 30, 32, 41, 42, 47, 48, 56, 57, 58, 62, 64, 87, 88, 90, 91, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 107, 109, 112, 114, 117, 118, 141, 146, 148, 156, 158, 162, 169, 181, 194, 207, 210, 211, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 226, 227, 229, 230, 233, 245, 257, 258, 260, 262, 267, 268, 270, 271, 279, 280, 282, 285, 286, 291, 292, 296, 298, 299, 302, 305, 307, 308, 309, 311, 316, 331, 334, 335, 336, 339, 340, 346, 351, 352, 353, 355, 358, 359, 360, 364, 365, 368, 372, 379, 380, 381, 385, 398, 399, 400, 401, 402, 403, 404, 405, 406, 407, 408, 409, 410, 411, 412, 413, 414, 431, 435, 439, 446, 447, 448, 450, 451, 452, 454, 456, 460, 463, 466, 468, 473, 475, 476, 477, 478, 486, 490, 491, 492, 494, 495, 496, 497, 498, 499, 500, 502, 505, 511, 513, 514, 517, 519, 529, 533, 539, 541, 544, 545, 547, 551, 553, 554, 556, 557, 559, 560, 561, 562, 563, 564, 565, 567, 568, 569, 570, 571

R

Redes de apoio 51, 52, 352

Remoto 15, 17, 18, 19, 20, 21, 50, 90, 91, 97, 98, 99, 103, 104, 106, 107, 111, 112, 113, 114, 115, 117, 119, 120, 121, 125, 222, 233, 234, 242, 255, 256, 260, 264, 265, 266, 267, 268, 270, 271, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 286, 300, 302, 303, 304, 306, 308, 310, 312, 314, 316, 318, 319, 321, 322, 325, 326, 329, 339, 399, 400, 402, 404, 405, 406, 407, 408, 409, 411, 412, 414, 428, 430, 439, 452, 461, 466, 470, 471, 472, 473, 474, 476, 478, 479, 480, 481, 482, 483, 485, 486, 487, 488, 489, 490, 491, 492, 493, 494, 495, 496, 497, 498, 499, 500, 501, 502, 506, 511, 513, 517, 519, 520, 521, 522, 523, 524, 525, 526, 528, 529, 530, 532, 550, 551, 552, 553, 554, 555, 556, 558, 559, 560, 562, 563, 564, 565, 566

Respeito 24, 37, 39, 43, 44, 51, 57, 130, 138, 139, 142, 149, 185, 189, 191, 195, 202, 210, 216, 227, 274, 279, 292, 310, 317, 340, 346, 353, 358, 404, 407, 410, 416, 419, 421, 435, 446, 450, 459, 461, 462, 473, 474, 479, 480, 482, 483, 488, 494, 498, 524

Rol del profesor 71

S

Segregación educativa 69, 75

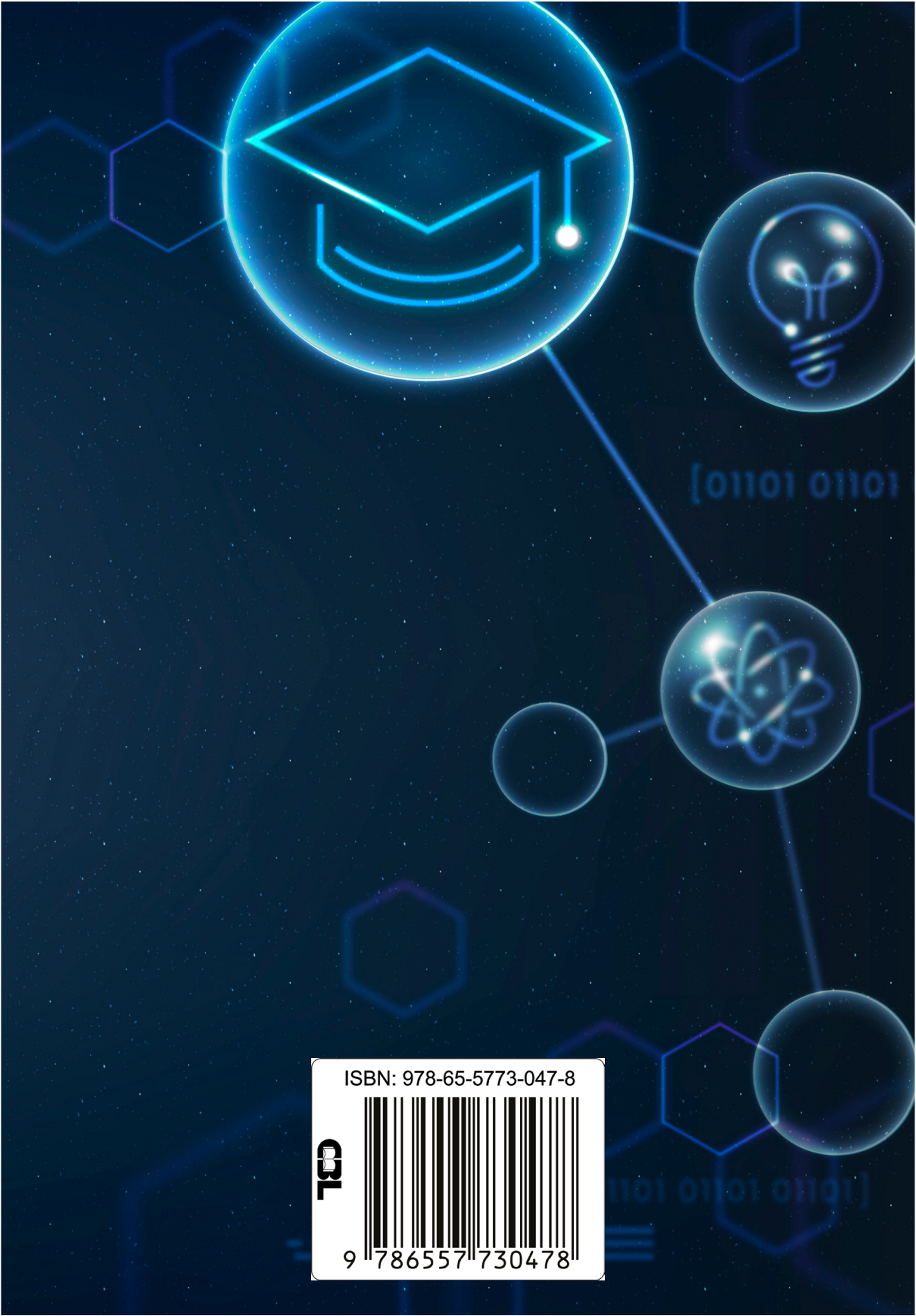
Singularidade 258, 362, 368, 405

T

Tecnología de apoyo 75, 76

Tecnología de asistencia 77

Tecnologías digitais 15, 68, 69, 71, 72, 73, 75, 77, 79, 81, 83, 85, 87



ISBN: 978-65-5773-047-8

CBL



9 786557 730478