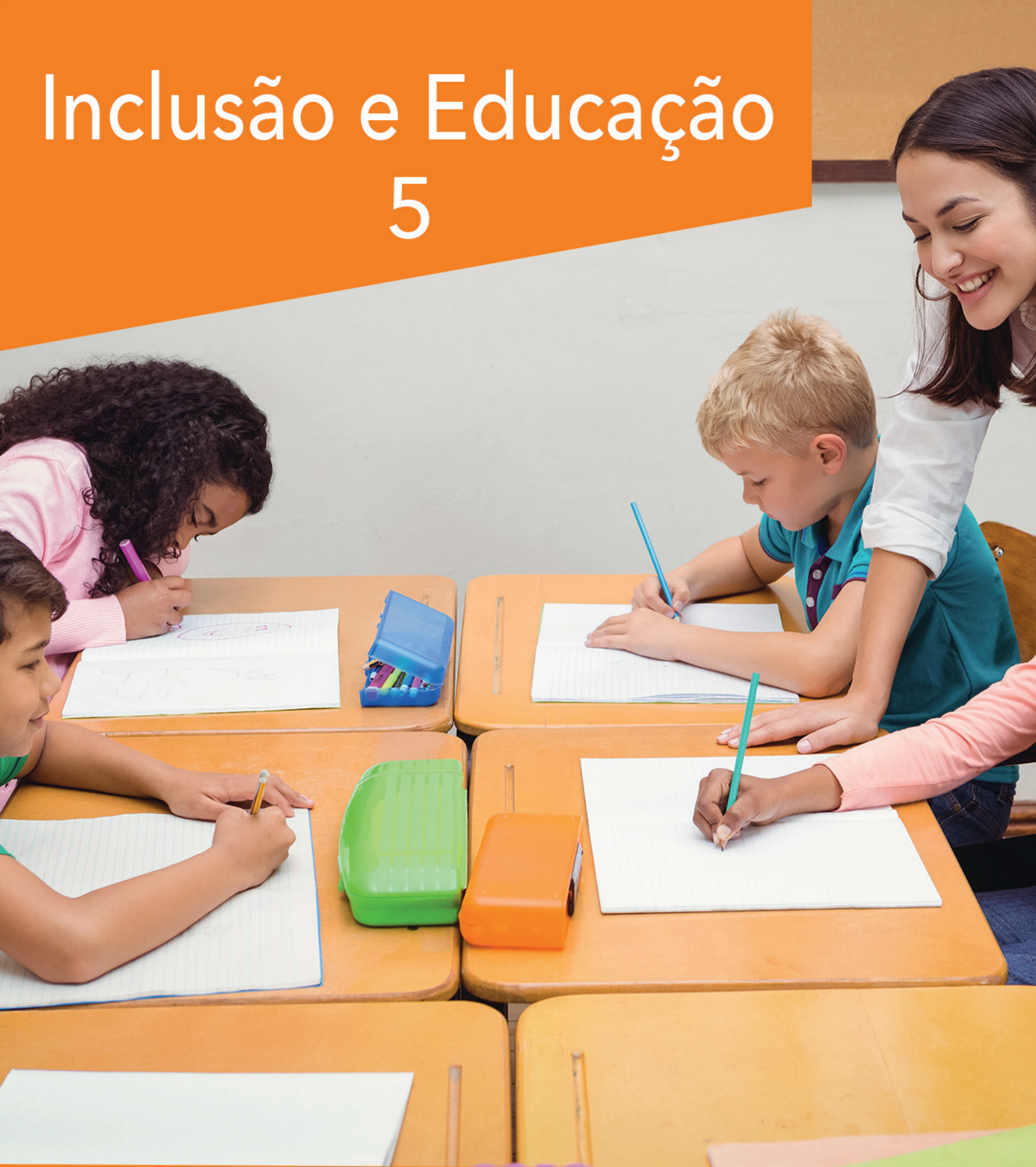


# Inclusão e Educação

## 5



Danielle H. A. Machado  
Janaína Cazini  
(Organizadoras)

 **Atena**  
Editora

Ano 2019

**Danielle H. A. Machado**  
**Janaína Cazini**  
(Organizadoras)

# **Inclusão e Educação**

## **5**

Atena Editora  
2019

2019 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Geraldo Alves e Natália Sandrini

Revisão: Os autores

#### Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista  
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia  
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

#### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

I37 Inclusão e educação 5 [recurso eletrônico] / Organizadoras Danielle H. A. Machado, Janaína Cazini. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (Inclusão e Educação; v. 5)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7247-033-9

DOI 10.22533/at.ed.339191501

1. Educação e Estado – Brasil. 2. Educação – Aspectos sociais.  
3. Educação inclusiva. 4. Professores – Formação. I. Machado,  
Danielle H. A. II. Cazini, Janaína. III. Série.

CDD 379.81

**Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422**

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

2019

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)

## APRESENTAÇÃO

A obra “Educação e Inclusão: Desafios e oportunidades em todos as séries educacionais” aborda uma série de livros de publicação da Atena Editora, em seu V volume, com 20 capítulos, apresentam estudos sobre Formação de professores, Tutoria, Educação a distância, Orientação e Aprendizagem num universo de discentes excluídos como pessoas com deficiência, idoso e risco social.

A Educação Inclusiva é colocada a luz da reflexão social desde 1988 com a Constituição Federal Brasileira onde garante que a educação é um direito de todos e é dever do Estado oferecer Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na Rede regular de ensino. Que adequou as instituições, de maneira geral, a conjugar estudos, metodologias como alternativas viáveis de inclusão educacional.

Colaborando com essa transformação educacional, este volume V é dedicado ao público de cidadãos Brasileiros que são excluídos socialmente ou por suas deficiências físicas, ou por suas deficiências tecnológicas bem como a Modalidade de Educação a Distância e toda sua beneficiária massiva e transformadora da prática educacional, apresentando artigos que: refletem sobre a formação do Professor na perspectiva inclusiva; a Alternativa da Educação a Distância para suprir nas necessidades física, econômicas e sociais; Estudos de casos que apresentam desafios e soluções para os públicos em questão.

Por fim, esperamos que este livro possa fortalecer e clarificar, os leitores sobre as várias modalidades de educação como força motriz para o desenvolvimento e a formação integral do cidadão.

Danielle H. A. Machado  
Janaína Cazini

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>1</b>
FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR EM PEDAGOGIA: A CONCEPÇÃO DE INCLUSÃO EM DISCUSSÃO	
<i>Maria Do Rosário de Fátima Brandão de Amorim</i>	
<i>Fabiana Wanderley de Souza Moreira.</i>	
<i>Francyne Monick Freitas da Silva</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.3391915011</b>	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>15</b>
PIBID DIVERSIDADE – POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA	
<i>Márcia Lúcia Nogueira de Lima Barros</i>	
<i>Neiza de Lourdes Frederico Fumes</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.3391915012</b>	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>25</b>
DESAFIOS DO DOCENTE NA INSERÇÃO DAS NOVAS TECNOLOGIAS EM SALA DE AULA	
<i>Edivânia Paula Gomes de Freitas</i>	
<i>Leandra da Silva Santos</i>	
<i>Maria Lúcia Serafim</i>	
<i>Meiryllianne Suzy Cruz de Azevedo</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.3391915013</b>	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>35</b>
AS PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES QUE ATENDEM ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO	
<i>Francimar Batista Silva</i>	
<i>Celeida Maria Costa de Souza e Silva</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.3391915014</b>	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>44</b>
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: DO PERFIL A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES	
<i>Francisco Varder Braga Junior</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.3391915015</b>	
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>54</b>
CONSELHO DE CLASSE PARTICIPATIVO COMO EXERCÍCIO DE SUBJETIVIDADE	
<i>Lúcia Lima da Fonseca</i>	
<i>Alice Abreu</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.3391915016</b>	
<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>62</b>
FORMAÇÃO CONTINUADA ATRAVÉS DOS DIÁRIOS DE CLASSE: LUGARES DE MEMÓRIA, FORMAÇÃO E INCLUSÃO DE DISCENTES SURDOS	
<i>Ana Lúcia Oliveira Aguiar</i>	
<i>Stenio de Brito Fernandes</i>	
<i>Charles Lamartine de Sousa Freitas</i>	
<i>Francinilda Honorato dos Santos</i>	
<i>Eliane Cota Florio</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.3391915017</b>	



**CAPÍTULO 8 ..... 72**

REFERENCIAIS DE QUALIDADE PARA O PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO (PPC) DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD): UMA VISÃO DO MEC

*Mônica Mancini*

*Dirceu Matheus Junior*

**DOI 10.22533/at.ed.3391915018**

**CAPÍTULO 9 ..... 91**

A ESPIRAL DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: A IMPORTÂNCIA DO FEEDBACK NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

*Jeong Cir Deborah Zaduski*

*Ana Lucia Farão Carneiro de Siqueira*

*Denise Gregory Trentin*

*Klaus Schlünzen Junior*

**DOI 10.22533/at.ed.3391915019**

**CAPÍTULO 10 ..... 99**

INCLUSÃO DIGITAL DO IDOSO: DE CASA PARA O MUNDO

*Shirley de Souza Silva*

*Pâmela dos Santos Rocha*

**DOI 10.22533/at.ed.33919150110**

**CAPÍTULO 11 ..... 106**

INCLUSÃO DIGITAL E CIDADANIA NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO E DO CONHECIMENTO

*Antônia de Araújo Farias*

**DOI 10.22533/at.ed.33919150111**

**CAPÍTULO 12 ..... 116**

REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO DO TUTOR VIRTUAL EM CURSOS DE LICENCIATURA EM MÚSICA A DISTÂNCIA

*Patrícia Lakchmi Leite Mertzig Gonçalves de Oliveira*

*Nubia Carla Ferreira Cabau*

*Maria Luisa Furlan Costa*

**DOI 10.22533/at.ed.33919150112**

**CAPÍTULO 13 ..... 127**

OS RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

*Carla Plantier Message*

*Ana Paula Ambrósio Zanelato Marques*

*Raquel Rosan Christino Gitahy*

*Adriana Aparecida de Lima Terçariol*

**DOI 10.22533/at.ed.33919150113**

**CAPÍTULO 14 ..... 137**

CIRCO E ESCOLA: O PROFESSOR COMO PRINCIPAL PERSONAGEM DA TRAMA EDUCACIONAL

*Pedro Eduardo Duarte Pereira*

*Júlia Roberta Gomes de Sá*

*Alexsandra Araújo dos Santos*

**DOI 10.22533/at.ed.33919150114**

<b>CAPÍTULO 15</b> .....	<b>149</b>
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NUMA PROPOSTA PEDAGÓGICA INCLUSIVA	
<i>Lúcia de Mendonça Ribeiro</i>	
<i>Ionara Duarte de Góis</i>	
<i>Antônio Carlos Silva Costa</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.33919150115</b>	
<b>CAPÍTULO 16</b> .....	<b>160</b>
AÇÕES DE APRENDIZAGEM EXPANSIVA PARA APROXIMAR FAMÍLIA E ESCOLA: A AGENDA COMO FERRAMENTA	
<i>Adriane Cenci</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.33919150116</b>	
<b>CAPÍTULO 17</b> .....	<b>172</b>
REFLEXÕES E PROBLEMATIZAÇÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	
<i>Marcos Lucena da Fonseca</i>	
<i>Maria do Carmo Barbosa de Melo</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.33919150117</b>	
<b>CAPÍTULO 18</b> .....	<b>191</b>
THE HISTORICAL DILEMMA INSIDE ICT IMPLEMENTATION IN EDUCATION: AN INTERCULTURAL AND INTERGENERATIONAL ISSUE	
<i>José Guillermo Reyes Rojas</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.33919150118</b>	
<b>CAPÍTULO 19</b> .....	<b>204</b>
ATENDIMENTO EDUCACIONAL HOSPITALAR E DOMICILIAR: NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DA ESCOLARIZAÇÃO NA INFÂNCIA FRENTE AO ADOECIMENTO CRÔNICO	
<i>Andréia Gomes da Silva</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.33919150119</b>	
<b>CAPÍTULO 20</b> .....	<b>217</b>
CONSTRUÇÃO DE UM MATERIAL ALTERNATIVO DE CITOLOGIA: INCLUSÃO EM UM ESPAÇO NÃO-FORMAL DE APRENDIZAGEM	
<i>Miani Corrêa Quaresma</i>	
<i>Edmar Fernandes Borges Filho</i>	
<i>Bianca Venturieri</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.33919150120</b>	
<b>CAPÍTULO 20</b> .....	<b>231</b>
FORMAÇÃO DOCENTE E TRANSFORMAÇÃO: ANALISANDO A FORMAÇÃO A PARTIR DA REALIDADE LOCAL	
<i>Saulo José Veloso de Andrade</i>	
<i>Patrícia Cristina de Aragão</i>	
<i>Antônio Roberto Faustino da Costa</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.33919150120</b>	
<b>SOBRE AS ORGANIZADORAS</b> .....	<b>241</b>

## FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR EM PEDAGOGIA: A CONCEPÇÃO DE INCLUSÃO EM DISCUSSÃO

### **Maria Do Rosário de Fátima Brandão de Amorim**

Universidade Federal Rural de Pernambuco –  
Departamento de Educação Recife – PE

### **Fabiana Wanderley de Souza Moreira.**

Universidade Federal Rural de Pernambuco –  
Departamento de Educação Recife – PE

### **Francyne Monick Freitas da Silva**

Universidade Federal Rural de Pernambuco –  
Departamento de Educação Recife – PE

**RESUMO:** No curso de Licenciatura em Pedagogia, a formação inicial traz um modelo de aluno ideal. Esse tipo de modelo pressupõe a exclusão de todos aqueles que não se ajustam aos padrões de aluno eficiente. Está previsto, na legislação brasileira, que na formação inicial, os futuros professores da Educação Básica devem desenvolver competências para atuar também com alunos que apresentem necessidades especiais, em qualquer etapa ou modalidade de ensino, devendo ainda respeitar as diferenças e a diversidade na perspectiva de se efetivar a educação inclusiva. Partindo desse pressuposto, o objetivo geral dessa pesquisa foi investigar a concepção que os alunos trazem sobre educação inclusiva na formação inicial no curso de licenciatura em pedagogia de uma universidade pública federal da cidade do Recife. Os objetivos específicos foram: (i)

identificar o que motivou a carreira docente; (ii) investigar sobre a concepção da educação inclusiva que os alunos trazem na formação inicial. (iii) pesquisar a marca da educação inclusiva no projeto pedagógico do curso. O referencial teórico-metodológico adotado foi baseado na pesquisa descritiva que visa descrever as características de determinado fenômeno. Os resultados mostraram que os alunos embora reconheçam sobre a importância da educação inclusiva como parte integrante do seu universo acadêmico, não concebe a inclusão de maneira ampla. Outro aspecto relevante foi que o projeto pedagógico do curso, não traz em seus fundamentos nenhuma referência sobre educação inclusiva; mas para surpresa traz a oferta das seguintes disciplinas: educação indígena, educação afrobrasileira e educação inclusiva.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação inclusiva, licenciatura, formação inicial.

**ABSTRACT:** In the course of degree in pedagogy, the initial formation brings a model of ideal student. This type of model presupposes the exclusion of every single one of those who doesn't fit in the standards of an efficient student. It is planned, in the Brazilian legislation, that in the initial formation, the future teachers of basic education must develop skills to also act with students that show special needs, in any



phase or teaching modality, and should also respect the differences and the diversity in the prospect of becoming effective in a inclusive education. Based on this assumption, the general goal of this research was to investigate the conception that students bring about inclusive education in the inicial formation in the course of degree in pedagogy in a public federal university in the city of Recife. The specific goals were: (i) Identify what motivated the teaching career; (ii) Investigate about the conception of inclusive education that students bring in the initial formation; (iii) Research the impact of inclusive education in the course pedagogical project. The theoretical-methodological framework adopted was based in the descriptive research that aims to describe the characteristics of the given phenomenon. The results showed that even though the students acknowledge the importance of the inclusive education as a integral part of their academic universe, they do not conceive an full inclusion. An other relevant aspect is that the course pedagogical project, do not bring in its essentials any reference about inclusive education; but to its surprise, brings an offer of the followings subjects : Indigenous education, afrobrasilian education and inclusive education.

**KEYWORDS:** Inclusive education, graduation, inicial formation.

## 1 | INTRODUÇÃO

De acordo com o primeiro artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovado pela Organização das Nações Unidas (doravante ONU), em 1948, o seu texto anuncia que “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em direitos e dignidade”. Após esse documento outras declarações advieram, ampliando cada vez mais a inserção dos direitos sobre a pessoa com deficiência, inclusive impedindo toda e qualquer forma de discriminação, com repercussão direta no poder judiciário, designando que se garanta fundamentalmente a educação, como inserção social, sendo este um requisito indispensável para o desenvolvimento e a preservação da dignidade dos seres humanos.

O Brasil, em 1990 aderiu ao documento elaborado durante a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que foi realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia. Essa conferência também ficou conhecida como Conferência de Jomtien e seu objetivo foi satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos, bem como buscou estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas, os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, visando uma sociedade mais humana e mais justa. (MENEZES, 2001)

Dessa forma, os países participantes foram incentivados a elaborar Planos Decenais, em que as diretrizes e metas do Plano de Ação da Conferência fossem contempladas. No Brasil, o Ministério da Educação divulgou o Plano Decenal de Educação Para Todos para o período de 1993 a 2003, elaborado em cumprimento às resoluções da Conferência.

Em 1994, há uma nova conferência realizada na cidade de Salamanca, na Espanha, e o Brasil reafirma, como signatário, o compromisso assumido no início dos anos 90, em Jointien. Nessa nova conferência, também conhecida como Declaração de Salamanca, o documento elaborado impactou diretamente na formulação e na reforma de políticas educacionais, de acordo com o movimento de inclusão social, posto que tornara-se visível ao mundo questões relativas à inclusão e exclusão na educação. Eis que foi inevitável, portanto, a profusão das transformações no sistema educacional brasileiro, havendo desde então, mudanças na legislação e na elaboração de diretrizes nacionais para a educação, tendo como eixo central, a educação inclusiva.

De acordo com o documento de Salamanca (1994), no que diz respeito ao item: “Estrutura de ação em educação especial”, e mais especificamente ao subitem que trata sobre III. Orientações para ações em níveis regionais e internacionais destacam-se:

7. “o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parceiras com a comunidade

8. Dentro das escolas inclusivas, crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer suporte extra requerido para assegurar uma educação efetiva. Educação inclusiva é o modo mais eficaz para construção de solidariedade entre crianças com necessidades educacionais especiais e seus colegas. O encaminhamento de crianças a escolas especiais ou a classes especiais ou a sessões especiais dentro da escola em caráter permanente deveriam constituir exceções, a ser recomendado somente naqueles casos infreqüentes onde fique claramente demonstrado que a educação na classe regular seja incapaz de atender às necessidades educacionais ou sociais da criança ou quando sejam requisitados em nome do bem-estar da criança ou de outras crianças

Dez anos mais tarde, em 2004, estreitando a lupa para as pessoas com deficiência, a Organização Mundial da Saúde (doravante OMS) publicou que 10% da população mundial possuem algum tipo de deficiência. Em 2010, o Brasil, após concluir o censo por meio do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (doravante IBGE) identificou que 23,9% da população brasileira, isto é, 45.623,910 milhões de pessoas possuem alguma deficiência. Nesse sentido, embora a legislação tenha se adequadado aos objetivos da educação inclusiva, ao observar sobre esses achados admite-se que maior parte de nossos alunos ainda permanece em ambientes de ensino segregado e desconectado da formação inicial do professor.

No âmbito da educação inclusiva, as pesquisas apontam que ao se fazer uso dessa concepção, os benefícios serão bem maiores do que a lógica desviada da permanência da segregação, nos diferentes espaços educacionais, ainda tão presente nos dias atuais, em pleno Século XXI. Ressalta-se que o contato diário entre os alunos

com deficiência e sem deficiência; essa convivência é benéfica para ambos os lados. Evidencia-se ainda sobre mudanças quanto ao processo de aprendizagem e/ou promoção da socialização entre as diferenças. De acordo com os autores das pesquisas não há registros de quaisquer efeitos adversos sobre essa questão. (AINSCOW; PORTER; WANG, 1997; MONTEIRO; CASTRO, 1997; ODOM; DEKLYEN; JENKINS, 1984; PASTELLS, 1993; SEKKEL, 2003).

Apesar das evidências científicas demonstrarem que a segregação é um caminho equivocado, os efeitos deletérios continuam presentes no cotidiano, embora já se tenha avançado muito, mas continua tênue, especialmente quanto a matrícula dessa minoria nos diferentes espaços educacionais da educação básica e nas universidades. É nítida, como um cristal, a ausência de um ambiente, que acolha e valorize as diferenças. Aqui sempre é razoável lembrar que a “inclusão e exclusão começam na sala de aula”. (MITTLER, 2003, p. 139) Essa, talvez, seja o cerne para a promoção da inclusão, onde o diverso, variado e diferente, não encontram espaço para o acolhimento.

Diante dos argumentos aqui expostos, sabe-se que, mesmo com o grande avanço nas pesquisas nacionais e internacionais, ainda há muito preconceito por parte da sociedade, no que se refere às pessoas com deficiência, seja por escassez de acesso e/ou falta de interesse em buscar informações a respeito de uma educação mais justa e mais igualitária. (WUO, 2007; PANDORF et al, 2013).

Os professores devem estar qualificados, quer na sua formação inicial, bem como na formação continuada e em serviço, uma vez que estes sujeitos são agentes formadores de opiniões, disseminadores de ideias e atores nas relações com os alunos (CASTRO, 2006). Vale ainda lembrar anteparos legais que encontram previstos na Constituição Federal (BRASIL, 1988), na Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica previstos no parecer CNE/CEB Nº. 17/2001 (BRASIL, 2001).

Indaga-se então: O que pensam alunos sobre a questão da educação inclusiva no curso de Licenciatura em Pedagogia de uma universidade pública federal?

Sabe-se que no Plano Nacional de Educação “a educação é elemento constitutivo da pessoa e (...) deve estar presente desde o momento em que ela nasce, como meio e condição de formação, desenvolvimento, integração social e realização pessoal” (BRASIL, 2000), onde o ambiente escolar é o meio de tornar o indivíduo um ser social, capacitando-o para participar de uma forma consciente e responsável na sociedade fazendo parte da mesma e devendo ser aceito, respeitado naquilo que os diferencia um do outro. Mantoan (2005) defende que é na escola inclusiva que os professores e alunos aprendem uma lição que a vida dificilmente ensina: respeitar as diferenças. Talvez, esse continue sendo a premissa maior para construir uma sociedade mais justa.

Assim, investigar a concepção que os discentes possuem sobre a educação inclusiva na sua formação inicial é uma maneira de desvelar sobre os conceitos que são construídos na sua jornada acadêmica.

Então, este estudo, teve como objetivo geral investigar sobre a concepção que os alunos trazem sobre educação inclusiva na formação inicial, no curso de licenciatura em pedagogia de uma universidade pública federal da cidade do Recife. Os objetivos específicos foram: (i) identificar o que motivou a carreira docente; (ii) investigar sobre a concepção da educação inclusiva que os alunos trazem na formação inicial. (iii) pesquisar a marca da educação inclusiva no projeto pedagógico do curso

## **2 | EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DO QUE ESTAMOS FALANDO AFINAL?**

De acordo com a OMS (2004) e IBGE (2010) há uma população significativa de pessoas com deficiência e a sociedade não pode negligenciá-las (SILVA; GÓES; PACHECO, 2010). O preconceito ainda encontra-se no cotidiano das pessoas, sendo necessário pontuar essa questão quando se deseja discursar sobre educação inclusiva, em especial quando as concepções prévias trazem valores significativos nas relações interpessoais na esfera educacional. É claro que a globalização e a tecnologia diminuíram a distância do conhecimento e promoveu uma maior abertura quanto ao acesso à informação, mas ainda são insuficientes para romper com as barreiras atitudinais dos educadores frente às pessoas com deficiência.

De acordo com Adorno, Horkheimer (1985) e Crochík (1997), o preconceito é uma defesa que impede a experiência e se interpõe no relacionamento, além de produzir uma falsa generalização que rejeita argumentos vindos do contato com a realidade externa. Nesse caso, o ambiente educacional pode retroalimentá-lo, mas também pode ser promotor de possíveis ações para sua superação. É importante lembrar que num passado não muito distante, conceito como “anormais”, “inferiores” fizeram e continuam fazendo parte das diferentes concepções que os indivíduos trazem nas suas diversas relações interpessoais e que respingam para sala de aula.

Historicamente, esses julgamentos passam de geração em geração, sob forma de conhecimento ou concepções prévias, que orientam nossa prática social de maneira dinâmica e sujeita a modificações e podem, o modo de ver as pessoas com deficiência (MUSIS; CARVALHO, 2010).

Nesse sentido, é na formação inicial dos cursos de licenciaturas que os docentes das instituições de ensino superior devem promover uma formação pedagógica que possibilite uma reflexão sobre as barreiras atitudinais frente às diferenças, ou em outro dizer, frente às diversidades. Essa reflexão revela-se tão importante quanto o domínio de conteúdos específicos das áreas de conhecimento, uma vez que são fatores que podem ser decisivos para a efetividade das ações educativas. (MARIAN; FERRARI; SEKKEL, 2007).

Pacheco; Oliveira (2007) defende que, a inclusão plena só acontece quando ninguém fica de fora do ambiente educacional. E assim, todos, independentemente das suas limitações poderão juntos desfrutar do mesmo espaço, sendo aceitos

e respeitados com suas diferenças e tendo as mesmas oportunidades. Essa é a condição *sine qua non* para que se promova o crescimento, o desenvolvimento e a evolução do sujeito, sendo este um requisito indispensável para o desenvolvimento e a preservação da dignidade dos seres humanos. Os autores afirmam ainda que a maior perda é da comunidade educacional, que deixa de vivenciar a diversidade e conhecer suas riquezas.

Em que pese, os diversos e diferentes desafios a ser vencido, o fato é que, se por um lado é factível a obediência legal de receber o aluno com deficiência em todo ambiente educacional, incluindo aqui as instituições de ensino superior, por outro lado falta o preparo e a capacitação de professores para lidar com a inclusão em suas salas de aula (OLIVEIRA-MENEGOTTO; MARTINI; LIPP, 2010).

Educação Inclusiva preconiza o oferecimento de uma educação de qualidade para todos e a democratização das oportunidades educacionais, por este motivo, a Educação Inclusiva respinga sobre a formação dos professores, no caso desse estudo, pedagogos, na qual se configura em uma dimensão que precisamos abordar.

### **3 | A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO**

No Brasil, o Curso de Pedagogia surgiu no ano de 1939, por meio da Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil. O curso tinha como formato o “esquema 3+1”, tendo duração de três anos para o bacharelado e um ano para a licenciatura, cursando disciplinas sobre a Didática.

No segundo momento da sua história, o curso passa por uma Reforma Universitária, na qual fora regulamentado o Parecer nº 252/69 com Resolução nº 2, ofertando a possibilidade de o discente escolher ser especialista para as atividades de supervisão, entre elas, a administração, orientação e inspeção. Segundo Lima (2004, p.17)

Em ambas as fases, é notória a inspiração epistemológica no paradigma da racionalidade técnica. Neste paradigma o conhecimento científico é visto como nocional e imutável, o saber escolar estritamente como conjunto de conhecimentos eruditos, valorizados pela humanidade (ou seja, um saber de classe) e os requisitos para a atuação docente resumem-se ao domínio dos conteúdos das disciplinas e a técnica para transmiti-los.

O curso de Pedagogia estruturou-se nessa concepção de Técnico em Educação até a promulgação da LDB nº 9.394/96 que oportuniza uma nova concepção de conhecimento científico e escolar, além de uma mudança do papel assumido pela escola, conseqüentemente, da profissão docente estando ligada, diretamente, a formação de professores, como nos explica Lima (2004, p. 18)

Em suma, a situação da instituição escolar se torna mais complexa, ampliando a

complexidade para a esfera da profissão docente, que já não pode mais ser vista como reduzida ao domínio dos conteúdos das disciplinas e a técnica para transmiti-los. É agora exigido do professor que lide com um conhecimento em construção – e não mais imutável – e que analise a educação como um compromisso político, carregado de valores étnicos e morais, que considere o desenvolvimento da pessoa e a colaboração entre iguais e que seja capaz de conviver com a mudança e com a incerteza.

Ao fazer uma análise desse momento da história do curso de Pedagogia no Brasil percebe-se que a racionalidade que outrora estava inserida na formação inicial do professor não estava dando mais conta da preparação do pedagogo e da concepção e público que agora as escolas passavam a agregar. A formação do professor passou a considerar as emoções, representações, contexto histórico e a prática do futuro docente, uma formação agora concebida num processo contínuo. Para Salgado (2006, p. 61) “[...] a ação pedagógica dos professores está relacionada à sua constituição histórica enquanto sujeito e, por outro lado, às características dos diferentes espaços onde suas ações têm algum significado e sentido.”

Nesse contexto, leva-nos a refletir sobre a importância de proporcionar reflexões sobre a Educação Inclusiva na formação inicial, pois se a prática pedagógica do professor fundamenta-se nas experiências, constituição histórica e também nos seus valores, os cursos de licenciaturas devem ter a preocupação de construir nos seus estudantes, futuros docentes, valores inclusivos, para que estes fundamentem a suas ações para a promoção da participação de todos em sala de aula, além do respeito e a valorização da diversidade, como salienta Salgado (2006, p. 61/62):

Construir e cultivar culturas de inclusão no seio das experiências dos professores enquanto pessoas e educadores requer o respeito e a compreensão da diversidade e de si mesmo como sendo parte desta diversidade; com o objetivo de garantir o aumento da participação e da aprendizagem de todos é necessário aumentar a própria aprendizagem profissional e também a participação ativa como sujeito da inclusão.

A ação de construir e cultivar ações de inclusão na formação docente como Salgado afirma podem ser contempladas pelas seguintes possibilidades como nos aponta Lima (2010, p. 77)

[...] adotar tópicos nas disciplinas ou prever disciplinas específicas sobre inclusão e educação inclusiva no currículo; identificar outros aspectos de formação que devam ser estimulados; ou ainda, orientar ações no campo da psicologia e da pedagogia que, uma vez desenvolvidas, possam auxiliar alunos e docentes.

É inegável a relevância de se discutir nos cursos de Pedagogia sobre a temática da Educação Inclusiva e suas contribuições para a fundamentação de uma prática pedagógica inclusiva do professor, pois como defende Salgado serão essas vivências



construídas ao longo do seu processo de formação que definirá a maneira de agir, pensar e atuar no magistério, bem como na identidade que será consolidada (SALGADO, 2006, p. 65)

[...] pensar a formação e a inclusão em educação significa dizer que este processo é permanente e que só difundindo essas concepções poderemos reiterar princípios mais humanos, democráticos e comprometidos com uma sociedade mais justa e menos desigual. (SALGADO, 2006, p. 66)

Nesse contexto, compreende-se que a formação inicial do docente que se baseia na Educação Inclusiva acaba por ressignificar o papel que o professor acabará empenhando e conseqüentemente da escola que o mesmo trabalhará.

Frente ao exposto, a formação do pedagogo e a Educação Inclusiva possuem uma relação estreita e importante para sistematização das práticas pedagógicas futuras e o alinhamento desses parâmetros nessa formação do professor, pode fazer a diferença na graduação.

#### **4 | A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO APONTANDO O PERCURSO METODOLÓGICO**

Esta pesquisa buscou investigar a concepção sobre Educação Inclusiva na formação inicial do pedagogo e a marca da educação inclusiva no projeto pedagógico do curso

A abordagem da pesquisa é quantitativa, portanto, mensurável. Esse método foi escolhido por permitir que sejam medidas as opiniões, características, atitudes de um determinado grupo, sendo estes elementos da pesquisa quantitativa necessárias para esta investigação.

Participaram da pesquisa alunos do curso de licenciatura em pedagogia, totalizando em 112 sujeitos. Para coleta de dados foi elaborado um questionário elaborado na plataforma *Google docs*, e por dois meses, o *link* ficou disponibilizado no grupo fechado de uma rede social do referido curso.

Para iniciar o questionário era obrigatória a adesão ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Documento este que evocava a decisão voluntária da participação e a clareza quanto ao entendimento dos objetivos envolvidos nessa investigação. Se o participante concordasse em participar da investigação, então, marcaria a resposta afirmativa havendo acesso para os demais itens. Caso o participante negasse participar, as demais perguntas não eram acessadas. Para garantir o anonimato, os participantes não se identificavam nominalmente, mas marcavam se eram alunos ou professores.

O questionário buscou responder aos dois primeiros itens do objetivo específico,

quais sejam: o que o (a) motivou escolher a carreira docente e em seguida, qual a concepção que trazem sobre educação inclusiva na formação inicial. Para pesquisar a marca da educação no PPC do curso, o mesmo foi disponibilizado para essa pesquisa.

## 5 | O LUGAR QUE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA OCUPA NA FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO: AS ANÁLISES E OS RESULTADOS PARCIAIS

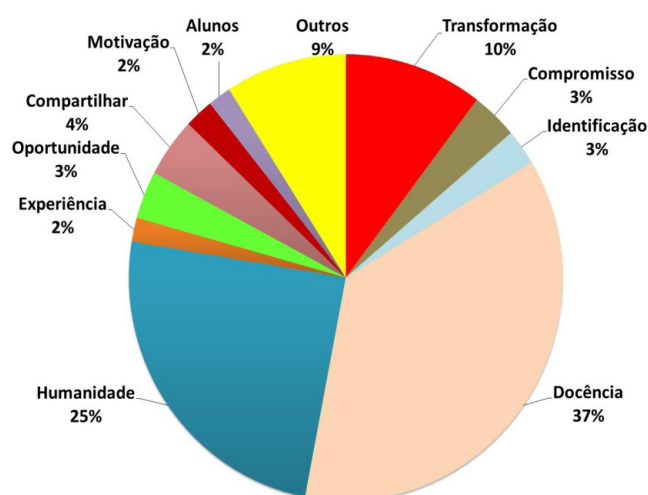


Fig. 1 - A motivação pela carreira docente.

No que diz respeito ao que o (a) motivou a seguir a carreira de professor, as respostas mais significativas foram: 37% (39) responderam ser a docência e 25% (27) apontaram para a relevância da humanidade. As demais respostas foram diversificadas, tal como aponta a figura abaixo.

Dentre as respostas obtidas evidencia-se que a humanização é o pilar para essa reflexão revela-se tão importante quanto o domínio de conteúdos específicos das áreas de conhecimento, uma vez que são fatores que podem ser decisivos para a efetividade das ações educativas. (MARIAN; FERRARI; SEKKEL, 2007).

Vale ainda lembrar que frente aos resultados obtidos, a humanidade e a docência, Lima (2004) ressalta que a inspiração epistemológica no paradigma da racionalidade técnica parece que ainda se mantém, pois neste paradigma o saber escolar é compreendido como um conjunto de conhecimentos eruditos, valorizados pela humanidade (ou seja, um saber de classe) e os requisitos para a atuação docente resumem-se ao domínio dos conteúdos das disciplinas e a técnica para transmiti-los.

Quanto a Concepção da Educação Inclusiva obteve-se os seguintes resultados, conforme as figuras abaixo:

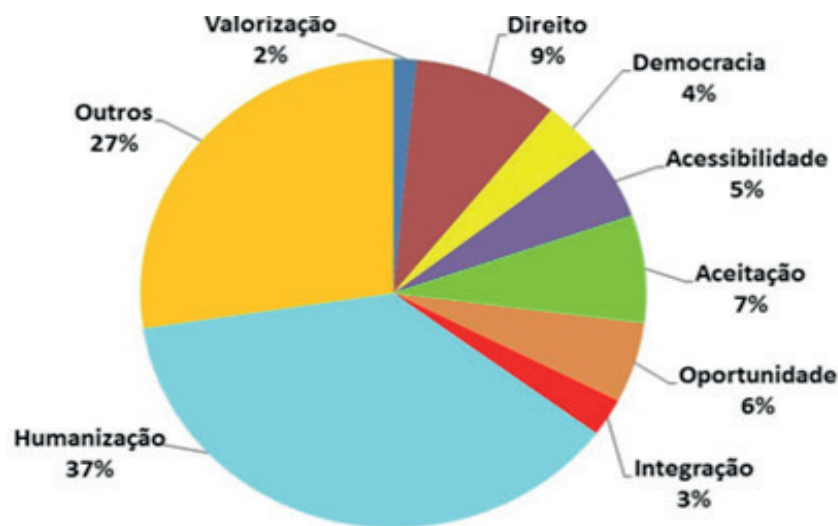


Fig. 2 - Em três palavras: A pessoa com deficiência é ...

A Humanização (37%) traz uma representação que se adéqua aos direitos humanos. A resposta outros (27%) quer dizer que houve uma miscigenação de palavras que não deram para aglutinar numa mesma categoria.

Nesta questão os participantes entram em acordo com Adorno, Horkheimer (1985) e Crochík (1997), pois a ausência do preconceito quebra a defesa que impede a experiência e se interpõe nos relacionamentos. Além do mais evita a produzir uma falsa generalização que rejeita argumentos vindos do contato com a realidade externa. Nesse caso, o ambiente educacional é um espaço que pode retroalimentar a humanização e pode ser gerador de possíveis ações que amplie a inclusão de todos.

Foi possível constatar que a concepção da educação inclusiva é constituída pelos seguintes elementos: Humanização, democracia, acessibilidade, valorização, oportunidade, integração, direito. O entendimento do significado de cada um destes elementos é condição essencial para traçar uma definição do que seria uma educação inclusiva segundo este grupo.

Nesse contexto, leva-nos a refletir sobre a importância de proporcionar reflexões sobre a Educação Inclusiva na formação inicial, e como lembra Salgado (2006), os cursos de licenciaturas devem ter a preocupação de construir nos seus estudantes, futuros docentes, valores inclusivos, para que estes fundamentem a suas ações para a promoção da participação de todos em sala de aula, além do respeito e a valorização da diversidade.

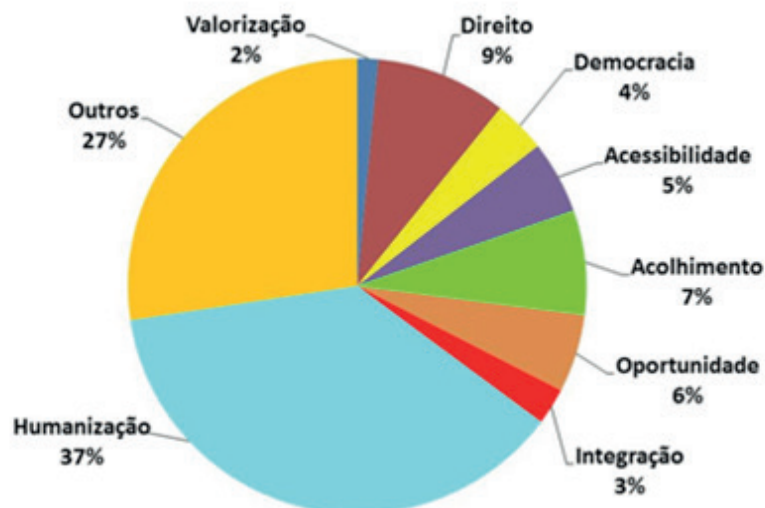


Fig.3 - Escolha três PALAVRAS: O que é inclusão para você?

Mais uma vez a Humanização esteve presente nas mesmas condições explicadas na figura anterior.

De acordo com as respostas dos participantes o ambiente educacional é o meio de tornar o indivíduo um ser social, bem como é promotor do desenvolvimento cognitivo de todos os alunos. Assim, há a influência sobre a formação inicial e continuada de alunos e professores, evitando a existência de possíveis preconceitos.

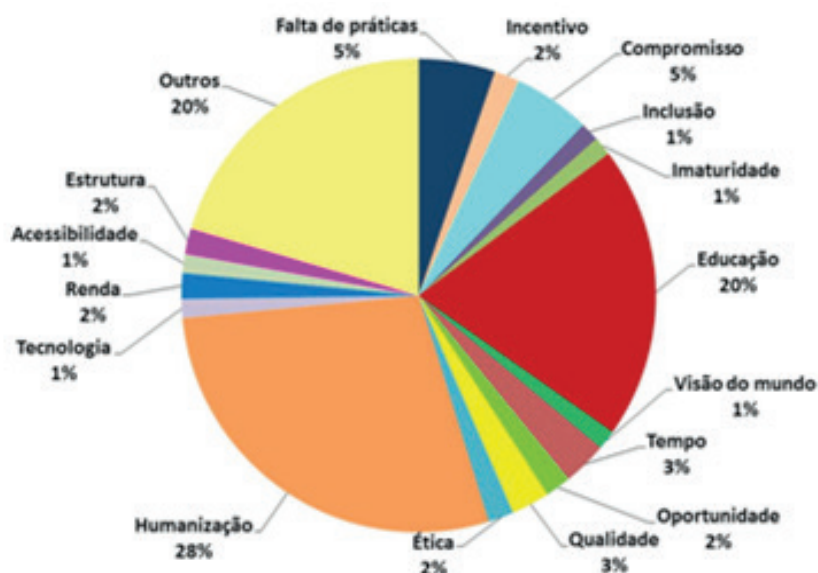


Fig.4 - Em três palavras: Que questão(s) preocupa você, na sua formação inicial?

Castro (2006) afirma que o desafio da sociedade é compreender os diferentes contextos sócio-históricos e remover os possíveis estereótipos arraigados relacionados à pessoa com deficiência. Por isso o ambiente educacional, tem participação fundamental nessa mudança. Afinal a Humanização (28%) e Educação (20%) foram

às respostas mais relevantes.

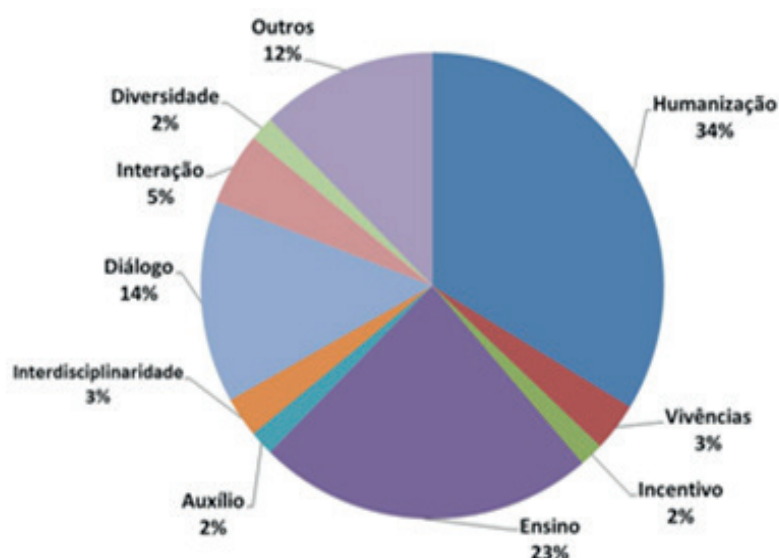


Fig. 5 - Em três palavras: Quais as ações que você realiza que favorecem para as práticas de ensino e aprendizagem inclusiva?

Salário (17%), Ensino (13%) e Humanização (13%) obtiveram o mesmo percentual. As demais respostas ficaram pulverizadas na distribuição. Nesse caso, os participantes de alguma maneira foram contrários ao que Santos; Oliveira (2012) preconiza quanto à lógica da meritocracia e da hegemonia, excluindo todos aqueles que não se adequam a esses padrões de alunos eficientes.

Por fim, o último item a ser investigado foi quanto ao Projeto Pedagógico do Curso, onde após uma leitura minuciosa foi identificado que em todo pressuposto epistemológico que fundamenta o referido documento, não houve em nenhum momento a alusão sobre a educação inclusiva. Porém, ao verificar a matriz curricular foram identificadas disciplinas, dialogando com a inclusão são elas: educação indígena, educação afrobrasileira e educação inclusiva. As duas primeiras são disciplinas optativas, portanto ofertadas ocasionalmente, enquanto que, a última é obrigatória e é ofertada no sexto período curricular do curso. Todas trazem uma carga horária de 45 horas. Em que pese a sua suposta carga horária diminuta, cabe aqui lembrar:

[...] pensar a formação e a inclusão em educação significa dizer que este processo é permanente e que só difundindo essas concepções poderemos reiterar princípios mais humanos, democráticos e comprometidos com uma sociedade mais justa e menos desigual. (SALGADO, 2006, p. 66)

## 6 | CONCLUSÃO

Diante do exposto acredita-se que a inclusão vem gradualmente fazendo parte

do universo acadêmico, mas que necessita ampliar o conhecimento sobre o modo de como realizar a inclusão de acolhimento amplo.

Fortalecer a formação inicial e continuada nesse sentido é um caminho de possibilidade. Somente a partir de um olhar inclusivo, direcionado para um trabalho diferenciado, dinâmico, motivador, atendendo a cada um dos (as) alunos (as) dentro de suas necessidades, resultado de uma orientação sobre os fundamentos teórico-práticos que possibilitem novas práticas e métodos de ensino que ofereça qualidade para todos, despertando o interesse do alunado para a permanência no âmbito de ensino que o mesmo estiver inserido, no caso aqui, o acadêmico é que se pode transformar o professor, o aluno e a universidade, pois a inclusão não pode ser entendida como algo individual, mas coletivo, onde todos são responsáveis pela verdadeira inclusão, garantindo uma prática pedagógica que atenda a todas as realidades refletidas na diferença.

## REFERÊNCIAS

AINSCOW, M.; PORTER, G.; WANG, M. **Caminhos para as Escolas Inclusivas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2000) **Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC

CAPUTO, Maria Elisa Ferreira e GUIMARÃES, Marly. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca – Espanha, 1994.

MARIAN, A.L.; FERRARI, D; SEKKEL, M.C. **Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio**. *Psicologia Ciência e Profissão*, 2007, 27 (4), 636-647.

MANTOAN, Maria Teresa E.. **A Hora da Virada**. *Revista da Educação Especial* - Out/2005.

\_\_\_\_\_ **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbete Declaração de Salamanca. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/declaracao-de-salamanca/>>. Acesso em: 26 de set. 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional – lei nº 9394/1996**: A educação superior tem por finalidade. Brasília, 1996.

MONTEIRO, M. B.; CASTRO, P. **Cada Cabeça sua Sentença**. Oeira: Celta Editora, 1997.

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MUSIS, C. R.; CARVALHO, S. P. **Representações sociais de professores acerca do aluno**



**com deficiência:** a prática educacional e o ideal do ajuste à normalidade. Educação e Sociedade, Campinas, v.31, n.110, p. 201-217, jan/mar. 2010.

ODOM, S. L.; DEKLYEN, M.; JENKINS, J. R. **Integrating handicapped and nonhandicapped preschoolers:** developmental impact on nonhandicapped children. Exceptional Children, Glasgow, v. 51, n. 1, pp.41-48, 1984.

OLIVEIRA-MENEGOTTO, L. M; MARTINI, F. D. O.; LIPP, L. K. **Inclusão de alunos co Trissomia do 21:** discurso dos professores. Factual: Revista de Psicologia, Rio de Janeiro, v.22, p.155-168, 2010

PANDORF, C.A. ET AL. **Rendimento escolar do aluno com Síndrome de Down após as férias de verão:** influencia da qualidade de vida e estimulação recebida da família. Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Tecnologia, Paraná, v.6, n.2

PASTELLS, A. A. **La integración de alumnos deficientes en la escuela ordinaria.** Revista de Educación Especial, Barcelona, n. 12, pp.44- 57, ago./ 1993.

SALGADO, S. S. Inclusão e Processo de Formação. In: Santos, M. P.; PAULINO, M.M. et al. (Orgs.). **Inclusão em Educação:** Culturas, Políticas e Práticas. São Paulo: Cortez, 2006. p.59-68.

SEKKEL, M. C. **A Construção de um Ambiente Inclusivo na Educação Infantil:** Relato e Reflexão sobre uma Experiência. Tese de doutorado em Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

\_\_\_\_\_. **Reflexões sobre possibilidades e limites da educação inclusiva.** Boletim de Psicologia, São Paulo, v.LV, n. 122, pp.43-58, 2005.

SILVA, A. D. N.; GÓES, G. S.; PACHECO, W. S. **Representações sociais de mães e professoras sobre a aprendizagem e desenvolvimento de crianças com Trissomia do 21.** 82f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia). Universidade Federal do Amapá. 2010.

SPINK, M. J. **O conhecimento no cotidiano:** as representações sociais na perspectiva na psicologia social. São Paulo: Brasiliense. 1995.

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

WUO, A.S. **A construção social da síndrome de down.** São Paulo: PUC São Paulo, 2007.  
Disponível em: <http://WWW.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-praxis-pedagogias/DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM/construcao-social-da-sindrome-de-down.pdf>. Acesso em 30 de janeiro de 2016.

## PIBID DIVERSIDADE – POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA

**Márcia Lúcia Nogueira de Lima Barros**

Universidade Federal de Alagoas

**Neiza de Lourdes Frederico Fumes**

Universidade Federal de Alagoas

em seu saber fazer docente.

**PALAVRAS-CHAVE:** PIBID – Inclusão –  
Formação Docente

**RESUMO:** Este estudo reflete sobre as possibilidades do PIBID Diversidade para a formação docente e para a eliminação de barreiras de aprendizagens relacionadas aos alunos público alvo da Educação Especial na escola regular. A pesquisa é de caráter qualitativo, com abordagem colaborativa, e envolveu seis graduandas do curso de Pedagogia da Universidade Aberta do Brasil - UAB, seis professores da sala de aula comum e seis alunos de uma escola da rede municipal de Educação Básica, especialmente os envolvidos com a Sala de Recursos Multifuncionais. Os dados foram produzidos através da observação participante, com registro em diário de campo. Como resultado, percebeu-se que as bolsistas do PIBID Diversidade conseguiram propor ações para a remoção de barreiras de aprendizagem e que a participação no Pibid Diversidade, contribuiu significativamente na formação inicial das licenciandas, tornando-se um diferencial

### INTRODUÇÃO

Muitos são os esforços registrados, para que a educação inclua a todos. No entanto, percebe-se que, ao mesmo tempo em que o sistema educacional brasileiro é signatário de várias convenções e declarações internacionais relacionadas aos direitos sociais, suas ações são ainda limitadas e distantes da materialização desses direitos. São também percebidas várias barreiras, desde as relacionadas aos valores hegemônicos em nossa sociedade até as de ordem físicas, sensoriais e comunicacionais.

De modo mais específico, o Brasil segue a tendência mundial, adotando um sistema educacional inclusivo e tem na oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE)<sup>1</sup> o principal serviço para viabilizar este processo. Também foram garantidas, principalmente nos governos de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2011) e Dilma Rousseff (2011-2016), ações

1 O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é “[...] compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente. Deve integrar a proposta pedagógica da escola, [...]atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas” (BRASIL, 2011, p.1).

destinadas à formação de professores específicos para este serviço e o programa de implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM).

A base legal que fundamenta esta perspectiva é bastante alargada, como podemos ver nos documentos elencados a seguir: a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008; Lei nº 10.048/2000; Lei nº 10.098/2000; Lei nº 10.436/2002; Lei nº 10.793/2003; Lei nº 12.764/2012; Lei nº 12.796/2013; Lei nº 13.005/2014; Lei nº 13.116/2015; Decreto Federal nº 3.956/2001; Decreto Federal nº 5.296/2004; Decreto Federal nº 5.626/2005; Decreto Legislativo nº 186/2008; Decreto Federal 6.949/2009; Decreto Federal 7.611/2011; Decreto Federal nº 7.612/2011; Decreto Federal nº 8.368/2014; Resolução CNE/CEB nº 4/2009; Resolução CNE/CEB nº 4/2010; Resolução CNE/CEB nº 7/2010; entre outros.

Para Silva e Martins (2007, p. 73), a “prática da inclusão se baseia em princípios diversos, tais como: aceitação das diferenças individuais, valorização de cada indivíduo e convivência dentro da diversidade e cooperação”. A inclusão, desta forma, além de ser vista como um princípio, também deve ser compreendido como um processo. No primeiro aspecto, refere-se aos valores individuais que são construídos durante a formação dos indivíduos ao longo dos anos, e, no segundo aspecto, deve ser vista como algo contínuo e permanente.

Autores, como Mazzotta (2011), Mantoan (2003; 2006), Mittler (2003), Stainback e Stainback (1999), definem inclusão como um processo de reestruturação das escolas e da sociedade como um todo, com o objetivo de assegurar e garantir os direitos e deveres das pessoas que possuem deficiência e o respeito à diversidade humana. Dessa forma, a inclusão torna-se uma política de direitos humanos, exigindo as mesmas oportunidades, sejam elas educacionais e sociais para todos os cidadãos, devendo ser realizada de forma conjunta, sob o eixo família – escola – sociedade.

Nesse contexto, o ambiente escolar por ser voltado para a socialização, independência e desenvolvimento da consciência crítica, tem um papel fundamental no processo de inclusão. Com ela, haverá uma transformação intensa e profunda na política educacional, voltada para o acesso e a permanência, com qualidade, para todos os alunos que possuam algum tipo de deficiência, sejam elas sensoriais, físicas, intelectuais ou de aprendizagem.

Nessa perspectiva, é preciso reconhecer a diversidade e valorizar a multiplicidade dos saberes que coexistem nas instituições escolares. O fazer pedagógico, a partir desse novo paradigma, ganha proporções enormes e coloca-nos diante de uma realidade desafiadora.

Mediante a esse novo cenário, nesse artigo pretendemos discutir as possibilidades do PIBID Diversidade para a formação de professores, bem como para a eliminação de possíveis barreiras de aprendizagem para o aluno público alvo da Educação Especial (PAEE).

## **A inclusão escolar de alunos do público alvo da Educação Especial e alguns desafios para a formação de professores**

Durante as três últimas décadas do século XX, aconteceram mudanças significativas que atingiram a relação professor/escola/sociedade e muito tem se falado quanto a imprescindível necessidade de mudanças na formação inicial e continuada, ao mesmo tempo de articular o conhecimento teórico-científico à práxis pedagógica, como destaca Gatti (2012), Imbernón (2011), Pimenta (2011), Brzezinski (2009), Tardiff (2008) e outros.

A inclusão requer que a formação de professores possibilite compreender que os alunos de uma mesma sala não são iguais, que possuem diferentes modos de entender o mundo que os cerca. Terá que problematizar e desnaturalizar questões de preconceito, preparando os professores metodologicamente para a superação das discriminações de qualquer ordem que surgirem no ambiente escolar.

Segundo Stainback e Stainback (1999) e Silva e Martins (2007), com a inclusão escolar, torna-se imperativo ao professor desenvolver habilidades que o ajude a lidar com esta nova realidade imposta pelas mudanças no sistema educacional, em que todos os alunos devem ser beneficiados com uma escola de qualidade e, principalmente, com profissionais capazes de trabalhar com as dificuldades que, porventura, apareçam.

Dentre essas demandas, está o de aprender atuar de forma colaborativa com outros professores e profissionais presentes na escola. Isso requer aprender a compartilhar metas, decisões e responsabilidades com outros profissionais, na tarefa de possibilitar um desenvolvimento pleno das capacidades de todos os alunos, incluindo aqueles que apresentam alguma deficiência (MENDES, 2006).

A parceria colaborativa é uma proposta que favorece o processo de inclusão dos alunos com deficiência, pois instiga os professores envolvidos a buscar conhecimentos e a desenvolver ações partilhadas no seu fazer pedagógico, perante os desafios que surgem no processo de inclusão do aluno com deficiência nas escolas regulares.

Uma das possibilidades de uso da colaboração na escola com vistas à promoção da aprendizagem do PAEE é o ensino colaborativo. Capellini (2004, p.226) explica que “o sucesso do ensino colaborativo está em o professor conhecer bem a si mesmo, conhecer seus pares, conhecer seus alunos e os diversos tipos de materiais e estratégias de ensino”.

Uma formação atenta aos desafios impostos pela inclusão escolar possibilitará a constituição de novos saberes que orientarão a práxis pedagógica desses professores.

### **ALGUNS ASPECTOS METODOLÓGICOS**

A pesquisa apresenta um caráter qualitativo. De forma mais particular, orienta-se

por uma perspectiva colaborativa. Segundo Ibiapina (2008), esta abordagem fortalece as atitudes, práticas e valores dos participantes do estudo, visto que compartilham conhecimentos.

Deste modo, este estudo contou com a participação de seis (06) bolsistas/graduandas do curso de Pedagogia da Universidade Aberta do Brasil (UAB) do Pibid Diversidade. Todas do terceiro período, tendo sido selecionadas para o Programa por meio de entrevistas (denominadas de Bolsista A, B, C, D, E e F). Seis (06) professores da sala de aula comum de uma escola municipal e seis (06) alunos com deficiência desta mesma escola da rede municipal de Educação Básica e atendidos na Sala de Recursos Multifuncionais.

É preciso enfatizar que as bolsistas sempre foram acompanhadas pela professora supervisora, que atuava na Sala de recursos Multifuncionais (SRM) da escola participante e era responsável por manter o elo entre as bolsistas e as professores da sala de aula comum. Também integrava o projeto uma professora universitária, que era a coordenadora e orientadora geral.

Como instrumentos para a produção de dados, foi utilizada a observação, com registro em diário de campo, onde foram postas todas as ocorrências, anotações e informações que surgiram durante o processo de investigação. A observação, segundo Lüdke e André (2008), permite acompanhar os experimentos e as vivências habituais dos sujeitos e perceber o significado que conferem à sua realidade e as suas ações.

### **Pibid Diversidade em Ação: possibilidades de formação e aproximação da realidade escolar**

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), através do subprojeto PIBID Diversidade, tem como objetivo principal de contribuir para a formação inicial dos licenciandos de Pedagogia, no que diz respeito às suas habilidades para desenvolver práticas inclusivas que promovam a construção de uma escola inclusiva. Mais especificamente, os graduandos tiveram oportunidade de vivenciar, de forma sistemática, ações relacionadas ao Atendimento Educacional Especializado, como também práticas pedagógicas interdisciplinares no Ensino Fundamental, articulando a área da Pedagogia e Educação Especial<sup>2</sup>.

O projeto PIBID Diversidade da UFAL, Construindo uma escola inclusiva para todos: contribuições do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para a inclusão de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, foi desenvolvido em uma escola da rede municipal de Maceió, localizada na parte alta da cidade, com alunos(as) do Ensino Fundamental, que possuía uma Sala de Recursos Multifuncionais

---

2 No plano legal, a definição mais atual para Educação Especial é definida pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008, p.16) como “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 quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular”.

(SRM), onde era oferecido o Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos alunos do público alvo da Educação Especial da própria instituição e das circunvizinhas que faziam parte da rede municipal.

Cabe lembrar que o AEE, nas políticas educacionais atuais, constitui-se no único serviço de apoio disponível ao apoio à inclusão nas escolas públicas brasileiras, que começou a ser disponibilizado a partir de 2005, após terem sido implantadas as primeiras SRM. Sua função é “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela” (BRASIL, 2008, p.1).

Na escola participante do PIBID Diversidade havia uma SRM e era deste espaço que partiam as ações desenvolvidas na escola, levando em consideração o papel do AEE na escolarização de alunos/as do público alvo da Educação Especial e os recursos disponíveis na SRM. De uma forma geral, o Programa de Implantação tem distribuído alguns mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos e de uma profissional com formação para o atendimento às necessidades educacionais especiais (Resolução CNE/CEB nº 4/2009, art. 10).

Mais especificamente na escola do projeto, havia os seguintes materiais na SRM: computadores, monitores, software para comunicação alternativa, scanner, impressora laser, teclado e colmeia, mouse e acionador de pressão, laptop, mobiliários adaptados, impressora Braille, lupas manuais, lupa eletrônica, punção, soroban, guia de assinatura, plano inclinado, quadro melanínico, máquina de datilografia Braille, caneta ponta porosa, reglete de mesa, pranchas de comunicação, livros didáticos e paradidáticos impressos em Braille, letras ampliadas, globo terrestre acessível, kit de desenho geométrico acessível, quebra cabeças sobrepostos (sequência lógica), calculadora sonora, aranha-mola, engrossadores de lápis e pincéis, além de outros recursos confeccionados e voltados para o aspecto lúdico. Como também lápis grafite, de cor, hidrocor e giz cera, cola branca e colorida, folhas de EVA, cartolinas, tesouras e muitos outros materiais que fazem parte da rotina escolar e contribuem na ampliação das habilidades cognitivas e funcionais dos alunos com deficiência.

A partir deste cenário, as ações do PIBID Diversidade iniciaram-se com uma visita da coordenadora do projeto à escola para explicar aos seus gestores e coordenadores pedagógicos os objetivos do Programa, os trâmites acadêmicos pertinentes às pesquisas decorrentes, o compromisso do sigilo dos dados por parte dos envolvidos no estudo e as possibilidades de contribuições.

Concluída estas negociações iniciais de acesso, começou a haver o ingresso das bolsistas na escola, com a realização de reuniões semanais entre bolsistas, coordenadora e supervisora para o planejamento e organização das atividades a ser realizadas durante a semana.

Nas observações iniciais, as bolsistas foram incentivadas a conhecer o universo



escolar, a sua organização e seus atores, sobretudo aqueles/as que, posteriormente, seriam acompanhados/as por cada uma delas (professoras, alunos/as com deficiência e seus colegas). Estes atores faziam parte do 1º, 2º, 5º, 7º e 9º ano do Ensino Fundamental e, no caso particular dos/as alunos/as com deficiência, estes possuíam limitações visuais, intelectuais, físicas e Síndrome de Asperger.

Cabe enfatizar que para os alunos com deficiência que cursavam o 7º e 9º ano, as bolsistas realizaram suas observações nas aulas de Português e Matemática, pois estas têm um maior número de aulas e são basilares para as demais. Em relação aos alunos com deficiência que estavam no 1º, 2º e 5º anos, em que há apenas um único professor regente, as bolsistas permaneceram próximas deste único professor.

As observações destes alunos em sala de aula comum, interagindo com sua professora e seus colegas, permitiram conhecer aspectos peculiares de sua forma de aprender e de barreiras existentes que prejudicavam o seu processo de aprendizagem. Sendo assim, pode-se verificar que:

- ✓ Em relação ao aluno com Deficiência Visual verificou-se a necessidade de elaboração e adaptação de alguns materiais didáticos pedagógicos para melhor condução do processo de ensino e aprendizagem na sala de aula comum;
- ✓ Em relação aos alunos com Deficiência Intelectual observou-se a necessidade de estratégias de aprendizagem por meio de jogos e atividades;
- ✓ Em relação ao aluno com Paralisia Cerebral constatou-se que ele apresentava restrições motoras e problemas na fala; e,
- ✓ Em relação à aluna com Síndrome de Asperger notou-se ser necessário trabalhar por meio de uma parceria colaborativa com a professora de Língua Portuguesa.

Estes dados subsidiaram na proposição de projetos específicos de cada uma das bolsistas, sendo eles:

- ✓ Bolsista A: Elaboração e adaptação de materiais didáticos e pedagógicos para melhor acessibilidade no processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência visual em sala de aula comum e assim ampliar a noção de diversos conceitos;
- ✓ Bolsista B, C e D: Desenvolvimento de estratégias de ensino através do uso de jogos e atividades lúdicas para alunos com deficiência intelectual, visando contribuir no processo de alfabetização (leitura e escrita) e na interação social;
- ✓ Bolsista E: Desenvolvimento de soluções ligadas ao uso de Tecnologias Assistivas e da Comunicação Alternativa, especificamente cartões de comunicação, para o aluno com Paralisia Cerebral, a fim de promover uma maior interação entre aluno/professores e aluno/colegas e ampliação da sua parti-

cipação efetiva no processo de aprendizagem; e,

- ✓ Bolsista F: Promoção de ações que levaram a constituição de uma parceria colaborativa entre a professora de Língua Portuguesa, a da SRM e a bolsista do Projeto, com o intuito de ampliar a habilidade de leitura da aluna com Síndrome de Asperger.

Como já dito, para a proposição dos projetos de pesquisa, as bolsistas foram incentivadas a considerar os dados de suas observações, como ainda deveriam fundamentar na produção científica da área da Educação Especial. Para isto, cada bolsista foi orientada a fazer leituras acerca da temática específica de seu projeto e as dúvidas que surgissem em relação aos aspectos peculiares de cada deficiência ou situação de sala eram discutidos logo após as observações e/ou levados as reuniões semanais, sendo compartilhados com todas as bolsistas.

É importante destacar que dada a ideia de o AEE dever focar, primeiramente, nas barreiras de aprendizagens existentes no ambiente escolar como um todo e ter como necessidade o desenvolvimento de uma cultura inclusiva, ficou acordado entre os/as participantes que algumas ações seriam conjuntas e serviriam como suporte para a atuação do subprojeto Pibid Diversidade na escola. Neste sentido, foram realizadas coletivamente a discussão e a análise documental do contexto da escola; a elaboração de questionário sobre o tema educação inclusiva; a elaboração e o desenvolvimento de propostas de intervenção pedagógica, com a participação do professor do AEE; e, a leitura do referencial teórico da área de Educação Especial e da base legal, tais como a Declaração de Salamanca (1994), LDBEN 9394/1996, Política de Educação Especial (2008) e outros.

Além disso, as participantes do Projeto também deveriam participar das atividades de socialização das experiências e dos conhecimentos adquiridos na escola, durante as reuniões mensais do Pibid Pedagogia UAB e deveriam se dedicar a produção e a entrega de relatórios mensais e semestrais, de caráter individual.

Também cabe salientar o quanto foi relevante a participação das discentes do Pibid Diversidade em cursos, palestras e eventos promovidos pelo Grupo de Estudos (NEEDI/UFAL), como o projeto de extensão Sextas Inclusivas, Fórum Alagoano de Educação Bilíngue, VI Encontro Alagoano de Educação Inclusiva, entre outros. Com isto, as bolsistas puderam ampliar o conhecimento na área da educação inclusiva, discutir e refletir sobre a prática pedagógica e a formação docente diante do processo de inclusão escolar.

Desta forma, as vivências e experiências metodológicas contribuíram de maneira fulcral para a formação docente das bolsistas, tendo em conta os desafios diários impostos pelo processo de inclusão escolar do/a aluno/a com deficiência na sala de aula comum. Ademais, as bolsistas puderam perceber a riqueza dos momentos de aprendizado e ampliar sobremaneira os conhecimentos existentes.

A partir da análise das observações e registros, os resultados revelaram que a

entrada do Pibid Diversidade na escola foi fundamental para a formação inicial das bolsistas, pois estas tiveram a oportunidade de articular teoria e prática no espaço escolar de uma rede pública municipal, com professores da educação básica, interagindo de forma colaborativa quando auxiliavam nas aulas e produziam recursos didáticos pedagógicos diversificados, instituindo um novo olhar para sua formação inicial.

Também foi possível observar que a chegada do Pibid Diversidade proporcionou melhorias no desempenho e participação dos/as alunos/as com deficiência em sala de aula e aumentou a interlocução da professora da Sala de Recursos Multifuncionais com os/as demais professores/as da escola e de maneira mais efetiva com os/as professores/as participantes do estudo. Houve também maior aproximação entre a Universidade e a comunidade escolar e mobilização dos/as professores/as parceiros/as do Pibid Diversidade no desenvolvimento de novas metodologias e estratégias para a promoção da inclusão do/a aluno/a com deficiência na sala de aula comum.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A necessidade de formação docente frente à inclusão de alunos com deficiência da/na escola é inquestionável e as experiências decorrentes à participação no Pibid Diversidade trouxeram inúmeros ganhos às suas participantes, tais como, o aprofundamento dos conhecimentos científicos e o desejo de se tornarem pesquisadoras; a oportunidade de vivenciar, de forma intensa e direta, o cotidiano escolar e toda a sua pluralidade; experienciar, junto aos professores, ações pedagógicas direcionadas ao processo de inclusão dos alunos PAEE; além de ser um diferencial em sua formação acadêmica.

Torna-se imprescindível ressaltar a importância do trabalho colaborativo na prática profissional envolvendo SRM e sala comum, professores e bolsistas, atores da escola e da universidade, como também na prática de pesquisa. Assim, os conhecimentos e as experiências adquiridas durante o processo, trouxeram as licenciandas um olhar de destaque para o aluno, o ensino, a escola e não mais a busca por padrões de normalidade.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, de 07 de janeiro de 2008.

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

BRASIL. **Lei nº 10.048**, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 10.098**, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 10.793**, de 1º de dezembro de 2003, que altera a redação do Art. 26, § 3º e do Art. 92 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei nº 9394 de 20 de Dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, de 20 de Dezembro de 1996. Brasília.

BRASIL. **Lei nº 12.764**, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, e altera § 3º do art. 98 da Lei 8.112, de 11 de dezembro de 1990.

BRASIL. **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013, que altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

BRASIL. **Lei nº 13.005** de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 13.116**, de 6 de julho de 2015 que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

BRASIL. **Decreto Federal nº 3.956**, de 8 de outubro de 2001, que promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.

BRASIL. **Decreto Federal nº 5.296**, de 2 de dezembro de 2004, que regulamenta a Lei 10.048, de 08 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências.

BRASIL. **Decreto Federal nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais/ LIBRAS; e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 186**, de julho de 2008, que aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo.

BRASIL. **Decreto Federal 6.949**, de 25 de agosto de 2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo.

BRASIL. **Decreto Federal 7.611**, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre educação especial, e o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

BRASIL. **Decreto Federal nº 7.612**, de 17 de novembro de 2011, que institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite.

BRASIL. **Decreto Federal nº 8.368**, de 2 de dezembro de 2014, que regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4**, de 2 de outubro de 2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4**, de 13 de julho de 2010, define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 7**, de 14 de dezembro de 2010, fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos; entre outros.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. Campinas: Papyrus, 1996.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das Possibilidades do Ensino Colaborativo no Processo de Inclusão Escolar do Aluno com Deficiência Mental**. São Carlos/SP: UFSCAR, 2004. Tese de Doutorado em Educação.

GATTI, B. A. O início da carreira docente no Brasil: formas de entrada, primeiras experiências profissionais e políticas educacionais. III Congresso Internacional sobre Professorado Princiante e Inserción Profesional a La Docencia. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 93, maio/ago. 2012.

IBIAPINA, M. L. M. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Liber Livro, 2008.

IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional: formar-se a mudança e a incerteza. Tradução Silvana Cobucci Leite. 9. Ed. São Paulo Cortez, 2011.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. Reimpressão. São Paulo: EPU, 2008.

MANTOAN, M. T. E. **O Direito de Ser, Sendo Diferente, na Escola**. In: RODRIGUES, David (org). **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 183-209.

MANTOAN, M. T. E.. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MAZZOTTA, M. J. S. . **Educação Especial no Brasil**: História e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011. v. 1. p.231

MENDES, E. G. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional da inclusão escolar. **Educere et Educare**, Vol. 2 nº 4 jul./dez. 2006.

MITTLER, P. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M.I. (org.). **Pedagogia Universitária**: caminhos para formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, K.S. B. P.; MARTINS, L. A. R. Classes regulares: ambientes de enriquecimento humano frente à diversidade? In: MARTINS, Lúcia A. R. et al (orgs). **Educação e Inclusão Social de pessoas com necessidades especiais**: desafios e perspectivas. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 73-78.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: Um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 9ª Ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2008.

## DESAFIOS DO DOCENTE NA INSERÇÃO DAS NOVAS TECNOLOGIAS EM SALA DE AULA

### **Edivânia Paula Gomes de Freitas**

Universidade Estadual da Paraíba – UEPB  
Campina Grande-PB

### **Leandra da Silva Santos**

Universidade Estadual da Paraíba – UEPB  
Campina Grande-PB

### **Maria Lúcia Serafim**

Universidade Estadual da Paraíba – UEPB  
Campina Grande-PB

### **Meiryllianne Suzy Cruz de Azevedo**

Universidade Estadual da Paraíba- UEPB  
Campina Grande-PB

**RESUMO:** O setor educacional vem passando por grandes transformações ao longo do tempo. Com o advento das Tecnologias de Informação e comunicação – TIC este não pode se esquivar de acompanhar e incluir estas importantes ferramentas em benefício do ensino e aprendizagem. Em vista disso, esta pesquisa trata sobre a inserção das TIC no setor educacional, mostrando os desafios do trabalho docente frente a esta realidade. Tem como principal objetivo analisar os desafios que o professor enfrenta para inclusão das TIC em sala de aula. Para tanto, foi realizado um levantamento teórico sobre o tema, utilizando-se autores como Moran (1999), Marcos Silva (2004), Pescador (2010), Serafim e Sousa

(2008) e Tajra (2010). Em seguida foi aplicado um questionário a alguns professores de educação profissional e por fim, foi realizada uma análise dos resultados obtidos, ficando perceptível que as principais dificuldades que os docentes enfrentam para trabalharem com tecnologias em sala de aula, acontecem pela falta de recursos, a precária formação do professor e também pela falta de domínio de ferramentas básicas por parte de alguns estudantes.

**PALAVRAS-CHAVE:** TIC, Educação profissional, Docente.

**ABSTRACT:** Education has been undergoing great transformation over time. With the advent of information technologies and the modernization of communications, one cannot ignore and not include these important tools in benefit of the teaching and learning processes. In light of the facts, this research deals with the insertion of information and communication technologies (known here in Brazil as TIC) into education, demonstrating the challenges that teachers face because of this new reality. The research done included the following authors as sources: Moran (1999), Marcos Silva (2004), Pescador (2010), Serafim e Souza (2008), and Tajra (2010). A questionnaire was also given to some professors of education professional to gather their insights. Finally, an analysis was



done of the material gathered from all sources leading to the conclusion that the main difficulties teachers face in order to integrate information technologies and modern communication technologies into their classrooms are related to the lack of funding, under-trained teachers, and teachers who are unskilled themselves in the use of these technologies. Research also showed that some students also lack the basic skills needed to make use of information and communication technologies in the classroom.

**KEYWORDS:** TIC, Education professional, Teachers.

## 1 | INTRODUÇÃO

As Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC vêm conquistando um grande espaço no mundo contemporâneo. A era digital tomou conta da sociedade, de tal forma, que já é considerado analfabeto digital a pessoa que não tem o conhecimento e domínio destas tecnologias. Desta forma, o setor educacional não pode deixar de inserir as diversas ferramentas existentes nas TIC em benefício do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Diante de uma sociedade que aprende e se desenvolve com tecnologias e comunicação cada vez mais veloz, os alunos são hoje interativos e necessitam de docentes com conhecimento digital para que possam compor novas interfaces pedagógicas. Para tanto será abordado nesta pesquisa sobre a importância do trabalho docente no uso das tecnologias em sala de aula.

Assim sendo, o presente estudo trata de verificar se os professores se sentem preparados para utilização e inserção das TIC em sala de aula e como estes estão trabalhando com a “bagagem” de conhecimentos apresentados pelos alunos e alunas advindos da utilização das tecnologias em seu dia-a-dia.

## 2 | METODOLOGIA

Esta pesquisa é de abordagem qualitativa de cunho exploratório, que utilizou como método o estudo de caso, tendo como instrumento de coleta de dados um questionário e o procedimento descritivo-analítico para os resultados obtidos.

O *locus* da pesquisa foi o SENAI, escola de ensino profissional, localizado na Cidade de Campina Grande – PB. No período de 07 à 22 de Julho de 2016, foi aplicado um questionário, contendo 7 (sete) questões subjetivas, à 10 (dez) professores desta instituição, buscando investigar de que forma eles trabalham com as TIC em sala de aula.

Em conformidade com a Resolução nº 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde, que estabelece normas para desenvolvimento de pesquisa com seres humanos, os nomes dos participantes na pesquisa não serão divulgados, assim os professores

envolvidos serão codificados como: Professor A, Professor B, Professor C... Professor J.

### 3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

#### 3.1 A Importância do Trabalho Docente na Inserção das Novas Tecnologias em Sala De Aula

O setor educacional vem passando por grandes e significativas mudanças no processo de ensino aprendizagem. Para Tapscott apud Tajra (2010, p. 21)

Como marco do novo milênio, temos a Internet que, a partir de 1995, penetrou no mercado, iniciando uma nova revolução, a revolução digital, a era da inteligência em rede, na qual seres humanos combinam sua inteligência, conhecimento e criatividade para revoluções na produção de riquezas e desenvolvimento social. Essa revolução atinge todos os empreendimentos da humanidade – aprendizagem, saúde, trabalho, entretenimento.

Nesse contexto, os estudantes da atualidade não suportam a educação tradicional vista como verdade absoluta que acontecia em tempos remotos, já que a era da tecnologia abrange todos os âmbitos sociais e culturais. É bastante comum presenciarmos cenas de alunos “grudados” nos aparelhos eletrônicos realizando as mais diversas atividades, tanto para jogar, estudar e pesquisar, como, e principalmente para interagir com as pessoas através das redes sociais. Assim, os professores contemporâneos não devem está aquém das atualizações tecnológicas. Entretanto, ainda encontramos professores que não têm muita afinidade, nem conhecimento das tecnologias e optam por não utilizá-las em sala de aula, contribuindo por vezes para que ocorra a falta de interesse dos estudantes pelo conteúdo ora apresentado de maneira tradicional. Em vista disso Serafim e Sousa (2008, p.24) afirmam que:

Na educação contemporânea o professor não é visto como a fonte de todo o conhecimento e o conhecimento não é um objeto, algo que possa ser transmitido do professor para o aluno. Contudo, ainda hoje, em muitas escolas, predomina a comunicação vertical, o professor é o detentor do saber absoluto, agindo como um transmissor de conhecimento e não permitindo que o aluno discuta suas ideias e traga novas informações para a sala de aula. Muitos professores não levam em conta a experiência que os alunos já trazem consigo e não estimulam a discussão sobre o que eles aprendem em casa, na rua, na TV, no rádio, revistas e Internet.

É necessário que o professor não apenas assista as mudanças acontecerem, mas que seja parte delas. Para Tajra (2010, p. 36) “[...] estamos diante de um mundo globalizado em que a competitividade ocorre além dos muros, fronteiras físicas”. Não é aceitável exigir que o aluno se desprenda de todo conhecimento prévio adquirido tanto na sociedade em que ele está inserido como através do contato e utilização

das diversas TIC existentes, para Moran (1999, p.7) “É importante conectar sempre o ensino com a vida do aluno. Chegar ao aluno por todos os caminhos possíveis: pela experiência, pela imagem, pelo som, pela representação (dramatizações, simulações), pela multimídia, pela interação *online* e *offline*”.

A escola é um elo de extrema importância na orientação dos estudantes, o setor educacional deve envolver e introduzir mais a “bagagem” do conhecimento que os alunos trazem. A nova linguagem dos educandos tem sido as tecnologias, assim se faz necessário que tanto a escola como o professor estejam abertos e preparados para tal realidade. Marco Silva (2004. p.2) esclarece que:

No processo de incorporação das tecnologias na escola, aprende-se a lidar com a diversidade, a abrangência e a rapidez de acesso às informações, bem como com novas possibilidades de comunicação e interação, o que propicia novas formas de aprender, ensinar e produzir conhecimento, que se sabe incompleto, provisório e complexo.

Na realidade, o processo de ensino e aprendizagem é bastante complexo e a educação contemporânea tem se tornado um grande desafio para os docentes, porém o professor que se atualiza juntamente com a evolução dos processos tem maior sensibilização no entendimento quanto à necessidade da modernização e evolução do ser humano. Deste modo, considera-se irreversível a presença das TIC na vida das pessoas e que os avanços tecnológicos podem reforçar o trabalho pedagógico em todas as áreas de conhecimento e a escola deverá ser uma referência no sentido de formação de alunos mais proativos e inovadores. Entretanto, não basta apenas o empenho e a dedicação do professor para que haja êxito na inserção das TIC em sala de aula, se faz necessário também que os alunos estejam totalmente envolvidos no processo. Conforme Moran (1999, p.2)

As mudanças na educação dependem também dos alunos. Alunos curiosos, motivados, facilitam enormemente o processo, estimulam as melhores qualidades do professor, tornam-se interlocutores lúcidos e parceiros de caminhada do professor-educador. Alunos motivados aprendem e ensinam, avançam mais, ajudam o professor a ajuda-los melhor. Alunos que provêm de famílias abertas, que apoiam as mudanças, que estimulam afetivamente os filhos, que desenvolvem ambientes culturalmente ricos, aprendem mais rapidamente, crescem mais confiantes e se tornam pessoas mais produtivas.

As Tecnologias da Informação e Comunicação oferecem uma variedade de ferramentas para auxiliar no trabalho docente, basta que este esteja aberto as mudanças e inovações existentes. Os recursos como o computador, a internet e os softwares existentes são ricos em inovações que podem ser utilizadas para dinamizar as aulas e facilitar o trabalho do professor. Para Pescador (2010, p.8)

[...] parece que ainda temos que refletir muito para conseguirmos entender o que

esta geração precisa e em que aspectos difere das gerações anteriores para que possamos oferecer-lhes atividades de aprendizagem que sejam motivadoras e interessantes. Para fazer isso, é preciso ouvi-los, observá-los em suas interações com seus pares, aprender com eles, pesquisar e entender como usam os recursos tecnológicos e suas aplicações educacionais. E, principalmente, é necessário que cada um de nós professores reflita sobre sua própria prática, de forma científica e metódica, para que essas modificações possam contemplar e antecipar possíveis discordâncias e discrepâncias que poderão surgir nesse novo caminho a ser trilhado.

Neste sentido, a abordagem educacional tradicional deve ficar para trás, uma vez que a relação vertical entre aluno e professor torna-se cada vez mais ultrapassada, que o ambiente escolar que considerava os alunos como meros receptores e repetidores do conhecimento deve ser superada por esta sociedade contemporânea da informação e comunicação, e principalmente, pela crença de que o conhecimento acontece apenas na escola, pois a realidade em que vivenciamos são alunos cheios de informações e aprendizados, adquiridos em sua maioria através das TIC, que contribuem, e muito, para a troca de conhecimento e experiência em sala de aula. Pescador (2010, p.9) esclarece que:

Para isso é desejável um perfil de flexibilidade e, talvez, certa humildade e disposição para aprender com seus alunos para que possam se unir em redes digitais e construir redes de aprendizagem. O professor, com seu saber pedagógico, aliado ao saber tecnológico do aluno, pode produzir tecnologias educacionais, que aliem a produção e a construção com a participação interativa, resultando, possivelmente, em materiais didáticos mais atrativos para os alunos e, portanto, mais motivadores e em ações pedagógicas mais efetivas em função da participação efetiva e ativa de todos os atores do processo.

### 3.2 Análise do Trabalho Docente na Inserção das Novas Tecnologias em Sala de Aula

A pesquisa foi realizada, tendo a vista a participação dos variados segmentos dos cursos oferecidos pelo SENAI, tais como vestuário, mineração, construção civil, segurança do trabalho e alimentos, no intuito de observar o trabalho docente na inserção das TIC em sala de aula de educação profissional em diferentes ramos de atividade, a fim de analisar as principais dificuldades, facilidades, experiências vivenciadas, nível de domínio das tecnologias e se o ambiente de trabalho proporciona condições favoráveis para que, de fato, aconteça à inclusão das TIC de maneira satisfatória.

O primeiro questionamento foi: **Que tecnologias digitais você utiliza em sala de aula?** As respostas dos entrevistados foram bastante semelhantes, todos alegam que utilizam computador, *data-show* e *slides*; alguns deles usam recursos do celular tais como: calculadora e a câmera para gravar aulas de campo; vídeos, transparência, internet, programas como o *Office* e outros direcionados a projetos como o *Autocad* e o *Revit*.

Com base nestas informações é possível identificar que todos os docentes questionados fazem uso de algum tipo de tecnologia digital para ministrar suas aulas. Esta constatação é bastante significativa, pois com a evolução tecnológica que está acontecendo torna-se ultrapassado o professor que não a acompanha. Para Serafim e Sousa (2008, p.20) “É essencial que o professor se aproprie de gama de saberes advindos com a presença das tecnologias digitais da informação e da comunicação para que estes possam ser sistematizadas em sua prática pedagógica”.

A segunda pergunta realizada foi: **Qual sua maior dificuldade na inserção das tecnologias digitais em sala de aula?**

- ✓ Professor A: *“O conhecimento prévio de algumas funções básicas por parte dos alunos”.*
- ✓ Professor B: *“A falta de interesse dos alunos, pois, geralmente qualquer distração do professor eles entram em jogos e em redes sociais”.*
- ✓ Professor C: *“Falta de equipamentos”.*

Esta constatação foi preocupante, pois apesar de quase todos os alunos hoje em dia fazerem uso de algum tipo de tecnologia digital, quando solicitado à utilização de forma que venha a contribuir com seus conhecimentos científicos, percebeu-se que muitos estudantes ainda não dominam funções básicas de algumas tecnologias, como por exemplo, o computador, pois a maioria dos alunos faz uso deste equipamento apenas para acessar as redes sociais.

Outro questionamento realizado aos professores foi: **Você considera que o uso das tecnologias facilita ou dificulta o processo de ensino/aprendizagem? Por quê?**

- ✓ O professor A: *“Facilita, torna-se mais atrativo e facilita a explanação do assunto ministrado e a compreensão”.*
- ✓ Professor B: *“Facilita e muito, pois na palma das nossas mãos temos um mundo de informações disponíveis a todos, e sempre sendo atualizadas”.*
- ✓ Professor C: *“Facilita. Pois, o aluno utilizando essa tecnologia produz mais”.*
- ✓ Professor D: *“Facilita. Porque podemos aprofundar bastante o conteúdo abordado através de pesquisas etc.”.*
- ✓ Professor E: *“Facilita a aprendizagem dos alunos, já que eles chegam com o pensamento estruturado pela forma de representação propiciada pelas novas tecnologias”.*
- ✓ Professor F: *“Facilita na maioria das vezes, pois conseguimos transmitir de forma mais ágil e os alunos têm uma visão melhor do que está sendo passado pra eles”.*

Diante do exposto é possível destacar que todos os professores questionados admitem que o uso das tecnologias facilita a aprendizagem, pois a aula torna-se mais atrativa, o aluno tem maior interesse e, principalmente, oferece uma diversidade

de ferramentas para que o professor possa trabalhar os conteúdos de forma mais dinâmica e atrativa.

A quarta pergunta foi: **Você já trabalhou com seus alunos no laboratório de informática? Usou a internet? Como foi a experiência?**

- ✓ Professor A: *“Já trabalhei, a experiência foi bastante válida já que os alunos gostam de pesquisar e sair da monotonia de aulas teóricas e interagir com este tipo de mídia digital que faz parte do cotidiano dos jovens”.*
- ✓ Professor B: *“Já sim, utilizei a internet. A experiência no modo geral foi muito boa, porque os tirou do cotidiano da sala de aula e eles conseguiram cumprir com o objetivo ao qual foram orientados”.*
- ✓ Professor C: *“Sim, muito boa e foi aí que observei a falta de conhecimento básico por parte deles, não possuem o domínio de programas simples a maioria só usa para bate papo e redes sociais”.*

Todos os professores relataram que já trabalharam com os alunos no laboratório de informática e que a experiência foi bastante proveitosa. Para Moran (1999, p.8)

Ensinar com as novas mídias será uma revolução, se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais do ensino, que mantêm distantes professores e alunos. Caso contrário conseguiremos dar um verniz de modernidade, sem mexer no essencial. A Internet é um novo meio de comunicação, ainda incipiente, mas que pode ajudar-nos a rever, a ampliar e a modificar muitas das formas atuais de ensinar e de aprender.

Um tema muito polêmico entre os professores é sobre a utilização do celular em sala de aula, pois os alunos estão fazendo uso deste equipamento de forma indiscriminada, assim foi questionado: **Na realidade que vivenciamos, onde cada aluno traz consigo um celular, como você analisa esta realidade para o aprendizado?**

Professor A: *“Ajuda, mas quando usado com moderação”.*

Professor B: *“Se houver uma integração, na minha visão vai ajudar mais do que atrapalhar e também se for usado no momento certo em sala de aula vai beneficiar a todos”.*

Professor C: *“Atrapalha, porque na maioria das vezes não temos como controlar o uso do celular”.*

Professor D: *“Ajuda. Porque facilita a pesquisa sobre o tema da aula”.*

Professor E: *“Na realidade em que vivemos, considero esta questão polêmica, apesar do celular causar muita distração, atrapalhando o rendimento da aula, porém a sua proibição incentiva o uso escondido e a desatenção total na dinâmica da aula”.*

Professor F: *“Na grande maioria das vezes atrapalha, pois cada vez as pessoas estão mais dependentes do uso desse aparelho, principalmente para acessar redes sociais, e essa dependência faz com que os alunos desviem a atenção para tal vindo a prejudicar o seu aprendizado”.*

As respostas dos professores é fortemente marcada por divergências em relação



aos benefícios do uso do celular em sala de aula. Pensa-se que cabem algumas indagações: Será que os professores estão fazendo uso desta tecnologia da forma correta? Será que os docentes têm conhecimento das diversas funcionalidades que este equipamento possui? Os professores fazem uso de aplicativos existentes para desenvolverem melhor sua aula? Serafim e Sousa (2011, p.27) relatam que:

A multimídia interativa permite uma exploração profunda devido à sua dimensão não linear. Através da multimídia tem-se uma nova estruturação de como apresentar, demonstrar e estruturar a informação apreendida. O computador mediante texto, imagem e som interrompe a relação autor / leitor que é claramente definida num livro, passa para um nível mais elevado, reconfigurando a maneira de como é tratada esta relação. A interatividade proporcionada pelos aplicativos multimídia pode auxiliar tanto na tarefa de ensinar quanto na de aprender.

Neste sentido, ao se refletir mais profundamente sobre o tema, percebe-se que na maioria das vezes, o professor ainda não se encontra preparado para direcionar o aluno a fazer o uso adequado de determinadas tecnologias em sala de aula.

Continuando a entrevista, o sexto questionamento foi: **Você se considera preparado para trabalhar com os diferentes tipos de tecnologias? Quais tecnologias você tem maior domínio?**

- ✓ Professor A: *“Em parte sim, computador”.*
- ✓ Professor B: *“Não com todas, Computador”.*
- ✓ Professor C: *“Em partes estou preparada, mas preciso me atualizar para aprender utilizar essa tecnologia de forma mais útil”.*
- ✓ Professor D: *“Não. Tecnologias no ramo do vestuário, como maquinário e acessórios”.*
- ✓ Professor E: *“Não me considero preparada pra lidar com tanta inovação tecnológica. As tecnologias de maior domínio são: TV, internet, smartphone”.*
- ✓ Professor F: *“Sim, com certeza. Sou adepta de tecnologias, uma vez que minha área de formação requer a utilização de diversos meios tecnológicos. Tenho um maior domínio em softwares utilizados na área de construção civil”.*

Esta realidade é preocupante, pois se percebe que muitos professores ainda não se encontram preparados para a utilização das TIC. Moran (1999, p.2) analisa que:

O educador autêntico é humilde e confiante. Mostra o que sabe e, ao mesmo tempo está atento ao que não sabe, ao novo. Mostra para o aluno a complexidade do aprender, a nossa ignorância, as nossas dificuldades. Ensina, aprendendo a relativizar, a valorizar a diferença, a aceitar o provisório. Aprender é passar da incerteza a uma certeza provisória que dá lugar a novas descobertas e a novas sínteses.

É compreensível que o docente não tenha total domínio de algumas TIC, porém, ele deve procurar meios para uma formação ou atualização nesta área de

conhecimento para que possa utilizar os recursos disponíveis em benefício de suas aulas. Para tanto, se faz necessário uma mudança de atitudes em relação ao novo e ao desconhecido, que é um ponto ainda limitado de alguns profissionais.

Por fim foi questionado: **Você acredita que as tecnologias disponíveis em seu ambiente de trabalho são acessíveis para todos (alunos e professores)?**

- ✓ Professor A: *“Não, ainda é objeto de luxo”.*
- ✓ Professor B: *“Sim, porque 80% das minhas aulas são práticas, então todos precisam ter acesso”.*
- ✓ Professor C: *“Não, apesar do grande avanço tecnológico, muitos alunos e também professores ainda sentem dificuldade em lidar com a diversidade das mídias digitais”.*

Os demais professores responderam que “sim”, contudo, entende-se que ainda existe dificuldade de acesso às tecnologias e que alguns professores as considera como “objeto de luxo”. Nesse contexto, Moran (1999, p.6) esclarece que para que o professor possa fazer uso das TIC em sala de aula “O primeiro passo é facilitar o acesso dos professores e dos alunos ao computador e à Internet. Procurar de todas as formas possíveis que todos possam ter o acesso mais fácil, frequente e personalizado possível às novas tecnologias”.

#### 4 | CONCLUSÃO

A era da tecnologia digital envolveu toda a sociedade contemporânea, mesmo aquele que resiste a sua utilização, se encontra forçado a utilizá-la. Seja por meio da TV, computador, internet, software ou através de um aparelho que se tornou essencial em nosso dia-a-dia, o celular.

Neste contexto, o setor educacional precisa acompanhar os avanços tecnológicos e promover uma educação comprometida com as necessidades contemporâneas e a escola tem a responsabilidade de proporcionar condições favoráveis para que os alunos e as alunas façam uso destas ferramentas da melhor forma possível.

Dessa forma, este estudo apresentou alguns desafios que professores da educação profissional enfrentam no dia-a-dia da sala de aula para inclusão das tecnologias digitais em seu trabalho pedagógico. Diante dos resultados obtidos foi possível observar que ainda existe uma deficiência na formação do professor em relação às TIC. Outro resultado preocupante foi em relação aos alunos, pois ficou evidenciado que os mesmos, em sua maioria, lidam com as tecnologias apenas para acesso as redes sociais, não fazendo uso dos diversos benefícios por elas proporcionados para aquisição de conhecimento científico.

Em face desta realidade, cabe ao professor a tentativa da inclusão das TIC em sala de aula, realizando o direcionamento dos estudantes para que possam utilizá-

las de forma mais apropriada, sendo que para isto, se faz necessário que o docente esteja aberto à inovação em suas aulas, e tenha apoio das políticas da instituição e do governo, além de sua vontade pessoal, pois como visto ao longo da pesquisa não podemos apenas observar as mudanças acontecerem, mas é preciso que façamos parte delas.

## REFERÊNCIAS

MORAN, J. M. **Como utilizar a Internet na educação**. Brasília: 1997. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-19651997000200006&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19651997000200006&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)> acesso em 06 de Junho de 2016

\_\_\_\_\_. **O Uso das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação na EAD - uma leitura crítica dos meios**. Belo Horizonte: 1999. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/T6%20TextoMoran.pdf>> acesso em 06 de Junho de 2016.

PESCADOR, C. M. **TECNOLOGIAS DIGITAIS E AÇÕES DE APRENDIZAGEM DOS NATIVOS DIGITAIS**. Caxias do Sul-RS: 2010. Disponível em <[http://www.ucs.br/ucs/tplcinfe/eventos/cinfe/artigos/artigos/arquivos/eixo\\_tematico7/TECNOLOGIAS%20DIGITAIS%20E%20ACOES%20DE%20APRENDIZAGEM%20DOS%20NATIVOS%20DIGITAIS.pdf](http://www.ucs.br/ucs/tplcinfe/eventos/cinfe/artigos/artigos/arquivos/eixo_tematico7/TECNOLOGIAS%20DIGITAIS%20E%20ACOES%20DE%20APRENDIZAGEM%20DOS%20NATIVOS%20DIGITAIS.pdf)> acesso em 06 de Junho de 2016.

SERAFIM, M. L.; SOUSA, R. P. **Multimídia na educação: o vídeo digital integrado ao contexto escolar**. 2008. Disponível em <<http://books.scielo.org/id/6pdyn/pdf/sousa-9788578791247-02.pdf>> acesso em 06 de Junho de 2016.

SILVA, M. **Internet na escola e inclusão**. Belo Horizonte: 2004. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/2sf.pdf>> acesso em 06 de Junho de 2016

TAJRA, Sanmya Feitosa. **Informática: novas ferramentas pedagógicas para o professor na atualidade**. 5. ed. São Paulo: Érica, 2010.

## AS PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES QUE ATENDEM ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO

**Francimar Batista Silva**

Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)

Campo Grande - MS

**Celeida Maria Costa de Souza e Silva**

Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)

Campo Grande - MS

**RESUMO:** O presente texto, apresenta um recorte de uma pesquisa de mestrado em andamento, que investiga a licenciatura Letras-Libras na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) (2013-2017). Está vinculada a Linha de Pesquisa Política, Gestão e História da Educação e ao Grupo de Pesquisa Políticas de Formação e Trabalho Docente na Educação Básica (GEFORT), do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado - da Universidade Católica Dom Bosco. Este trabalho tem por objetivo mapear as pesquisas sobre a formação de professores que atendem a alunos com altas habilidades e superdotação (AH/SD). Para tanto, realizamos o levantamento do estado do conhecimento, no GT 15 – Educação Especial da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED) e em um periódico do Conselho Brasileiro para Superdotação - ConBRASd buscando identificar se no universo de trabalhos apresentados sobre educação especial, a temática formação de

professores e AH/SD havia sido contemplada, no período de 2011 a 2015 . Os dados encontrados nos permitem afirmar que há um campo frutífero para pesquisas sobre formação de professores para atuar com alunos com AH/SD, uma vez que foi encontrado um número inexpressivo de pesquisas sobre essa temática, embora haja trabalhos que tratem de currículo, identificação, salas de recursos, relações interpessoais, entre outras; as pesquisas sobre formação de professores para a educação especial privilegiam as deficiências e seguem um modelo de transmissão, e não de produção, de conhecimentos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de Professores, Educação Especial e Inclusiva, Altas Habilidades e Superdotação.

**ABSTRACT:** The present text, presents a cut of an ongoing master's degree research, which investigates the Liberal-Letters degree at the Federal University of Grande Dourados (UFGD) (2013-2017). It is linked to the Policy Research Line, Management and History of Education and to the Research Group Policies for Training and Teaching Work in Basic Education (GEFORT), the Graduate Program in Education - Master and Doctorate - Catholic University of Don Bosco. This paper aims to map the research on teacher education that serves students with high skills and giftedness (AH / SD). To do so, we carried

out a survey of the state of knowledge in GT 15 - Special Education of the National Association for Research in Education (ANPED) and in a periodical of the Brazilian Council for Supervision - ConBRASd seeking to identify whether in the universe of works presented on special education, the thematic teacher training and AH / SD had been contemplated, in the period from 2011 to 2015. The data found allow us to state that there is a fruitful field for research on teacher training to work with students with AH / SD, since an inexpressive number of researches on this subject was found, although there are papers that deal with curriculum, identification, resource rooms, interpersonal relationships, among others; the research on teacher education for special education privileges the deficiencies and follows a model of transmission, not of production, of knowledge.

**KEYWORDS:** Teacher Training, Special and Inclusive Education, High Abilities and Giftedness.

## 1 | INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo mapear as pesquisas sobre a formação de professores que atendem a alunos com altas habilidades e superdotação (AH/SD), nas reuniões do GT 15 – Educação Especial da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED) e em um periódico do Conselho Brasileiro para Superdotação - ConBRASd no período de 2011 a 2015.

Este estudo é um recorte de uma pesquisa desenvolvida na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) vinculada à Linha de Pesquisa Política, Gestão e História da Educação e ao Grupo de Pesquisa em Políticas de Formação e Trabalho Docente na Educação Básica (GEFORT), do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado - da Universidade Católica Dom Bosco, cujo objeto de estudo é a licenciatura Letras-Libras na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) (2013-2017).

A Constituição Federal Brasileira, promulgada em 1988, em seu artigo 205, garante a educação como direito de todos e dever do Estado. Já no inciso III, do Artigo 208, além de reafirmar o dever do Estado com a Educação, garante o Atendimento Educacional Especializado aos sujeitos com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, não incluindo, nesse momento, as altas habilidades/superdotação:

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.

Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; (BRASIL, 1988)

No ano de 1994, em Salamanca, na Espanha, aconteceu a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade. Na ocasião foi assinada a Declaração de Salamanca, que enumera medidas e ações para a inclusão nas escolas regulares das redes de ensino às pessoas com necessidades educacionais especiais, termo que foi substituído por pessoas com deficiência, incluindo os superdotados, chamados no documento de bem-dotados.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394 de 20 de novembro de 1996, no Capítulo V, dedicado à Educação Especial e baseado no previsto na Lei n. 8.069/1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente - não apenas os alunos com deficiências, mas, de forma ampliada, os educandos “portadores de necessidades especiais.” Entretanto, entre estes, não é citado ainda o/a aluno/a com altas habilidades ou superdotados. Somente com as modificações trazidas pela Lei n. 12.796/2013 estes são incluídos:

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** (BRASIL, 1996). **(grifos nossos)**

Para que esse atendimento especializado aconteça, a LDB traz, em seu Artigo 59, a indicação de que “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades.” (BRASIL, 1996).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, divulgada no ano de 2008 pelo Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Especial do Brasil, destaca a interação das características individuais dos alunos com o ambiente educacional e social, chamando a atenção do ensino regular para o desafio de atender as diferenças. Nesse documento, aos alunos com altas habilidades/ superdotação são definidos como aqueles que “[...] demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas isoladas e combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes” (BRASIL, 2008b, p.11).

Quanto ao Atendimento Educacional Especializado, ressalta:

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando 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 estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. Dentre as atividades de atendimento educacional especializado são **disponibilizados programas de enriquecimento curricular**, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva. (BRASIL, 2008b, p.12) **(grifos nossos)**.



Disponibilizado como recurso educacional de apoio para os alunos com altas habilidades e superdotação, o enriquecimento curricular é uma abordagem educacional pela qual se oferece ao educando experiências de aprendizagens diversas daquelas ofertadas pelo currículo escolar da escola regular. No Brasil, o Núcleo de Altas Habilidades/Superdotação foi especificamente criado para oferecer esse programa de enriquecimento curricular.

Em tal contexto, esse trabalho insere-se na perspectiva da pesquisa documental, de caráter descritivo analítico, que se constitui o principal instrumento investigativo, vez que é por meio das políticas educacionais que visam assegurar determinado direito de cidadania, de forma difusa.

Diante desse contexto apresentamos o estado do conhecimento, por meio do mapeamento das pesquisas encontradas em bancos de teses e dissertações, nos anais do Grupo de Trabalho 15 - Educação Especial da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED e em um periódico do Conselho Brasileiro para Superdotação - ConBRASd, com a finalidade de identificar pesquisas que contemplam as altas habilidades e superdotação, além da formação de professores no período de 2011 a 2015..

## 2 | METODOLOGIA

Com o intuito de apresentar o estado do conhecimento desta pesquisa, fizemos um levantamento sobre o tema abordado sendo verificado junto ao G15 – Grupo de Educação Especial da ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação artigos que, dentro desse universo temático da educação especial, tratassem especificamente sobre AH/SD, e formação de professores. O objetivo, nessa busca, foi especificamente investigar se as AH/SD aparecem nas pesquisas apresentadas no GT-15 da Anped, ou se têm sido priorizados os aspectos referentes às diversas deficiências.

Para se produzir o estado do conhecimento, delimita-se seletivamente o levantamento bibliográfico que será efetuado, de forma que consiga “[...] identificar, situar e definir o objeto de investigação e as categorias de análise”, por meio de consulta a dissertações e teses depositadas em banco de dados e artigos científicos publicados sobre o objeto de conhecimento que se está investigando (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2002, p. 131).

O estado do conhecimento, em uma perspectiva mais ampla, segundo Nóbrega-Therrien e Therrien (2004, p.8), busca informações “[...] em resumos e catálogos de fontes relacionados a um campo de investigação”, tendo como resultado um “Inventário descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema investigado”.

Dessa forma, o resultado que se busca alcançar, “clareia e delimita a contribuição original do estudo no campo científico”, sendo, portanto, mais específico sobre a temática

que o pesquisador se propõe a investigar. Sobre essa diferença e a importância desse levantamento para uma pesquisa científica, os autores explicam:

A lógica de construção do capítulo no qual se insere o “estado da questão” [...] deve levar em consideração a necessidade de desvelar que por trás do palco e da cena identificada como problema de pesquisa existe na trajetória de vida do estudante/pesquisador uns cem números de ensaios, de erros e acertos, de encontros e perdas que envolvem diretamente sua subjetividade/objetividade (NÓBREGA-TERRIEN; TERRIEN, 2004, p.9).

Por fim, investigamos o periódico semestral *Revista Brasileira de Altas Habilidades/ Superdotação*, publicado pelo ConBRASd – Conselho Brasileiro de Superdotação. Nesse período, que trata especificamente de temas ligados às AH/SD, procuramos observar aspectos ainda mais específicos: o ConBRASd tem em seu periódico artigos que tratem da formação de professores para atendimento dos alunos com AH/SD?

### 3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados “[...] decorrentes desse mergulho” são evidenciados na “[...] perspectiva de contribuição do próprio estudante/pesquisador” por meio de sua pesquisa. “Portanto, [...] o estado do conhecimento tem a finalidade de deixar clara a contribuição pretendida pela pesquisa ao tema investigado e ao estudo como um todo.” (NÓBREGA-TERRIEN; TERRIEN, 2004, p.11).

AANPED reúne diversos pesquisadores que apresentam seus trabalhos divididos por grupos temáticos. Procuramos nos artigos publicados nos anais do GT – 15 os quais abordaram diretamente o tema das AH/SD. Nessa busca, encontramos dois artigos que foram de grande auxílio, pois tratavam exatamente desse levantamento em edições da ANPED das quais não encontramos disponíveis online os resumos dos artigos. Ferreira (2002) analisou os anais do GT 15 do período de 1991 a 2001 e Marques e Costa (2014) investigaram os trabalhos sobre Altas Habilidades/ Superdotação apresentados no mesmo período de 2000 a 2011.

De acordo com Ferreira (2003, p.11), o “GT foi criado em 1991, dez anos após os primeiros GTs da ANPEd e depois de funcionar dois anos como Grupo de Estudos [...]”. Sobre trabalhos anteriores a criação do GT 15, apresentados em outros Grupos de Trabalho, o autor explica:

[...] procuramos verificar se havia ocorrido a apresentação de produções referentes à educação especial em outros grupos de trabalho que não o específico. Ali constatamos que as pesquisas relacionadas à área chegam à ANPEd no próprio momento em que se discute a criação do GT; relatórios anteriores a 1990 registram trabalhos e discussões que tangenciam a área de educação especial (meninos de rua, fracasso escolar, problemas específicos de aprendizagem e de disciplina) mas não tratam da deficiência, condutas típicas ou altas habilidades. (FERREIRA, 2003, p.1)

O autor encontrou em sua análise, no período de 1991 a 2001, 90 trabalhos, comunicações e 18 pôsteres. Dos noventa trabalhos, 88 tratavam de deficiências, um sobre autismo e apenas um, neste período, sobre superdotados. Nas 30 comunicações, nenhuma sobre AH/SD. E, dos 18 pôsteres, um versava sobre a relação entre inteligência e avaliação, mas não especificamente sobre altas habilidades e superdotação. Dessa forma, percebe-se, pelas análises do autor, que dos 138 (cento e trinta e oito) trabalhos enviados ao GT 15, apenas um, no período de 1991-2001 trouxe as AH/SD como tema, sendo este de Reis et al (2001), que relataram a história de vida de uma jovem com deficiência física e portadora de altas habilidades intelectuais.

No período de 2002 a 2011, sobre altas habilidades/superdotação, foram submetidos e aprovados cinco trabalhos completos, nenhum pôster e nenhum trabalho encomendado. As temáticas abordadas nesses artigos foram: autoconceito, família, atendimento, produção científica (estado do conhecimento) e o discurso sobre Altas Habilidades/Superdotação na área de matemática. Não houve, portanto, trabalhos que analisassem a formação de professores para alunos identificados na área acadêmica.

Na 35ª reunião anual da ANPED, realizada em 2012, foram apresentados dezessete trabalhos no GT 15: dois sobre autismo, três sobre deficiência mental, seis sobre práticas inclusivas, um sobre fundamentos psicológicos da educação especial, dois sobre políticas de inclusão e três sobre surdez.

A reunião de 2013, a 36ª reunião, teve dezenove artigos aprovados, sendo sete sobre políticas; dois sobre formação para a inclusão, de modo geral; dois sobre surdez; um sobre a relação entre gênero e deficiência; um sobre cegueira; um sobre TDAH; um sobre deficiência mental.

Na 37ª reunião, novamente, não aparecem trabalhos com a temática das AH/SD. Houve trabalhos que focaram as políticas (9); as práticas docentes (9); as deficiências em geral (5); instituições especializadas em educação especial (1); alunos surdos (4); currículo (1); autismo (1), formação de professores para educação especial (3) e alunos com cegueira (1).

Analisamos as pesquisas sobre formação apresentadas nessa 37ª reunião, a fim de observar se contemplavam a temática da formação ou qual o processo formativo que defendiam. O trabalho de Camizão e Víctor (2015) se insere no contexto do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP), cujo foco é a produção de estudos integrados sobre políticas e práticas direcionadas para a questão da inclusão escolar na realidade brasileira. As autoras analisaram as narrativas dos professores que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais das Escolas Comuns do município de Vila Velha, com ênfase na avaliação e suas implicações à formação. Indicaram como resultados que para uma autonomia maior do professor é necessário que mudanças nas legislações e na estrutura dos currículos de formação de professores.

O artigo de Brabo (2015), intitulado “A formação docente inicial na perspectiva da educação inclusiva: com a palavra, o professor formador”, aponta para a urgência da inclusão da temática da educação especial nos currículos de graduação, de forma mais

sistemática, para que os futuros professores possam sair, se não preparados, ao menos familiarizados com os conceitos relativos à Educação Especial e sensibilizados pelos princípios da Educação Inclusiva. Os sujeitos de sua pesquisa foram os professores da única disciplina generalista dessa formação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) – Intervenção Pedagógica e Necessidades Educativas Especiais, que apresenta, segundo a autora, “[...] um potencial de expansão, servindo como ponto de partida para uma formação docente inicial consistente e consonante com o ideário da Educação Inclusiva” (BRABO, 2015, p.1).

Por fim, o artigo “Formação continuada de professores na área de educação especial” (LEHMKUHL, 2015) analisa a formação continuada de professores na área da Educação Especial proposta por 195 cursos certificados pela Fundação Catarinense de Educação Especial- FCEE, no período de 2005 a 2009, examinando quais as vertentes teóricas aparecem de maneira recorrente nestas formações. Identificou, como resultados, um predomínio de cursos destinados às Instituições Especializadas em Educação Especial, com foco nas deficiências, nas metodologias e na utilização de recursos, assim como cursos para a rede regular com o objetivo de divulgar os princípios da educação inclusiva, em uma perspectiva prática, instrumental e tecnicista.

Dessa forma, observa-se que mesmo nas produções encontradas sobre formação de professores não foi priorizada a temática de AH/SD, prevalecendo a formação em geral, em especial para lidar com as deficiências.

O ConBRASd - Conselho Brasileiro para Superdotação é uma organização não governamental sem fins lucrativos integrada por pessoas físicas e jurídicas de todos os estados brasileiros, tendo uma sede itinerante, de acordo com o local de residência dos membros da diretoria eleita. O Conselho começou a publicar, em 2013, um periódico voltado explicitamente para a temática das Altas Habilidades e Superdotação, com a proposta de edições semestrais, com o objetivo de

[...] preencher uma lacuna nos meios acadêmicos, oferecer um espaço para contribuir com o avanço das pesquisas na área de Altas Habilidades/Superdotação de uma forma muito mais especializada do que é possível em outros meios e fomentar o fértil intercâmbio teórico e prático dentro do nosso imenso País e com as demais nações (PÉREZ, 2013, p.7).

Como ocorreu na análise dos anais do GT 15, as temáticas privilegiadas não foram a formação de professores ou o ensino a alunos identificados na área acadêmica. Dentre os artigos, três tratavam de identificação (PÉREZ; RODRIGUES, 2013; BARBIERI et al, 2013; VIRGOLIM, 2013), um sobre conceito e autoconceito (CAMARGO; FREITAS, 2013), um sobre a criatividade (ARAUJO; ALENCAR, 2013), um sobre famílias de sujeitos com AH/SD (YAMASAKI; BOLSANELLO, 2013), um sobre alteridade e identidade (PALUDO, 2013) e, por fim, um sobre as contribuições dos estudos de Maria Helena Novaes para a temática (CUPERTINO, 2013). Nenhum, portanto, trouxe ao debate as questões que se apresentam como objetivo dessa

pesquisa.

#### 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do estado do conhecimento demonstrou a contribuição que essa investigação pode trazer para os estudos sobre o ensino de alunos com AH/SD em áreas acadêmicas, notadamente no ensino de ciências da natureza. Revela, também, que há um campo frutífero para pesquisas sobre a formação docente, ou seja, a constituição de professores para atuar junto a alunos com Altas Habilidades e Superdotação.

Nesse contexto, no âmbito da formação profissional docente, entende-se que o professor está, invariavelmente, sujeito a uma multiplicidade de fatores e eventos que perpassam o seu fazer pedagógico ao longo de sua atuação. É nessa multiplicidade permeada pelas contingências da prática que o professor busca se (re) construir, se ressignificar e dá sentido à sua atividade docente.

Ao final das análises feitas, das leituras realizadas, ficamos admirados por não conseguir mais resultados voltados a temática pesquisada e compreendemos que os profissionais envolvidos, técnicos, professores e coordenadores que atendem ao público das Altas Habilidades e Superdotação devem fazer mais registros de seus fazeres e formações na área e divulgar para outros setores da sociedade.

Este estudo não se esgota aqui, sendo necessário que outros pesquisadores refaçam novas pesquisas na área de Altas habilidades e Superdotação com objetivo de divulgar o processo formativo, as políticas públicas referentes a esse público, além de demonstrar outros trabalhos que são executados nos Núcleos de Altas habilidades e Superdotação e que por vezes são desconhecidos pela comunidade acadêmica.

#### REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo – SP: Pioneira Thomson Learning. 2002. 306 p.

ARAUJO, Marisa Ribeiro de; ALENCAR, Maristela Lage. A criatividade no ensino de atenção às diferenças: reflexões acerca da educação de alunos com altas habilidades/superdotação. **Revista Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, jan/jun 2013, p. 67-77.

BARBIERI, Taís et al. Processo de identificação de indicadores de altas habilidades/superdotação em acadêmicos do PET na UFSM. **Revista Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, jan/jun 2013, p.40-49.

BRABO, Gabriela Maria Barbosa. A formação docente inicial na perspectiva da educação inclusiva: com a palavra, o professor formador. In: **37ª Reunião Nacional da ANPEd**, 04 a 08 de outubro de 2015, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Anais..., 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política de Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva**. MEC/SEESP, 2008.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em 07 set. 2017.

CAMARGO, Renata Gomes; FREITAS Soraia Napoleão. Altas habilidades/ superdotação por estudantes com altas habilidades/superdotação. **Revista Brasileira de Altas Habilidades e Superdotação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, jan/jun 2013, p.31-39.

CAMIZÃO, Amanda Costa; VICTOR, Sonia Lopes. Formação de professores do Observatório Nacional de Educação Especial: implicações da avaliação. In: **37ª Reunião Nacional da ANPEd** – 04 a 08 de outubro de 2015, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Anais..., 2015.

CUPERTINO, Christina Menna Barreto. Maria Helena Novaes e a Simplexidade – uma homenagem. **Revista Brasileira de Altas Habilidades e Superdotação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, jan/jun 2013, p.10-20.

FERREIRA, Julio Romero. Políticas Educacionais e Educação Especial. In: **25ª Reunião Anual da ANPEd**, 2003, Caxambu. Banco de Dados e Artigos e Documentos. Caxambu: Educacaoonline, 2003. v. 1. p. 1-15.

LEHMKUHL, Márcia de Souza. Formação continuada de professores na área de educação especial. In: **37ª Reunião Nacional da ANPEd**, 04 a 08 de outubro de 2015, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Anais..., 2015.

NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria; THERRIEN, Jacques. Trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**, v.15, n.30, p.5-16, jul.-dez./2004.

PALUDO, Karina Inês. A alteridade na constituição da identidade da pessoa com altas habilidades/ superdotação. **Revista Brasileira de Altas Habilidades e Superdotação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, jan/jun 2013, p.87- 94.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. Apresentação. **Revista Brasileira de Altas Habilidades e Superdotação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, jan/jun 2013, p. 7-8.

\_\_\_\_\_; RODRIGUES, Sheila Torma. Pessoas com Altas Habilidades/Superdotação: das confusões e outros enteveros. **Revista Brasileira de Altas Habilidades e Superdotação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, jan/jun 2013, p.21-30.

REIS, Haydéa. Educação Inclusiva é para todos? A (falta de) formação docente para Altas Habilidades/ Superdotação no Brasil. 2006. 268 f. **Tese** (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

VIRGOLIM, Ângela. A identificação de alunos para programas especializados na área das altas habilidades/superdotação: problemas e desafios. **Revista Brasileira de Altas Habilidades e Superdotação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, jan/jun 2013, p.50-66.



## ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: DO PERFIL A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

**Francisco Varder Braga Junior**

Universidade Federal Rural do Semi-Árido

Mossoró – Rio Grande do Norte

**RESUMO: Objetivo:** O objetivo da pesquisa foi investigar o perfil dos docentes da Educação Básica e seu compromisso com a formação continuada em um curso de aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado.

**Metodologia:** Estudo descritivo e exploratório, numa perspectiva quanti-qualitativa, com 297 professores da rede pública de ensino do país. Utilizou-se do sistema de gestão e monitoramento da formação continuada do Ministério da Educação para coleta e análise dos dados. Foi realizada a estatística descritiva com o auxílio do software Excel, o que possibilitou a leitura dos dados e a geração de gráficos.

**Resultados:** O curso apresentou índices de aprovação de 52,9%, evasão de 42,1% e reprovação de 5%. Porém, dentre os aprovados, 64,33% dos professores já possuíam alguma pós-graduação. A “rede em que atua” mais prevalente foi a municipal, o “vínculo com a rede de ensino” mais concentrado foi o concurso, 87% eram do “sexo” feminino, a “faixa etária” mostrou-se indiferente, a “raça/etnia” mais prevalente foi à raça negra com 49,8%, a “função que exerce”, teve maior concentração

no grupo dos docentes e a “unidade federativa onde atua” mais prevalente foi o Estado do Rio Grande do Norte. **Conclusão:** Contudo, podemos constatar que ainda existe uma necessidade de conscientização e ajustes no perfil dos professores da Educação Básica quanto à importância da formação continuada, merecendo ações por parte dos gestores no que se refere a incentivos e sensibilização para atuação no atendimento educacional especializado. Isso vem a reforçar a importância da formação continuada e práticas inclusivas nos projetos pedagógicos institucionais.

**PALAVRAS-CHAVE:** atendimento educacional especializado, formação, professores.

**ABSTRACT:** The objective of this research was to investigate the profile of Basic Education teachers and their commitment to continuing education in a course of improvement in Specialized Educational Assistance. A descriptive and exploratory study, in a quantitative-qualitative perspective, with 297 teachers from the public teaching system of the country. The management and monitoring system of the continuing education of the Ministry of Education was used to collect and analyze data. Descriptive statistics were performed with the help of Excel software, which enabled the reading of the data and the generation of graphs. The course presented approval rates of

52.9%, avoidance of 42.1% and disapproval of 5%. However, among the approved ones, 64.33% of the teachers already had some postgraduate degrees. The most prevalent “network in which it operates” was the municipal one, the most concentrated “bond with the education network” was the contest, 87% were female “sex”, the “age group” was indifferent, “race / ethnicity “was the most prevalent was the black race with 49.8%, the” function that exerts “, had a higher concentration in the teachers’ group and the state of Rio Grande do Norte was more prevalent. We can see that there is still a need for awareness and adjustments in the profile of Basic Education teachers regarding the importance of continuing education, deserving actions by the managers regarding incentives and awareness to act in the specialized educational service. This reinforces the importance of continuing education and inclusive practices in institutional pedagogical projects.

**KEYWORDS:** specialized educational service, training, teachers.

## INTRODUÇÃO

Nos últimos tempos temos observado muitas mudanças e transformações no cenário educacional do nosso país, com vistas a melhorias na educação, sendo notória e necessária à colaboração e a participação de outros conhecimentos, além de adaptações a nova realidade, público e condições socioeconômicas, cada vez mais, merecendo uma abordagem interdisciplinar na tentativa de resolver tamanha complexidade. Segundo Mantoan (2003, p.16),

As diversidades culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, enfim a diversidade humana está sendo cada vez mais desvelada e destacada e é condição imprescindível para se entender como aprendemos e como compreendemos o mundo e a nós mesmos.

A Educação no Brasil vem sendo influenciada por uma ideologia de “Educação para Todos”, a partir de leis que foram aprovadas, decretos estabelecidos e várias mudanças propostas. Entretanto, ainda encontramos práticas discriminatórias por conta da desinformação, da falta de profissionais habilitados, dúvidas quanto ao papel da escola na superação da lógica da exclusão em algumas instituições de ensino. Isso se configura numa necessidade de mudança estrutural que promova mais acessibilidade, formação profissional e mudanças culturais com a tomada de conscientização em nível de instituição para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas, garantindo o acesso social, curricular e pedagógico. Para Mantoan (2006, p. 27):

A escola comum é o ambiente mais adequado para garantir o relacionamento entre os alunos com ou sem deficiência e de mesma idade cronológica, bem como a quebra de qualquer ação discriminatória e todo tipo de interação que possa beneficiar o desenvolvimento cognitivo, social, motor e afetivo dos alunos em geral.

No Brasil, segundo o censo do IBGE (2010), há 45.623.910 pessoas com as mais variadas deficiências o que corresponde a 23,9% da população total do país que é em cerca de 190.755.799. Em paralelo, os dados do censo escolar revelam que as matrículas de alunos com necessidades especiais no ensino superior tiveram um aumento de 136% entre os anos de 2003 e 2005. Já no ano de 2012, o *site* do Ministério da Educação (MEC) divulgou um aumento de 933,6% no número de matrículas de pessoas com deficiência no ensino superior até o ano de 2010, ou seja, uma demanda que vem crescendo consideravelmente, o que significa que a educação básica vem desenvolvendo seu papel na perspectiva inclusiva, fazendo com que essas pessoas possam chegar à universidade, cabendo ao ensino superior garantir o acesso e a permanência da pessoa com deficiência. Isso vem acontecendo, graças à política e programas desenvolvidos nos últimos tempos pelos governos, bem como pela luta dessa classe em função de valer seus direitos, fazendo com que as práticas sociais se transformem em favor das oportunidades de todos. Segundo a Lei Nº 7.853/89,

Define como crime recusar, suspender, adiar, cancelar a matrícula de um estudante por causa de sua deficiência, em qualquer curso ou nível de ensino, seja ele público ou privado. Apena para o infrator pode variar de um a quatro anos de prisão, multa.

Desta forma, o professor e os gestores educacionais tem que lidar com as mais diversas questões para as quais não receberam formação adequada, o que causa na grande maioria das vezes, sentimento de angústia, ansiedade e temor por não saber lidar com o atual contexto. Pois a chegada de alunos com necessidades educacionais específicas e com deficiência na sala de aula exige do professor um olhar heterogêneo e uma atenção diferenciada, resguardando-se a igualdade de direitos de cada um.

A inclusão é igualmente um motivo que implica o aprimoramento da formação dos professores para realizar propostas de ensino inclusivo e também um pretexto para que a escola se modernize, atendendo as exigências de uma sociedade, que não admite preconceitos, discriminação, barreiras entre seres, povos, culturas. (MANTOAN, 1997, p.94)

A Lei 13.146/2015, com aprovação recente, também determina em seu art. 28, dentre outras obrigatoriedades a garantia de formação aos professores para que estes possam desempenhar seu papel com competência, a fim de suprir as necessidades específicas de aprendizagem de todos os alunos.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial BRASIL (2001) implica em uma nova postura da escola regular que deve propor no Projeto Político Pedagógico, no currículo, na metodologia, na avaliação e nas estratégias de ensino, ações que favoreçam a inclusão social e práticas educativas diferenciadas que atendam a todos os alunos. Pois, numa escola inclusiva a diversidade é valorizada em detrimento da homogeneidade.

Segundo Braga Junior e Xavier (2013), para atuar na Educação Especial na

perspectiva da Educação Inclusiva, o professor deve ter na sua formação, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de Educação Superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de Educação Especial.

Portanto, o professor e demais profissionais da educação precisam entender todos os aspectos que abrangem a complexidade a fim de atuar adequadamente, visando colocar em prática um novo modelo de educação, pautado pela flexibilidade e contextualização dos problemas a partir de várias ciências em colaboração coletiva, de forma que a disciplinaridade não se torne mais uma barreira. Desse modo, este estudo teve como objetivo investigar o perfil dos docentes da Educação Básica na perspectiva da Educação Inclusiva, bem como seu compromisso com a formação continuada.

## **METODOLOGIA**

O estudo foi realizado na Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA, campus central, situado na cidade de Mossoró, no Estado do Rio Grande do Norte, no período de março a novembro de 2015, durante a execução do curso de aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado ofertado na modalidade à distância pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores.

A população investigada foi composta por 297 profissionais do Magistério da Educação Básica da Rede Pública de Ensino, e restringiu-se aos docentes e profissionais que oferecem suporte pedagógico direto ao exercício da docência como: direção ou administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão, orientação educacional e coordenação pedagógica de acordo com a lei 11.494/2007 e a resolução Nº 1 de 27 de março de 2008.

A metodologia utilizada teve caráter descritivo e exploratório, numa perspectiva quanti-qualitativa, mediante aplicação de um breve questionário, composto por nove perguntas objetivas de cunho pessoal e profissional, proposto pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, tendo como instrumento de acesso aos participantes o Sistema de Gestão e Monitoramento da Formação Continuada do Ministério da Educação – SISFOR.

A análise descritiva foi realizada a partir da criação de três categorias (aprovados, reprovados e evadidos) para melhor exploração e entendimento dos dados, utilizando médias e porcentagens das respostas dos participantes com o auxílio do software Excel, o que possibilitou a leitura dos dados e a geração de gráficos.

## RESULTADOS

Os índices de aprovação do curso foram de 52,9%, a evasão de 42,1% e reprovação de 5%. Sobre a taxa de evasão, esta circunda os índices apresentados e esperados da Educação a Distância atual do nosso país, e se tratando deste curso, acreditamos que um dos possíveis fatores que contribuiu para tais índices foi a “escolaridade” dos participantes da pesquisa, pois 54,4% dos professores/alunos evadidos já possuíam alguma pós-graduação.

Como se tratava de um curso de aperfeiçoamento, muitos relataram, ao serem consultados por telefone ou e-mail, que o curso não trazia nenhuma titulação a mais, nem tão pouco agregava subsídios financeiros no trabalho, pensamento que vai de contra a política de formação continuada defendida pelo MEC. Outros motivos apresentados pelos alunos desistentes foram: falta de tempo para se dedicar ao curso devido ao trabalho, problemas de saúde e pessoais, já fazia outro curso e não dava para conciliar.

Em contrapartida, ao analisar os dados coletados no questionário, observou-se dentre os aprovados, maioria da amostra, que 64,33% dos professores/alunos já possuíam alguma pós-graduação, constando assim, um maior índice de aprovação nesta categoria o que nos indica que já existe uma convergência do pensamento por parte dos professores da Educação Básica para com a formação continuada. (gráfico 1)

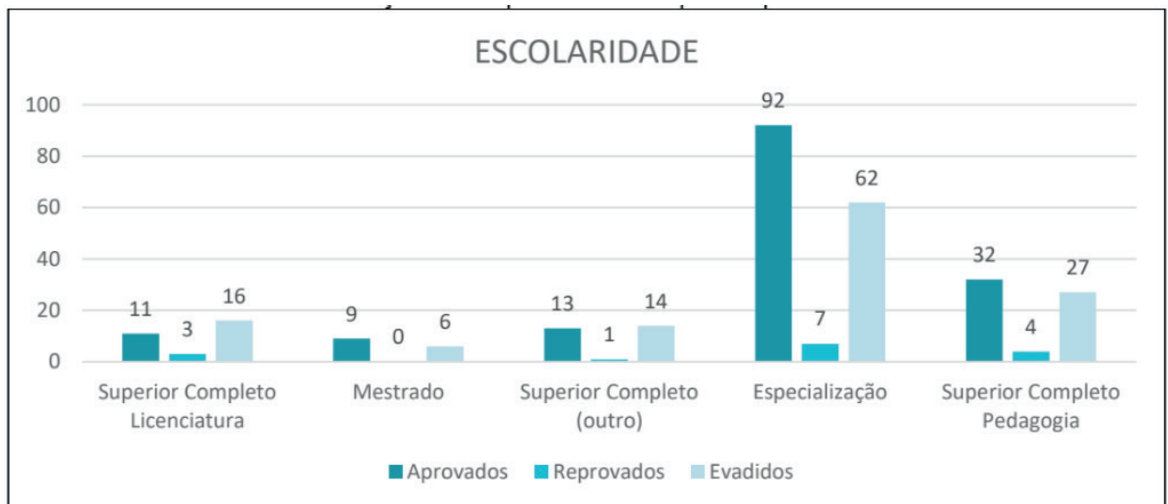


Gráfico 1 – Distribuição de frequência das respostas por escolaridade.

(Fonte de pesquisa, 2015).

Quanto ao quesito “rede em que atua” ocorreu dominância da rede municipal (70,4%) na três categorias o qual se explica devido a Educação Básica ser de responsabilidade dos municípios na nossa federação, especificamente o ensino fundamental.

Com relação ao “vínculo com a rede de ensino” a resposta mais elencada foi concurso/efetivo/estável, fator que contribuiu para que o aluno/professor usufruir de

direitos a fazer a formação. (gráfico 2)

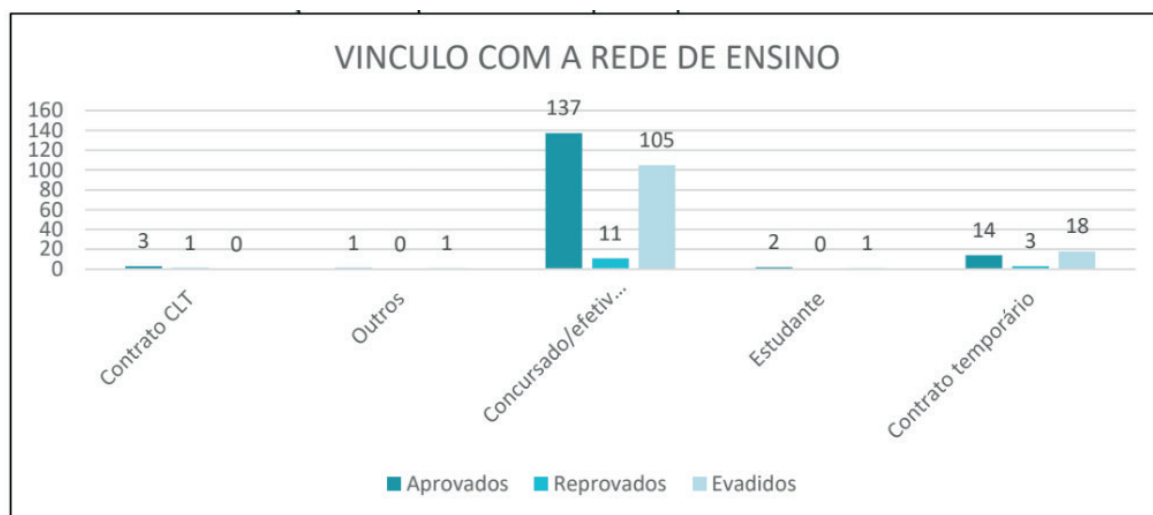


Gráfico 2 – Distribuição de frequência das respostas por vínculo com a rede de ensino. (Fonte de pesquisa, 2015).

O “sexo” dominante foi o feminino com 87% em todas as categorias o que nos mostra ainda uma dominância do sexo feminino no magistério do ensino fundamental (primeiro e segundo ciclo).

A “faixa etária” mostrou-se indiferente com relação às três categorias e os grupos etários, apenas apresentando maior concentração no grupo de 40 a 50 anos seguido por o grupo de 30 a 40 anos. (gráfico 3)

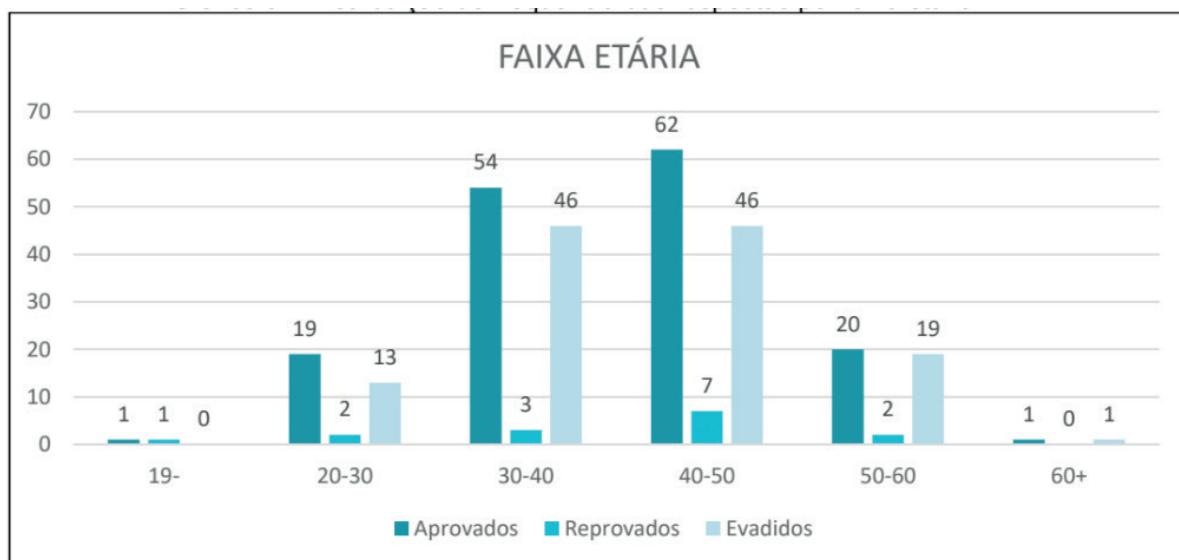


Gráfico 3 – Distribuição de frequência das respostas por faixa etária. (Fonte de pesquisa, 2015).

Já a “raça/etnia” mais prevalente foi à raça negra (pardos mais pretos) com 49,8% seguido da branca com 36%. Segundo IBGE (2010), a população negra (pardos e pretos) é a maioria no país representando 50,7% do total das pessoas. Isso nos



mostra que as oportunidades e acessibilidade vêm acontecendo no nosso país devido às consolidações das políticas afirmativas e dos movimentos sociais. (gráfico 4)

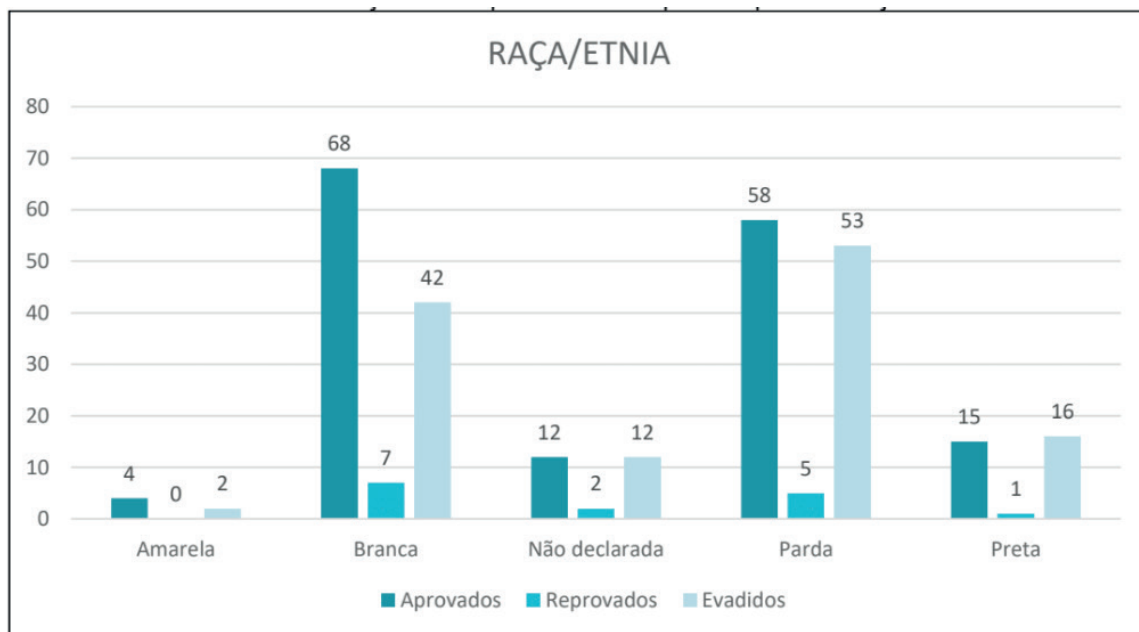


Gráfico 4 – Distribuição de frequência das respostas quanto à raça/etnia.  
(Fonte de pesquisa, 2015).

Quanto “possuir ou não algum deficiência” 94,3% não possuía nenhuma deficiência. É importante ressaltar que dentre as deficiências mais prevalentes na pesquisa se destaca a deficiência física nas três categorias investigadas. (gráfico 5)

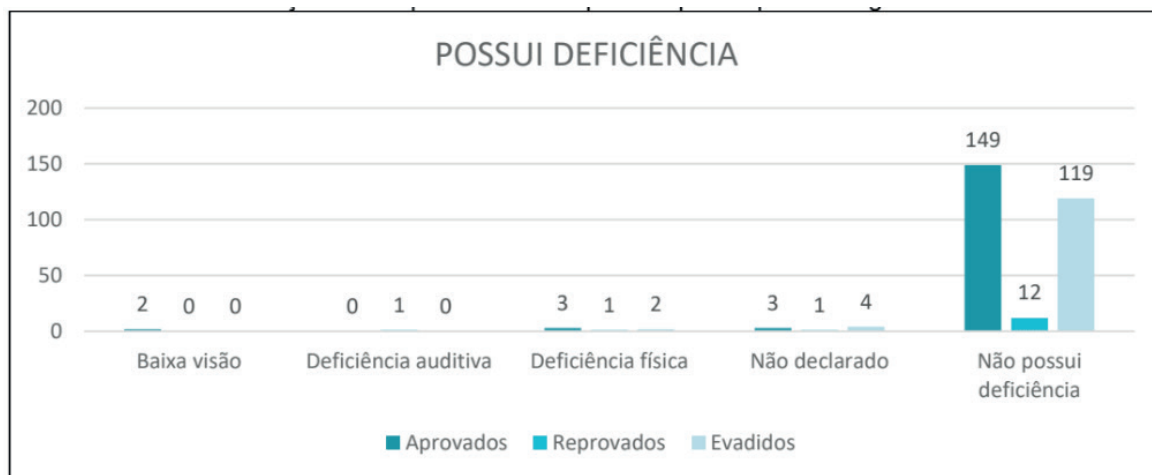


Gráfico 5 – Distribuição de frequência das respostas quanto possuir alguma deficiência.  
(Fonte de pesquisa, 2015).

Ao analisar a “função que exerce”, a maior concentração de professores/ alunos foi no grupo dos docentes, até porque esta função era pré-requisito para cursar a formação, porém vale observar dentre as outras funções investigadas que o maior índice de desistência está relacionada aos cargos de gestão na escola. Diante do exposto, nos leva a pensar que se faz necessária a conscientização da Educação

Inclusiva como todos os profissionais que atuam na escola. (gráfico 6)



Gráfico 6 – Distribuição de frequência das respostas quanto à função que exerce.  
(Fonte de pesquisa, 2015).

A “unidade federativa onde atua” de maior concentração foi o Estado do Rio Grande do Norte, porém atingimos todas as regiões do país, perfazendo um somatório de 17 estados. (gráfico 7)

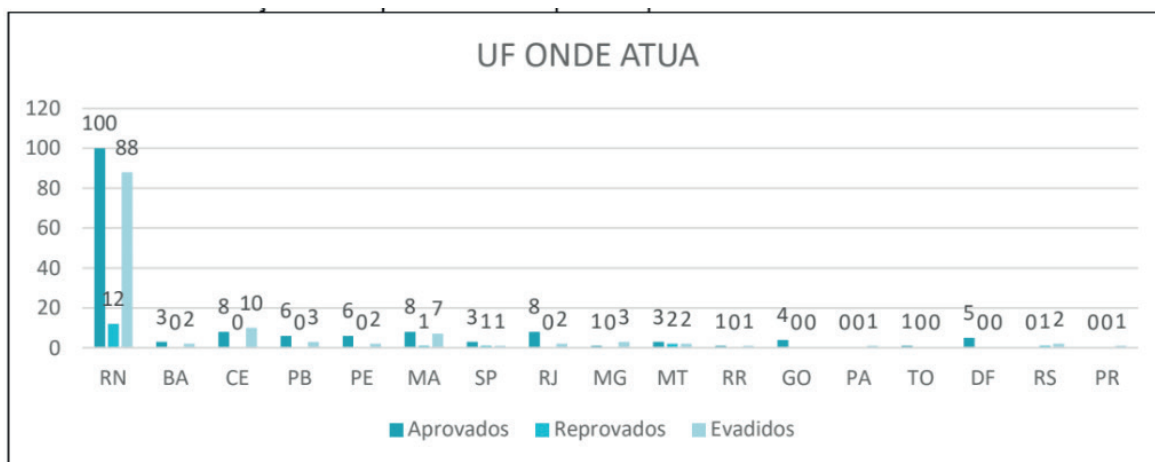


Gráfico 7 – Distribuição de frequência das respostas quanto à unidade federativa onde atua.  
(Fonte de pesquisa, 2015).

## CONCLUSÃO

A análise da distribuição de frequência das respostas revela que, os alunos/professores do curso de aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado ofertado pela UFERSA, apresentaram na maioria vínculo estável com a rede de ensino a qual trabalham, fator primordial para formação continuada, pois estes podem contar com direitos e incentivos para tal.

Em contrapartida, podemos constatar uma divergência de pensamento entre

os professores/alunos quanto à política de formação o que se faz necessário uma maior conscientização dos professores da Educação Básica para com a formação continuada, além de incentivos.

Todavia, vale ressaltar a participação significativa da raça negra no estudo realizado, o que nos leva a acreditar em um futuro mais igualitário frente à efetivação dos direitos, às oportunidades e a acessibilidade social, reforçando a importância da consolidação das políticas afirmativas e dos movimentos sociais do nosso país. Também é de fundamental importância a consciência sobre Educação Inclusiva na escola como um todo para que todos os profissionais que fazem a escola possam estar preparados para receber e conviver na diversidade.

A Educação Inclusiva, dentro do novo paradigma tecnológico, requer profissionais flexíveis, imbuídos de desejo de se manterem atualizados acerca dos mecanismos culturais e tecnológicos que se encontram em constante renovação (ALBA, 2006, p. 17).

Portanto, ainda temos muitos desafios os quais se fazem necessários à eliminação de barreiras arquitetônicas, pedagógicas e conceituais. Logo, podemos constatar que para se ter um professor com perfil adequado para atuar no atendimento educacional especializado faz-se necessário reformulação dos currículos dos cursos de graduação em formação de professores, de modo que os alunos, futuros professores, aprendam a lidar com uma visão inclusiva. E os gestores possibilitem ainda mais, formação continuada pelas universidades aos que já se encontram em sala de aula e não estão dando conta da diversidade que aumenta e chega à suas salas de aula a cada dia, para haja melhor conscientização e compromisso por parte destes.

## REFERÊNCIAS

ALBA, C. Uma educação sem barreiras tecnológicas: TIC e educação inclusiva. In: SANCHO, J. M.; HERNÁNDEZ, F. (Orgs.). **Tecnologias para transformar a educação**. São Paulo: Artmed, 2006.

BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 out. 1989. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L7853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7853.htm)>. Acesso em: 05 maio 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 jun. 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm)>. Acesso em: 05 maio 2015.

\_\_\_\_\_. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 06 jul. 2015. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)>. Acesso em: 10 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº 1/2008, de 27 de março de 2008. Define os profissionais do magistério, para efeito da aplicação do art. 22 da Lei nº 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Disponível: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/rceb001\\_08.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/rceb001_08.pdf)>. Acesso em: 13 maio 2016.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº 2/2001, de 11 de setembro de 2001, Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Pessoas com Deficiência – Resultados - preliminares. Disponível: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 15 maio 2016.

MANTOAN, M. T. E. *Ser ou Estar: Eis a questão*: explicando o déficit intelectual. Rio de Janeiro; WVA, 1997.

\_\_\_\_\_. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

\_\_\_\_\_. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? 2.ed. São Paulo: Moderna, 2006.

Xavier, M. de J; Braga Junior, F. V. **Prática de Ensino VI**: educação especial e inclusão. Mossoró(RN) : EdUFERSA, 2013.

## CONSELHO DE CLASSE PARTICIPATIVO COMO EXERCÍCIO DE SUBJETIVIDADE

### Lúcia Lima da Fonseca

Coordenadora Pedagógica da Escola de Ensino Fundamental Centro Integrado de Desenvolvimento - Porto Alegre/RS

### Alice Abreu

Psicóloga da Escola de Ensino Fundamental Centro Integrado de Desenvolvimento – Porto Alegre/RS

**RESUMO:** Relato de Experiência sobre os Conselhos de Classe Participativos realizados com as turmas de Ensino Fundamental I, ao final de cada trimestre letivo, com o objetivo de possibilitar espaços de reflexão, de autoconhecimento e, desta forma, favorecer o relacionamento interpessoal e também o relacionamento com os objetos de conhecimento e com as aprendizagens. Um dos princípios que norteia a elaboração das propostas que serão apresentadas aos alunos no Conselho Participativo é a inclusão, visando o respeito às diferenças e às singularidades de cada membro do grupo, lembrando que eles estão inseridos em um grupo maior. As diferenças de pontos de vista são vistas como partilhas que favorecem o diálogo. Os alunos exercitam trocas significativas através da palavra, desenhos, registros, procurando fazer reflexões sobre as relações com o meio em que estão inseridos, no que diz respeito ao universo da sala de aula e as

relações que ali se estabelecem. Assim, estão produzindo novas formas de subjetivação. Esta é uma estratégia que vem trazendo efeitos, valorizando a subjetividade, singularidade e a cooperação com vistas à autonomia e à autoria.

**PALAVRAS-CHAVE:** ensino fundamental, conselho de classe participativo, subjetividade

**ABSTRACT:** Experience report about Participative School Councils carried out in Low Elementary School groups, at the end of each school trimester, aiming to allow a space for reflection, self-knowledge, favoring interpersonal relationship and also relationship with objects of knowledge and learning. One of the principles which guide the preparation of the proposals that are going to be presented to the students in the Participative Council is the inclusion, seeking the respect to differences and singularities of each and every group member, remembering that they are part of a broader group. Divergent points of view are seen as ways of sharing which favor the dialogue. The students practice meaningful exchanges through the use of the word, drawings, registers, searching for making reflections about their relationship with the environment they are included, concerning the classroom universe and the connections established there. This way, they are producing new ways of subjective. This strategy has been brought effects, valuing subjectivity, singularity

and cooperation, aiming autonomy and authorship.

**KEYWORDS:** elementary school, participative school council, subjectivity

## 1 | INTRODUÇÃO:

A escola da atualidade tem se colocado como um grande desafio, visto que o mundo passa por muitas e rápidas mudanças. Se há tempos atrás a escola podia afirmar que sua importância estava na transmissão do conhecimento e no preparo para o futuro, hoje ela precisa ser mais dinâmica, pois o conhecimento está ao acesso de alguns cliques e o futuro é imprevisível. Frente a esta realidade, cabe à escola o papel fundamental de proporcionar relações. Relações do sujeito com os objetos de conhecimento, com os demais sujeitos, com a riqueza da diversidade... Aliás, cabe à escola, proporcionar relações saudáveis!

Hoje é importante que pensemos a escola como uma organização complexa, atravessada por relações que não se passam somente em seu interior, mas que vêm de muitos lugares e direções, uma vez que não se pode pensar a escola sem situá-la numa determinada realidade, num lugar específico, de uma realidade bem maior e complexa, que engloba: a comunidade, a sociedade, o país, o mundo. (EIZIRIK, 2001)

Neste contexto, uma das mudanças significativas é a perspectiva de educação inclusiva. Depois de um longo período da história, em que a escola era considerada apenas para alguns, atualmente a legislação brasileira prevê que todas as crianças, sem nenhum tipo de discriminação, devem frequentar instituição escolar. Esta perspectiva traz um público muito diverso para a escola, sujeitos com características diferentes, com interesses diversos e com estilos de aprendizagem variados. Alunos com desenvolvimento típico, alunos com deficiência, alunos no espectro autista, alunos com altas habilidades... E a escola tem a responsabilidade de proporcionar uma estada de qualidade, com relações efetivas, tanto com os objetos do conhecimento, quanto com os colegas, professores e demais sujeitos que convivem no espaço escolar.

Pensando na perspectiva da diversidade e da inclusão, um dos exercícios que a escola pode se propor a fazer é estabelecer espaços de fala e de escuta para que as diferenças que compõem os grupos sejam identificadas, debatidas, ressignificadas, oportunizando que todos possam se repensar e, também, repensar as relações. Silva (2006, p.165) fala que “educar, requer necessariamente o outro como o agente que interage na sociedade e na qualidade da relação que se estabelece com o outro”.

Este artigo relata uma experiência de Conselhos de Classe Participativos, com propostas realizadas com os alunos de Ensino Fundamental I, na perspectiva de favorecer espaços de reflexão, tanto no que diz respeito ao relacionamento interpessoal, quanto ao relacionamento com os aprendizados mais formais, e de crescimento/amadurecimento pessoal e coletivo. Para tanto, inicialmente é realizada



a caracterização da escola em que se passa esta experiência e, na sequência, o relato das propostas de Conselho de Classe Participativo, relacionando com as perspectivas da educação inclusiva.

## 2 | A ESCOLA

A Escola de Ensino Fundamental Centro Integrado de Desenvolvimento tem, na sua origem, os conceitos de educação inclusiva e, desde sua abertura, em 1990, se propõe a receber qualquer criança. Isto é significativo de ser destacado, pois somente em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional trata pela primeira vez desta questão, sendo evidenciado o ineditismo desta instituição. Ao longo de todos os anos de funcionamento, várias foram as mudanças que ocorreram, sempre visando uma educação de qualidade, que tenha efeito em todos os sujeitos que estão ali inseridos.

As mudanças são possíveis de acontecer, sem perder o eixo principal do trabalho, pois há clareza dos pilares de sustentação da escola. Estas são as linhas de atuação interligadas: Psicanálise, Pedagogia de Projetos e Inclusão. A Psicanálise, no sentido de valorizar a escuta atenta a todos, alunos, profissionais, familiares, compreendendo que os espaços de fala e escuta são constitutivos do sujeito. A Pedagogia de Projetos, a partir da concepção de um planejamento atento às demandas, possibilidades, necessidades e aos interesses dos alunos, com espaço para parte do planejamento ser coletiva, no sentido de todos os envolvidos com aquele projeto serem autores do conhecimento que está sendo produzido. E a Inclusão, a partir de uma concepção da valorização da diversidade, valorização das diferenças como possibilidades de convivência e de produção de conhecimento. Muito além de receber alunos com deficiência, é propiciar que todos os alunos que ali estão se apropriem de sua própria história e sejam autores da mesma.

Entendendo assim a Inclusão e a escolha que a escola faz por esta inclusão apresentada acima, faz muito sentido que a psicanálise (nas suas possibilidades de espaço de falas e de escutas) e a pedagogia de projetos (com sua forma descentrada de organização do trabalho pedagógico) sejam as escolhas da escola. (FONSECA, 2011, p.40/41)

A etapa do Ensino Fundamental I, que compreende as turmas de 1º ao 5º ano, com crianças de idade entre 6 e 11 anos, aproximadamente, engloba um período de muitas transições. As crianças iniciam esta etapa com pensamento ainda bastante centrado e egocêntrico e, aos poucos, vão descentrando e percebendo o outro e a importância deste para o seu desenvolvimento. A escola, como espaço de encontros privilegiados, é cenário destas possibilidades.

Neste contexto, é oportunizado aos grupos um aprendizado significativo, com diferentes estratégias, contemplando tanto os conteúdos mais formais, como as

relações com os acontecimentos da atualidade, com as questões ambientais, com a riqueza do universo das artes, com as diversas possibilidades da convivência, reconhecendo o valor do diferente... enfim o que as crianças “querem porque precisam saber”, expressão cunhada por Junqueira Filho (2006) e que tão bem descreve este dinamismo que a proposta da escola permite.

Crianças e professores são, portanto, sujeitos-leitores e objetos de conhecimento-linguagem uns dos outros, e nessas trocas de leituras e diálogos sobre si e sobre o mundo, vão produzindo a si e o mundo [...] num processo contínuo, provisório e inacabado de autoconstituição, de produção de si e do mundo. (JUNQUEIRA FILHO, 2006, p.29/30)

E neste contexto, o processo avaliativo é contínuo e se dá a partir de diversos instrumentos, tanto a observação/interação constante dos professores, como os registros realizados pelos alunos, as produções, os exercícios, as provas... Este processo é formalizado trimestralmente, ocasião em que ocorrem os Conselhos de Classe Participativos e os Conselhos de Classe. O registro se dá através de Relatórios de Avaliação entregues às famílias dos alunos, em reuniões coletivas e/ou individualizadas.

### 3 | O CONSELHO DE CLASSE PARTICIPATIVO

É na relação com os outros que se joga o jogo do conhecimento  
(Salgado e Ferreira)

Os Conselhos de Classe Participativos, realizados com as turmas de Ensino Fundamental I ao final de cada trimestre letivo, tem o objetivo de possibilitar espaços de reflexão, de autoconhecimento e, desta forma, favorecer o relacionamento interpessoal e também o relacionamento com os objetos de conhecimento e com as aprendizagens.

A psicanálise, dentro desta perspectiva, abre espaço para que as ações, pensamentos e práticas sejam pensadas e construídas como processo contínuo. Guattari (1992) fala que pensar a subjetivação a partir das instâncias individuais, coletivas e institucionais faz com que percebamos que ela é plural.

Poder proporcionar espaços para que as crianças se reconheçam enquanto grupo e indivíduos, que reconheçam o que determinadas cenas geram em seu dia a dia e para além dele, só é possível quando o discurso está conectado com a prática. Os conselhos participativos são mais uma oportunidade que favorecem ações mais conscientes.

Estes Conselhos são organizados pela coordenadora pedagógica e pela psicóloga, levando em consideração as demandas e as características de cada grupo,

e partem de alguma dinâmica ou recurso audiovisual para favorecer o espaço de fala e de interação para todos.

Ao longo dos debates, se procura identificar o que os alunos consideram como pontos fortes do trimestre, tanto no que diz respeito ao relacional quanto aos aprendizados formais, bem como o que consideram como pontos frágeis, buscando o porquê disto e tentando elencar possibilidades de melhora. Os alunos exercitam trocas significativas através da palavra, desenhos, registros, procurando fazer reflexões sobre as relações com o meio em que estão inseridos, no que diz respeito ao universo da sala de aula e as relações que ali se estabelecem.

A seleção de atividades de ensino-aprendizagem, com maior valor educativo intrínseco, pode permitir ao aluno tomar decisões; assumir papel ativo como alguém que 'dialoga' com a realidade, investigando-a e estabelecendo relações com o saber pela redescoberta, e desenvolvendo a cultura do pensamento em sala de aula. Será, certamente, um processo lúdico e extremamente prazeroso, se as diferenças individuais forem reconhecidas e as atividades adequadas. (CARVALHO, 2008, p.96)

Desta forma, estão produzindo novas formas de subjetivação. É possível perceber que os alunos, em suas primeiras experiências de Conselho de Classe Participativo, ficam mais superficiais e que, ao longo das próximas experiências, vão compreendendo a sistemática e vão aproveitando melhor este espaço, resgatando aspectos importantes da escolarização, lembrando e resignificando fatos acontecidos ao longo do ano, bem como relembando os Conselhos de Classe Participativos já realizados anteriormente, destacando o que permanece como questão, novas questões que se apresentam e as que se modificam.

Penso que pelo diálogo, entendido como a estratégia fundamental num processo que impõe a análise da qualidade das relações que se estabelecem entre alunos e educadores (e vice-versa), dos educadores entre si e com os gestores (e vice-versa), dos alunos entre si; de educadores e alunos com os saberes, objetivando-se estimular a presença, a participação e a aprendizagem de todos. (CARVALHO, 2008, p.97)

Esta é uma estratégia que vem trazendo efeitos, valorizando a subjetividade, singularidade e a cooperação com vistas à autonomia e à autoria. Autonomia para buscar o conhecimento com segurança e autoria para produzir situações significativas para a vida atual e futura. Proporcionar este espaço de escuta e fala genuíno é um dos primeiros passos para o exercício da cidadania. Poder pensar sobre os papéis que exercemos e assumimos dentro da escola é importante para que possamos fazer o discurso circular, e para que possamos pensar nas melhores alternativas para encaminhar as situações do cotidiano.

Abrindo estes espaços, a escola é agente de mudança, uma vez que estes momentos servem para que os alunos possam refletir sobre questões mais subjetivas; colocando em palavra ou registro concreto os ajuda a visualizar novas possibilidades

de ação. No momento em que determinadas posturas e comportamentos são questionados, os alunos saem de suas posturas mais passivas e se tornam co-responsáveis pela construção de seus saberes.

Para tornar mais palpável a ideia que é desenvolvida nos Conselhos de Classe Participativos, segue um exemplo:

Ao final do primeiro trimestre letivo de um grupo de primeiro ano, foi utilizado como disparador do Conselho Participativo o curta-metragem Piper (Pixar, 2016). No filme um passarinho é apresentado aos desafios de buscar a sua própria comida, que até então lhe era entregue pela mãe e, ao mesmo tempo, enfrentar os contratempos do agitado oceano. Em aproximadamente seis minutos de animação, vimos o desafio da separação mãe-filho, o medo do novo, o incentivo a continuar, os tropeços das primeiras tentativas, o auxílio de um novo amigo (caranguejo) e, finalmente, o pequeno passarinho se divertindo muito com as novas conquistas. No grupo do primeiro ano, conversamos sobre os sentimentos que o filme provocou: algumas crianças mais falantes, outras visivelmente pensativas ou emocionadas... Até que instigamos as crianças perguntando porque eles imaginavam que tínhamos escolhido aquele filme para assistirmos juntos no Conselho. E foi imediata a associação com a nova fase de escolarização: alguns chegando pela primeira vez na escola, outros já na escola, mas passando pela transição de etapas. Novos horários, novos professores, novos colegas, caderno, estojo, tema, recreio com “os grandes”... Na sequência, pedimos que as crianças ponderassem sobre os pontos positivos do trimestre e pontos a serem melhorados, sendo que poderia ser sobre qualquer questão da vida escolar. Nesta parte da proposta, então, é exigido um processo mais reflexivo, de avaliação sincera sobre o trimestre e aqui aparecem as imaturidades de crianças de seis anos. Tanto os longos relatos, quanto os “não sei”, tanto as falas que repetem o que os colegas já disseram, como os que procuram fazer “queixa” dos colegas ao invés de refletir sobre a sua caminhada, refletem o turbilhão de acontecimentos que cabem em um trimestre. A mediação vem no sentido de oportunizar espaço para todos, cuidar para que a reflexão fique realmente em torno da vida escolar, relembrar a consigna, retomando a proposta sempre que oportuno. E, ao final da proposta, pedimos que as crianças fizessem um registro em desenho de algo que tenha sido significativo no Conselho. E, de forma muito autêntica, apareceram registros de diferentes contextos: alguns do filme Piper, alguns da cena do Conselho propriamente dito, com o grupo em roda conversando, alguns de contextos que foram citados nas conversas, como o primeiro dia de aula e o recreio no pátio.

E, assim como este, temos muitos outros exemplos que traduzem a riqueza e o aproveitamento dos espaços de Conselho Participativo. Numa ocasião, conversando com um grupo de segundo ano, ao questionarmos diretamente um menino que até então muito pouco tinha falado no conselho, ele manteve-se em silêncio e outra criança disse que ele era muito tímido, que isso acontecia nas aulas também. Neste momento ele disse que não se tratava de timidez, que ele estava pensando sobre o

que estávamos falando. Isso foi bem importante, pois por vezes as crianças (e até os adultos) se apressam a justificar determinadas situações em nome dos outros, o que pode incorrer em leituras superficiais e que servem para reforçar estereótipos, justamente o que queremos evitar.

Em outra ocasião, conversando com as crianças de uma turma de quarto ano, em que uma das participantes era uma menina com uma deficiência genética e que apresentava em seu comportamento e interação, características de autismo, foi perguntado diretamente ao grupo como era ter esta colega no grupo, com comportamento tão diferente, que não se comunicava pela fala, que não interagia com os objetos de aprendizado mais formal, como lápis e caderno, que nem sempre tinha disponibilidade de ficar o período integral na sala, precisando dar algumas caminhadas pela escola. Os colegas deram depoimentos muito surpreendentes, dizendo que como estavam juntos desde o primeiro ano, já entendiam muito as manifestações da colega e ela também entendia o grupo. Reforçaram que estavam acostumados com as vocalizações que ela fazia e que sentiam falta quando ela não estava no grupo, que sabiam que quando ela estava muito agitada podiam oferecer a mochila para que ela brincasse com as rodinhas e que isso a acalmava, que estranho seria se ela não fizesse parte do grupo. Isso mostra que o diferente pode ser simplesmente o diferente, não precisa ter um “mas”. A convivência, quando bem construída, se encarrega de descobrir o “tom” daquela relação. Aliás, como em todas as relações, independente de a pessoa ter alguma limitação ou não.

#### 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cada homem é, ao mesmo tempo, um ente individual e, um ente social. Como individuo, distingue-se de todos os outros homens; e, porque se distingue, opõe-se-lhes. Como sociável, parece-se com todos os outros homens; e, porque se parece, agrega-se-lhes. (Fernando Pessoa)

Ao longo do tempo que os Conselhos de Classe Participativos acontecem, fomos percebendo o quão rico é possibilitar às crianças novas formas de se pensar, pensar o outro e pensar o mundo. Uma escola que se propõe a abrir espaços de fala e de escuta mostra que está implicada nas novas articulações necessárias de serem resignificadas no contexto escolar.

A condução das propostas, que são pensadas a partir da demanda que identificamos em cada grupo, possibilita que as crianças possam se conectar com situações que fazem sentido para elas, o que pode favorecer o engajamento com as propostas para que possam efetivamente trazer suas percepções.

Os Conselhos Participativos também são possibilidades que as crianças têm de se colocar no lugar do outro e também assumir os seus pensamentos, ações e papéis no grupo. Ao abrir para as crianças esses espaços reflexivos, os ajudamos a identificar

o que sentem e percebem frente às situações vividas cotidianamente.

Os pilares que sustentam a instituição (Psicanálise, Pedagogia de Projetos e Inclusão) são fatores que possibilitam que os Conselhos aconteçam. Valorizar a diversidade, o pensamento plural, as experiências que são construídas por cada grupo, fazem com que a instituição (e quem a compõe) cresça e se reconheça como agente de mudança, uma vez que valorizamos os diferentes atores que compõem a cena da escola. Este entendimento resgata o conceito amplo de Inclusão que estamos buscando solidificar, em que é preciso garantir acesso e qualidade de permanência e de aprendizado a todos que fazem parte do universo escolar.

Dessa forma, também estamos valorizando o cuidado e a responsabilidade que os adultos têm com a infância. A escola deixa-se afetar pelo outro assim como também busca deixar marcas de cidadania, responsabilidade e empatia.

A conversa desmonta certezas, e com isso abre trilhas, resgata a convivência junto à alteridade, desconstrói verdades e possibilita novos sentidos na medida em que pretende o entendimento e não a explicação ou a simplicidade estreita. A conversa, pelo contrário, alarga vias de passagem, criando perspectivas e soluções, e com isso faz avançar a cultura. A conversa *interinstitui* sujeitos e objetos, restaurando a potência de raciocinar em expansão. A conversa alivia a dor, uma vez que quebra a solidão e o desamparo e, assim, é instrumento poderoso de promoção de saúde. (MERQUIOR, 2009, p.296)

## REFERÊNCIAS

BRANCO, Angela Maria C. U. A. e OLIVEIRA, Maria Claudia S. L. (orgs) **Diversidade e cultura da paz na escola**: contribuições da perspectiva sociocultural. Porto Alegre: Mediação, 2012.

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

EIZIRIK, Marisa F. **Educação e Escola**: a aventura institucional. Porto Alegre, AGE, 2001.

FONSECA, Lúcia Lima da. **A Escuta em Equipe da Escola**: um estudo sobre linguagem e produção de professoralidade. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, FAGED, PPGEDU, Porto Alegre, 2011.

GUATTARI, Félix. **Caosmose**: um novo paradigma estético. São Paulo: Ed. 34, 1992.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. **Linguagens Geradoras**: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil. 2ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

MERQUIOR, Márcia. Converso logo existo: reflexões sobre a conversa como instrumento e humanização da saúde. In: MAIA, Marisa Schargel (org) **Por uma ética do cuidado**. Rio de Janeiro. Garamond, 2009.

PIPER. Direção: Alan Barillaro. Produção: Marc Sondheimer. Los Angeles (EUA): Pixar, 2016.

SILVA, Carla S.R. A Relação dinâmica transferencial do professor-aluno no ensino. **Ciência e Cognição**, ano 03, v.08, p.165-171, 2006. Disponível em <<http://www.cienciasecognicao.org>> Acesso em: 16 de agosto de 2018



## FORMAÇÃO CONTINUADA ATRAVÉS DOS DIÁRIOS DE CLASSE: LUGARES DE MEMÓRIA, FORMAÇÃO E INCLUSÃO DE DISCENTES SURDOS

**Ana Lúcia Oliveira Aguiar**

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte  
(UERN), Mossoró/RN

**Stenio de Brito Fernandes**

Programa de Pós-Graduação em Educação  
(POSEDUC/UERN), Mossoró/RN

**Charles Lamartine de Sousa Freitas**

Faculdade Diocesana de Mossoró (FDM),  
Mossoró/RN

**Francinilda Honorato dos Santos**

Programa de Pós-Graduação em Educação  
(POSEDUC/UERN), Mossoró/RN

**Eliane Cota Florio**

Programa de Pós-Graduação em Educação  
(POSEDUC/UERN), Mossoró/RN

**RESUMO:** O diário de aula, de professores de alunos com surdez, como lugar da memória das marcas do vivido, do aprendido, do ensinado, de suas dúvidas, das tensões, das emoções, das barreiras e da possibilidade de intervenção. Este recurso é entendido como uma espécie de negociação em três faixas: eu narrador, eu narrado e a realidade, constitutivas de discurso construído no processo de interação social entre alunos e professores. O objetivo é instigar a busca pela formação continuada na perspectiva da inclusão de pessoas com deficiência através das reflexões sobre o que dizem nossos diários de classe, nossos cadernos purgativos sobre

limites e dificuldades vivenciadas em sala de aula e a (auto) formação. Utilizaremos as narrativas escritas em diário de classe dos procedimentos utilizados para adequação para discentes surdos, a leitura (auto) reflexiva e desenvolvimento de adequações. Confirma as possibilidades simbólicas e buscas metodologias possíveis para o acesso e permanência, com qualidade, dos sujeitos escolares com deficiências, bem como um lugar para um repensar da formação inicial com vistas à formação continuada. Como processos de aprendizagem, e formação. Os diários de classe são importantes lugares para um repensar da prática docente. **PALAVRAS-CHAVE:** Diário de Classe, Prática pedagógica, Interação, Memória, Inclusão.

**ABSTRACT:** The classroom diary of teachers of students with deafness as a place for the memory of the marks of the lived, the learned, the taught, their doubts, the tensions, the emotions, the barriers and the possibility of intervention. This resource is understood as a kind of negotiation in three bands: I narrator, I narrated and the reality, constitutive of speech built in the process of social interaction between students and teachers. The objective is to instigate the search for continuing education in the perspective of the inclusion of people with disabilities through reflections on what our class diaries, our purgative notebooks about

limits and difficulties experienced in the classroom and (self) formation. We will use the narratives written in class diary of the procedures used to adapt to deaf students, (reflexive) reading and development of adaptations. It confirms the symbolic possibilities and looks for possible methodologies for the access and permanence, with quality, of school subjects with disabilities, as well as a place for a rethinking of initial formation with a view to continuing education. As learning processes, and training. Class diaries are important places for a rethinking of teaching practice.

**KEYWORDS:** Class Diary, Pedagogical Practice, Interaction, Memory, Inclusion.

## 1 | INTRODUÇÃO - VIVENCIANDO O QUE DIZEM, SENTEM, SILENCIAM E ENSINAM

Aprendizagem e inclusão através dos diários de classe é mais uma das etapas de uma série de artigos que estamos erguendo desde 2007, em uma construção que tem desembocado em rodas de conversa, em Projeto Institucional de Iniciação Científica (PIBIC) e Projeto Institucional de Inovação Tecnológica (PIBIT) quando iniciamos nossa experiência com alunos com surdez no Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e um trabalho com o Departamento de Apoio à Inclusão, hoje Diretoria de Políticas e Ações Inclusivas (DAIN). É mais um dos espaços de discussão de práticas que apresentamos ao leitor sobre alternativas pedagógicas construídas em sala de aula no sentido de proporcionar aos alunos com necessidades educacionais especiais o que muitos de nós defendemos que é o caminhar da política de integração à política da inclusão. Para tanto, precisamos problematizar as estruturas institucionais educacionais, nosso saber-fazer educativo.

Acreditamos e defendemos que uma das vias para minimizar os limites construídos pelas políticas de inclusão está na formação continuada. É certo que não estamos deixando de observar uma série de outros elementos importantes e pertinentes, mas enquanto dizemos que fazer a inclusão é um processo, nesse processo temos que refletir sobre o que está bem mais próximo ao educador que é a sala de aula e as diferentes alternativas e possibilidades no que diz respeito à busca pessoal.

Presenciamos, cotidianamente, as desigualdades, o preconceito, o estigma, as marcas e, em nossa experiência, os alunos com surdez ainda lá no canto da sala buscando entender, ouvir por outros meios, sentindo-se culpados pelas barreiras de compreensão, caminhando pelos corredores em busca de quem possa acenar com sinais que eles possam compreender. Olhando, vislumbrando a presença de um intérprete ou de professores que saibam a Língua de Sinais Brasileira. Temos ainda bem claro, a agonia dos alunos ouvintes que pouco ou quase nada podem fazer por seus limites da mesma forma de entendimento da primeira língua dos alunos com surdez.

Continuamos afirmando que nós professores ainda carregamos em nossa

formação a procura pelo *bom aluno*, pelo *aluno inteligente*, pelo “aluno que quer estudar”. Preservamos nossos planos de aula bem organizados tecnicamente, dentro do tempo e da literatura da Didática. O tempo é curto, dizem alguns. Há muitas atividades, afirmam outros. As teorias tem supremacia no espaço da sala de aula. Grilhões de formação, armaduras resistentes ao tempo, roupas, rituais, papéis que nos acompanham ao longo de nossa formação. Pensamos ofuscados por esses fantasmas que nos rodeiam e nos exigem, para termos nossa prática bem executada, repisar o passado.

Exigimo-nos, nessa trajetória profissional com alunos com surdez, exercitar outros lugares, outras situações escolares, outros instrumentos de sala de aula. Pensamos em nossos diários, em nossos cadernos de anotações e registros cotidianos. Nestes, deixamos as marcas do dia a dia, das emoções, dos desafios, de nossas falhas, de nossos limites, nossa memória. Mas, por outro lado, deixamos também um documento interessante de reflexão e refação de nossa prática.

O caderno de anotações diárias utilizado enquanto os alunos e professores falam, dizem, participam, olham, observam, calam, são lugares, considerados, nesta experiência, fundamentais para retomar, repensar, refazer, rearrumar, rever, repensar todo o nosso processo de ensino e de aprendizagem. Foi o caminho tomado por nós professores. Buscamos em nossas anotações elementos para uma autocrítica de nossa prática. O que as situações de sala de aula, registrados nos nossos cadernos, vão oferecendo de pistas? Que percurso poderemos retomar, linha a linha, escrito a escrito, emoção a emoção, palavra a palavra? Que outros caminhos podem indicar esse instrumento fantástico de aprendizagem nos processos de formação?

## **2 | METODOLOGIA - DIÁRIOS DE CLASSE: PURGAÇÃO E REFLEXÃO DA PRÁTICA DO PROFESSOR**

No que diz respeito às modalidades de diários tomamos as referências de Holly (1989 *apud* ZABALZA p.15) quando diferencia os diversos tipos de diários em função da modalidade de narração. Portanto, trabalharemos com as modalidades, Etnográfica e Terapêutica, definida pelo autor como “o conteúdo e o sentido narrado (...) levam em consideração os contextos físico, social, e cultural em que ocorrem os fatos narrados. Os eventos narrados aparecem como parte do conjunto mais amplo dos fenômenos que interagem entre si” e “cujos conteúdos servem para descarregar tensões de quem escreve”.

Partimos para enfrentar nossas atividades práticas desse lugar das anotações e pensamos os cadernos de anotações como um discurso produzido por nós, mas que está preenchido pelos discursos dos nossos outros, os alunos. Esses discursos são erguidos de sua história de vida, contação dessas histórias, registro das mesmas pelos alunos e professores, a riqueza de informação, perguntas, comparações, críticas,

intervenções, da dinâmica da aula.

As anotações estão acontecendo desde 2007. São muitas memórias de aulas e atividades com alunos surdos na graduação e na pós-graduação. São anotações construídas da participação de dois alunos com surdez, do Curso de Pedagogia, e três alunos surdos do Curso de Mestrado em Educação, em sala de aula e nos encontros pelos corredores da faculdade, nos departamentos, em todo o campus da universidade, bem como nas aulas de campo. Em sala de aula, as anotações estão relacionadas à disciplina Antropologia e Educação, na Graduação, e no Mestrado nas aulas da Disciplina Memória, Formação e Pesquisa (Auto) Biográfica e na disciplina de Educação e Cidadania. No Curso de Pedagogia uma vez por semana e no Curso de Mestrado duas vezes por semana em um total de 04 aulas por encontro. Nos outros lugares de ensino e aprendizagem as anotações acontecem durante as conversas sobre as dificuldades ou facilidades encontradas pelos alunos quanto ao processo de inclusão e nas aulas de campo sobre a interação na prática das entrevistas de campo. Essas aulas de campo acontecem em espaços não escolares, tais como: Centro de Abastecimento de Alimentos (COBAL), Mercado Central, Corredor das Artes e Memorial da Resistência, Museu de Mossoró, pelas ruas da cidade, nas praças de Santa Luzia e do PAX.

Em Rodas de Conversa, semanais, na sala do Grupo de Pesquisa, leram as anotações e refletimos sobre as dúvidas, as aflições, os medos, os anseios, as limitações. Discutimos onde ocorreram as maiores dificuldades, quais as possibilidades de reorganização das metodologias e readaptações dos planos de aula. Os discentes surdos participam das Rodas de Conversa, em conjunto com professores e alunos ouvintes. Apontam, a partir das reflexões, como eles, da mesma forma, se sentiram em sala de aula, o que aprenderam, o que deixou de ser assimilado. Em seguida, é organizado um quadro mural em uma folha de papel madeira com os limites, resultados e alternativas.

Os trabalhos de anotações em diários de classe, que desenvolvemos desde 2007 até hoje, é objeto da escrita de artigos para apresentação em eventos científicos e resultou na escrita de Projetos de Pesquisa de Iniciação Científica (PIBIC). Com a mesma importância, os referidos Diários de Classe tem possibilitado avanços no que diz respeito às adequações e tem ampliado o exercício para outras deficiências.

### **3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO - O CADERNO E O LÁPIS QUE ALIMENTAM A REFLEXÃO: A ESCRITA, A NARRATIVA E O OUTRO**

Tomamos as noções de Zabalza (2004) para nosso exercício com os cadernos de classe, para este trabalho, é o caderno no qual ele anota os acontecimentos durante as aulas. O autor afirma que escrever o próprio diário de classe é uma interessante atividade para o autoconhecimento e a melhoria do trabalho dos professores. Acresce,

diz o autor, que quando escrevemos nosso próprio diário experimentamos contar e contar a nós mesmos. Temos assim um duplo ato: o que realiza as coisas contadas e o autor que as conta. Acresce ser uma grande experiência narrativa que servirá para permitir uma nova experiência, através do vivido narrado e o que é mais importante a possibilidade de uma reconstrução do que foi experienciado diretamente. Admite o autor, que escrever e ler sobre o que fizemos é um importante exercício de leitura do que foi realizado, mas à distância. Esse distanciamento vai permitir um olhar manso, demorado, cauteloso, sensível sobre as entrelinhas do que fizemos e anotamos. Ver um traço, uma marca, uma lacuna, uma dúvida, um receio, uma falha, um discurso paralelo aos acontecimentos cotidianos.

Para este artigo trabalharemos com o entendimento de Zabalza sobre as diversas denominações existentes para nos referirmos a essa técnica de documentação. Assim, concordamos que essas denominações podem ser: diário de aula, histórias de aula, registro de incidentes, observações de aula, etc... Então trabalharemos com a compreensão de que os diários de sala são “os documentos em que professores e professoras anotam suas impressões sobre o que vai acontecendo em suas aulas” (ZABALZA, 2004, p. 13).

Autores como Pollak (1989) e Thompson (1992), tratando da ligação entre memória e identidade, enfatizam ser através da memória, que indivíduos podem recuperar suas histórias de vida interrompidas, por processos históricos, ocasionados por traumas históricos vividos. A sala de aula é um excelente espaço para que essas memórias sejam discutidas. No interior da sala de aula o universo simbólico circulante é instigante. E o que circula, então? Cadernos, diários, livros, papéis, aperto de mão, simpatias, abraços, cumprimentos, anotações, histórias, biografias. Elementos esses nos quais podemos registrar e retirar nossas memórias que movimentam sentimentos inquietos, silenciados, silenciosos, abafados, afetivos, destemidos, traumatizados, frustrados.

A opção, pela discussão teórica com esses autores, vem a propósito, para este estudo, pois ao levantarmos e registrarmos em nossos cadernos a história narrada por alunos em situação de “margem”, em decorrência do estímulo durante a aula, nossas anotações ao penetrarmos nessas narrativas, aproximam-se da análise de processos sociais no cotidiano, no micro de suas possibilidades, enfeixando o comportamento dos indivíduos em seu contexto cultural.

Dessa forma temos a história daqueles submetidos aos subterrâneos da história, em cena, que, embora em meio aos condicionamentos da estrutura, traçaram, em compartilhamento com outros sujeitos da relação social, um tempo e lugar das vontades de um grupo, da identidade de um grupo. Outro aspecto é, ao se estimular as narrativas e anotações, por todos, de suas histórias, em seu cotidiano, através da memória, mediante a incorporação dos pequenos acontecimentos da vida cotidiana, temos a memória como reveladora de realidades que não aparecem nos documentos pedagógicos oficiais. Portanto, violadas pelos documentos escritos. Sem espaço e

sufocadas pelas metodologias tradicionais que percebem apenas o quadro, o giz, a técnica, o programa.

Por outro lado, o instrumento caderno de anotações, permite registrar o cotidiano em suas rupturas franqueando condição aos alunos e professores para o estranhamento, para a ousadia, para a criação, para a intervenção, para a mudança que implica no redimensionamento de sua prática educativa.

Cadernos de classe: purgação e reflexão da prática do professor.

Foi mencionado, neste artigo, a importância formativa de nossas anotações em cadernos, em diários, o alto valor formativo, vale repisar, de nossos diários (ZABALZA, 2004). A leitura realizada nesse instrumento de aprendizagem, em momentos e lugares fora da sala de aula significa uma possibilidade de reflexão fora do palco dos acontecimentos. Zabala (1998) alerta que o enfoque pedagógico deve observar a atenção à diversidade dos alunos que implica, para o autor, estabelecer níveis, desafios e a ajuda necessária para superá-lo. Freire (2005) avisa que nós nos libertamos em comunhão.

Diante de orientações vindas das experiências práticas desses autores buscamos não ter medo de ousar, de reconhecer nossos limites, nossos dilemas, nossos preconceitos. Refletir sobre os estigmas (GOFFMAN, 1988) que muitas vezes reforçamos por fugirmos de nós mesmos quando não paramos para analisar uma aula, um plano, uma avaliação. Optamos por encarar nossos registros em nossos cadernos de anotações e refletir sobre eles. Experiência que supõe recodificar a experiência narrada e que nos leva a reconstruir o evento ou a sensação narrada.

Juntamente com as noções sobre os diários de sala, buscamos a discussão sobre memória entendendo que os diários de aula carregam as memórias dos sujeitos, alunos e professores. Para tanto, trabalharemos com Halbwachs, pois rejeita a ideia de que a memória seja algo apenas físico capaz de ser medida em laboratório. Sua noção de memória repousa na noção de que ela está relacionada a representações coletivas estabelecidas por grupos sociais e que sua materialidade está na sociedade. Os indivíduos, para ele, não se lembram por si mesmos, e, para lembrarem, necessitam da memória coletiva, ou seja, da memória que foi construída compartilhada com outros indivíduos.

Temos relatado sobre nossa experiência com alunos surdos em três artigos anteriores. Narrado das tensões, das dificuldades, das buscas, mas narrado das condições que um educador pode construir, juntamente com seus pares, alunos e colegas professores, tentando fazer parte não só das leituras e discussão sobre a inclusão, mas estabelecer a inclusão com qualidade. Portanto, analisar as dimensões e diálogos da exclusão que podem ser um caminho para a inclusão (SANTOS; PAULINO, 2008). O desejo é mais forte. É aquele cujas iniciativas, ações, construções metodológicas, teóricas e práticas incluam com qualidade todos os alunos.

Qual o sentido das anotações em nossos cadernos e sua releitura sistemática com a experiência de alunos com surdez em sala de aula? Pelo forte envolvimento com a luta



pela inclusão. Observando os alunos com surdez em sala e não só escrevendo, mas escrevendo os gestos, a expressão do rosto, o movimento de sua cabeça procurando um colega para auxiliá-lo. As anotações desses momentos, quando se é educador e se quer ver esse aluno total, favorecem observar os momentos de suas dificuldades, de seus dilemas, de suas angústias e de sua satisfação por ter conseguido entender um conceito, uma atitude, uma ação, um procedimento.

Os cadernos de anotações trazem a purgação desses momentos. A etnografia de seus contextos, de sua família, de sua vida, se sua vizinhança. É um espaço terapêutico, descarrega as tensões de quem escreve, é um processo de catarse pessoal (ZABALZA, 2004). Reflexão sobre o momento catártico. Reorganização da prática evocada das leituras e releituras dos cadernos.

Fragmentos desses cadernos de anotações, o que traz, o que foi dito e observado como função inspiradora de novas práticas. Para tanto, estamos na categoria, como ensina Zabalza, de expressão das características dos alunos e dos próprios professores, pois focalizam a atenção nos sujeitos que participam do processo de ensino. Refere-se aos alunos, ao que cada um deles fizeram, como vão apresentando suas narrativas, como flui sua participação, como se sentem, como agem. Aqui a relação pessoal predomina sobre a tarefa, acrescenta o autor.

Com essa compreensão, apresentaremos momentos observados e momentos narrados. A voz, a arte de narrar e a memória coletiva evocada por essas narrativas. O que foi narrado, o que foi escrito e o que chamou atenção gerando mudanças na prática docente e na relação com os colegas em sala de aula?

Os aspectos mais significativos que nos levou a repensar a prática serão retirados desses cadernos de anotações. Vamos nos atear às anotações dos dilemas de compreensão por parte dos alunos com surdez referente à exposição das aulas e ao contato com pessoas fora do ambiente escolar vivenciados nas aulas de campo.

Momento da sala de aula. Antropologia e Educação. Discussão: Aventura Antropológica. O objetivo seria refletir sobre as funções e relações entre a sociedade, indivíduo e cultura colocando como ponto central da discussão a educação e a escola em sua interface com a Antropologia na perspectiva de promover olhares antropológicos em direção ao convívio de alteridade com o outro.

Nesse contexto, durante a explicação sobre o olhar antropológico e o conceito de alteridade os primeiros dilemas. Como explicar esses conceitos sem saber a Língua de Sinais Brasileira suficiente para fazer os alunos com surdez se apropriar desses conceitos?

Reverendo o meu caderno de anotações dessa aula específica consta a seguinte anotação: “O que vou fazer meu Deus?” “Olho para o aluno com surdez e sinto agonia enorme por ter certeza que ele não estava entendendo nada”. “Vejo que os outros alunos ouvintes estão olhando para mim pedindo uma alternativa, cobrando”. “O que devo fazer?” “Puxa vida que dilema!” “O aluno surdo está me olhando o tempo inteiro pedindo socorro”. “De sua cadeira o vejo levando a mão a cabeça e movimentando-a

de um lado para o outro dizendo que não está entendendo. Pensei que meu plano de aula estivesse bem organizado, mas não me dei conta de procedimentos para alunos com surdez. O que fazer agora?”

Vou ao quadro e anoto as palavras: Antropologia e Alteridade. Peço que olhem o dicionário. Outro aluno diz: “professora, ele não está entendendo nada”. “Não sabe procurar no dicionário”. Leio a anotação do olhar de agonia do aluno procurando um socorro, uma ajuda.

Peço para que todos escrevam o que entenderam da explicação sobre esses conceitos, ao final da aula. No caderno do aluno com surdez está escrito: “entender não aula”. Anoto em meu caderno que estou desesperada. Saio da sala com uma frustração enorme, mas ao mesmo tempo com a escrita do dilema para refletir.

Aula de campo dois meses após o início das aulas. Queríamos compartilhar com os alunos como se pode aprender e se ensina em plurais lugares e que os saberes são plurais (BRANDÃO, 1995; TARDIF, 1990). Destino: Museu de Mossoró, como ponto de encontro e discussão sobre as tarefas de entrevistas na COBAL. A idéia era embalar nos alunos a reflexão sobre o professor como pesquisador, o professor como artista que melhora a arte experimentando de forma crítica o desenvolvimento de sua prática (STENHOUSE *apud* RAMALHO 2004). O que estava preparado? Perspectiva da investigação antropológica num compartilhamento com a educação. Iríamos discutir: quem é o outro? Os outros próximos e seus sentidos, o aluno e professor como antropólogos da educação, a pesquisa etnográfica.

Como eu me dividiria entre as equipes para a pesquisa? Reuni os alunos nos bancos que ficam em frente ao museu e comecei os encaminhamentos para divisão das equipes e saída à COBAL. Meu caderno de anotações revela os seguintes comentários: “vou me dividir entre as equipes, pois quero interagir com todos. Vou, no entanto, fica mais na equipe do meu aluno surdo já que vamos com uma intérprete. Quero observar como as pessoas percebem esse trabalho com um aluno com surdez”. “Agora estou mais aliviada por ter o apoio da intérprete”. “Ao atravessarmos a avenida de acesso à COBAL, gritei para o aluno com surdez: “espere”! “Meu Deus, ele é surdo, como vai ouvir?”

Durante o trabalho de campo todos os alunos ficaram à vontade e interagem com muita facilidade durante as entrevistas com os vendedores de frutas e verduras da COBAL. Os alunos ouvintes estavam à vontade e satisfeitos com a participação do colega surdo na aula. Em meu caderno estava escrito: “os alunos estão bem mais próximos do colega surdo e até disputando o espaço em sua equipe”. “Observo a satisfação no olhar e no rosto do aluno com surdez”. “Ele está feliz e demonstra prazer na realização da tarefa”.

Quais dilemas vivenciados diretamente na prática que precisam ser trabalhados? Refleti que a dimensão do afeto, do lúdico, do contato, das atividades práticas precisava ser levada para a sala de aula. A impressão que tinha é que nossas tensões, de alunos e da professora, eram pontos de bloqueio. No entanto, as anotações realizadas

durante as aulas apontavam preocupação com os alunos e como são importantes na rediscussão de nossa prática. Maffesoli (1988) adverte sobre a dimensão do sensível no conhecimento do cotidiano.

Nossos cadernos de anotações estão recheados de oportunidades para pensarmos e repensarmos nossa prática. Vamos continuar fazendo isso no dia a dia em conjunto com alunos e professores. Já estamos lendo essas anotações com alguns alunos em momentos do intervalo das aulas. Tem sido uma experiência prazerosa ver as expressões dos alunos e ouvir seus comentários. Traremos para um próximo artigo.

#### 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A releitura dos nossos cadernos de anotações está em curso há dois anos quando nos deparamos com nossos bloqueios pedagógicos nas dimensões dos planos de aula, das metodologias, das avaliações, das relações em sala de aula, da inclusão.

No início eles apenas recebiam as anotações. Não havíamos nos deparado com a possibilidade, via essas anotações, de ser um recurso para abstrairmos nossos dilemas, limites e possibilidades em relação à nossa atuação profissional com alunos com surdez. Esses dilemas, essas angústias, esses medos, esses bloqueios presentes em nossas anotações como um lugar para repensarmos nossas preocupações em relação, também, ao conhecimento, às relações, à necessidade de um trabalho lúdico, nossas características pessoais.

Uma leitura de nossas narrativas que nos levam a pensar, lendo essas anotações, as situações nas quais precisamos interferir para permitir a inclusão de todos os alunos.

Para efeitos de nossa formação nossos diários de sala, de corredores e de aulas de campo tem sido um espaço de pesquisa do processo de ensino e um apreciável lugar de admiração do nosso fazer pedagógico, readmiração, admiração, como diria Paulo Freire. Os cadernos de anotações são mais um lugar para reflexão, avaliação, aprendizagem. Deixamos, aqui, esse convite.

#### REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. 33. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2005.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Presses Universitaires de France, 1990.

MAFFESOLI, Michael. **O conhecimento em comum**: compêndio de sociologia compreensiva. Brasiliense, 1988.

RAMALHO, Betania Leite. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**. Porto Alegre: 2ª ed.

Sulina, 2004.

SANTOS, Mônica Pereira; PAULINO, Marcos Moreira. **Inclusão em educação**: culturas, políticas e práticas. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008

TARDIF, M.; OULLETH E. **Os saberes profissionais e de experiência docente**; (resumo das idéias centrais do texto apresentado em congresso, 1996).

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de classe**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. – Porto Alegre: ArtMed, 2004

## REFERENCIAIS DE QUALIDADE PARA O PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO (PPC) DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD): UMA VISÃO DO MEC

**Mônica Mancini**

Universidade Presbiteriana Mackenzie  
São Paulo – SP

**Dirceu Matheus Junior**

Universidade Presbiteriana Mackenzie  
São Paulo – SP

**RESUMO:** A educação a distância urge como um modelo para expandir a educação no país, no qual o estudante é o centro do processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, o projeto pedagógico de curso (PPC) de EAD deve ter um compromisso institucional para garantir a formação do estudante na dimensão técnica-científica para enfrentar o mercado de trabalho e a dimensão política para a formação do cidadão, tendo como base referenciais de qualidade. Sendo assim, o objetivo geral deste artigo é identificar os referenciais de qualidade para Educação Superior a distância proposta pelo MEC e que deverão estar previstos no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) na modalidade de educação a distância (EAD). A metodologia utilizada foi uma pesquisa descritiva, por meio de uma revisão de literatura. As conclusões obtidas foram que os referenciais de qualidade do Ministério de Educação e Cultura (MEC) são relacionadas nas dimensões pedagógica, tecnológica e político-administrativa dos cursos de EAD. O modelo pedagógico de curso deverá

estar alinhado e suportado com o uso da tecnologia da informação e comunicação, a fim de estimular a interação, interatividade, motivação dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem e minimizar a evasão dos cursos de EAD.

**PALAVRAS-CHAVE:** educação a distância, projeto pedagógico de curso, qualidade, gestão.

**ABSTRACT:** Distance education is a model to expand education in the country, in which the student is the center of the teaching-learning process. To this end, the course pedagogical project of distance education should have an institutional commitment to guarantee student training in the technical-scientific dimension to face the labor market and the political dimension for citizen training, based on quality. Therefore, the general objective of this article is to identify the quality references for Higher Education at distance proposed by the MEC and that should be foreseen in the course pedagogical project in the modality of distance education. The methodology used was a descriptive research, through a literature review. The conclusions obtained were that the quality references of the MEC are related in the pedagogical, technological and political-administrative dimensions of the distance education course. The pedagogical model of the course should be aligned and supported

with the use of information and communication technology in order to stimulate the interaction, interactivity, motivation of the students in the teaching-learning process and minimize the avoidance of distance education course.

**KEYWORDS:** distance education, course pedagogical project, quality, management

## 1 | INTRODUÇÃO

Diante dos grandes desafios que mundo enfrenta e enfrentará no futuro, a educação urge como um pilar indispensável para o progresso da humanidade perante a consolidação dos ideais de paz e liberdade social. A missão da educação consiste em oferecer a todos uma oportunidade de desenvolver seus talentos, competências e potencialidades criativas, a fim de desenvolver cidadãos que possam trilhar o seu caminho com responsabilidade, tornando um mundo melhor (UNESCO, 2010).

O Relatório “Educação: um tesouro a descobrir”, da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (DELORS, 2010), aborda sobre a importância de transmitir de forma eficaz e eficiente os saberes e saber-fazer evolutivos que estejam alinhados à sociedade do conhecimento. A educação deverá ser o alicerce que fornecerá “de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele” (DELORS, 1996). Para atingir esse objetivo, esse relatório propõe as quatro aprendizagens da educação do século XXI (DELORS, 2010): 1) aprender a conhecer (aprender a aprender, que trará benefícios e oportunidades ao longo da vida do indivíduo); 2) aprender a fazer (adquirir qualificação profissional, desenvolver competências e habilidades, e aplicar a teoria na prática no ambiente de trabalho ou convívio social em contexto local ou nacional); 3) aprender a viver juntos (desenvolver a compreensão pelo outro e preparar-se para gerir conflitos à respeito de valores, paz e compreensão mútua); 4) aprender a ser (desenvolvimento global do indivíduo em relação ao espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal e espiritualidade). Este modelo de aprendizagem apresenta grandes desafios educacionais para formar o cidadão do século XXI, pois a concepção da educação é formar o indivíduo como um todo, o que implicará na elaboração de programas educacionais de qualidade e definição de novas políticas pedagógicas aderentes as necessidades século.

No Brasil, também existem muitos desafios educacionais a serem superados. A qualidade de ensino e a igualdade ainda são desafios cruciais, visto que ambos são pilares para atender as necessidades do país e colaborar para a construção de uma sociedade de conhecimento. Em relação a qualidade de ensino, muitos estudantes de diferentes níveis de educação apresentam deficiências de aprendizagem (SIMÕES, 2016). Em relação a igualdade, muitos ainda não têm acesso à educação. Cerca de 60 milhões de pessoas com ou maior de 16 anos não tem o ensino fundamental completo, o que representa cerca 40% da população (SIMÕES, 2016).



Para permitir a inclusão educacional no Brasil é fundamental que os governantes invistam na educação dos cidadãos (SIMÕES, 2016). Para atingir esse contingente de pessoas que moram em locais sem acesso a escolas ou não possuem salas aulas equipadas e/ou estruturadas, ou ainda, professores não preparados, é necessário implementar novas maneiras de educar, por meio de metodologias mais eficientes e eficazes com o uso das tecnologias de comunicação e informação. Para alcançar esse objetivo, a oferta de cursos na modalidade de Educação a Distância (EAD) com o uso intensivo da tecnologia da informação e comunicação torna-se uma questão importante e estratégica na política educacional. Por meio desta, é possível expandir a educação no país, sobretudo nos cursos de graduação e pós-graduação, cujo objetivo, além deste, é qualificar e melhorar o desempenho dos trabalhadores para responder as novas exigências e necessidades do mercado de trabalho.

Assim sendo, para ofertar cursos de qualidade na modalidade de educação a distância é necessário um Projeto Pedagógico de Curso (PPC) bem planejado e estruturado. Por esta razão, o documento “Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância” do Ministério da Educação (SEED/MEC), publicado em 2007, serve como um norteador para o governo referente à regulação, supervisão e avaliação dos cursos em Educação a Distância (EAD). Para os gestores das instituições este documento serve como um orientador para a elaboração de um Projeto Político Pedagógico na modalidade de educação a distância (BRASIL, 2007).

Portanto, a justificativa da escolha do tema é compreender a importância dos referenciais de qualidade para planejar um curso na modalidade a distância, visto que o mesmo deverá atender a qualquer estudante em qualquer lugar mediado pelo uso da tecnologia da informação e comunicação. O objetivo geral deste artigo é identificar os referenciais de qualidade para Educação Superior a distância proposto pelo MEC e que deverão estar previstos no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) na modalidade de educação a distância (EAD). Para atingir este objetivo geral, este artigo se propõe a responder as seguintes questões de pesquisa:

1. O que é educação a distância (EAD)?
2. O que é Projeto Pedagógico de Curso (PPC)?
3. Quais são referenciais de qualidade para Educação Superior a Distância proposto pelo MEC que deverão estar previstos no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) na modalidade de educação a distância (EAD)?

Para uma melhor compreensão do tema, este artigo foi estruturado em quatro partes. A primeira parte explora o referencial teórico sobre trabalhos já publicados neste tema, definições sobre educação a distância e Projeto Pedagógico de Curso (PPC), e os referenciais de qualidade para educação superior a distância que deverão estar previstos no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) na modalidade de educação a distância (EAD). A segunda parte explica a metodologia utilizada para a elaboração deste artigo. A terceira parte mostra os resultados e análise das informações coletadas.

E por último, a quinta mostra as conclusões e perspectivas resultantes deste estudo.

## 2 | REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 Revisão de literatura

O planejamento e a qualidade de um projeto pedagógico de curso (PPC) é comum a todas as instituições de ensino. É de suma importância que este documento seja bem elaborado, pois o mesmo será um norteador para as ações administrativas, tecnológicas e pedagógicas a serem implementadas nos cursos de EAD pelas instituições. Junges, Povaluk e Santos (2009, p. 3303) consideram o planejamento de um curso em EaD “um elemento norteador para a qualidade da EaD”.

Paula, Ferneda e Campos Filho (2004) explicam que o projeto pedagógico de um curso - na modalidade de educação a distância e com qualidade - deverá conter os seguintes elementos: definição tipo do curso, análise de viabilidade, definição do perfil do público alvo, alocação de recursos físicos e tecnológicos, modelo pedagógico sustentado pelas mídias tecnológicas, criação de um ambiente virtual de aprendizagem de fácil acesso e amigável, processo de ensino e aprendizagem; organização curricular, equipe multidisciplinar, material didático, interação de estudantes e professores, avaliação de ensino e de aprendizagem, infraestrutura de apoio, gestão e custos. Esses autores também ressaltam que os cursos de pós-graduação lato sensu à distância deverão ser reconhecidos pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), pois os cursos de EAD só poderão ser ofertados por instituições credenciadas pela União. Como conclusão desses autores, o projeto pedagógico do curso deve ser elaborado para atender às expectativas do público envolvido, que busca capacitação e conciliação entre trabalho e estudo.

Cortelazzo (2008) reforça que os fatores para a qualidade de educação a distância são compostos: a) capacidade de resposta aos objetivos da instituição; b) esforço de revisão e reconstrução contínua dos modelos e processos educacionais com base na responsabilidade social; c) a instituição deverá ter uma estabilidade financeira para manter o mesmo nível do serviço contratado; d) ter flexibilidade para incorporar novas tecnologias. Na visão da autora, todos esses fatores estão inter-relacionados e deverão ser levados em consideração na concepção e implantação de programa de educação a distância.

Borges e Brandão (2014) ressaltam que o planejamento de um curso em EAD precisa ter um foco na interatividade e que a percepção da qualidade na educação carece de duas medições importantes: a) empregabilidade do estudante, seja por aprovação de concursos ou não; e b) grau de satisfação do estudante perante o curso em EAD. Durante a vigência do curso, o tutor deverá estimular a interação entre tutor/estudante(s) e estudantes/estudantes, e que tutor esteja preparado para novas abordagens pedagógicas com o uso da tecnologia da informação.

Franco e Morosini (2012) concluem que um dos desafios na educação superior e na qualidade da gestão é a inclusão do indivíduo na sociedade de conhecimento de forma crítica. Esses desafios terão o apoio tecnológico por meio da inclusão educacional digital e a produção virtual de conhecimentos que abrirão novas modalidades de ensino-aprendizagem.

## 2.2 Educação à Distância (EaD)

Diversos conceitos são encontrados na literatura especializada sobre Educação a Distância (EAD). Do ponto de vista epistemológico, a palavra Teleducação ou “Educação à Distância” vem do grego tele (longe, ao longe). Conceitualmente, é um processo de ensino-aprendizagem mediado por tecnologias, em que os professores e estudantes ficam afastados no tempo e espaço virtual e presencial. Porém, durante o curso pode ocorrer atividades presenciais e virtuais em conjunto intermediado pelo uso dos recursos tecnológicos (HERMIDA; BONFIM, 2006).

Para Landim (1997), a EAD é uma combinação de antigas e novas tecnologias que permitem ao estudante o estudo individual ou em grupo, no ambiente de trabalho ou fora, com orientação e tutoria à distância. Este autor também aborda que os termos “ensino” e “educação” são conceitos distintos. O termo “ensino” está direcionado às atividades de treinamento e capacitação. O termo “educação” refere-se à prática educativa e ao processo ensino-aprendizagem que permite ao estudante a aprender a aprender, pensar, criar, inovar e participar na construção do seu conhecimento.

Bastos, Cardoso e Sabbatini (2000) define a EAD como “... qualquer forma de educação em que o professor se encontra distante do estudante”. Na visão desses autores, a EAD usa a tecnologia como uma ferramenta para disponibilizar e interagir o conteúdo educacional mediado por modelos pedagógicos. Esses autores também reforçam que nem sempre usar a tecnologia mais recente e sofisticada é a melhor solução. Isto significa avaliar qual tecnologia é a mais adequada para o público alvo que se deseja atingir.

A definição de Educação à distância proposta pelo MEC está presente no Decreto 5.622, de 19.12.2005 (que revoga o Decreto 2.494/98), que regulamenta o Art. 80 da Lei 9.394/96 (LDB) e a define como:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005).

Moore e Kearsley (2007, p. 2) conceitua Educação a Distância como:

[...] Educação a distância é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local de ensino, exigindo técnicas especiais de criação de curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições

Em síntese, Mesquita, Piva Junior e Gara (2014) identificam alguns elementos comuns que permeiam os diversos conceitos sobre EAD, entre os quais: a) existe uma separação física entre professor e estudante durante a maior parte do tempo no processo de ensino-aprendizagem (PERRATON, 1988); b) a união do professor e estudante é realizado por meio das mídias educacionais, e é base para a transferência do conhecimento (KEEGAN, 1986 ); e c) a comunicação é realizada entre professor e estudante.

Diante de um cenário de grandes mudanças sociais, políticas, econômicas e tecnológicas, que está transformando a sociedade, sua forma de se relacionar e interagir, mudando valores e comportamentos, a Educação a Distância surge como uma necessidade exigida pela própria sociedade, nos quais agilidade e capacitação profissional são exigências prioritárias para preparar o cidadão para enfrentar os desafios pessoais, sociais e profissionais deste século (MESQUITA, PIVA JUNIOR e GARA, 2014).

### 2.3 Projeto Pedagógico do Curso (PPC)

O processo de planejamento de cursos a distância é complexo. Não é apenas transpor as aulas presenciais e migrá-las para uma plataforma de ambiente virtual de aprendizagem (AVA). É necessário um planejamento cuidadoso e detalhado para desenvolver um ambiente de ensino que suporte o processo de ensino-aprendizagem mediado pelo uso das tecnologias de informação e de comunicação.

Padilha (2001) define planejamento como um processo de busca entre meios e fins, entre objetivos e recursos para melhorar o desempenho organizacional das empresas, instituições, entre outros. O ato de planejar é um processo de tomada de decisão que envolve a racionalização de emprego de meios materiais e recursos humanos disponíveis para alcançar os objetivos, por meio de etapas e prazos estabelecidos. Nogueira (2009) explora que o **planejamento** deverá ser **participativo**, em que um grupo de pessoas decidirá como resolver uma determinada situação. Isso significa que, no âmbito organizacional, gestores, coordenadores, professores e estudantes podem trazer visões diferentes para a definição dos objetivos e diagnóstico das necessidades, permitindo dessa forma, a participação democrática de todos os envolvidos.

Do planejamento participativo deriva o **planejamento estratégico**, que segundo Chiavenato e Sapiro (2009, p. 30) é “um processo de formulação e execução de estratégias organizacionais para buscar a inserção da organização e de sua missão no ambiente onde atua”. Isso significa que o planejamento estratégico tem como objetivo direcionar as ações da universidade em relação a: a) qual é a situação atual (presente); b) qual é a situação futura e desejada (futuro) e quais as ações a serem tomadas para alcançar a situação futura e desejada. Neste contexto, é importante

uma **visão compartilhada** de todos os envolvidos, a fim de que todos caminhem na mesma direção, com vistas de atingir os mesmos objetivos institucionais. Essa visão também é corroborada por Oliveira (2011) que define o planejamento estratégico como medidas de metas, ações, prazos, recursos e avaliação dos procedimentos nas IES, tendo como base o empreendedorismo, inovação, qualidade de formação, sustentabilidade e relacionamento institucional.

Assim sendo, do planejamento estratégico da instituição deriva o documento legal denominado **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)**, que segundo o MEC (2017) é:

O Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI – consiste num documento em que se definem a missão da instituição de ensino superior e as **estratégias** para atingir suas metas e objetivos. Abrangendo um período de cinco anos, deverá contemplar o cronograma e a metodologia de implementação dos objetivos, metas e ações do Plano da IES, observando a coerência e a articulação entre as diversas ações, a manutenção de padrões de qualidade e, quando pertinente, o orçamento. Deverá apresentar, ainda, um quadro-resumo contendo a relação dos principais indicadores de desempenho, que possibilite comparar, para cada um, a situação atual e futura (após a vigência do PDI).

Também deriva do planejamento estratégico, o documento Projeto Pedagógico Institucional (PPI). Na visão de Oliveira (2011, p.4), o **Projeto Pedagógico Institucional (PPI)** deverá “adotar como referencial pedagógico a prática da “educação ao longo de toda a vida”, conforme apresentada no Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI (DELORS, 2010).

Oliveira (2011) e Lima (2005) estabelecem que:

O Projeto Pedagógico Institucional – PPI norteia a realização da missão institucional, na medida em que estabelece os parâmetros de condução das atividades acadêmicas e apresenta políticas institucionais compostas por um conjunto de estratégias necessárias à consecução dos objetivos maiores da educação superior e da Instituição. Tal documento serve de ferramenta para o planejamento estratégico das Instituições de Ensino Superior (IES) (OLIVEIRA, 2011, p.2).

O PPI conduz estratégias educacionais que visa o projeto educativo da Instituição de ensino Superior, legitimando seu compromisso com a educação superior, os aspectos éticos e sua contribuição social nos âmbitos regional e nacional, por meio do tripé: ensino, pesquisa e extensão. Constitui-se numa identidade Institucional delineando o fazer científico e o projeto político pedagógico. (LIMA, 2005)

A construção do **Projeto Pedagógico do Curso (PPC)** deverá estar em consonância com os documentos legais da instituição: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) (ROCHA, 2009), e respeitando a legislação vigente para a modalidade educacional (CORTELAZZO, 2009). Assim, Rocha (2009, p. 133-134) aborda que o planejamento do projeto pedagógico do curso deverá ter:

Nesse planejamento, que deve ser feito visando atender as exigências legais, não se pode

esquecer-se de prever os momentos presenciais exigidos que serão organizados atendendo as características e metodologia do curso. Por isso, o projeto pedagógico do curso deve trazer diretrizes para essas ocorrências, como previsão de quantidade de pessoal envolvido e outras características [...]. O projeto pedagógico, que dá as diretrizes para o planejamento e execução de EAD, traz essas informações e também as que dizem respeito aos aspectos técnicos e administrativos para a execução das atividades.

Isso significa que o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) é um documento que relata as concepções e práticas que estão diretamente e indiretamente relacionadas à qualidade do processo de ensino e aprendizagem do curso. Este documento é o planejamento do curso em EAD a ser realizado no âmbito educacional pela instituição e deverá estar baseado nas diretrizes do PDI e PPI. É importante ressaltar que o estudante seja o centro do processo educacional na concepção do projeto pedagógico, além de ter uma assessoria didático-pedagógica permanente, visto que diferentes formas de organizar e orientar a educação a distância interfere no processo de ensino-aprendizagem do estudante (ROCHA, 2009).

Rocha (2009) ressalta que os projetos pedagógicos de EAD devem ter um grande compromisso institucional para garantir a formação do estudante na dimensão técnica-científica para enfrentar o mercado de trabalho e a dimensão política para a formação do cidadão. Essas dimensões, segundo Oliveira (2011), alinhado ao PDI e PPI proporciona uma educação “ao indivíduo um conhecimento dinâmico do mundo, dos outros e de si mesmos, capacitando-o para o exercício profissional em tempos de mudanças”, e o mesmo autor complementa que está em consonância - como referencial pedagógico proposto no Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI (DELORS, 2010) - a “educação ao longo de toda a vida”, além de propiciar o desenvolvimento de valores educacionais como ética e moral aplicados em um ambiente de inteligência coletiva (KENSKI, 2003).

Desta forma, é fundamental a elaboração de um planejamento do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) que engloba a identificação, análise, estruturação e estratégias, por meio de políticas e recursos disponíveis, atuando nos níveis: estratégico, tático e operacional, envolvendo as dimensões pedagógica, tecnológica e político-administrativa (SAPUCAIA, 2012).

A dimensão pedagógica refere-se aos processos de ensino e aprendizagem desde o planejamento e elaboração de conteúdos até as fases de orientação, acompanhamento, tutoria e avaliação (SAPUCAIA, 2012). É importante ressaltar que desenvolver cursos on-line necessita ter uma postura pedagógica inovadora, pois não se pode reproduzir o modelo tradicional dos cursos presenciais nos cursos on-line. Os cursos on-line necessitam de ferramentas que permitam a cooperação e interatividade dos aprendizes na construção do conhecimento.

A dimensão tecnológica refere-se à utilização e integração das tecnologias no processo de ensino para a produção e disponibilização das mídias e materiais didáticos, como no processo de aprendizagem, por meio dos diversos recursos e ferramentas



de informação e comunicação disponibilizados aos estudantes, professores e tutores (SAPUCAIA, 2012). Os recursos tecnológicos a serem utilizados no processo de ensino-aprendizagem precisam estar alinhados ao modelo pedagógico adotado no curso de EAD.

A dimensão político-administrativa refere-se aos processos institucionais e administrativos de um projeto de EAD, como custos, inscrição, seleção e matrícula de estudantes, pagamentos, atendimento à legislação, divulgação, organização das turmas, disponibilização de polos presenciais, contratação de tutores, monitores, dentre outros processos. Para dar suporte a este processo, é necessário ter uma equipe multidisciplinar que compreenda todo o processo operacional, desde das questões administrativas às questões pedagógicas, e que tenha um sistema de comunicação eficiente para resolver qualquer problema referente ao material didático e orientação da aprendizagem com agilidade.

Finalizando, é importante que o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) seja um instrumento para reflexão da prática educativa da instituição e sua corresponsabilidade no estabelecimento de políticas educacionais, que permita a inclusão de todos os cidadãos, independente da sua classe social.

## **2.4 O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) do curso de Educação distância baseado nos Referenciais de Qualidade para Educação Superior à Distância do MEC**

O documento “Referenciais de Qualidade para Educação Superior à Distância”, publicado em 2007 pela Secretaria de Educação à Distância do Ministério da Educação e Cultura (MEC) é uma guia para o governo e para os gestores das instituições para o planejamento e desenvolvimento de um projeto em EAD.

Devido à complexidade e à necessidade de uma abordagem sistêmica, os referenciais de qualidade para cursos na modalidade a distância devem compreender as seguintes dimensões: pedagógicas, recursos humanos e infraestrutura. Essas dimensões deverão estar presentes no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) na modalidade a distância com os seguintes tópicos (BRASIL, 2007): Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem; Sistemas de Comunicação; Material Didático; Avaliação; Equipe multidisciplinar; Gestão acadêmico-administrativa e Sustentabilidade financeira

### **Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem**

A concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem compreende a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) que deverá conter a visão epistemológica de educação, currículo, ensino, aprendizagem e perfil do estudante que a instituição deseja formar. A partir do Projeto Político Pedagógico (PPP) serão necessários planejar os processos de seleção e produção dos conteúdos

e recursos midiáticos, tutoria, comunicação e avaliação, que serão a base do processo de ensino e aprendizagem. A área de tecnologia tem uma participação importante para compreender os recursos e ferramentas tecnológicas que contribuirão com o modelo pedagógico a ser implementado, “de modo que o estudante seja o centro do processo pedagógico” (COSTA, 2007, p. 10).

Um curso de EAD de sucesso necessita ter um modelo introdutório que mostre as tecnologias utilizadas, o conteúdo programático do curso, proponha atividades para a construção do conhecimento, proporcione aos estudantes uma oportunidade de interação, desenvolvimento de projetos compartilhados e ofereça modelos de recuperação de estudos e avaliação para estudantes que tenha um ritmo de aprendizagem diferenciado. Nesses aspectos, o estudante terá uma visão de interdisciplinaridade e contextualização do estudo, cuja finalidade, conforme dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em seu artigo 2º, “... o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996).

### **Sistemas de Comunicação**

O uso da tecnologia da informação deve proporcionar aos estudantes uma efetiva interação e interatividade no processo de ensino aprendizagem.

Mesquita, Piva Junior e Gara (2014, p. 125) define interação como:

Interação, por outro lado, é uma atividade de aprendizagem em que o estudante é apresentado a um cenário. Nele, a meta de aprendizagem é definida para que o estudante realize ações informativas e, para que isso corra, ele recebe orientações de tempos em tempos. A chave para a criação de uma boa interação é que ela não pode ser absolutamente aberta, deve ter efeito definido e deve ser projetada para manter o interesse do estudante até o final da atividade. Por exemplo: as interações podem correr na forma de simulações, jogos, quizzes, mundos virtuais. As possibilidades são infinitas (você conhece o *Second Life*?) e são um desafio para os designers instrucionais, pois devem manter o estudante envolvido e estimulado mentalmente durante todo o processo.

Por outro lado, Mesquita, Piva Junior e Gara (2014, p. 125) também define a interatividade como “troca explícita que leva a uma resposta ou comentário, e permite ao estudante dirigir suas ações”. Os autores exploram que o curso de EAD deverá ter um sistema de comunicação eficiente e eficaz que permita aos estudantes resolver rapidamente problemas de material didático e seus conteúdos, comunicação com o tutor, professor, colegas, coordenadores de cursos e com a área responsável pelo gerenciamento acadêmico e administrativo. Essa comunicação poderá ser feita por telefone, e-mail, videoconferência, fórum de debate pela Internet, ambientes virtuais de aprendizagem, entre outros, o que permitirá uma maior interação entre todos os atores envolvidos no processo.

O objetivo da interação e interatividade é manter um ambiente motivador para o

processo de ensino-aprendizagem e estimular o sentimento que o estudante participa do grupo. Em um curso a distância, o estudante “deve ser o centro do processo educacional e a interação deve ser apoiada em um adequado sistema de tutoria e de um ambiente computacional, especialmente implementados para atendimento às necessidades do estudante” (BRASIL, 2007, p. 12).

O projeto pedagógico do curso deve ter um modelo de comunicação eficaz com todos os atores participantes no processo da educação e diminuir a sensação do isolamento - considerado como perda de qualidade e responsável pela evasão nos cursos na modalidade a distância (BRASIL, 2007).

### **Material Didático**

O material didático deverá ser elaborado mediante aos princípios epistemológicos, metodológicos e políticos abordados no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), para facilitar a construção do conhecimento do estudante, estimular a interação e interatividade, desenvolver habilidades e competências específicas, por meio de um conjunto de mídias tecnológicas compatível no contexto socioeconômico do público-alvo.

Para a elaboração do material didático, a instituição deverá ter uma equipe multidisciplinar. O material didático poderá ser: material impresso, vídeos, programas televisivos e radiofônicos, videoconferências, cd-rom, páginas web, objetos de aprendizagem, jogos, *quizzes*, etc., permitindo a construção do conhecimento e favorecendo a interação e interatividade entre os atores no processo. É importante ressaltar que este material deverá ser testado de forma rigorosa antes de disponibilizá-lo para o curso em questão. Também é importante identificar os ajustes necessários para prover a melhoria contínua do material didático, sempre que for necessário (BRASIL, 2007).

### **Avaliação**

O processo de avaliação de um curso de EAD deverá ser contemplado em duas dimensões: processo de aprendizagem e avaliação instituição (BRASIL, 2007).

A dimensão do processo de aprendizagem refere-se na criação de mecanismos de acompanhamento do processo de aprendizagem, a fim de identificar dificuldades e resolvê-las por meio de exercícios, provas e trabalhos que estimulem o raciocínio dos estudantes. Este material deverá estar disponível no ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Além disso, a avaliação deverá ser também presencial, conforme o Decreto 5.622, de 19/12/2005 que estabelece sua obrigatoriedade (BRASIL, 2007).

A dimensão da avaliação institucional é prover um modelo de avaliação institucional, incluindo ouvidoria, a fim de promover melhorias nos cursos de EAD e deverá ser realizadas continuamente com participação dos estudantes, professores, tutores, e quadro técnico-administrativo. Essa avaliação deverá abranger três

dimensões:

1. Organização Didático-Pedagógica. Aprendizagem dos estudantes, práticas educacionais dos professores e tutores, material didático, currículo, sistema de orientação docente e à tutoria, modelo de educação superior à distância adotado, realização de convênios e parcerias com outras instituições;
2. Corpo Docente, Corpo de Tutores, Corpo Técnico-Administrativo e Discentes. Corpo Docente com os conhecimentos de EAD. Corpo de Tutores qualificados ao objeto do curso. Corpo Técnico-Administrativo que preste suporte durante a ocorrência do curso. Apoio nas atividades dos estudantes e também em eventos internos e externos;
3. Instalações físicas. Infraestrutura material como suporte tecnológico, científico e instrumental ao curso, infraestrutura material dos polos de apoio presencial, biblioteca nos polos; sistema de empréstimo de livros e periódicos ligado à sede da IES.

A Instituição deve considerar uma avaliação que englobe etapas de auto avaliação e avaliação externa. A avaliação poderá ser realizada pelo uso da tecnologia por meios eletrônicos, tais como: ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e aplicativo via celular.

### **Equipe multidisciplinar**

Para compor um curso de educação a distância é fundamental ter uma equipe multidisciplinar com funções de planejamento e implementação, entre os quais (BRASIL, 2007):

1. **Docentes.** Responsável pela elaboração material didático, na bibliografia, videografia, iconografia, audiografia, entre tantas outras atividades.
2. **Tutores.** O tutor media o processo pedagógico com os estudantes geograficamente distantes e polos de apoio presencial. Sua função é esclarecer dúvidas por meio de fóruns de discussão pela Internet, telefone, participação em videoconferências, entre outros, de acordo com o projeto pedagógico. Sua responsabilidade é promover a construção coletiva do conhecimento, obter material de apoio e sustentação teórica aos conteúdos e, participar, na maioria das vezes, dos processos avaliativos de ensino-aprendizagem com os docentes.
3. **Pessoal técnico-administrativo.** Na visão técnico-administrativo, a equipe deverá ser composta por uma equipe multidisciplinar composta por (MESQUITA; PIVA JUNIOR; GARA, 2014):
  - a. **Gerente de Projetos.** Responsável pelo gerenciamento da equipe pedagógica composta por especialistas em educação a distância, tecnologia educacional, comunicação e multimídia.
  - b. **Equipe de *design* instrucional.** Este profissional é tão importante quanto o gerente de projetos. Sua responsabilidade é a organização e a forma de apresentação do conteúdo do curso mediado pelas tecnologias da informação, provendo níveis de interação interatividade, atividades de avaliação e

*feedback.*

- c. **Equipe de arte.** Responsável pela direção de arte, desenho gráfico, animações e ilustrações, e bem como a navegabilidade, usabilidade e aderência aos padrões internacionais de desenvolvimento de materiais para educação a distância.
- d. **Equipe de suporte técnico.** Prover assistência contínua aos estudantes sobre o funcionamento do ambiente virtual de aprendizagem (AVA), orientando-os na execução de procedimentos necessários para a participação do curso, como *downloads* de arquivos, instalação de programas, impressão ou resolução de problemas com a tecnologia.
- e. **Equipe tecnológica.** Prover a gestão de sistemas que suportam um projeto EAD, implementando soluções tecnológicas por meio de soluções web ou aplicativos móveis. Também deverá manter a infraestrutura de *hardware*, *software*, gerenciamento de redes, banco de dados, integração de sistemas e atividades de desenvolvimento de materiais que precisam de programação. A equipe tecnológica trabalha em conjunto com a equipe de *design* instrucional.
- f. **Equipe de texto.** Realizar a correção ortográfica, gramatical e de estilo do material didático, sem afetar o estilo do autor responsável pelo texto. O revisor técnico é o responsável pela verificação da navegabilidade, *links*, redirecionamento de páginas, aberturas de janelas, testes dos aplicativos móveis e também a atualização de recursos de informática como servidores e aplicativos.

### **Infraestrutura de apoio**

De acordo com os Referenciais de Qualidade de Ensino Superior do MEC (BRASIL, 2007), a infraestrutura das IES que oferecem cursos a distância deve estar disponível na sede da instituição e nos polos de apoio presencial e é composta por: infraestrutura de material, coordenação acadêmico-operacional e polos de apoio presencial.

A infraestrutura material pode ser equipamentos de televisão, áudio-cassetes, fotografia, impressoras, linhas telefônicas, equipamentos para produção audiovisual e videoconferência, computadores ligados em rede e/ou *stand alone* entre outros, dependendo da proposta do curso. Também é necessário dispor de centros de documentação e informação ou midiatecas (bibliotecas, videotecas, audiotecas, hemerotecas e infotecas, etc.) para dar suporte aos estudantes, tutores e professores. Essa infraestrutura material deverá estar em consonância ao número de estudantes alinhado aos recursos tecnológicos e à extensão territorial alcançada.

A coordenação acadêmico-operacional do curso de EAD necessita de

infraestrutura básica composta por uma secretaria acadêmica, salas de coordenação do curso, salas para tutoria a distância, biblioteca, sala de professores, sala de videoconferência, se necessário. Essa equipe é composta pelo coordenador de curso, tutores, professores coordenadores acadêmicos, auxiliares de secretaria e profissionais de apoio tecnológico.

O polo de apoio presencial desempenha um papel muito importante nos cursos de educação a distância. Segundo a Portaria Normativa nº 02/2007, § 1º, “o polo de apoio presencial é a unidade operacional para desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância” (BRASIL, 2007). As atividades presenciais a serem realizadas nos polos são: avaliações dos cursos, defesas de trabalho de conclusão de curso, aulas práticas em laboratório, estágio obrigatório quando previsto na lei vigente, orientação de estudantes pelos tutores, videoconferência, laboratório de informática e biblioteca, entre outros. O polo de apoio presencial deverá oferecer horários flexíveis, inclusive horários noturnos e aos sábados e que atendam a todos os estudantes distantes do polo.

A infraestrutura dos polos de apoio presencial deverá ter biblioteca e laboratório de informática. A biblioteca deverá ter um acervo atualizado e compatível com as disciplinas dos cursos ofertados. O material deverá estar disponibilizado em diferentes mídias. A IES deverá oferecer uma biblioteca informatizada para oferecer consultas on-line, solicitação virtual de empréstimos de livros, acesso a base de dados para consulta e dispor de salas de estudo individual ou em grupo. O laboratório de informática deverá estar equipado com computadores em rede com acesso à internet, permitindo a interação com o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e realização de trabalhos e tarefas acadêmicas pelos estudantes.

Os polos de apoio presencial também precisam ter espaços físicos para a secretaria do polo e as salas de tutoria. A secretaria do polo deve administrar a operação administrativa acadêmica e operacional do polo. As salas de tutoria servem para o atendimento de pequenos a grandes grupos de estudantes. Além disso, o polo de apoio presencial deve atender a três requisitos importantes: 1) acesso para deficientes ; 2) manutenção e conservação das instalações físicas e dos equipamentos por meio de pessoal especializado e, 3) ter uma equipe administrativa, coordenadores de polo, tutores presenciais e técnicos de informática capacitados para atender aos estudantes em suas necessidades.

Para finalizar, a IES deverá estabelecer parcerias, convênios e acordos com outras IES para oferta de cursos a distância e estruturação de polos de apoio presencial, de acordo com o Artigo 26 do Decreto 5.622/2005 (BRASIL, 2007).

### **Gestão acadêmico-administrativa**

A gestão acadêmica-administrativa de um projeto de curso de educação a



distância deverá oferecer virtualmente os mesmos serviços de um curso presencial. Isso significa oferecer ao estudante, geograficamente distante, acesso a matrícula, inscrições, requisições, acesso às informações institucionais, secretaria, tesouraria, entre outros.

A IES deverá definir o seu referencial de qualidade no seu processo de gestão (BRASIL, 2007), tais como: a) um sistema de administração e controle do processo de tutoria; b) um sistema de avaliação de aprendizagem; c) um bancos de dados com informações do cadastro dos estudantes, professores, coordenadores, tutores, entre outros; d) cadastro de equipamentos; e) sistema de gestão acadêmicas, como: controle de inscrições, matrículas e trancamento; f) registros dos resultados das avaliações e atividades realizadas pelo estudante; g) um sistema flexível, amigável e rápido que permita autonomia na inserção e gerenciamento do conteúdo pelo professor (BRASIL, 2007).

### **Sustentabilidade financeira**

Os investimentos iniciais em um projeto de educação a distância são elevados, pois envolvem uma série de atividades da dimensão tecnológica, pedagógica e político administrativa. No início, não há uma relação de custo/benefício, porém a médio prazo ocorrerá a amortização do investimento inicial. Para tanto, as instituições deverão elaborar uma planilha com o controle dos custos do projeto e o seu custeio, que permitirão identificar a rentabilidade e o desempenho, que ajudarão na tomada de decisão (BRASIL, 2007).

Por final, a instituição deverá ter uma planilha com uma visão gerencial com ofertas de vagas, mostrando a evolução da oferta dos cursos de EAD ao longo do tempo. Para cada curso de EAD também deverá ser mostrado o número de estudantes, quadro de professores, tutores e equipe técnico-administrativo e os investimento necessários para a implantação deste projeto (BRASIL, 2007).

## **3 | METODOLOGIA**

Para este estudo, esta pesquisa é considerada uma **pesquisa descritiva**. De acordo com Gil (2009), uma pesquisa descritiva descreve os fenômenos ou fatos que foram levantados ou observados durante a coleta de dados. Portanto, exige do pesquisador uma quantidade de informações para que possa descrevê-los adequadamente. Para Best (apud MARCONI; LAKATOS, 2001, p.20), a pesquisa descritiva “delineia o que é o tema de estudo, e aborda quatro aspectos: descrição, registro, análise e interpretação de fenômenos atuais, cujo objetivo é descrever o seu funcionamento no presente”. Em relação aos **procedimentos técnicos utilizados**, este estudo é considerado como uma **revisão de literatura** do tipo **expositivo**.

De acordo com Vosgerau e Romanowski (2014, p. 167), os estudos de revisão

de literatura consistem na organização, esclarecimento e resumo das principais obras existentes, além de fornecer citações completas de uma área relevante. Para realizar uma boa revisão bibliográfica, é necessário fazer um levantamento bibliográfico, composto por fontes científicas (artigos, teses, dissertações) e fontes de divulgação de ideias (revistas, sites, vídeos, entre outros). Desta forma, permite ao pesquisador elaborar ensaios que permitem a contextualização, problematização por meio de uma validação de um quadro teórico do tema a ser investigado.

Portanto, para a realização desse artigo, foi realizada uma revisão de literatura em diversos meios:

1. Leitura dos resumos dos artigos publicados na “Revista EAD em foco” no período de 2010 a 2016. Dos 73 artigos analisados, apenas dois estavam aderentes ao tema deste artigo. Os demais artigos foram descartados.
2. Consulta na base de dados de dissertações e teses de doutorado da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Foram encontrados 22 trabalhos sobre educação à distância, porém somente foi utilizado um trabalho que estava de acordo com a temática do artigo. Os demais trabalhos foram descartados.
3. Consulta na base de dados de dissertações e teses de doutorado da Universidade de São Paulo. Foram encontrados 26 trabalhos sobre educação a distância, porém muitos tinham foco no processo de aprendizagem, avaliação, tutoria. Neste universo, foi escolhido apenas um trabalho com foco em planejamento da tecnologia. Os demais trabalhos foram descartados.
4. Leitura dos documentos: Referenciais de Qualidade do Ensino Superior do Ministério da Educação e Cultura e Lei das Diretrizes Básicas de Educação.
5. Leitura do Relatório Educação: um tesouro a descobrir da Comissão Internacional sobre Educação do século XIX.
6. Consulta de bases de dados EBSCO, SCOPUS e SCIELO a fim de contemplar o maior número de artigos aderentes à proposta da pesquisa. No final foram identificados 71 documentos, porém foram apenas selecionados 11 artigos relacionados à temática do artigo.

Durante a coleta de dados, a pesquisadora identificou que não há muitos artigos com foco em planejamento, gestão e qualidade nos cursos de EAD. Este argumento corrobora com as pesquisas de Zawacki-ritcher, Backer e Vogt (2009) e Nunes e Nakayama (2015). As pesquisas de educação a distância têm mais foco no ensino e aprendizagem, tendo uma lacuna de pesquisas na área de planejamento e gestão.

#### **4 | CONCLUSÕES E PERSPECTIVAS**

Este artigo teve como objetivo identificar os referenciais de qualidade para Educação Superior a distância proposta pelo MEC e que deverão estar previstos no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) na modalidade de educação a distância (EAD). A metodologia utilizada foi uma pesquisa descritiva, por meio de uma revisão de literatura.

As conclusões obtidas neste estudo apontam que a educação a distância urge como um modelo para ajudar a expansão da educação no país, em que o estudante é o centro do processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, o projeto pedagógico de curso (PPC) deve ter um grande compromisso institucional para garantir a formação do estudante na dimensão técnica-científica para enfrentar o mercado de trabalho e a dimensão política para a formação do cidadão, alinhado com a proposta da educação do século XXI da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI da Unesco.

Os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância publicados pelo MEC serve como um guia para o governo referente à regulação, supervisão e avaliação dos cursos em Educação a Distância (EAD). Para os gestores das IES serve como um orientador para a elaboração de um Projeto Pedagógico de Curso (PPC) na modalidade de educação a distância. Os referenciais de qualidade de curso em EAD na visão do MEC são: concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem; sistemas de Comunicação; material didático; avaliação; equipe multidisciplinar; gestão acadêmico-administrativa e sustentabilidade financeira. Todos esses elementos deverão ser suportados pelo uso intensivo da tecnologia da informação nas dimensões pedagógica, tecnológica e político-administrativa.

A tecnologia da informação e comunicação deverá proporcionar uma interação e interatividade grande entre todos os atores envolvidos no processo, além de estar suportado pelo modelo pedagógico do curso. Outro ponto importante refere-se quais tecnologias deverão ser utilizadas em curso de EAD, dependendo do público-alvo e sua abrangência geográfica. Outra conclusão importante refere-se a carência de artigos publicados com foco em planejamento, gestão e qualidade nos cursos de EAD. As publicações de artigos e pesquisas em educação a distância têm mais foco no ensino e aprendizagem.

A contribuição deste artigo visa explorar os referenciais de qualidade do ensino superior a distância sugerida pelo MEC e que deverá ser o norteador para a elaboração dos projetos pedagógicos de curso. Para trabalhos futuros, sugere-se explorar e estudar o planejamento de tecnologia da informação em cursos de EAD, pois é a base que sustenta o processo de ensino-aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

BASTOS, D.; CARDOSO, S. H.; SABBATINI, R. **Uma visão geral da educação à distância**. Disponível em: < <http://www.edumed.org.br/cursos/slides/aula2-visao-geral/>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

BORGES, V. S.; BRANDÃO, S.S. Teorias, legislação, qualidade e expectativas do aluno: reflexões teóricas sobre educação a distância. **Revista EAD em foco**. Fundação Cecierj, v. 4, nº 1, Rio de Janeiro, Junho 2014

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de qualidade**

**para educação superior a distância.** Brasília, agosto de 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 26 jan. 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, DOU, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lbd.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2018

CHIAVENATO, I.; SAPIRO, A. **Planejamento Estratégico:** da intenção aos resultados. 2ª ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

CORTELAZZO, I. B. C. **Prática pedagógica, aprendizagem e avaliação em EAD.** Curitiba: IPBEX, 2009

COSTA, C. J. Modelos de educação superior a distância e implementação da Universidade Aberta do Brasil. **Brazilian Journal of Computers In Education**, Volume 15 - Número 2 - Maio a Agosto de 2007.

DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir. **Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.** Paris: Unesco, 1996.

FRANCO, M. E. D. P. ; MOROSINI, M.C. Cenários da educação superior e qualidade na gestão: desafios para a universidade. In: ISAIA, S.M.A; BOLZAN, D.P.V.; MACIEL, A. M. R. (Orgs.). **Qualidade da educação superior:** a universidade como lugar de formação. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. 237 p.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4º ed. São Paulo: Editoras Atlas, 2009.

HERMIDA, J. F. ; BONFIM, C. R. S. A educação à distância: história, concepções e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p.166–181, ago 2006 ISSN: 1676-2584

JUNGES, K. S.; POVALUK, M.; SANTOS, V. S. O planejamento como elemento norteador da qualidade do processo de ensino e aprendizagem na educação a distância. **IX Congresso Nacional de Educação - III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia.** 26 a 29 de outubro de 2009. PUCPR

KEEGAN, D. **Foundations of distance education.** 2a. ed. Londres: Routledge, 1986.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância.** Campinas: Papirus, 2003. Disponível em: <[https://senac.bv3.digitalpages.com.br/users/publications/8530807081/pages/\\_1](https://senac.bv3.digitalpages.com.br/users/publications/8530807081/pages/_1)>. Acesso em: 08 jan. 2018.

LANDIM, C. M. M. P. F. **Educação à distância:** algumas considerações. Rio de Janeiro: s.n. 1997.

LIMA, P. G. Unha de gato em novelo de lã ou do financiamento da pesquisa científica & tecnológica no Brasil no governo Fernando Henrique Cardoso (1994-2002): o dito e o feito no “plano real”. (Tese de Doutorado). Araraquara/SP: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – FCLAR/UNESP, 2005.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico.** 6º ed. São Paulo: Editoras Atlas, 2001.

MEC. **Formulário do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI.** Disponível em: <[http://www2.mec.gov.br/sapiens/Form\\_PDI.htm](http://www2.mec.gov.br/sapiens/Form_PDI.htm)>. Acesso em: 05 fev. 2018

MESQUITA, D.; PIVA JUNIOR, D.; GARA, E.B.M.G. **Ambiente virtual de aprendizagem.** São Paulo: Érica, 2014.

MOREIRA, V. **Revisão de literatura e desenvolvimento científico**: conceitos e estratégias para confecção. janus, lorena, ano 1, nº 1, 2º semestre de 2004. Disponível em: <<http://www.fatea.br/janus/pdfs/1/artgo01.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2018

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. Educação a distância: uma visão integrada – Edição especial **Associação Brasileira de Educação a Distância -ABED**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

NOGUEIRA, N. **Projeto político-pedagógico**: guia prático para construção participativa. São Paulo: Erica, 2009.

NUNES, C. S.; NAKAYAMA, M. K. Gestão da educação a distância: uma revisão teórica. **Revista EAD em em foco**. V.5, nº 2, 2015.

OLIVEIRA, F. N. Projeto Pedagógico Institucional - PPI: uma breve reflexão sobre o documento. **XI Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul**. Florianópolis, 7 a 11 de dezembro de 2011.

PADILHA, R. P. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2001.

PAULA, K. C.; FERNEDA, E.; CAMPOS FILHO, M. P. Elementos para implantação de cursos a distância. **Revista Digital da CVA-RICESU**, v. 2, nº 7, maio 2004.

PERRATON, Hilary. A theory for distance education. In: SEWART, David; KEEGAN, Desmond; HOLMBERG, Börje (Ed.). **Distance education: International perspectives**. London: Croom Helm, 1988. p. 34-45.

ROCHA, C. A. **Metodologia do ensino na educação superior**. Curitiba: IBPEX, 2009.

SAPUCAIA, F. S. A gestão da tutoria no curso para ingressantes da escola de formação de professores do Estado de São Paulo: possibilitando novas abordagens pedagógicas em EAD. **Tese** (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, PUC-SP, 2012. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/9662/1/Flavio%20dos%20Santos%20Sapucaia.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2018.

SILVEIRA, R. C. P. da. A organização textual do discurso científico de revisão. **Tema**, n. 16, p. 99-111, ago. 1992.

SIMÕES, A. A. As metas de universalização da educação básica no Plano Nacional de Educação: o desafio do acesso e a evasão dos jovens de famílias de baixa renda no Brasil. **PNE em Movimento 4**. Brasília-DF, Inep/MEC, 2016

VOSGERAU, D. S. A. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014

UNESCO. **Learning: the treasure within**; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twentyfirst Century (highlights). Paris: UNESCO, 1996.

ZAWACKI-ritcher, O.; BACKER, E.M. e VOGT, S. Review of distance education research (2000 to 2008): analisys of research areas, methods and authorship patterns. **International Review of Research in Open and Distance Learning**, 10(6), 21-50.

## A ESPIRAL DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: A IMPORTÂNCIA DO FEEDBACK NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

**Jeong Cir Deborah Zaduski**

Universidade Estadual Paulista

Presidente Prudente/ São Paulo

**Ana Lucia Farão Carneiro de Siqueira**

Universidade do Oeste Paulista

Presidente Prudente/ São Paulo

**Denise Gregory Trentin**

Universidade Estadual Paulista

Presidente Prudente/ São Paulo

**Klaus Schlünzen Junior**

Universidade Estadual Paulista

Presidente Prudente/ São Paulo

**RESUMO:** Este trabalho de cunho qualitativo busca trazer reflexões sobre o uso da espiral de aprendizagem de Valente na orientação de trabalhos de conclusão de curso (TCC), visando proporcionar reflexões e depurações na escrita científica dos alunos e nas ações do tutor. A relevância deste estudo está tanto nas reflexões propostas quanto na escassez de pesquisas que discutam a importância do feedback na educação a distância visando melhorias nas ações de professores e alunos. Os procedimentos metodológicos adotados foram a observação participante feita durante dois meses (de 01 de fevereiro de 2017 a 30 de março de 2017) com 5 alunos da disciplina orientação de TCC realizada no âmbito de um

curso de especialização de uma universidade privada localizada na região oeste do estado de São Paulo, somada à pesquisa bibliográfica existente em sites, livros e artigos na temática abordada. Os resultados apontam que o ciclo de Valente pode ser utilizado como uma ferramenta capaz de propiciar melhorias nas ações do tutor e do estudante, possibilitando o aprimoramento da atuação do tutor, que pode dialogar com seus orientandos, refletir e depurar suas ações, melhorando sua postura e atuação e impactando positivamente no desempenho dos cursistas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Tutoria, educação a distância, orientação, aprendizagem, feedback

**ABSTRACT:** This qualitative research seeks to bring reflections about the use of Valente's learning spiral in the orientation of the end-of-course written paper (known as TCC), aiming to provide reflections and improvements in the students' scientific writing and in the tutor's actions. The relevance of this study lies in the proposed reflections as well as in the lack of researches that discuss the importance of feedback in distance education aiming at improvements in the actions of teachers and students. The methodological procedures adopted were the participant observation made during two months (from February 1 to March 30, 2017) with 5 students of the discipline of



TCC orientation carried out as part of a specialization course of a private university located in the western region of the state of São Paulo, in addition to the bibliographical research existing in websites, books and articles within the subject matter. The results show that the Valente's cycle can be used as a tool capable of improving the actions of tutor and students, enabling the improvement of the tutor's role, who can dialogue with his students, reflect and improve his actions, improving his posture and performance and, positively impacting in the performance of students.

**KEYWORDS:** Tutoring, distance education, orientation, learning, feedback

## 1 | INTRODUÇÃO

Os dados apresentados pelo Censo EaD Brasil 2015 (ABED, 2016), publicado a cada dois anos pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), apontam que a educação a distância cresce a cada ano, aumentando a quantidade de instituições públicas e privadas que oferecem cursos nessa modalidade. A oferta cada vez maior de cursos semi-presenciais ou totalmente a distância, vem ao encontro das necessidades formativas dos aprendizes do século XXI, que desejam obter novos conhecimentos em busca de melhores condições de trabalho, mas muitas vezes, não tem tempo para ir até os campus universitários presenciais para fazer o curso desejado. Além disso, em um país de dimensões continentais como o Brasil, também existem muitas pessoas que não encontram em suas cidades ou regiões, a formação que gostariam de fazer. A situação é ainda mais grave quando se tratam de cursos especializados ou de regiões nas quais não existem polos universitários.

Assim, nos deparamos com situações formativas nas quais, em muitos casos, o maior ou o único contato dialógico prolongado que o aprendiz terá durante sua experiência formativa será com o tutor. Apesar de já existirem outros modelos educacionais que vão desde os cursos abertos e sem tutoria, por exemplo, até os cursos que preconizam a interação entre pares e o trabalho colaborativo como ferramentas importantes para a aprendizagem, ainda notamos a prevalência dos cursos centralizados no papel do tutor, cabendo a ele uma série de atribuições, como notamos abaixo nas recomendações feitas pelo MEC, para a Universidade de Brasília – Universidade Aberta do Brasil (UnB/UAB), instituição Brasileira referência na oferta de cursos a distância. Segundo o documento, caberia aos tutores:

Mediar a comunicação de conteúdos entre o professor e os cursistas; Acompanhar as atividades discentes, conforme o cronograma do curso; Apoiar o professor da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes; Manter regularidade de acesso ao AVA e dar retorno às solicitações do cursistas no prazo máximo de 24 horas, estabelecer contato permanente com os alunos e mediar as atividades discentes; Colaborar com a coordenação do curso na avaliação dos estudantes; participar das atividades de capacitação e atualização promovidas pela Instituição de ensino; Elaborar relatórios mensais de acompanhamento dos alunos e encaminhar à coordenação de tutoria; participar do processo de avaliação da disciplina sob orientação do professor responsável, apoiar operacionalmente

A lista de atribuições é longa sem, no entanto, dar o devido destaque para um aspecto que, a nosso ver, é a principal e mais importante função do tutor, ou seja, o *feedback*. Segundo Mory (2004, p. 745), “o feedback continua sendo parte fundamental do processo de ensino-aprendizagem, não importando o modelo adotado”. De acordo com a autora o *feedback* pode ser traduzido como qualquer procedimento ou comunicação realizada com o objetivo de auxiliar o aprendiz a compreender como foi o seu desempenho na tarefa solicitada, apontando quais aspectos foram contemplados e quais precisam ser melhorados.

Contudo, apesar da importância e da abrangência do tema, a pesquisa feita na base de dados Scielo, principal base de dados para artigos científicos do Brasil, utilizando os descritores “educação a distância” e “*feedback*”, resultou em apenas 3 exemplares, sendo que após a leitura dos resumos e da introdução dos documentos, um deles foi excluído por discorrer sobre a eficácia de um programa educacional informatizado, como instrumento de ensino para alunos de um curso de graduação em Medicina, não abordando, portanto, nem as questões da tutoria, nem o *feedback*, que são os eixos principais dessa pesquisa.

Os outros dois artigos encontrados, um de Abreu-e-Lima e Alves (2011) e o outro de Balbé (2003), abordam com destaque o papel e a importância do *feedback* nos cursos oferecidos na modalidade a distância, contudo, não mencionam o seu uso como uma possibilidade de crescimento e aprendizagem tanto para o aluno quanto para o tutor, como é o nosso intuito nessa pesquisa.

Assim, a relevância deste estudo está tanto nas reflexões sobre a possibilidade do uso da espiral de aprendizagem de Valente (2005) nas orientações de trabalhos de conclusão de curso, quanto na escassez de pesquisas que discutam a importância do *feedback* na educação a distância visando a melhoria nas ações de professores e alunos. Para tanto, foram feitos os procedimentos metodológicos elencados a seguir.

## 2 | METODOLOGIA

Quanto à natureza qualitativa deste estudo, nos apoiamos em Minayo (2010), para a diferenciação entre as pesquisas de cunho qualitativo e as de cunho quantitativo. Segundo a autora, “a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (MINAYO, 2010, p. 22). Assim, tendo em vista que nosso intuito é exatamente o de compreender e refletir sobre as ações humanas, a abordagem teórica adotada nesta pesquisa é qualitativa. Para tanto, foram utilizados como procedimentos metodológicos, a observação participante feita durante dois meses (de 01 de fevereiro

de 2017 a 30 de março de 2017) com 5 alunos da disciplina orientação de trabalho de conclusão de curso (TCC), realizada no âmbito de um curso de especialização de uma universidade privada localizada na região oeste do estado de São Paulo, somada à pesquisa bibliográfica existente em sites, livros e artigos dentro da temática abordada.

Segundo Lüdke e André (1986) a observação é um dos principais instrumentos de coleta de dados nas pesquisas qualitativas, pois ela possibilita que o pesquisador se aproxime da perspectiva dos sujeitos, sendo de extrema utilidade na descoberta de novos aspectos de um problema. As autoras complementam ainda que a observação possibilita a coleta de dados em situações nas quais é impossível estabelecer outras formas de levantamento de dados.

Para complementar a fala das autoras Lüdke e André (1986), tendo em vista que no caso deste estudo uma das pesquisadoras estava envolvida diretamente no estudo, orientando os aprendizes observados, nos apoiamos em Minayo (2010) que esclarece que a observação participante é um processo em que o pesquisador se coloca como observador de uma situação na qual ele está inserido com o propósito de realizar uma investigação científica. No caso desta pesquisa, a observação foi feita visando contemplar o processo de reflexão, presente no ciclo de ações proposto por Valente (1993), no qual são descritas 4 etapas de um percurso: descrição-execução-reflexão-depuração. No próximo tópico explicaremos melhor como funcionou cada uma dessas etapas na pesquisa, descrevendo também, o propósito da escolha do uso do ciclo de ações de Valente (1993) nessa pesquisa.

Além da observação e visando oferecer um maior respaldo teórico ao texto, foi feita uma pesquisa na base de dados Scielo utilizando os descritores “educação a distância” e “*feedback*”. A escolha destes descritores foi feita por eles contemplarem com precisão os principais aspectos abordados nesta pesquisa, ou seja, a compreensão de qual a importância dada para o *feedback* nos cursos oferecidos na modalidade a distância. A pesquisa resultou em três artigos, publicados nos anos 2011, 2007 e 2003. Após a leitura do resumo e da introdução dos três textos, um deles foi descartado por não contemplar a temática pesquisada, mantendo-se dois artigos que apontaram considerações significativas para a compreensão do tema pesquisado.

### **3 | A ESPIRAL DA APRENDIZAGEM APLICADA NA ORIENTAÇÃO DE TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO**

Em sua tese de livre docência, Valente (2005) explica a evolução do conceito de ciclo para o de espiral, tendo em vista que, assim como vimos ocorrer nas orientações de TCC observadas nesta pesquisa, o ciclo se repete em um processo contínuo de construção do conhecimento, e assim sendo, o ponto de partida não é sempre o mesmo já que ao término de um ciclo houve um avanço na elaboração do trabalho final e, as reflexões e depurações feitas iniciam-se a cada etapa em um nível mais elevado.

Além disso, há que se considerar que mesmo a conclusão, apresentação e avaliação do TCC, muitas vezes não significam o término da produção acadêmica e científica do aluno, pois muitos continuam suas pesquisas, levando esse conhecimento adquirido na pós-graduação para a vida pessoal e acadêmica, continuando seu processo formativo e/ou utilizando esses conhecimentos como propulsores para novas conquistas. Nesse sentido, os conceitos incutidos na espiral da aprendizagem demonstraram-se presentes na pesquisa desenvolvida.

Durante o período de observação participante, todas as ações da espiral foram postas em prática tendo em vista que o processo de produção dos trabalhos de conclusão de curso foi feito em etapas que incluíam os direcionamentos iniciais da tutoria para a escrita do TCC (descrição), a redação do texto feita pelo aluno (execução), a leitura do texto pela tutoria com o apontamento de sugestões e correções e o *feedback* do aluno sobre as sugestões recebidas (reflexão), as readequações e complementações feitas no TCC pelo aluno (depuração) e o reenvio do texto para apreciação da tutoria, reiniciando o ciclo até a conclusão e entrega da versão final do TCC.

Nesse processo de construção do conhecimento, assim como evidenciado por Valente (2005) em relação à interação aprendiz-computador, no caso desta pesquisa, também foi observado que ao término de cada ciclo as ideias dos cinco alunos analisados estavam em um patamar superior do ponto de vista conceitual.

Ao refletir sobre o resultado obtido, em comparação com a ideia original do que o aluno tinha se proposto a fazer, o aprendiz pode rever seu percurso, analisando o que foi feito e como é possível corrigir o resultado, reanalisando e refletindo. O conhecimento adquirido gera novas ações e novas reflexões, fundamentando a teoria dos ciclos de aprendizagem. “Esses novos conhecimentos geram novas descrições e, portanto, novas execuções, novas reflexões” (VALENTE, 2005, p. 48).

Contudo, faz-se importante destacar que todo esse processo de construção do conhecimento individual, personalizado e em espiral, não teria resultados tão significativos se não fosse feita uma avaliação que respeitasse as singularidades e especificidades de cada um dos aprendizes. Isso porque, apesar dos cinco indivíduos analisados serem participantes do mesmo curso de pós-graduação e terem, portanto, acessado os mesmos materiais e conteúdos e, realizado as mesmas atividades, cada um desenvolveu um trabalho final com tema livre, de sua escolha, tendo como principal base sua aprendizagem pessoal e, seus interesses pessoais e/ou profissionais. Nesse sentido, apresentaremos a seguir os tipos de avaliação possíveis e o porquê do uso da avaliação formativa no contexto dessa pesquisa.

#### **4 | AS POSSIBILIDADES DE AVALIAÇÃO**

De acordo com Luckesi (2011), apesar da avaliação da aprendizagem ter iniciado com Ralph Tyler em 1930 e começar a ser abordada no Brasil no final dos anos 60,

início dos anos 70, ainda prevalecem, no Brasil, os exames escolares em detrimento das avaliações da aprendizagem, as quais se caracterizam pelo diagnóstico e pela inclusão, e não pela classificação e seletividade que compreendem o ato de examinar.

Em relação às possibilidades de avaliação da aprendizagem, tomaremos como base as classificações apontadas por Bloom, Hastings e Madaus (1983), por tratar-se de um referencial importante e muito utilizado ainda hoje. Segundo estes autores a avaliação pode ser classificada em somativa, diagnóstica e formativa, as quais serão descritas a seguir:

- **Avaliação Somativa:** Neste tipo de avaliação procura-se demonstrar a quantidade de conhecimento que o aluno adquiriu em um determinado período, comparando-o com os demais estudantes. “A avaliação somativa é uma avaliação muito geral, que serve como ponto de apoio para atribuir notas, classificar o aluno e transmitir os resultados em termos quantitativos, feita no final de um período” (BLOOM, HASTINGS e MADAUS, 1983, p. 100). Segundo Luckesi (2011) neste tipo de avaliação o fim do processo educativo acaba sendo mais importante do que o processo em si.
- **Avaliação Diagnóstica:** Como o próprio nome diz, esta avaliação serve como um diagnóstico dos conhecimentos que o aluno possui sobre determinado assunto, podendo ser utilizada para compreender quais são as dificuldades do aluno, quais assuntos precisam ser melhor trabalhados e quais eles já têm domínio, auxiliando o professor no planejamento das aulas e no processo de ensino/aprendizagem de modo geral. Segundo Machado (1995, p.33),

A avaliação diagnóstica possibilita ao educador e educando detectarem, ao longo do processo de aprendizagem, suas falhas, desvios, suas dificuldades, a tempo de redirecionarem os meios, os recursos, as estratégias e procedimentos na direção desejada.

Em relação à avaliação diagnóstica vale a pena salientar que mais importante do que compreender o nível de dificuldade ou deficiência dos alunos é planejar estratégias de ações concretas para sanar as dúvidas e problemas existentes.

- **Avaliação Formativa:** Esta avaliação, segundo Bloom, Hastings e Madaus (1983), propõe o uso do *feedback* como um modo de auxiliar o aluno a compreender os aspectos que podem ser melhorados em seu percurso formativo, fornecendo indicativos individualizados do que precisa ser feito ou modificado para que o aluno alcance o desempenho esperado. Segundo Perrenoud (1999, p. 68) uma avaliação formativa “(...) dá informações, identifica e explica erros, sugere interpretações quanto às estratégias e atitudes dos alunos e, portanto, alimenta diretamente a ação pedagógica”.

No caso desta pesquisa, dada a natureza do trabalho desenvolvido e a importância de uma avaliação que fosse condizente tanto com a realidade encontrada, quanto com as necessidades formativas dos aprendizes, a única avaliação possível foi a avaliação formativa. Apesar das avaliações somativa e diagnóstica não serem incomuns em

cursos de pós-graduação oferecidos a distância, para que seja criada a possibilidade de implementação das quatro etapas da espiral da aprendizagem (descrição-execução-reflexão-depuração), o uso do *feedback* é essencial e indispensável, sendo pouco provável que o aprendiz que não possui experiência prévia na escrita científica, por si só, reflita e aprimore o seu texto sem o auxílio do tutor, ou de um colega que o auxilie neste processo de construção do conhecimento.

Assim todos os cinco aprendizes que participaram desse processo avaliativo de construção de um trabalho de conclusão de curso em formato de artigo, passaram por cada uma das etapas da espiral de aprendizagem, com maior ênfase nas etapas de reflexão e depuração, pois essas foram as fases de maior relevância e significado nesse processo. Contudo, diferentemente dos estudos apontados por Valente (2005), no caso dessa pesquisa, notamos que os processos de reflexão e depuração, partes da espiral de aprendizagem, envolveram o crescimento, as reflexões, as melhorias e o aprendizado tanto do aprendiz quanto do tutor, que pôde usufruir dos conhecimentos adquiridos para melhorar a sua prática e a maneira de colocar suas observações e sugestões para os demais aprendizes. No tópico a seguir continuaremos as discussões sobre os resultados deste estudo.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após dois meses de observação da espiral de aprendizagem posta em prática na construção dos trabalhos de conclusão de curso dos cinco aprendizes observados, foi possível notar avanços e melhorias em todos os participantes envolvidos no processo: tutora e orientados. Àquela pôde rever seus conceitos em relação à eficácia de suas orientações, à melhor maneira de indicar com afetividade e ao mesmo tempo respeito e seriedade, as orientações necessárias para a depuração do texto e para a evolução do artigo científico de cada orientando. Pôde ainda perceber as diferentes necessidades de cada um de seus orientandos, aprendendo e melhorando a sua própria prática, a cada nova orientação.

Por outro lado, os orientandos também, cada um a seu modo e cada um com um ritmo diferente, também apresentaram melhorias em suas práticas, modificando seus trabalhos e melhorando a qualidade de seus textos ao término de cada ciclo, que se reiniciava até a entrega final do trabalho. Além disso, acreditamos que a conclusão do TCC não significa o fim da carreira acadêmica e científica da maioria desses aprendizes, o que significa inferir que esse processo de aprendizagem pode ser traduzido em frutos muito mais férteis e duradouros.

Evidentemente reconhecemos a necessidade de que sejam feitas novas experiências e reflexões nesta temática, talvez com um grupo maior de aprendizes ou com uma duração maior, mas fica a certeza da importância do *feedback* na construção de trabalhos de conclusão de curso e na educação a distância.



## REFERÊNCIAS

- ABED. Associação Brasileira de Educação a Distância (org.). **Censo EaD Brasil 2015**: relatório analítico de aprendizagem a distância no Brasil. Curitiba: InterSaberes, 2016. Disponível em: <[http://abed.org.br/arquivos/Censo\\_EAD\\_2015\\_POR.pdf](http://abed.org.br/arquivos/Censo_EAD_2015_POR.pdf)>. Acesso em: 09 mar. 2017.
- ABREU-E-LIMA, Denise Martins de; ALVES, Mario Nunes. O feedback e sua importância no processo de tutoria a distância. **Pro-Posições** [online]. Campinas, v. 22, n. 2, p.189-205, 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-73072011000200013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072011000200013&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 09 mar. 2017.
- BALBÉ, Marta Maria Gonçalves. A interlocução entre professor tutor e aluno na educação a distância. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 21, p. 01-10, 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602003000100014&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602003000100014&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 09 mar. 2017.
- BLOOM, Benjamin Samuel; HASTINGS, J. Thomas; MADAUS, George F. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Pioneira, 1983.
- UnB. UAB. Universidade de Brasília. Universidade Aberta do Brasil. **Projeto acadêmico do curso de pedagogia a distância**, Brasília: UnB/UAB, 2011. Disponível em: [http://www.ead.unb.br/arquivos/ppp/ppp\\_pedagogia.pdf](http://www.ead.unb.br/arquivos/ppp/ppp_pedagogia.pdf). Acesso em: 01 abr. 2017.
- LUCKESI, Carlos Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2011.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MACHADO, Maria Auxiliadora Campos Araújo. Diagnóstico para superar o tabu da avaliação nas escolas. **AMAE Educando**, Belo Horizonte, v. 28, n. 255, 1995.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010 (Coleção Temas Sociais).
- MORY, Edna Holland. Feedback research review. In: JONASSEM, D. (comp.). **Handbook of research on educational communications and technology**. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2004. p. 745-783.
- PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- VALENTE, José Armando. Por quê o computador na educação. In: VALENTE, José Armando (org.). **Computadores e conhecimento: repensando a educação**. Campinas: UNICAMP, 1993. p. 24-44.
- \_\_\_\_\_. **A espiral da espiral de aprendizagem: o processo de compreensão do papel das tecnologias de informação e comunicação na educação**. 2005. 238f. Tese (Livro Docência) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

## INCLUSÃO DIGITAL DO IDOSO: DE CASA PARA O MUNDO

### **Shirley de Souza Silva**

Universidade Estadual de Ciências da Saúde de  
Alagoa, Maceió-AL

### **Pâmela dos Santos Rocha**

Universidade Estadual de Ciências da Saúde de  
Alagoa, Maceió-AL

**RESUMO:** No Brasil, como em todo mundo a população idosa vem crescendo aceleradamente com tendência de aumento nas próximas décadas. Para o ano de 2025 estima-se atingir um total de trinta milhões de idosos, o que deverá acarretar mudanças estruturais mais rápidas e profundas do que as ocorridas em países desenvolvidos. Este público passou a participar de forma mais ativa no meio social. A população de idosos vem crescendo no mundo e com esse crescimento também é preciso considerar os vários aspectos envolvidos nesta temática, como a permanência dos idosos no mercado de trabalho e o que isso significa na vida dessa população. A tecnologia está presente em todos os lugares, logo esses idosos precisam se adequar ao sistema para poder permanecer no mercado de trabalho. O computador está presente direta e indiretamente no cotidiano das pessoas no contexto atual, seja como instrumento de trabalho, lazer ou de armazenamento e fornecimento de dados por meio da internet, assim a tecnologia tem

passado a fazer parte da vida de muitos idosos em vários contextos. Trata-se de um relato de experiência no qual evidencia a vivência em extensão sobre a inclusão digital de idosos por acadêmicas do projeto de extensão Universidade Aberta à Terceira Idade (Uncisati). O projeto surgiu na Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas - UNCISAL em 2006, como projeto de extensão, e já formou dez turmas e proporcionando aos participantes uma oportunidade de se socializar e também de adquirir novos conhecimentos na área da saúde, da tecnologia e das artes, estimulando a qualidade de vida e a capacitação dos alunos da terceira idade. A oficina de informática básica, acontece, uma vez por semana, com duração de duas horas, ao longo do período letivo da universidade, e tem como foco desenvolver noções básicas de utilização do computador e a utilização das redes sociais. A capacidade de manipular as novas ferramentas tecnológicas não é tão comum nem tão fácil para as pessoas com idade avançada, como observados nos jovens, entretanto, existe entre os idosos uma predisposição para o aprendizado que os leva a superar as dificuldades com que se deparam ao longo do processo. Durante as oficinas é respeitado as particularidades e necessidades do aluno no contexto didático, sendo possível observar peculiaridades como: superação do medo em relação ao computador; melhora da

coordenação motora e das habilidades visuo-construtivas no uso do mouse; maior familiarização com as partes do computador; aprendizado do ato de ligar e desligar e da área de trabalho; maior autonomia e segurança, dentre outros. Apesar da ampliação ao acesso da tecnologia, ainda é preciso que haja uma extensão dessas vivências para essa população, apesar de seus familiares possuírem acesso à tecnologia nem sempre esta é ofertada aos idosos. Os motivos para a falta dessa experiência são variados, pode ser a inexistência da oferta pelos familiares, a falta de paciência ou tempo para os ensinar, ou até mesmo a falta de interesse do idoso no momento da oferta.

**PALAVRAS-CHAVE:** Inclusão digital, Inclusão social, Idoso, Extensão universitária.

## INTRODUÇÃO

No Brasil, como em todo mundo a população idosa vem crescendo aceleradamente com tendência de aumento nas próximas décadas. Para o ano de 2025 estima-se atingir um total de trinta milhões de idosos, o que deverá acarretar mudanças estruturais mais rápidas e profundas do que as ocorridas em países desenvolvidos. Este público passou a participar de forma mais ativa no meio social (BORGES et al., 2006).

O envelhecimento populacional é um fenômeno natural, irreversível e mundial sendo descrito como um conjunto de modificações morfofisiológicas, bioquímicas e psicológicas, que determinam a perda progressiva da capacidade de adaptação do indivíduo ao meio ambiente, sendo considerado um processo dinâmico e progressivo (MALLOY-DINIZ ; FUENTES ; COSENZA, 2003).

Entre os idosos deve ser estimulado o envelhecimento de maneira ativa, pois ele é sinônimo de vida plena e com qualidade. O envelhecimento ativo corresponde ao equilíbrio biopsicossocial e à integralidade de um ser humano que está inserido em um contexto social e que, embora idoso, ainda é capaz de desenvolver as suas potencialidades (FERREIRA et al., 2010).

A população de idosos vem crescendo no mundo e com esse crescimento também é preciso considerar os vários aspectos envolvidos nesta temática, como a permanência dos idosos no mercado de trabalho e o que isso significa na vida dessa população. A tecnologia está presente em todos os lugares, logo esses idosos precisam se adequar ao sistema para poder permanecer no mercado de trabalho (RIBEIRO; MATTEDI; SEABRA, 2015).

De acordo com Frias (2011), o computador está presente direta e indiretamente no cotidiano das pessoas no contexto atual, seja como instrumento de trabalho, lazer ou de armazenamento e fornecimento de dados por meio da internet, contribuindo para o surgimento de uma nova maneira de processar e comunicar a informação.

A Internet tem características bastante positivas, pois permite a comunicação a distância diminuindo o sentimento de solidão e isolamento. A medida em que

proporciona viabilidade para entrar em contato com pessoas que estão do outro lado do mundo, necessitando apenas que este tenha acesso a rede de internet. O uso da rede favorece a interação entre as pessoas, uma vez que, necessita apenas do computador, ou do auxílio de alguém na utilização da tecnologia escolhida (FRIAS et al., 2011; CARDOSO et al., 2014).

Desde o surgimento da Internet mais recursos foram construídos e acabaram fazendo parte da vida das pessoas, se tornando, em muitos casos indispensáveis para atividades rotineiras. Apesar desta evolução, a sociedade não se preocupou em acompanhar a expectativa crescente na idade da população, o que formou um grupo de excluídos da sociedade informatizada (WASSERMAN, et al., 2012).

As Universidades foram pioneiras no processo de reintegração do idoso à sociedade, estando estas dando ênfase à melhoria da qualidade de vida da terceira idade, podendo modificar o perfil do idoso (BIZELLI et al., 2010). O processo de inclusão digital de idosos pode ser utilizado como ferramenta para a estimulação cognitiva promovendo independência e autonomia do idoso, além de estar relacionada à sua qualidade de vida e maior participação social.

Cada vez mais as universidades buscam formar profissionais conscientes de suas responsabilidades sociais, a fim de superar as desigualdades existentes, para tanto é necessário que os acadêmicos tenham uma efetiva interação com a sociedade que é viabilizada por meio da extensão universitária (DE SOUZA JANUÁRIO et al., 2014).

Possibilitando o engajamento na vida social da comunidade. Ao se deparar com a realidade multifacetada urge as oportunidades de intervenção e trabalho educativo da extensão como prática para a transformação social articulada ao ensino e a pesquisa. Nesse contato entre estudantes e sociedade beneficiada, acontece o benefício mútuo, caracterizando a extensão universitária (SUGAHARA, 2012).

É importante destacar que a aposentadoria representa uma mudança radical na vida do idoso, pois pode tira-lo do convívio em espaço público, onde a participação nesse ambiente era constante fazendo parte de seu cotidiano, além de se deparar com o contexto doméstico, o qual pode lhe trazer estranhamento. Esse novo cenário pode gerar um desequilíbrio emocional, podendo levar o idoso a depressão (MACEDO; PEREIRA, 2009).

A cada dia mais idosos buscam atualizar-se para manter-se ativos do ponto de vista tecnológico, bem como para o mercado de trabalho, uma vez que, esse espaço passou a se atualizar constantemente para suprir as necessidades da sociedade, acompanhando assim as novidades científicas que surgem no mundo.

As redes sociais são espaços destinados para a socialização, utilizando para isso recursos de compartilhamento de informações, fotos, vídeos e principalmente comunicação entre seus usuários (WASSERMAN, et al., 2012).

Outros motivos para a utilização crescente dos idosos as novas tecnologias é a possibilidade de estarem incluídos na sociedade, ou seja, ser ativo e fazer parte do

novo panorama. Um dos meios para inserir-se neste mundo virtual é por meio das redes sociais. Com as mudanças paradigmáticas, as pessoas idosas vêm conquistando o seu espaço neste vem aumentando constantemente (ASSERMAN et al., 2012).

O objetivo desse relato é mostrar a inclusão digital do idoso e os benefícios que essa experiência pode oferecer a esse público, por meio do projeto de extensão Universidade Aberta à Terceira Idade (Uncisati), programa da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (Uncisal).

## **METODOLOGIA**

Trata-se de um relato de experiência no qual evidencia a vivência em extensão sobre a inclusão digital de idosos por acadêmicas do projeto de extensão Universidade Aberta à Terceira Idade (Uncisati).

O projeto de extensão Universidade Aberta à Terceira Idade (Uncisati), surgiu na Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas - UNCISAL em 2006, como projeto de Extensão. Já formou dez turmas e proporcionou aos mais de 2800 participantes uma oportunidade de se socializar e também de adquirir novos conhecimentos na área da saúde, da tecnologia e das artes, estimulando a qualidade de vida e a capacitação dos alunos da terceira idade.

São oferecidas anualmente cerca de 300 vagas, distribuídas entre o curso envelhecimento ativo e as oficinas, contemplando as áreas de artes, saúde, cultura e cidadania. Os facilitadores e demais funcionários são da própria Instituição, profissionais convidados que desejem colaborar voluntariamente e estudantes de graduação selecionados como monitores.

A oficina de informática básica, acontece, uma vez por semana, com duração de duas horas, ao longo do período letivo da universidade, e tem como foco desenvolver noções básicas de utilização do computador e a utilização das redes sociais.

Nosso público é constituído por idosos oriundos de diferentes segmentos: da comunidade e de grupos de terceira idade. Considerando o perfil desse público, foi preciso encontrar estratégias para que a baixa escolaridade, questões de gênero e distinções sociais, não fossem barreiras para a consolidação do grupo, e de modo que a oficina se constituísse num espaço coletivo, por meio da socialização e aprendizagem.

Para Macedo e Pereira (2009), a acessibilidade a web é para todos, independentemente das características que o indivíduo apresente, o acesso a esse sistema proporciona o conhecimento de sites e sistemas que fazem parte do cotidiano de pessoas que convivi com a tecnologia em seu cotidiano. Estar em contato com essa nova interface proporciona ao idoso perceber, compreender, navegar e interagir com informações disponíveis que possa o interessar.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O perfil do idoso tem se modificado, nos últimos anos. Cada vez mais os idosos estão interessados em desempenhar diferentes atividades, dentre as quais o uso da informática, que vem tendo destaque em função do alto grau de socialização e benefícios, tais como: melhorias na autoestima, na habilidade mental, no aumento das relações sociais e interacionais e no senso de realização e autoconfiança (BIZELLI et al., 2010).

De acordo com Silveira et al. (2010), a inclusão é um processo no qual uma pessoa ou grupo de pessoas participa de usos e costumes de um outro grupo, e passa a ter os mesmos direitos e deveres, a inclusão digital é vista também como uma forma de inclusão social, pois por meio das tecnologias é possível uma maior participação na sociedade, utilizando outras vias de acesso pelo desenvolvimento social, cognitivo e afetivo.

As novas gerações apresentam familiaridade com as inovações tecnológicas, e estas surgem de forma acelerada, o que acaba sendo negativo para as gerações mais velhas. O que reflete algumas dificuldades como por exemplo o analfabetismo, dificuldade para entender as linguagens, questões básicas como manuseio de eletrodomésticos, celulares, caixas eletrônicos de banco dentre outros.

A capacidade de manipular as novas ferramentas tecnológicas não é tão comum nem tão fácil para as pessoas com idade avançada, como observados nos jovens. Isto é fato, entretanto, existe entre os idosos uma predisposição para o aprendizado que os leva a superar as dificuldades com que se deparam ao longo do processo (CARDOSO et al., 2014).

O fato da oficina de informática ser desenvolvido no ambiente universitário, possibilita aos seus participantes o contato não apenas com o saber, mas também com o ambiente universitário, além da convivência com pessoas de outras gerações. O interesse dos alunos, a expectativa, o desenvolvimento e a participação são indicadores da importância de uma atividade dessa natureza (BIZELLI et al., 2010).

Para os alunos, a conquista adquirida com a oficina, dar-se pelo fato de serem direcionadas especificamente para o público idosos, respeitando as particularidades e necessidades no contexto didático. Observou-se ao longo dos encontros a superação do medo em relação ao computador; melhora da coordenação motora e das habilidades visuo-construtivas no uso do mouse; maior familiarização com as partes do computador; aprendizado do ato de ligar e desligar e da área de trabalho; maior autonomia e segurança durante as aulas; socialização dos participantes, através das redes sociais; menor dependência das orientações dos monitores ao longo dos encontros.

O recurso mais solicitado pelos idosos foi a internet (redes sociais, sites de notícias e jogos), sendo que estes se tornaram capazes de controlar as funções disponíveis. Aos que nunca tinham tido contato com o computador, foi possível perceber maior



autonomia no manuseio da máquina.

Dado que as redes sociais têm tornado grande aliado para os idosos, se tornando um local não apenas como forma de passatempo, mas como fonte de novos conhecimentos e, em muitos casos, divulgação de seus trabalhos voluntários, direitos dos idosos, potencialidades artísticas e intelectuais (WASSERMAN, et al., 2012).

Nesse contexto, a importância do apoio das instituições políticas e sociais da família, da rede de amigos e dos grupos de interesse comuns é fundamental para o envelhecimento ativo que corresponde ao equilíbrio biopsicossocial e à integralidade de um ser humano que está inserido em um contexto social e é capaz de desenvolver as suas potencialidades (FRIAS et al., 2011).

Portanto, promovendo resgata e estimula a autoconfiança e a autoestima, além de colocar os idosos em contato direto com outras pessoas, melhorando seu convívio social. A autoestima elevada é uma das mudanças mais marcantes no aluno ao término das aulas.

## CONCLUSÕES

A oficina de informática básica oferece ferramentas para a democratização das tecnologias de informação, para os aspectos ligados à afirmação, autonomia, autoestima e, conseqüente, inclusão social dos idosos, de modo que possibilite que ele se aproprie da realidade real e virtual que o cerca, contribuindo para melhoria de sua qualidade de vida.

Apesar da ampliação ao acesso da tecnologia, ainda é preciso que haja uma extensão dessas vivências para essa população, apesar de seus familiares possuírem acesso à tecnologia nem sempre está é ofertada aos idosos. Os motivos para a falta dessa experiência são variados, pode ser a inexistência da oferta pelos familiares, a falta de paciência ou tempo para os ensinar, ou até mesmo a falta de interesse do idoso no momento da oferta.

Oficina de informática oferecem oportunidades únicas para os idosos, pois além de ofertar experiências com a tecnologia, proporciona também interação com pessoas de diversas idades e peculiaridades, assim possibilita vivências diversas que podem agregar conhecimentos para os idosos. É de extrema importância a oferta desses espaços nas cidades para os idosos, sendo imprescindível sua criação, não somente em universidades, mas também em associações de moradores, uma vez que, se localizam nos bairros, tornando mais fácil o deslocamento. Possibilitando a esse público novos conhecimentos e interação social.

## REFERÊNCIAS

BIZELLI, M., BARROZO, S., TANAKA, J., SANDRON, D.. Informática para a terceira idade -

características de um curso bem sucedido. **Revista Ciência em Extensão**, Local de publicação (editar no plugin de tradução o arquivo da citação ABNT), 5, abr. 2010.

Disponível em: <[http://200.145.6.204/index.php/revista\\_proex/article/view/43/269](http://200.145.6.204/index.php/revista_proex/article/view/43/269)>. Acesso em: 07 set. 2016.

BORGES, Grasiely Faccin et al. Nível de atividade física, capacidade funcional e qualidade de sono de idosas. **Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis**. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/88977>>. Acesso em: 24 ago. 2016.

CARDOSO, Raul GS et al. Os benefícios da Informática na vida do Idoso. **Anais do Computer on the Beach**, p. 340-349, 2014. Disponível em: <<http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/acotb/article/view/5338>> Acesso em: 24 ago. 2016.

DE SOUZA JANUÁRIO, Ionara et al. Ações extensionistas voltadas para a promoção do envelhecimento saudável no município de Cuité- PB : Um relato de experiência. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, v. 12, n. 2, p. 939-946, 2014. Disponível em : < [http://www.periodicos.unincor.br/index.php/revistaunincor/article/view/1786/pdf\\_271](http://www.periodicos.unincor.br/index.php/revistaunincor/article/view/1786/pdf_271)>. Acesso em: 07 set. 2016.

FERREIRA, Olívia Galvão Lucena et al . O envelhecimento ativo sob o olhar de idosos funcionalmente independentes. **Rev. esc. enferm. USP**, São Paulo , v. 44, n. 4, p. 1065- 1069, Dec. 2010 .Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0080-62342010000400030&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342010000400030&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 07 set. 2016.

FRIAS, Marcos Antonio da Eira et al . Utilização de ferramentas computacionais por idosos de um centro de referência e cidadania do idoso. **Rev. esc. enferm. USP**, São Paulo , v.

45, n. spe, p. 1606-1612, Dec. 2011 .Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0080-62342011000700011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342011000700011&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 07 set. 2016.

MACEDO, M. B.; PEREIRA, A.C. Desenvolvimento de recomendações de acessibilidade e usabilidade para ambientes virtuais de aprendizagem voltados para o usuário idoso. **Rev. Renote**, Vol. 7, Nº 1, 2009. Disponível em :<<http://www.seer.ufrgs.br/renote/article/viewFile/14035/7927>>. acesso em : 07 set. 2016.

MALLOY-DINIZ, Leandro F.; FUENTES, Daniel; COSENZA, Ramon M. Neuropsicologia do envelhecimento: uma abordagem multidimensional. Artmed Editora, 2013. p. 20-43.

RIBEIRO, Sidney Calebe; MATTEDI, Adriana Prest; SEABRA, Rodrigo Duarte. Avaliando a usabilidade de websites com ênfase em usuários idosos: um estudo de caso. **Rev. Renote**, Vol. 13, n. 2, 2015. Disponível em :< <http://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/61371>>. acesso em: 07 set. 2016.

SILVEIRA, M.M.; ROCHA, J.P.; VIDMAR, M.F.; WIBELINGER, L.M.; PASQUALOTTI, A. Educação e inclusão digital para idosos. **Rev. Renote**, Vol. 8, Nº 2, 2010. Disponível em :<<http://www.seer.ufrgs.br/renote/article/viewFile/15210/9523>>. acesso em: 07 set. 2016.

SUGAHARA, Cibele Roberta. A Extensão Universitária como ação socioeducativa. **Revista conexão UEPG**, v. 8, n. 2, p. 164-169, 2012. Disponível em : <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/conexao/article/view/4548>>. Acesso em: 07 set. 2016.

WASSERMAN, Camila et al. Redes sociais: um novo mundo para os idosos. **Rev. Renote**, vol. 10, n. 1, 2012. Disponível em: < <http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/30863> > Acesso em: 24 ago. 2016.

## INCLUSÃO DIGITAL E CIDADANIA NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO E DO CONHECIMENTO

**Antônia de Araújo Farias**

Universidade Estadual da Paraíba-UEPB

antoniaafarias@gmail.com

**RESUMO:** O presente artigo apresenta uma reflexão sobre o direito de acesso e uso das Tecnologias da Informação e Comunicação-TICs como um direito à cidadania digital. Tal cidadania, hoje está sendo considerada condição necessária à inclusão social na Sociedade do Conhecimento e da Informação. Se trabalha aqui com a hipótese de que a cidadania digital é hoje uma das várias nuances da inclusão social em uma sociedade cada vez mais cibernética. A Cibercultura, como uma das mais recentes formas de cultura nas sociedades modernas atuais, criou a necessidade de um cidadão cada vez mais hábil para o acesso ao conhecimento e à informação disponível em redes virtuais. A inclusão digital se transformou em condição fundamental para a democratização do conhecimento, que hoje cada vez mais se encontra disposto em redes virtuais conectadas por todo o mundo. Nesse sentido, pretende-se socializar preocupações comuns sobre a falta de acesso, ou o acesso restrito dos cidadãos em geral, a essas novas tecnologias e que papel pode desempenhar o Estado através da Educação no processo

de Inclusão Digital dos seus cidadãos, seja através de políticas específicas de inclusão digital seja através da Escola, principal agência de transmissão da cultura moderna. O método de investigação aqui adotado foi basicamente o da pesquisa bibliográfica e documental que tem favorecido a análise do tema em questão por uma grande variedade de enfoques. Ao final se pode perceber que a inclusão digital parcial ou plena tem caído sobre a responsabilidade mais do cidadão do que do Estado, comprometendo bastante esse tipo de cidadania para aquela população que não pode pagar por ela.

**PALAVRAS-CHAVE:** Sociedade em Rede, Cibercultura, Inclusão Digital, Inclusão Social, Cidadania Digital, Cidadão Cibernético.

### INTRODUÇÃO

Para se analisar a sociedade podemos lançar mão de vários pontos de partida. No presente artigo, se optou pela sugestão que faz Daniel Bell quando para isso a divide em três partes. Para esse autor, atualmente podemos analisar a sociedade dividindo-a em estrutura social, estrutura política e estrutura cultural. Na primeira parte podemos analisar aspectos como economia, tecnologia e sistema de trabalho. Nesse sentido, as sociedades modernas

buscam otimizar ao máximo seus recursos objetivando com isso o desenvolvimento, aspecto econômico. Na segunda parte podemos analisar aspectos relacionados à regulação do exercício do poder, é onde localizamos a esfera da participação do povo, ou seja, é a esfera onde se vive a democracia, aspecto político. E na terceira parte podemos analisar aspectos como os significados que os sujeitos atribuem a suas experiências sociais e individuais, é a esfera da realização do sujeito em sua relação com os demais, aspecto social (DANIEL BELL, 1976).

As sociedades de classes, desde suas mais remotas origens, estiveram sempre marcadas por questões que produziram desigualdades sociais, políticas e culturais entre os membros de uma mesma sociedade ou sociedades vizinhas. Por sua vez, sempre geraram injustiças de todo tipo e causaram muitos conflitos internos e externos, produzindo lutas dos povos oprimidos frente às injustiças praticadas pelas classes opressoras. Na Idade Antiga, Idade Média e Idade Moderna tivemos grandes ícones de opressão. Na Idade Antiga o Império Romano foi um ícone de opressão, já na Idade Média tivemos como ícones tanto a força da Igreja Católica quanto a força da nobreza. Inauguramos a Idade Moderna no século XV como possibilidade de uma nova sociedade e desde então lutamos por ela.

Porém, vivemos em uma sociedade capitalista imersa em suas contradições ontológicas. A primeira delas é a de pensarmos que o sistema capitalista é um sistema econômico eficaz. Pensamos que o nosso sistema político, baseado em uma Democracia liberal, é igualitário. Vivemos alimentados pela ideia de que o sistema capitalista possibilita nossa realização porque respeita nossas liberdades individuais e possibilita nosso desenvolvimento humano. Quando essas contradições são postas à prova através da realidade vivida no dia a dia a tensão emerge e os conflitos se estabelecem. Esse fato vem modelando as sociedades ocidentais pelo menos há 150 anos (DANIEL BELL, 1977).

Espantosamente, essas contradições têm dado às sociedades modernas uma condição ímpar favorável a um desenvolvimento que as fazem chegar aos nossos dias como sociedades tecnologicamente avançadas. Suas contradições se movem de modo tão complexo e inter relacionado que continuamos embebidos dessa contradição ao mesmo tempo que amargando todas as consequências não conseguimos superar tal condição. É um modelo de sociedade que conseguiu desenvolver um nível tecnológico muito avançado, mas que, ao mesmo tempo, segue um modelo de sociedade desigual com profundas injustiças sociais. Essas contradições se mostram ora de modo intenso, ora de modo atenuado como algo que muda de cor constantemente, como algo que não conseguimos enxergar com precisão, não conseguimos captar plenamente.

Nesse jogo de percepções difusas vamos disfrutando certo conforto nas atividades do dia a dia, antes muito árduas, mas que com as novas tecnologias nos facilita a vida. Ao mesmo tempo, porém, vemos que nem todos podem se utilizar do potencial tecnológico produzido pela sociedade e quando podem também o fazem de forma parcial de acordo com a condição social, política e cultural que disfrutam na sociedade. As desigualdades de consumo emergem de toda parte na relação entre países ricos

e países pobres, entre cidades mais desenvolvidas e menos desenvolvidas, sejam de um mesmo estado ou não, e entre cidadãos.

Vivemos assim um novo momento de desigualdade gerada pela falta de condições de inserção plena de todos em uma nova forma de ser e estar geradas em nossa sociedade. É uma sociedade que, tecnologicamente avançada, emprega em suas formas de produzir-se materialmente e simbolicamente as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação sem levar em conta a falta de acesso pleno de seus cidadãos a estas tecnologias. Na sociedade atual temos quase tudo conectado à internet. Estamos cada vez mais dependentes dessas tecnologias. Nosso principal problema hoje, com relação ao uso das tecnologias que estão disponíveis é não termos acesso pleno nem sabemos utilizá-las plenamente.

Essa é uma realidade presente em todas as sociedades do mundo, seja em sociedades ricas ou pobres. A questão é que nas sociedades ricas e desenvolvidas as pessoas usufruem mais dessas tecnologias devido o grau de educação que adquirem os cidadãos e devido a condição financeira que têm. Não ocorre o mesmo nas sociedades mais pobres e em processo de desenvolvimento, onde tudo ocorre de modo mais lento e precário.

Porém, se seguimos vivenciando essa realidade sem se quer compreendê-la com mais profundidade podemos cair em armadilhas que em nada nos ajudam a superar as dificuldades que se nos apresentam dia após dia. E entre elas está a dificuldade que estamos tendo de nos incluímos nessa nova forma de ser sociedade, o que nos tem feito cada vez mais amargar seus frutos nefastos nos excluindo cada vez mais. Esse artigo tem o objetivo de contribuir e de somar esforços à reflexão da atual situação de exclusão digital que traz como consequência um novo tipo de exclusão social. Um tipo de exclusão muito sutil que muitas vezes nos escapa à percepção. É um fato novo com o qual ainda não estamos familiarizados, cujos efeitos, muitas vezes imperceptíveis, vão se intensificando cada vez mais e produzindo dois tipos de cidadãos: o incluído digital e o excluído digital, que por sua vez resultará em um novo tipo de excluído social.

Para levar a cabo essa reflexão, foi exposto, ao longo do trabalho, o pensamento de três autores que descrevem o momento em que vivemos. Apesar de levarem em conta aspectos distintos em seus pensamentos sobre o tema, podemos ver como se relacionam entre si. Da relação entre o pensamento dos três autores é possível ver o que podemos criar dentro desse emaranhado de questões sobre o tema inclusão digital como necessidade para uma inclusão social efetiva em uma sociedade cada vez mais tecnologizada.

Se buscou aqui expor o pensamento de autores que tanto apontam os problemas emergentes dessa sociedade como também mostram possibilidades para nosso crescimento e desenvolvimento humano a partir de novas construções da realidade em que vivemos. Tratamos ao longo do artigo temas como “Sociedade Rede”, “Sociedade da Informação” e “Cibercultura” evidenciando como estão relacionados entre si. O objetivo foi o de evitar uma compreensão tendenciosa que leva o cidadão atual a

demonizar as tecnologias ou ao contrário fazer verdadeiras apologias sem levar em conta seus problemas.

## **SOCIEDADE REDE, SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO, CIBERCULTURA E SEUS NEXOS**

O termo “**Sociedade Rede**”, como conhecemos hoje, foi utilizado pela primeira vez por Jan A.G.M. van Dijk em 1991 em seu livro “Network Society” (Sociedade em Rede-escrito em holandês e traduzido para o inglês em 1999). Trata-se de um cientista holandês que estuda a comunicação na Sociedade da Informação. É professor de “Sociologia da Sociedade da Informação” na Universidade de Twente. Foi um dos primeiros autores a tratar do fenômeno da “Sociedade Rede” e perceber suas consequências sócio comunicacionais para a exclusão digital. Neste trabalho, estamos utilizando sua segunda edição publicada em 2006.

Antes que a versão de seu livro fosse traduzida para o inglês, em 1996 o sociólogo espanhol Manuel Castells iniciou a popularização e desenvolvimento do termo a partir da publicação, em inglês, do seu primeiro livro “The Rise of the Network Society” (traduzido por Sociedade em Rede) da trilogia “The Information Age: Economy, Society and Culture” (A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura) (URBANO, 2012). Manuel Castells, que também estuda o fenômeno “**Sociedade Rede**”, es sociólogo, professor de Sociologia da Universidade de Berkeley, Califórnia, Estados Unidos, e da Universidade Aberta da Catalúnia, Barcelona, Espanha, popularizou o termo.

Através de sua trilogia, popularizou vários termos que conhecemos hoje sobre o tema e entre eles o de Sociedade em Rede. Em sua obra, além de tratar de vários temas importantes, dedicou uma atenção especial às relações de poder estabelecidas nessa nova sociedade entre governo e cidadãos com relação à informação. No entanto, dizer que vivemos em uma Sociedade Rede é quase uma redundância pelo fato de que uma sociedade não existe sem uma rede de comunicação entre seus membros. A comunicação é condição para uma sociedade existir como tal e se ela é praticada por alguns membros da sociedade, os demais estarão excluídos dessa sociedade como sujeitos.

Antes mesmo de Jan van Dijk definir o que vem a ser a Sociedade Rede como conhecemos hoje, esclarece que a humanidade sempre se comunicou através de redes, portanto, “as redes de comunicação são tão antigas quanto a humanidade” (DIJK, 2006, p. 21). Essa constatação do autor nos leva a inferir que as sociedades humanas sempre tiveram na comunicação em rede seu modo privilegiado de comunicação social e desenvolvimento. Nesse sentido podemos afirmar com segurança que a sociedade rede não surgiu no final do século XX com a internet, mas que surgiu com o desenvolvimento do ato de fala dos humanos e da necessidade de comunicação social.



Historicamente inventamos formas de comunicação a curta, média e longa distâncias para atendermos nossas necessidades individuais e sociais de interação. Para as comunicações atingirem maiores distâncias utilizávamos mensageiros, fossem eles aves, objetos ou seres humanos. Porém, “No fim do segundo milênio da Era Cristã, vários acontecimentos de importância histórica transformaram o cenário social da vida humana. Uma revolução tecnológica concentrada nas tecnologias da informação começou a remodelar a base material da sociedade em ritmo acelerado”, o que tornou possível a sociedade atual (CASTELLS, 2002a).

O que de fato temos de novidade nesse sentido é que as redes sociais de hoje acrescentaram o aspecto virtual porque são constituídas de bits (NEGROPONTE, 1995). Foram os bits, como afirma o autor, que tornaram possíveis a comunicação eletrônica que temos hoje e, por isso, se tornaram tão rápidas e de dimensões planetárias, não se limitando aos sujeitos de uma mesma comunidade, de um mesmo bairro, de uma mesma cidade ou de um mesmo país. Chegamos assim, ao século XXI, mais próximos do que McLuhan nos anos de 1970 chamou de Aldeia Global (MCLUHAN; POWERS, 1993).

Porém, as mídias digitais não são como as mídias tradicionais, com as quais operávamos antes, elas cobram de todos nós um novo aprendizado que envolvem novas habilidades para seu domínio (DIJK; DEURSEN, 2010). Nos anos de 1970, antes mesmo de haver internet, com o uso de recursos eletrônicos, dizia McLuhan que “O homem eletrônico ao se encontrar diante de uma gama de informação simultânea, também se vê excluído cada vez mais do mundo (visual) mais tradicional e antigo. Foi submergido em uma nova forma de conhecimento, distante de sua habitual experiência ligada à página escrita” (MCLUHAN; POWERS, 1993, pp. 29-30).

O que o autor denominou como “o homem eletrônico” naqueles anos, hoje o identificamos como “o homem digital” como bem descreve Negroponte (1995), em seu livro “Ser Digital”. Seria aquele que já adquiriu não apenas habilidades para o uso de aparatos eletrônicos, mas de aparatos digitais ou que estão no processo de aquisição. Esse ser digital vai se distanciando daqueles que ainda não dominam essas habilidades porque as relações sociais agora se estabelecem marcadamente em um entrelaçamento de redes sociais: redes cara a cara, tradicionais, e redes sociais virtuais, digitais, não mais exclusivamente pelas redes sociais tradicionais. Como consequência, surge um novo tipo de excluído, os excluídos digitais, que se tornam um tipo novo de excluído social porque estão impedidos de participar como cidadão da nova “**Sociedade Rede**”.

Os recursos digitais disponíveis hoje nos favorecem a comunicação entre qualquer pessoa no planeta porque criamos uma sociedade virtual, que funciona eletronicamente, além de já dispormos de uma sociedade não virtual. Vivemos hoje através da internet em uma comunidade virtual global que exige engajamento, inserção de todos os cidadãos. Criamos com isso um Ciberespaço que funciona virtualmente originando uma Cibersociedade. Nesse sentido, a inclusão social já não se limita a

participar apenas da sociedade física, tradicional que conhecemos, mas inclui ser um cibercidadão, cujos novos modos de agir nos exige uma **Cibercultura**.

Sobre esse tema Pierre Levy escreveu que “Hoje em dia, um movimento geral de virtualização afeta não só a informação e a comunicação, mas também aos corpos, ao funcionamento econômico, aos marcos coletivos de sensibilidade, ou ao exercício da inteligência” (LÉVY, 1995, p. 7). Suas contribuições têm sido no sentido de nos alertar para as transformações pelas quais passaram nossa sociedade nos modos de informar e se comunicar a partir do final do século XX e como essa sociedade inaugurou o século XXI com modos de ser social diferentes das formas tradicionais anteriores. Para esse autor, estamos inaugurando novas formas de sermos humanos e disso não devemos nos furtar.

O que devemos fazer é apreender o virtual em toda sua plenitude e criarmos novas formas de vivermos em sociedade a partir dessa nova realidade. Devemos, portanto, compreender o que vem a ser a virtualização, devemos descobrir como podemos nos tornar mais humanos com ela e de que maneira podemos participar dela de forma ativa como protagonistas desse processo e não como espectadores ou apenas detratores do processo de virtualização pelo qual estamos passando. Com respeito a esse último ponto, o autor afirma que “... devemos distinguir, por um lado, entre uma virtualização em processo de invenção e, por outro, suas caricaturas alienantes, coisificantes e desqualificantes” (LÉVY, 1995, p. 8).

Com respeito à ideia de assumirmos um protagonismo efetivo frente às transformações por que passa nossa sociedade, alguns estudiosos sinalizam para possibilidades que emergem desse novo momento. Entre tais possibilidades se encontram a emergência de novos modos de trabalho, novas profissões, o que poderíamos considerar como uma nova forma específica de inclusão social a partir da inclusão digital que ocorre através do exercício de novas profissões próprias do espaço virtual. Nesse sentido, alerta também para o fato da desigualdade social na “**Cibercultura**” que traz como consequência a exclusão digital (LÉVY, 1999). Podemos afirmar, a partir das abordagens dos três autores citados, que a “Inclusão Digital” passou a se apresentar como uma nova condição necessária para a inclusão social na “Sociedade Rede” ou “Cibersociedade”.

Para Juan Ángel Jodar Marín, investigador espanhol profissional de Comunicação Audiovisual e professor da Universidade de Cádiz, Espanha, essa nova realidade tecnológica em que vivemos traz em si muitas novidades e oportunidades. Um novo modelo econômico que, por sua vez, demanda novas formas de produção e sociabilidade fazendo surgir novos tipos de indústrias e produtos nunca vistos antes. Assim necessita de novos perfis profissionais e de novas profissões (MARÍN, 2010). Nesse sentido, o autor nos chama a atenção para transformações necessárias no conteúdo transmitido pela escola durante os processos de formação em geral e profissional, especificamente.

## DIREITO À INFORMAÇÃO: CONDIÇÃO NECESSÁRIA PARA DEMOCRACIA NA ERA DIGITAL

Marc Prensky observou que nossa sociedade está composta atualmente por dois tipos de cidadãos e cidadãs. Para ele, havia emergido em nossa sociedade um grupo de “nativos digitais” que se distanciava cada vez mais do outro grupo por ele denominado “imigrantes digitais”. Na época o autor queria descrever quão diferentes se tornaram as novas gerações nascidas após a invenção dos computadores pessoais, da internet, dos jogos eletrônicos e dos celulares de última geração e quão inadequada havia se tornado a educação oferecida por seus professores, os “Imigrantes Digitais”, até então (PRENSKY, 2001a).

Afirmava o autor que as crianças que nasceram na segunda metade da década de 1990 tinham uma forma de aprender diferente se comparadas às gerações anteriores. Eram mais rápidas e intuitivas, bem ajustadas às novas tecnologias, consequência de estas já terem nascido em um entorno propício, um entorno virtual e digital. Para o autor, isso foi possível na medida em que essas crianças foram interagindo com os recursos digitais em seu entorno modelando suas atividades cerebrais. Elas já não processam informações como seus professores ou seus pais, os “Imigrantes Digitais”, que ao contrário das crianças, são analógicos por isso aprendem pensando, analisando e por isso são mais lentos e menos intuitivos no manuseio das tecnologias digitais (PRENSKY, 2001b).

Apesar de Prensky ter recebido críticas com relação à falta de precisão conceitual dos dois termos criados por ele, tais termos, serviram de alerta a todos os educadores e pais imersos nessa nova realidade social. Compreendeu-se que Prensky tinha razão em enfatizar as diferenças que percebia na forma de atuar dos novos alunos e dos velhos professores. A Educação e os Educadores de todo mundo onde há o emprego massivo de tecnologias digitais ficaram cientes de que tinham que mudar a forma de educar os chamados “Nativos Digitais”. Mas como? A partir desse momento os denominados “Imigrantes Digitais” foram tomando consciência da falta de formação profissional em TICs para atuar no processo de ensino aprendizagem de modo mais condizente com as novas necessidades.

Por outro lado, a desigualdade com respeito ao acesso e ao uso das tecnologias digitais na Era Digital estudada desde o início da década de 1990 por Jan van Dijk é um fato e ficou conhecida como “Digital Divide”. O conceito trata da distância que vai se estabelecendo entre aqueles que podem usufruir tais tecnologias dos que não podem. Na primeira década do século XXI o tema da desigualdade continuou sendo estudado e denunciado, ganhando novos contornos na “Sociedade Rede”. Um desses contornos foi com respeito ao direito à Informação como fundamento de exercício da cidadania nessas sociedades, tema de que se ocupou o presente artigo: a garantia de uma cidadania digital se tornou condição para o alcance de uma nova cidadania social.

Nesse sentido, uma das contribuições de Manuel Castells (2002b) para o estudo do tema foi com respeito aos riscos da manipulação da informação na “Sociedade em Rede”. Afirma o autor que com o uso da TICs foi aumentada consideravelmente a intensidade de manipulação da informação e as relações de poder estabelecidas por parte dos governos com relação aos seus cidadãos. As possibilidades de deturpação da informação é um fato vivenciado em todo o mundo. Assim, o fenômeno inclusão/exclusão e direito à informação de qualidade, formam aspectos de uma mesma realidade: a Democracia Digital (HACKER; DIJK, 2000).

Assim, autores de todo o mundo tem se preocupado com o tema estudando-o, e, apesar de atribuir-lhe nomes diferentes de acordo com cada país, todos têm a mesma problemática em comum: a preocupação com a garantia de acesso a TIC pelo cidadão comum. Termo conhecido como “Digital Divide”, nos países anglo-saxões, “Brecha Digital”, nos países de fala espanhola e no Brasil com nomes variados. Isso porque a complexidade do fenômeno e do Brasil, especificamente, faz com que os nomes que se lhe dão estejam diretamente relacionados com o aspecto abordado pelos pesquisadores brasileiros. Nesse sentido trabalhamos com termos tais como: Inclusão Digital, Exclusão Digital, Info inclusão, apenas para citar alguns.

## CONCLUSÕES

Podemos afirmar a partir do exposto que a inclusão social hoje demanda maior complexidade que em décadas anteriores na medida que a inclusão digital passou a ser indispensável para podermos desfrutar tudo o que as sociedades tecnologicamente avançadas propiciam. É a Inclusão Digital, em grande medida, responsável pela participação efetiva dos cidadãos e cidadãs na sociedade atual, denominada “**Sociedade Rede**” por uns, e por outros, “**Sociedade da Informação**”, “Sociedade do Conhecimento” e “**Cibersociedade**”. Apesar de nem todos estarem em condições iguais de realizar essa inserção de imediato como já foi apresentado.

O que podemos considerar sobre o que foi exposto nesse trabalho é que apesar do termo “Digital Divide” não ter uma tradução literal para o Brasil, nem por isso deixa de ser sentido e analisado. Nem sempre um termo traduzido guarda consigo no idioma traduzido seu sentido exato, porém a exatidão do sentido da desigualdade contida no fenômeno é compreendida em todas as línguas no mundo e por isso estudada e combatida. Seus efeitos nefastos que atentam contra a participação de modo igual por todos os cidadãos na “Sociedade Rede” são consequências de nosso modelo de sociedade, capitalista e pseudo inclusiva, que por isso tem enfrentado o problema da inclusão digital porque não é uma sociedade para todos, mas para poucos.

O Estado através da Educação tão pouco tem favorecido o processo de Inclusão Digital dos seus cidadãos. Não cria as condições necessárias para esse fim deixando que cada cidadão seja responsável por seu próprio processo de Inclusão Digital. O

estado não cria políticas específicas para favorecer o processo de Inclusão Digital. A Escola, principal agência de transmissão da cultura moderna, não está sintonizada com as novas demandas de educação e falha na falta de oferta de uma educação compatível com a Era Digital.

Ao final, vemos que resta ao cidadão, devido a ausência do estado no combate à Exclusão Digital, se tornar responsável por sua própria Inclusão Digital, como já vem fazendo com dificuldades de toda natureza, dificuldades com infraestrutura e boa condição financeira para adquirir aparatos de tecnologia atualizada. O cidadão comum tem que superar sozinho obstáculos de acesso e uso das TICs por falta de um governo que zela pelos cidadãos do país que governa. Esperamos que essa realidade vá sendo denunciada cada vez mais para que, quem sabe um dia, possa mudar para melhor.

## REFERÊNCIAS

CASTELLS, M. A Sociedade em Rede: a era da informação-economia, sociedade e cultura-vol.1. 6. ed.

São Paulo, Brasil: Paz e Terra, 2002a. CASTELLS, M. A Sociedade em Rede. São Paulo: Paz e Terra, 2002b.

DANIEL BELL. Introducción. En: El advenimiento de la sociedad post-industrial: un intento de prognosis social. Madrid, España: Alianza Editorial, 1976. p. 17-65.

DANIEL BELL. Prefácio. En: Las contradicciones culturales del capitalismo. Madrid, España: Alianza Editorial, 1977.

DIJK, J. VAN. The Network Society: Social Aspects of New Media. 2<sup>a</sup> ed. London: Sage Publications, 2006.

DIJK, J. VAN; DEURSEN, A. VAN. Traditional media skills and Digital media: much of a difference? ICA Conference. Anais...Sigapura: 2010 Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/228982382>>

HACKER, K. L.; DIJK, J. VAN. Introduction and History: what is Digital Democracy? En: Digital Democracy: issues of theory and practice. London: Sage Publications, 2000.

LÉVY, P. ¿Qué es lo virtual? Buenos Aires, Argentina: Paidós, 1995.

LÉVY, P. Cibercultura. São Paulo, Brasil: Editora 34, 1999.

MARÍN, J. Á. J. LA ERA DIGITAL: nuevos medios, nuevos usuarios y nuevos profesionales. Razón y Palabra-Estudios cinematográficos: revisiones teóricas y análisis, n. 71, 2010.

MCLUHAN, C.; POWERS, B. R. Aldea Global. 2<sup>a</sup> ed. Barcelona, España: Editorial Gedisa, 1993.

NEGROPONTE, N. Ser digital. Buenos Aires, Argentina: Editorial Atlantida, 1995.

PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants Part I. On the Horizon, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001a.

PRENSKY, M. Digital Natives, Digital immigrants Part II: Do they really think differently? On The Horizon, v. 9, n. 6, p. 1-6, 2001b.

URBANO, E. S. Telecentros: Artefactos de innovación al servicio de la democracia en la sociedad red. Revista Chilena de Administración Pública, v. 19, p. 103-137, 2012.



## REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO DO TUTOR VIRTUAL EM CURSOS DE LICENCIATURA EM MÚSICA A DISTÂNCIA

### **Patrícia Lakchmi Leite Mertzig Gonçalves de Oliveira**

Universidade do Oeste Paulista, Faculdade de Artes, Ciências, Letras e Educação de Presidente Prudente, Presidente Prudente, SP.

### **Nubia Carla Ferreira Cabau**

Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná, Núcleo Regional de Educação de Maringá, Maringá, PR.

### **Maria Luisa Furlan Costa**

Universidade Estadual de Maringá, Departamento de Fundamentos da Educação, Maringá, PR.

**RESUMO:** A Educação Musical e a Educação a Distância (EaD) são duas áreas amparadas por leis e necessárias a sociedade contemporânea porém ainda são questionadas quanto a sua utilidade, viabilidade e funcionalidade. A EaD no Brasil tem se firmado como uma modalidade de educação mais acessível e democrática principalmente para aqueles que desejam obter um diploma de graduação. Os cursos de formação inicial de professores também são beneficiados com a expansão de ofertas de cursos a distância. Dessa forma os cursos de licenciatura em música que buscam formar o educador musical para atuar, principalmente no Ensino Básico, também podem contar com a graduação em Música na modalidade a distância. Das Instituições de Ensino Superior públicas três são as que ofertam o curso de

Música e Educação Musical a distância no Brasil: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal de São Carlos e Universidade de Brasília. Objetivamos nesse artigo apresentar o trabalho realizado pelo tutor virtual nos cursos de licenciatura em Música na modalidade a distância. Por meio de abordagem teórica o artigo apresenta algumas reflexões que abarcam o trabalho dos diferentes atores envolvidos em um curso a distância e ressalta a função do tutor virtual como relevante para o bom desenvolvimento musical dos alunos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Tutor Virtual. Licenciatura em Música. Educação a Distância.

**ABSTRACT:** Musical Education and Distance Education (DE) are two areas covered by laws and necessary to contemporary society but are still questioned as to their usefulness, viability and functionality. The DE in Brazil has been established as a modality of education more accessible and democratic mainly those who wish to obtain a diploma of graduation. Initial teacher training courses are also benefited by the expansion of distance learning offerings. In this way, the degree courses in music that seek to form the musical educator to act, especially in Basic Education, can also count on the graduation in Music in the distance modality. Of the public higher education institutions, three offer the Music and Musical Education distance

course: Federal University of Rio Grande do Sul, Federal University of São Carlos and University of Brasília. In this article we present the work done by the virtual tutor in the degree courses in Music in the distance modality. Through a theoretical approach the article presents some reflections that involve the work of the different actors involved in a distance course and highlights the role of the virtual tutor as relevant for the good musical development of the students.

**KEYWORDS:** Virtual Tutor. Degree in Music. Distance Education.

## 1 | INTRODUÇÃO

A Educação Musical e a Educação a Distância (EaD) são duas áreas de conhecimento que possuem algumas características em comum. Uma delas recai sobre o fato de serem consideradas áreas novas, principalmente no Brasil. A Educação Musical brasileira, por exemplo, ainda não está presente de forma efetiva no espaço escolar. A música não faz parte da formação de grande parte da população e a cultura escolar ainda não aderiu a essa modalidade artística. Porém, não é de hoje que a música está inserida em documentos oficiais e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971), por exemplo, instituiu a disciplina Educação Artística para os atuais Ensino Fundamental e Ensino Médio. Os conteúdos que envolviam essa disciplina eram música, artes plásticas, artes cênicas e desenho, ou seja, áreas artísticas distintas. De acordo com Penna (2012, p.123)

Vale ressaltar que precede a esses termos legais a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, promulgada em 1961, após longo processo de gestação, iniciado em 1946 em decorrência da Constituição estabelecida neste ano. Esta LDB é a primeira lei de alcance nacional que pretende abordar todas as modalidades e níveis de ensino, além de sua organização escolar. Uma década depois, esta LDB de 1961 é alterada pela Lei nº 5.692/1971, gerada sob o regime militar, que se dirige apenas ao ensino de 1º e 2º graus, articulando à primeira LDB e alterando várias de suas determinações.

Na prática nem a música tampouco as artes cênicas foram absorvidas pela escola de forma sistemática, a exemplo da área de artes visuais. Leis como a número 11.769, de 2008, assinada pelo então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, que prevê o conteúdo de música como obrigatório são vistas como um tema relevante nas discussões sobre a educação musical (BRASIL, 2008). Professores e pesquisadores dessa área são conscientes de que o tema música na escola não é exclusivo deste início de século; todavia observamos que na prática a música não se encontra estabelecida no espaço escolar.

Em relação à EaD, a modalidade de ensino vem ganhando um espaço cada vez mais significativo em relação às leis, aos cursos formativos, ao credenciamento de instituições, à produção e utilização de materiais didáticos e equipamentos, às

condições tecnológicas de produção e difusão dos cursos, à formação de profissionais especializados e também à mudança de mentalidade de professores e estudantes. Não obstante, a EaD até então encontra professores e alunos bastante reticentes quanto a sua prática.

Mesmo considerando modelos de sucesso como o da Universidade Aberta inglesa (Open University) e outros cursos em todo o mundo, o Brasil conta com poucos cursos em nível de graduação na modalidade a distância. Em um país com um número bastante significativo de analfabetos e cuja formação profissional em nível superior também está longe do ideal poderia ter essa situação minimizada ou revertida se considerasse a EaD no mesmo patamar do ensino presencial, não relegando essa modalidade para situações emergenciais.

A partir das primeiras décadas do século passado há uma mudança significativa nos cursos ofertados a distância. Os cursos por correspondência, por exemplo, se modificaram substancialmente, pois novas propostas utilizando o rádio e posteriormente a televisão mudam a forma de disponibilizar a EaD em nosso país. Costa e Oliveira (2013) apontam que estas iniciativas configuram-se como alternativas para a promoção da integração nacional, possibilitando a educação aos que não tinham escola. No entanto, foi no artigo 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) e com o Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), que regulamenta o artigo da referida lei, que a EaD constitui-se legalmente no Brasil como uma modalidade de ensino recebendo “tratamento específico em relação à necessidade de credenciamento das instituições interessadas em ofertar cursos nessa modalidade de ensino” (COSTA; OLIVEIRA, 2013, p. 99). Para além desta legislação é com o Decreto n. 5.800 de 08 de junho de 2006 (BRASIL, 2006) que as experiências em EaD se firmam e consolidam pois o mesmo cria a Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Atualmente, a UAB tem ofertado vários cursos em nível de graduação na modalidade a distância com resultados bastante positivos incluindo cursos de licenciatura em Música e Educação Musical. Nesse sentido, o presente capítulo objetiva apontar três cursos de licenciatura em Música oferecidos na modalidade a distância e descrever o trabalho executado pelo tutor virtual nesse processo. Para tanto, a pesquisa contou com abordagem teórica refletindo sobre discussões fundamentais à área de EaD assim como o papel de cada ator na EaD, destacando a função do tutor virtual.

## **2 | O TRABALHO DO PROFESSOR E DO TUTOR NA EAD**

Na página virtual do Ministério da Educação (MEC), verificamos que o programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) tem ampliado significativamente o número de vagas para o acesso ao ensino superior público e gratuito nas universidades federais e estaduais brasileiras.

No projeto desenvolvido para a UAB, as atividades do professor são realizadas por um grupo de docentes, ao qual Mill (2006; 2012) denomina de polidocência. Este autor acrescenta que, nessa modalidade educacional, o trabalho é extremamente fragmentado e cada parte que compõe o trabalho docente virtual é atribuída a um trabalhador diferente (ou um grupo deles).

Entretanto, existe uma interdependência entre as atividades dos vários profissionais envolvidos, de forma que um não consegue realizar ‘sua parte’ do trabalho sem que o colega de equipe faça a sua também. Mas esses desdobramentos, a nosso ver, não interferem na qualidade do curso, porém, geram um maior aprofundamento e interação entre todo o grupo envolvido.

Assim, quando questionamos: quem é o docente da educação a distância? Mill (2006, p. 67) sugere a resposta: “Em EaD quem ensina é um polidocente”. Em geral, o grupo de profissionais que compõem a equipe de oferta de um curso pela educação a distância conta com: uma coordenação geral; uma coordenação pedagógica; uma coordenação tecnológica ou coordenação de informação e comunicação; um coordenador para cada curso oferecido na instituição; um coordenador para cada disciplina, responsável pela elaboração do conteúdo e também pelas atividades dos tutores vinculados às disciplinas. Em muitos casos, esses profissionais são chamados de ‘professor autor’; um grupo de tutores geralmente divididos em tutores virtuais e tutores presenciais; técnicos e monitores.

Moran (2003) afirma que em determinados cursos o professor é somente um autor, não participa diretamente do andamento dos cursos. O conteúdo das disciplinas oferecidas nos cursos é editado por uma equipe para dar o tratamento específico para as mídias e o perfil do público. O professor participa de formas distintas e exerce diversos papéis em diferentes situações que se lhe apresentam na educação on-line.

Com desenvolvimento da EaD surge um novo profissional docente na figura do tutor. O que caracteriza esse trabalhador é sua função de acompanhar os alunos no processo de aprendizagem pela mediação tecnológica. Segundo Mill (2012), o docente tutor participa do processo de ensino-aprendizagem como um mediador e motivador na relação do aluno com o material didático. Ou seja, é responsável pela mediação pedagógica da construção do saber de seus estudantes.

Na EaD, esses tutores estão divididos em dois grupos: um que acompanha os alunos presencialmente (em encontros presenciais, semanais ou esporádicos), e outro que acompanha a distância, por meio das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

Existem muitas questões a respeito desse novo profissional como, por exemplo, onde ele se localiza na estrutura organizacional da EaD, quais suas competências principais, que tecnologias utiliza, entre outras. Nessa perspectiva de construção de saberes que se articulam no espaço virtual, o tutor virtual poderia ser aquele que instiga a participação do aluno, evitando a desistência, o desalento, o desencanto pelo saber. Aquele que possibilita a construção coletiva de forma participativa com seus

alunos, lançando novos olhares sobre o real. Vale destacar que esse profissional só interage com seus alunos de forma virtual, utilizando, na maioria das vezes, a escrita como única forma de comunicação.

Mill (2006, p. 70) assinala que o único profissional a realizar um trabalho totalmente a distância, em um curso de EaD, é o tutor virtual:

[...] observa-se que o trabalhador da educação a distância que desenvolve atividades por meios virtuais é basicamente o tutor virtual. Esse docente pode ser o professor que desenvolveu o conteúdo ou o material didático do curso ou pode, ainda, ser algum outro trabalhador (ou grupo de trabalhadores) designado(s) para fazer o acompanhamento pedagógico dos alunos no ambiente virtual de aprendizagem (AVA).

Segundo Abreu-e-Lima e Alves (2011), a tarefa do tutor é desafiadora, complexa e necessita ser orientada. Sendo assim, a formação especializada da equipe de tutores virtuais é fundamental para que a proposta de EaD de uma instituição possa ser implementada a contento. Nesse cenário, cabe discutir quais os saberes necessários para um tutor virtual em cursos de habilidade específica; nesse caso distinto, a educação musical.

### 3 | EDUCAÇÃO MUSICAL A DISTÂNCIA

É consenso entre autores da área da EaD tais como Litwin (2001), Moore e Kearsley (2007), Peters (2006), entre outros, que a modalidade de ensino a distância possui aspectos teóricos-metodológicos completamente distintos da modalidade presencial.

Nesse âmbito, devemos entender que não podemos simplesmente transpor metodologias e conteúdos empregados na modalidade presencial para a modalidade a distância, principalmente quando tratamos de um curso no qual o aluno deverá desenvolver competências que envolvem a correta execução de um instrumento musical ou a prática de atividades musicais que deverão ser assimiladas e desenvolvidas para aplicação com crianças na Educação Básica, por exemplo.

Assim, o uso da tecnologia nos ambientes virtuais de aprendizagem, bem como a linguagem desenvolvida exclusivamente para esses meios configura-se em elemento característico da EaD, sem o qual a modalidade não alcançaria seus reais objetivos. Entretanto, o uso da tecnologia por si só também não é suficiente para o desenvolvimento de atividades a distância. É preciso que a implantação e implementação de cursos a distância seja acompanhado de uma profunda reflexão sobre a tecnologia e o contexto em que a mesma será inserida. Perguntas como: qual o perfil do estudante; quais os melhores recursos a serem utilizados para determinados cursos; quais os objetivos a serem alcançados, devem sempre nortear a construção de um curso na modalidade.

As diferenças entre as categorias presencial e a distância acarretam também a

incorporação de novos saberes por parte dos professores, que precisam estar aptos a dominar as novas linguagens, novas abordagens metodológicas e diferentes práticas no exercício da docência virtual. Como afirma Carvalho (2010, p. 86), “o advento da internet trouxe, entre outras coisas, a facilidade de acessar informações em diferentes formatos e, principalmente, de estabelecer comunicação em qualquer lugar e a qualquer hora”.

Tal afirmativa nos leva a refletir que o aluno da modalidade a distância tem facilidade em acessar informações em diferentes formatos, mas para isso é preciso que, antes, o professor selecione e estabeleça qual o melhor modelo, ou qual a configuração mais adequada para determinado assunto, ou curso, ou ainda a prática. O que queremos dizer é que ao professor de educação musical cabe, não só o domínio técnico e teórico de seu instrumento e outros conhecimentos pertinentes à área, mas também precisa agregar novos conhecimentos, que passam por novas formas de informação e comunicação além uso das novas tecnologias.

Pensando nessas diferenças entre as modalidades presencial e a distância e suas consequências na formatação e estruturação dos cursos de licenciatura em Música e Educação Musical a distância é que trataremos dos saberes necessários a um tutor virtual nessa modalidade.

#### **4 | A TUTORIA EM EDUCAÇÃO MUSICAL A DISTÂNCIA**

No Brasil, temos atualmente três cursos de Educação Musical na modalidade a distância ofertados por instituições públicas de ensino, a saber: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Universidade de Brasília (UNB). Essas instituições oferecem o curso nos dois formatos: presencial e a distância.

Para ingressar em um curso de graduação em Educação Musical a Distância como esse é preciso passar pelo vestibular, o mesmo aplicado ao ensino presencial, que nesse caso exige uma prova de habilidade específica. O aluno que deseja cursar a graduação em um curso de Educação Musical a Distância precisa ter, em sua formação, conhecimentos básicos de música e teoria musical; precisa dominar conteúdos básicos na área para, a partir daí, avançar em seus conhecimentos.

Apesar de o vestibular ser no mesmo formato do curso presencial, isto não significa que a estrutura dos cursos, a metodologia e o material didático sejam idênticos. O que se verifica é que a preocupação em elaborar materiais e conteúdos apropriados à modalidade presencial e à modalidade a distância ser uma constante nas instituições referidas. Nos projetos políticos pedagógicos desses cursos disponíveis nas páginas virtuais das respectivas instituições podemos observar os materiais didático-pedagógicos ofertados para a modalidade a distância.

Na EaD, a relação entre professor e aluno assume uma postura diferenciada



na relação ensino e aprendizagem. Trata-se de uma relação dialógica, distante do modelo em que todo o conhecimento se concentra na figura do professor deixando ao aluno um comportamento mais passivo. Correa e Mill (2012) asseveram que não só os saberes específicos, mas também os saberes formais têm importância e influência nas práticas docentes. Segundo os autores:

Alguns relatos dos professores mostram que mesmo assuntos não relacionados à EaD ou à música têm papel importante na atuação destes professores e na composição das suas bases de conhecimento docente. Habilidades como planejamento e organização foram citadas como provenientes deste período. (CORREA; MILL, 2012, p.10).

Diversos autores e pesquisadores dessa área afirmam que os docentes têm, em sua maioria, uma larga experiência na modalidade presencial, mas, para quase todos, a experiência com EaD é sempre uma novidade para qual muitas vezes não estão preparados, ou seja, vão aprendendo durante a prática. Entendemos essa questão como uma falha pois prejudica diretamente não apenas o desenvolvimento dos cursos, mas a visão dos participantes quanto a essa modalidade de ensino.

No caso da tutoria, essa realidade é diferente, pois vemos que as instituições preparam, por meio de cursos específicos em tutoria, os profissionais que atuarão com tutoria virtual. Esses cursos têm carga horária mínima de 180 horas visando uma formação prática e teórica, com apoio incondicional de toda a equipe da EaD, material adequado, atualizado e pedagogicamente preparado a fim de que a formação do tutor virtual alcance os objetivos propostos. Além disso, todo tutor virtual deve ser especialista em sua área de atuação, nesse caso em questão, podemos afirmar que todo tutor virtual deve ser especialista em educação musical com experiência comprovada na área de docência.

A respeito da função do tutor virtual Costa e Knuppel (2014, p. 200) sublinham que:

A função precípua do tutor é a de contribuir para o sucesso de um curso por meio da criação de ações articuladas que envolvem aluno-professor-tutor em um sistema de orientação e de trocas em prol de um trabalho que se constrói e reconstrói mediante esquemas didáticos, oportunizando a construção de um caráter multidimensional.

Durante os cursos de formação de tutores, aspectos como interação, papel do tutor virtual, construção de *feedback* e acompanhamento do aluno devem ser amplamente discutidos e vivenciados por meio de atividades práticas nos ambientes virtuais de aprendizagem. Percebemos que preocupações como qualidade das respostas e das interações com os alunos são pontos fundamentais nesses cursos de formação.

Abreu-e-Lima e Alves (2011), corroborando Moore e Kearsley (2007), alegam que o fatores determinantes do sucesso da EaD são a quantidade e a qualidade dos diálogos entre os professores e os estudantes, tendo como objetivo a promoção da

autonomia de aprendizagem.

A autora supracitada apresenta ainda a definição de *feedback* segundo Mory (2004, apud ABREU-E-LIMA; ALVES, 2011), que pode ser descrito como qualquer procedimento ou comunicação realizada para informar o aprendiz sobre a acuidade de sua resposta, geralmente relacionada a uma pergunta instrucional. Esta devolutiva também pode permitir que o aprendiz compare sua performance atual com a padrão ou a esperada. Em EaD, *feedback* é toda resposta ou instrução dada ao aluno com o propósito de alinhar suas percepções a respeito de um tema.

Shute (2008, apud ABREU-E-LIMA; ALVES, 2011, p.193), define e propõe a visão de *feedback* formativo como “a revisão como informação comunicada para o aprendiz com a intenção de modificar seu comportamento ou seu modo de pensar objetivando uma melhoria no aprendizado”. Em nosso caso, essa definição é a que mais se adequa à proposta do trabalho a ser realizado pelo tutor virtual em educação musical, podendo-se acrescentar: objetivando uma melhoria no aprendizado, na prática e na performance.

A internet traz a possibilidade de interação e participação, independentemente do tempo e da distância. Moran (2007) afirma que a EaD combina a interação assíncrona (do acesso quando a pessoa quiser) com a interação síncrona (comunicação em tempo real), oferecendo a possibilidade de conexão, de estar junto, de orientar, de tirar dúvidas, de trocar resultados. Nesse contexto, é fundamental o papel do professor-orientador (ou tutor virtual) na interação, mediação e construção do conhecimento, bem como na criação de laços afetivos. “Os cursos que obtêm sucesso, que tem menos evasão, dão muita ênfase ao atendimento do aluno e à criação de vínculos” (MORAN, 2007, p. 1). Nesse ponto é importante destacar que cabe ao tutor virtual a responsabilidade de acompanhar o desenvolvimento teórico e prático do aluno.

Atualmente as três instituições estudadas utilizam-se de programas e *softwares* abertos e disponíveis na internet para registrar atividades práticas que podem ser gravadas ou filmadas e encaminhadas ao tutor virtual, que é o responsável pela correção e avaliação do aprendizado do aluno. Além disso, os próprios Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) trazem, em sua configuração, ferramentas que facilitam a interação por meio de gravações, áudios e vídeos que podem, facilmente, serem acessados e utilizados pelos alunos.

Essas afirmações encontram eco em Correia e Mill (2012), que, ao citar Gohn, afirma:

Gohn (2009) trata da Educação Musical a distância, categorizando-a em três diferentes cenários de aprendizagem. As aprendizagens autodirigidas são quando o aprendiz direciona sua atenção e faz reflexões sobre os variados tipos de conhecimento musical. Como uma performance em vídeo, que pode ser assistida e repetidas diversas vezes, para que o aluno tenha oportunidades de desenvolver a técnica instrumental. As aprendizagens híbridas acontecem quando os alunos de professores particulares, tendo aulas regulares de instrumentos musicais, procuram complementar seus estudos com pesquisas online ou materiais em vídeo.

Nos cursos presenciais formais, acontece quando buscam interações a distância fora dos horários de encontro em salas de aula. O terceiro caso é aquele de cursos especificamente formatados para acontecerem a distância, com conteúdos preparados por docentes especialistas e sob a supervisão de tutores (p.4).

Em atendimento às exigências legais, os cursos superiores a distância devem prever momentos de encontros presenciais, cuja frequência deve ser determinada pela natureza da área do curso oferecido e pela metodologia de ensino utilizada e a avaliação é obrigatoriamente presencial. Nesse quesito, encontramos uma particularidade no curso de Educação Musical a Distância, pois existe a questão da habilidade específica de execução instrumental. Esse fato é destacado pelo referencial de qualidade para a EaD quando sugere que a natureza do curso e as reais condições do cotidiano e necessidades dos estudantes são os elementos que irão definir a melhor tecnologia e metodologia a ser utilizada, bem como os momentos presenciais necessários e obrigatórios previstos em lei, os estágios supervisionados, as práticas em laboratórios de ensino, os trabalhos de conclusão de curso, quando for o caso, as tutorias presenciais nos polos descentralizados de apoio presencial e outras estratégias.

Além disso, a legislação vigente prevê que as avaliações para fins de promoção e conclusão devem se dar mediante realização de exames presenciais de acordo com o Artigo 4o do decreto 5622 de 2005:

A avaliação do desempenho do estudante para fins de promoção, conclusão de estudos e obtenção de diplomas ou certificados dar-se-á no processo, mediante:

I - cumprimento das atividades programadas; e

II - realização de exames presenciais.

§ 1o Os exames citados no inciso II serão elaborados pela própria instituição de ensino credenciada, segundo procedimentos e critérios definidos no projeto pedagógico do curso ou programa.

§ 2o Os resultados dos exames citados no inciso II deverão prevalecer sobre os demais resultados obtidos em quaisquer outras formas de avaliação a distância (BRASIL, 2005, Art. 4).

Ainda que diversas atividades sejam realizadas presencialmente, são as diferentes abordagens metodológicas combinadas a *softwares* específicos e a presença constante do tutor virtual que contribuem significativamente para que os cursos de Música a distância sejam possíveis de serem pensados. Isso porque a grande quantidade de disciplinas de caráter prático necessita de ferramentas tecnológicas que aproximem o professor do aluno principalmente para aprender a tocar um instrumento musical. Como essa prática deve ser diária, o tutor virtual precisa estar presente de forma intensa e ter formação específica em música e no instrumento musical lecionado. Dessa forma, a tutoria nos cursos de música e educação musical a distância se apresentam fundamentais na formação do futuro educador musical.

## 5 | CONCLUSÃO

Os cursos de Música na modalidade a distância se apresentam com algumas particularidades em relação a outras licenciaturas. Isso se refere principalmente às disciplinas práticas tais como prática instrumental e outras práticas coletivas como coral e regência. Atualmente os curso de Música a distância oferecidos pela UFRGS, UFSCar e UNB/UAB estão fazendo uso de diversas ferramentas tecnológicas para superar as dificuldades dos aprendizes.

Ressaltamos, nesse sentido, a importância do trabalho do tutor virtual pois ele é quem auxilia mais diretamente os alunos e mantém estreitos os laços afetivos de forma a incentivar os educandos. Em um curso de Música a distância esse trabalho se apresenta de forma mais intensa nas disciplinas práticas pois o estudante, quando executa o instrumento musical necessita de um *feedback* rápido e pontual caso contrário ele pode desenvolver hábitos errados na execução instrumental que, posteriormente, serão difíceis de serem superadas.

Entendemos que o papel do tutor virtual é de fundamental importância no processo de aprendizagem em cursos na modalidade a distância. É o conhecimento e as relações estabelecidas entre tutor e aluno que farão o diferencial e que, efetivamente, contribuirão para o sucesso dos cursos nesta modalidade.

Ao estudar cursos de educação musical a distância devemos lembrar que a aprendizagem de um instrumento ou de métodos de educação musical exigem aproximação, experimentação e vivência a fim de que se superem dificuldades específicas da área. Neste ponto, o tutor virtual é o grande ator, responsável por motivar, interagir e mediar a construção do conhecimento.

Acreditamos que as novas tecnologias de informação e comunicação são as responsáveis para que cursos na modalidade a distância ganhem espaços cada vez mais significativos e que os avanços tecnológicos darão condições de produção e difusão dos cursos, entretanto, a qualidade e o sucesso dos mesmos ainda depende do material humano.

A construção do conhecimento não é dada por meio da tecnologia e sim pela mediação entre professor e aluno. Observamos que, no cenário da EaD, surge uma nova configuração na produção do conhecimento, cabendo ao tutor virtual uma tarefa desafiadora e complexa, mas fundamental para o desenvolvimento de um trabalho que se constrói e se reconstrói todos os dias, oportunizando a construção do saber.

## REFERÊNCIAS

ABREU-E-LIMA, D. M.; ALVES, M. N. O feedback e sua importância no processo de tutoria a distância. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 2 (65), p. 189-205, mai/ago. 2011. Disponível em: <<https://goo.gl/CKXeKs>>. Acesso em: 11 dez. 2017.

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, e dá outras providências**. Brasília: Presidência da República, 1971.

Disponível em: <<https://goo.gl/YIGdTb>>. Acesso em: 11 dez. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Presidência da República. Disponível em: <<https://goo.gl/oXee3>>. Acesso em: 11 dez. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. **Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Presidência da República, 2005. Disponível em: <<https://goo.gl/ikkbG5>>. Acesso em: 11 dez. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006. **Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB**. Brasília: Presidência da República, 2005. Disponível em: <<https://goo.gl/2MmEP2>>. Acesso: em 05 nov. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 11.769, de agosto de 2008. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica**. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: <<https://goo.gl/ZEM26F>>. Acesso: em 05 nov. 2017.

CARVALHO, I. A. **Potencialidades e limites de uma disciplina do curso de Educação Musical a Distância na UFSCar**. 2010. 225f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, São Carlos. Disponível em: <<https://goo.gl/7f2mWo>> Acesso em: 11 dez. 2017.

CORREA, A. G.; MILL, D. R. S. Base de conhecimentos de professores na Educação a Distância: um estudo sobre a Educação Musical. In: SIED 2012 - Simpósio Internacional de Educação a Distância, Enped 2012 - Encontro Nacional De Pesquisadores Em Educação A Distância. 2012. São Carlos. **Anais...** UFSCar. 2012. Disponível em: <<https://goo.gl/jm8moc>>. Acesso em: 11 dez. 2017.

COSTA, M. L. F. KNUPPEL, M. A. C. As representações sociais do trabalho do tutor presencial: limites e possibilidades. In: BRITO, Gláucia da Silva (org). **Educar Em Revista**. Ed. especial, n.4/2014. p. 191 - 209.

COSTA, M. L. F.; OLIVEIRA, S. A. G. O lugar da educação a distância no Plano Nacional de Educação (2011-2020). **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 16, n. 1, p. 97-112, jan./abr. 2013. Disponível em: <<https://goo.gl/RyY6HY>>. Acesso em: 11 dez. 2017.

LITWIN, E. (org.) **Educação a Distância: Temas para o debate de uma nova agenda educativa**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

MILL, D. R. S. **Educação a distância e trabalho docente virtual: sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na idade média**. 2006. 322f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte.

MILL, D. R. S. **Docência virtual: uma visão crítica**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a distância: uma visão integrada**. Tradução de Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MORAN, J. M. **Novas questões que a educação on-line traz para a didática**. São Paulo: USP, 2003. Disponível em: <<https://goo.gl/C1pywd>>. Acesso em: 09 nov. 2017.

MORAN, J. M. **Os modelos educacionais na aprendizagem on-line**. São Paulo: USP, 2007. Disponível em: <<https://goo.gl/ktqbTe>>. Acesso em: 09 nov. 2017.

PENNA, M. **Música(s) e seu ensino**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.

PETERS, O. **Didática do Ensino a Distância**. São Leopoldo- RS: Editora Unisinos, 2006.

## OS RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

### **Carla Plantier Message**

Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE)  
Presidente Prudente –São Paulo

### **Ana Paula Ambrósio Zanelato Marques**

Centro Universitário Antonio Eufrásio de Toledo de  
Presidente Prudente  
Presidente Prudente –São Paulo

### **Raquel Rosan Christino Gitahy**

Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE)  
Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul  
(UEMS)  
Presidente Prudente –São Paulo

### **Adriana Aparecida de Lima Terçariol**

Programa de Pós-Graduação em Educação -  
PPGE  
Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais -  
PROGEPE  
Universidade Nove de Julho - UNINOVE  
São Paulo – São Paulo

**RESUMO:** Este artigo tem como propósito descrever o uso dos Recursos Educacionais Abertos (REA) no contexto da Educação a Distância (EaD), promovendo a Educação Aberta, contribuindo para o desenvolvimento colaborativo de conteúdos de aprendizagem. As pesquisadoras conceituam os REA, identificando os tipos de licenças Creative Commons utilizados para divulgação dos materiais. Além disso, descrevem

como encontrar e compartilhar materiais educacionais, exemplificando por meio de sites e repositórios disponíveis na internet. Para atingir o objetivo, utilizam como metodologia a pesquisa bibliográfica, na qual autores desta área fundamentam sobre o tema em questão. Para tanto foi realizado um levantamento de artigos científicos, produzidos entre 2008 e 2017 nas bases do Scielo e do Portal da Capes. Os dados encontrados revelam que cursos educacionais abertos na EaD precisam ser incentivados, conscientizando os professores da importância do compartilhamento de seus materiais de ensino.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Aberta, Recursos Educacionais Abertos, Educação a distância, Creative Commons

**ABSTRACT:** This paper describes the use of Open Educational Resources (OER) in the context of Distance Education, promoting Open Education, contributing to the collaborative development of learning contents. The researchers conceptualize OER, identifying the types of Creative Commons licenses used for dissemination of materials. Besides that, it is intended to describe how to find and share educational materials, exemplifying through sites and repositories available on the internet. For this purpose, we use a methodology the literature where authors of this area are based



on the topic in question. We emphasize that the use of educational resources opened in the EaD need to be encouraged, making teachers aware of the importance of sharing their teaching materials.

**KEYWORDS:** Open Education, Open Educational Resources, Distance Education, Creative Commons

## 1 | INTRODUÇÃO

A sociedade em que vivemos está se transformando há longos anos, assim como a educação, que necessita evoluir diante de tantas mudanças, para que possa acompanhar a evolução do mundo. A educação a distância, que iniciou seus passos na história por meio do uso dos correios, rádio e televisão, atualmente, faz grande uso dos recursos tecnológicos.

Na educação apoiada por tecnologias os conteúdos em formato digital se destacam ao oferecer novas formas de trabalho e de aprendizagem, e ao longo desse processo de criação e produção de materiais e recursos para os cursos ofertados pelas instituições de ensino à distância nos deparamos com a preocupação em oferecer recursos de qualidade e atualizados para seus alunos, buscando adequá-los ao contexto de ensino. Com isso, surge a necessidade de modificar e adaptar esses recursos educacionais com o intuito de aprimorá-los para que se encaixem tanto no formato EAD quanto ao perfil de cada turma. (SÉRIO NETO; GARCIA, 2013, p. 02)

Educação Aberta é um termo utilizado em muitos contextos, envolvendo práticas tradicionais e outras mais recentes, contudo todas pertinentes a um processo de aprendizagem, sem determinações ou regras de quem ensina. Segundo a comunidade Recursos Educacionais Abertos Brasileira, apoiada nas definições da UNESCO, REA pode ser definido como: “REA são materiais de ensino, aprendizado e pesquisa, fixados em qualquer suporte ou mídia, que estejam sob domínio público ou licenciados de maneira aberta, permitindo que sejam utilizados ou adaptados por terceiros (SEBRIAM, 2013, p.01).” Podem ser quaisquer conteúdos de aprendizagem, como cursos, vídeos, áudios, objetos de aprendizagem, entre outros.

A Educação a distância, que pode ser definida como “o processo educacional no qual uma proporção significativa do ensino é conduzida por alguém afastado, no espaço e no tempo, do aluno” (PERRATON, 2000 apud GIMENES, BARROCA, FELTRIM, 2012, p.4). Os REAs podem ser utilizados como uma proposta para os cursos no contexto da Educação a distância, para facilitar a criação, o uso e o compartilhamento de recursos digitais de materiais educativos.

Este artigo apresenta alguns conceitos da educação a distância, sua evolução, e algumas características. Em seguida, apresentamos os conceitos, licenças e formas de buscar REAs. Finalmente, apresentaremos algumas considerações finais de REA em EaD. Para o seu desenvolvimento, fez-se um estudo exploratório, a partir de um

levantamento bibliográfico nas bases de dados do *Scielo* e do Portal da Capes.

## 2 | MÉTODO

Para este estudo realizou-se uma revisão de literatura, nesta pesquisa, realizamos uma busca por artigos científicos, filtrando pelo período de 2008 a 2017 nas bases de dados do *Scielo* e do Portal da Capes. Ambas as bases foram selecionadas pelo fato de disponibilizarem a busca online em artigos científicos em periódicos bem avaliados. Os descritores utilizados para a busca inicial foram: “recursos educacionais abertos” and “educação a distância” e “recursos educacionais abertos” e os mesmos termos em inglês, “*Open Educational Resources*” and “*Distance Education*” e “*Open Educational Resources*”. Na sequência, foram realizadas leituras de todos os resumos dos artigos a fim de verificar se eles estavam relacionados com os objetivos deste artigo. Os artigos selecionados foram completamente lidos e fichados. O quadro a seguir apresenta informações sobre os artigos encontrados e os selecionados.

Descritores	Total de artigos na Base <i>Scielo</i>	Publicados em língua na Base do <i>Scielo</i>	Artigos Selecionados Base <i>Scielo</i>	Total de artigos na Base Portal da Capes	Publicados em língua na Base do Portal da Capes	Artigos selecionados Portal da Capes
“Recursos educacionais abertos” and “educação a distância”	2	2 Português	0	3	3 Português	1
“Open Educational Resources” and “Distance Education”	4	2 Português e 2 Espanhol	1	156	9 espanhol, 147 Inglês	4
“recursos educacionais abertos”	3	3 Português	0	24	13 Português, 2 espanhol, 9 inglês	3

Quadro 1- Artigos encontrados e selecionados

Fonte: Pesquisa Bibliográfica, 2017.

Diante da busca realizada, observamos que a busca pelos termos individuais resultam em grandes resultados, entretanto, ao se buscar pela junção dos termos REA e EaD, a quantidade de artigos encontrados se reduz significativamente. Além disso, notamos que a maior parte do material encontrado, não está em língua portuguesa, concluindo-se que existem poucos materiais publicados em português sobre estes termos em conjunto, sobressaindo os artigos nas línguas inglesa e espanhola. No quadro abaixo, apresentamos os artigos selecionados, totalizando 6 artigos, pois, muitos eram apareciam em mais de uma busca pelos termos, repetindo-se.

Artigo	Revista	Publicação	Base
O papel das novas tecnologias da comunicação e da educação a distância para responder à crise global na oferta e formação de professores: uma análise da experiência de pesquisa e desenvolvimento. Bob Moon	Educação & Sociedade	2008	Scielo
<i>e-Learning</i> , Educação Online e Educação Aberta: Contributos para uma reflexão teórica Aires, Luísa	RIED	2016	Portal Capes
<i>The use of open educational resources in online learning: a study of students' perception. Meirani harsasi</i>	<i>The Turkish online journal of distance education</i>	2015	Portal Capes
Kit de primeiros socorros: um guia para professores que, repentinamente, passam a atuar na EaD. Kelly Maria de Campos Fornero Abreu de Lima Melillo; Teresinha Fumi Kawasaki	Bolema: Boletim de Educação Matemática	2013	Scielo
Recursos Educacionais Abertos(REA): modelos para localização e adaptação Amiel, Tel ;Orey, Michael ; West, Richard E	ETD: Educação Temática Digital	2011	Portal Capes
Tecnologias e Mediação Pedagógica na Educação Superior a Distância. SLOMSKI, Vilma Geni et al .	<i>Journal of Information Systems and Technology Management</i>	2016	Scielo

Quadro 2 – Artigos selecionados nas bases do *Scielo* e do Portal da Capes

Fonte: Pesquisa Bibliográfica, 2017.

### 3 | DISCUSSÃO

#### 3.1 Educação a Distância

A Educação a Distância como é conhecida hoje, iniciou-se na Grã-Bretanha, na década de 60, com a OU (*Open University*) antes disso existiam apenas os cursos por correspondências. Após a criação da OU, rapidamente mais de trinta universidades abertas surgiram ao redor do mundo. Moran (2002, p.1) define que “Educação a distância é o processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, onde professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente”.

As tecnologias contribuíram muito para o acesso e interação entre os estudantes, professores e tutores da EAD. As tecnologias interativas, sobretudo, vêm evidenciando, na educação a distância, o que deveria ser o cerne de qualquer processo de educação: a interação e a interlocução entre todos os que estão envolvidos nesse processo (MORAN, 2002, p.2). Essa maior interação pode ser dada a partir dos REAs, os professores, tutores e alunos podem valer das características do REA de remixagem, para produzirem um maior entendimento, uma maior aprendizagem de um dado conteúdo do seu curso. Segundo Pierre Lévy (1999, p.169), “os indivíduos toleram cada vez menos seguir cursos uniformes ou rígidos que não correspondem às suas necessidades reais e à especificidade de seu trajeto”. Dessa maneira é fato que os materiais da EAD precisam ser diferentes dos modelos presenciais do ensino

tradicional, para que seja atendida a expectativa desses alunos.

### 3.2 Recursos Educacionais Abertos: Etapas/Ciclo de Vida, Licenças e Exemplos de Repositórios

O termo Recursos Educacionais Abertos foi citado pela primeira vez pela UNESCO, em 2002, e pode ser definido como:

[...] materiais de ensino, aprendizado e pesquisa, fixados em qualquer suporte ou mídia, que estejam sob domínio público ou licenciados de maneira aberta, permitindo que sejam utilizados ou adaptados por terceiros. Os Recursos Educacionais Abertos são como blocos que podem ser conectados por pessoas diferentes, em locais diferentes e modos diferentes, para satisfazer uma necessidade específica do conhecimento (SEBRIAN, 2013, p. 01).

Os REAs podem ser considerados quaisquer materiais que possam auxiliar no processo de ensino-aprendizagem como aulas, vídeos, áudios, imagens, cursos, artigos, entre outros, desde que estejam disponibilizados sob um tipo de licença aberta. O intuito dos REAs é que sejam criados e posteriormente compartilhados para que possam ser melhorados, e então, novamente reutilizados.

Para entender como REA funciona, é necessário pensar como um “ciclo de vida”, em que se inicia com uma necessidade do professor em aprender ou ensinar algo. A figura 1 ilustra este ciclo.

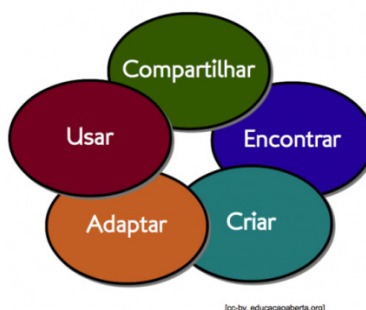


Figura 1- Ciclo de vida dos REA

Fonte: Educação Aberta (2016).

As etapas do ciclo de vida dos REAs são:

Etapas	Descrição
Encontrar	procurar por recursos que sejam adequados a sua necessidade. Pode ser usado como recurso para buscar ferramentas de busca na internet para encontrar os materiais desejados
Criar	consiste em criar um novo recurso, ou combinar algum já existente com outros recursos, criando um novo material.
Adaptar	ao compor novos materiais esse processo incluirá melhoramentos, correções e contextualizações do material encontrado para a realidade do professor.

Usar	consiste na utilização do material em sala de aula, na internet.
Compartilhar	uma vez finalizado, o material poderá ser compartilhado na internet, reiniciando o ciclo de vida.

Quadro3 - Etapas do ciclo de vida de REA

Fonte: próprios autores.

Hoje existe muito material disponível na internet, no entanto, uma grande parte desses materiais está sob a licença dita como *copyright*, ou seja, todos os direitos são reservados aos autores do material. Para oferecer uma maneira padronizada de autorização dos direitos autorais foram criadas as licenças *creative commons* (CC). As licenças *Creative Commons*, são aplicáveis em todo território mundial e duram o mesmo período que o direito de autor e/ou os direitos conexos aplicáveis. Para um autor determinar o seu trabalho com uma licença do tipo CC, primeiramente ele responde a um questionário no *site* [creativecommons.org](http://creativecommons.org) ou [creativecommons.org.br](http://creativecommons.org.br). Os tipos de licença são:

Sigla	Descrição
CC BY	Permite a distribuição, remixagem, adaptação e criação a partir de um trabalho, mesmo para fins comerciais, atribuindo o crédito pela criação original. Da licenças disponíveis, essa é a mais flexível. É recomendada para maximizar a propagação e uso dos materiais licenciados
CC BY-AS	Permite a remixagem, adaptação e criação a partir do seu trabalho, até mesmo comercialmente, atribuindo os créditos devidos e que as novas criações sejam licenciadas sob termos idênticos
CC BY-ND	Permite a distribuição comercial e não comercial, contanto que o trabalho seja distribuído idêntico, no seu todo, com crédito atribuído ao autor.
CC BY-NC	Permite remixagem, adaptação e criação a partir de um trabalho para fins não comerciais. Ainda que os novos trabalhos tenham que conferir os devidos créditos e não possam ser usados de forma comercial, os usuários não necessitam licenciar esses trabalhos derivados sob os mesmos termos
CC BY-NC-AS	Permite a remixagem, adaptação e criação a partir de um trabalho para fins não comerciais, contanto que seja atribuído o devido crédito ao autor e que licencie as novas criações sob os mesmos termos.
CC BY-NC-ND	Essa é a mais limitante de todas as licenças, permite o <i>download</i> e o compartilhamento, atribuindo o crédito ao autor, sem cometer qualquer alteração e também de uso não comercial.

Quadro4 - Tipos de Licenças de REA

Fonte: próprios autores

Podemos encontrar e compartilhar REA em repositórios criados no Brasil e também em todo mundo, repositórios são bases de dados mantidas por instituições de ensino e pesquisa, onde os REA são depositados e indexados. Alguns repositórios mantêm os REA com informações dos tipos de licenças *creative commons*. A tabela 1 ilustra alguns repositórios disponíveis no Brasil.

Nome	Endereço	Escolaridade
Biblioteca digital versila	<a href="http://biblioteca.versila.com">http://biblioteca.versila.com</a>	Todos níveis
Banco Internacional de Objetos Educacionais	<a href="http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/">http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/</a>	Todos níveis
Educopédia	<a href="http://www.educopedia.com.br/">http://www.educopedia.com.br/</a>	Ensino Básico e Fundamental
Currículo+	<a href="http://curriculumais.educacao.sp.gov.br/">http://curriculumais.educacao.sp.gov.br/</a>	Ensino Básico e Fundamental
Escola Digital	<a href="http://escoladigital.org.br/">http://escoladigital.org.br/</a>	Ensino Básico, Fundamental e Médio
Portal do Professor	<a href="http://portaldoprofessor.mec.gov.br/">http://portaldoprofessor.mec.gov.br/</a>	Ensino Básico, Fundamental, Médio e Técnico

Tabela 1 – Lista de alguns repositórios no Brasil

Fonte: Criada pelos próprios autores.

Alguns *sites* de buscas possuem informações sobre os tipos de licenças *creative commons* disponíveis em seus materiais, abaixo, são listadas algumas ferramentas.

Nome	Descrição	Site
Google	Pode-se encontrar imagens, textos e afins na busca avançada do Google	<a href="http://www.google.com.br">http://www.google.com.br</a>
Youtube	Encontra-se vídeos nos filtros avançados, alterando-se o tipo de licença	<a href="http://www.youtube.com">http://www.youtube.com</a>
Flicker	Podemos encontrar imagens como REA alterando o tipo de licença na busca	<a href="https://www.flickr.com/search">https://www.flickr.com/search</a>
Busca Creative Commons	Realiza buscas por materiais devidamente licenciados no Google, Youtube, Flickr, Jamendo, etc.	<a href="http://search.creativecommons.org">http://search.creativecommons.org</a>

Tabela 2 – Sites de Busca de REAs

Fonte: Criada pelos próprios autores.

Alguns sites de buscas possuem informações sobre os tipos de licenças *creative commons* disponíveis em seus materiais, abaixo, são listadas algumas ferramentas.

- Google Pesquisa Avançada: nas pesquisas avançadas do Google permite-se adicionar filtros pelo tipo de licença que se deseja encontrar, pode-se encontrar imagens, textos e afins, o endereço do Google é <http://www.google.com.br>.
- Busca de vídeos no Youtube: é possível filtrar os vídeos pesquisados no Youtube de acordo com os direitos de uso, para realizar o procedimento, deve-se acessar o site <http://www.youtube.com>, inserir o termo de pesquisa desejado, e em resultados da pesquisa, clicando sobre “Filtros”, selecionar “Creative Commons”.



- Localizando Imagens pelo Flickr: para buscar por imagens e fotos no site Flickr, deve-se acessar o endereço <https://www.flickr.com/search>. Clicando sobre “Qualquer licença”, um menu suspenso é aberto, onde é possível filtrar por direitos de uso desejados.
- Agregador de busca Creative Commons: a busca Creative Commons (<http://search.creativecommons.org/>) não se trata de um site buscador, mas sim de um agregador de vários outros sites de buscas, ou seja, ele realiza buscas por materiais devidamente licenciados no Google, Youtube, Flickr, Jamendo, etc. Basta clicar no nome de uma dessas ferramentas e fazer a busca na caixa que aparece na barra superior.

#### 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo buscamos focar no uso dos Recursos Educacionais Abertos no contexto da Educação a distância, para facilitar a criação, o uso e o compartilhamento de recursos digitais de materiais educativos.

Destacamos o uso das licenças abertas e softwares livres para compartilhamento dos materiais produzidos, com o objetivo de criarmos uma cultura que possibilite o uso e adaptação dos recursos de maneira aberta e disponível a todos que queiram promover uma construção colaborativa do conhecimento.

Mencionamos, de forma breve, possibilidades de utilização entre REAs e EaD, permitindo que as informações sejam livremente acessadas. Essa articulação exige que novas formas de ensino e aprendizagem sejam veiculadas, por meio da partilha, da abertura do acesso e da construção colaborativa do conhecimento. Enfatizamos que o uso dos recursos educacionais abertos na EaD precisam ser incentivados, por parte daqueles que concebem programas de formação a distância, incluindo, a necessidade de conscientização dos professores/autores da importância do compartilhamento de seus materiais de ensino nessa era digital, na qual o espaço de aprendizagem ultrapassa os limites da sala de aula.

#### REFERÊNCIAS

AMIEL, Tel; OREY, Michael; WEST, Richard. **Recursos Educacionais Abertos (REA):** modelos para localização e adaptação Open educational resources (OER): models for adaptation and localization. ETD - Educação Temática Digital, Campinas, SP, p. 112-125, nov. 2010. ISSN 1676-2592. Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1206>>. Acesso em: 09 abr. 2017. doi:<http://dx.doi.org/10.20396/etd.v12imar.1206>.

AIRES, Luisa. **e-Learning, educação online e educação aberta:** contributos para uma reflexão teórica. 2016. Disponível em: <<http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/14356>>. Acesso em: 09 abr. 2017

COMMONS, Creative. **Sobre As Licenças A função das nossas licenças**. Disponível em: <[https://creativecommons.org/licenses/?lang=pt\\_BR](https://creativecommons.org/licenses/?lang=pt_BR)>. Acesso em: 09 jul. 2016.

EDUCAÇÃO ABERTA. **O que é REA. Recursos Educacionais Abertos (REA)**: Um caderno para professores. Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.educacaoaberta.org/wiki>>. Acesso em: 21 abr. 2016.

GIMENES, Itana M. S.; BARROCA, Leonor; FELTRIM, Valéria D.. **Tendências na Educação a Distância e Educação Aberta na Computação**. 2012. Disponível em: <<http://www.lbd.dcc.ufmg.br/dbdbcomp/servlet/Trabalho?id=12583>>. Acesso em: 13 fev. 2017.

HARSASI, Meirani. **The use of open educational resources in online learning: A Study of Students' Perception**. 2015. Disponível em: <<http://dergipark.gov.tr/download/article-file/156686>>. Acesso em 09 abr. 2017.

LESSIG, L. **Cultura Livre**: como a grande mídia usa a tecnologia e a lei para barrar a criação cultural e controlar a criatividade. São Paulo: Trama, 2005. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/cpinfo/educacao/docs/10d.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2016.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed 34 (edição brasileira), 1999.

MELILLO, Kelly Maria de Campos Fornero Abreu de Lima; KAWASAKI, Teresinha Fumi. **Kit de primeiros socorros**: um guia para professores que, repentinamente, passam a atuar na EaD. Bolema, Rio Claro, v. 27, n. 46, p. 467-480, Aug. 2013. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-636X2013000300009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-636X2013000300009&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 09 abr. 2017.

MOON, Bob. **O papel das novas tecnologias da comunicação e da educação a distância para responder à crise global na oferta e formação de professores**: uma análise da experiência de pesquisa e desenvolvimento. Educ. Soc., Campinas, v. 29, n. 104, p. 791-814, Oct. 2008. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302008000300008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000300008&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 09 abr. 2017.

MORAN, José. **O que é educação a distância**. Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2017.

PESCE, Lucila; OLIVEIRA, Maria Olívia de Matos. **Educação e cultura Midiática**. 2012. Pag. 65. Disponível em: <[http://eduneb.uneb.br/wp-content/uploads/2012/12/Educacao\\_e\\_Cultura\\_Midiatica\\_Volume\\_II.pdf](http://eduneb.uneb.br/wp-content/uploads/2012/12/Educacao_e_Cultura_Midiatica_Volume_II.pdf)>. Acesso em: 21 abr. 2016.

ROSSINI, Carolina Almeida Antunes. **GreenPaper: The State and Challenges of OER in Brazil: From Readers to Writers?** 2010. Disponível em: <[http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=1549922](http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1549922)>. Acesso em: 09 jul. 2016.

ROSSINI, Carolina; SANTANA, Bianca; PRETTO, Nelson de Luca. **Recursos Educacionais Abertos**: práticas colaborativas e políticas públicas. 2012. Disponível em: <<http://www.livrorea.net.br/livro/home.html>>. Acesso em: 21 abr. 2016.

SANTOS, Andreia Inamorato dos. **Educação aberta**: histórico, práticas e o contexto dos recursos educacionais abertos. Disponível em: <<http://www.artigos.livrorea.net.br/2012/05/educacao-aberta-historico-praticas-e-o-contexto-dos-recursos-educacionais-abertos/>>. Acesso em: 21 abr. 2016.

SANTOS, Andreia Inamorato dos. **Recursos Educacionais Abertos no Brasil**: O Estado da Arte, Desafios e Perspectivas para o Desenvolvimento e Inovação. 2013. Disponível em: <<http://cetic.br/media/docs/publicacoes/8/rea-andreia-inamorato.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2016.

SEBRIAM, Débora. **Entrevista sobre Recursos Educacionais Abertas, publicada no Portal de Educação e Tecnologia do Instituto Ayrton Senna**. 2013. Disponível em: <<http://www.rea.net.br/>>

site/debora-sebriam-3/>. Acesso em: 22 abr. 2016.

SÉRIO NETO, Franco de Miranda; GARCIA, Maurício Luis Silva. **Recursos educacionais abertos para ead**. 2013. Disponível em: <<http://www.aedi.ufpa.br/esud/trabalhos/poster/AT3/114319.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2017.

SILVA, Robson Santos da. **Objetos de Aprendizagem para Educação a Distância**. São Paulo: Novatec, 2013.

SLOMSKI, Vilma Geni et al. **Tecnologias e mediação pedagógica na educação superior a distância**. *jistem J.Inf.Syst. Technol. Manag*, São Paulo , v. 13, n. 1, p. 131-150, Apr. 2016 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1807-17752016000100131&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1807-17752016000100131&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 09 Apr. 2017.

VENTURINI, Jamila. **Recursos educacionais abertos no Brasil: o campo, os recursos e sua apropriação em sala de aula** . Vol. 11. São Paulo : Ação Educativa, 2014. Disponível em: <[https://www.academia.edu/9786376/Recursos\\_educacionais\\_abertos\\_no\\_Brasil\\_o\\_campo\\_os\\_recursos\\_e\\_sua\\_apropria%C3%A7%C3%A3o\\_em\\_sala\\_de\\_aula](https://www.academia.edu/9786376/Recursos_educacionais_abertos_no_Brasil_o_campo_os_recursos_e_sua_apropria%C3%A7%C3%A3o_em_sala_de_aula)>. Acesso em: 21 abr. 2016.

VENTURINI, Jamila. **Recursos Educacionais Abertos: uma mudança de paradigma**. Disponível em: <[https://pt.wikiversity.org/wiki/Recursos\\_Educacionais\\_Abertos:\\_uma\\_mudança\\_de\\_paradigma](https://pt.wikiversity.org/wiki/Recursos_Educacionais_Abertos:_uma_mudança_de_paradigma)>. Acesso em: 22 abr. 2016

## CIRCO E ESCOLA: O PROFESSOR COMO PRINCIPAL PERSONAGEM DA TRAMA EDUCACIONAL

### **Pedro Eduardo Duarte Pereira**

E.E.E.F.M. Doutor Otávio Novais – Governo do Estado da Paraíba.

João Pessoa – Paraíba

### **Júlia Roberta Gomes de Sá**

Escola Municipal Chico Xavier – Prefeitura Municipal de João Pessoa.

João Pessoa - Paraíba

### **Alexsandra Araújo dos Santos**

Escola Municipal Chico Xavier – Prefeitura Municipal de João Pessoa.

João Pessoa - Paraíba

**RESUMO:** Para esta produção acadêmica, foi realizada uma pesquisa qualitativa, onde propomos analisarmos os contextos que envolvem a educação pública, suas dificuldades, seus desafios, seus problemas e seus dilemas, associados às práticas executadas pelos professores, fazendo um comparativo entre a escola e o circo, e entre o professor e o palhaço. Com esse objetivo, foi feita visitas a escolas públicas, realizando pesquisas orais e escritas com professores, profissionais ligados à educação e discentes, com o fim de diagnosticar os problemas vividos em cada unidade educacional e as visões apontadas como solução para os problemas que a educação passa na atualidade, fazendo

também uma pesquisa bibliográfica dos contextos da existência e da dinâmica de um circo, servindo de comparativo entre as duas realidades – circo e escola. E assim, foi visto que o problema da educação vai além de problemas dos professores, que não é apenas uma formação de qualidade e remuneração justa que vai melhorar a educação no Brasil, precisam da união de família, governo e sociedade inseridos no contexto escolar para surtir os efeitos que tanto se faz necessário.

**ABSTRACT:** For this production, was performed a qualitative research, where we propose analysing the contexts that involve public education, their difficulties, their challenges, their problems and their dilemmas, associated to the practices carried out by teachers by making a comparison between the school and the circus, and between the teacher and the clown. With this goal, was made visits to public schools, conducting research oral and written with teachers, educational professionals and students, in order to diagnose the problems experienced in each educational unit and the visions pointed out how solution to the problems that the education going on at present, making also a literature search of contexts the existence and dynamics of a circus, serving as a comparison between the two realities – and circus school. And so, it has been seen that the

problem of education goes beyond problems of teachers, which is not only a quality training and fair remuneration that will improve education in Brazil, need of family Union, Government and society in school context to take the effects of both is necessary.

## 1 | INTRODUÇÃO

A educação brasileira focaliza metas, na maioria das vezes, com base na atuação profissional do professor, traçando perfis de ‘resultados’ acerca do ensino e aprendizagem dos alunos, sobretudo na educação básica. Os traços do perfil docente na escola dizem respeito ao professor dinâmico, inovador, criativo, com boa formação acadêmica e continuada, considerados como qualidades do professor competente capazes de tornar a educação eficiente no contexto brasileiro.

Nestes termos, há uma expectativa confiante de que o fazer educativo depende diretamente da figura do professor, estando as demais categorias da comunidade escolar excluídas da eficiência sobresselente da educação escolar exigida pelas metas do desenvolvimento socioeconômico da sociedade contemporânea. Vale salientar que tais colocações surgem de leituras próprias elaboradas na minha experiência docente como professor de matemática no ensino fundamental II. Por isso, a inquietação em traçar uma analogia entre a escola, o professor e o palhaço atuando no circo, de cuja analogia elencamos alguns aspectos que norteiam a funcionalidade dos profissionais que atuam no espaço da escola e do circo, respectivamente. Estes profissionais agem nestes espaços como educadores e, assim, atuam nestes ambientes educativos, portanto, traçando problemas cotidianos que dizem respeito a realidade social dos alunos e suas expectativas lúdicas e de aprendizagens.

Esta comparação analógica baseada na minha experiência docente inspira o norte desta discussão em torno do que o professor é capaz de fazer em sala de aula e que realmente ele consegue fazer, sobretudo, em termos do ensino do conteúdo matemático.

Observando o que PEDROSO (2009), que ao afirmar que a implementação de novas práticas educativas, dentre as quais se destaca o uso de estratégias do ensino diversificado que pode auxiliar na superação de obstáculos na aprendizagem escolar, sobremaneira a matemática. Nesta perspectiva, é importante frisar esta concepção nas seguintes palavras “podem auxiliar”, entendo-se que novas estratégias de ensino favorecem o aprendizado escolar, no entanto, será que novas práticas educativas são suficientes para uma educação de qualidade, a exemplo do ensino de matemática? Que estratégias devem adotadas pelos professores para se ter resultados satisfatórios no aprendizado da matemática?

Outras questões mais amplas podem se agregar a estas, como: será que desde a estrutura física às condições adversas vividas por alunos e professores, configurados no contexto educacional, não terão importância na eficiência dos resultados educacionais?

Quais são os principais problemas enfrentados pelos professores de matemática no ensino básico público? Retomando a relação analógica escola-circo, professor-palhaço, será que a infraestrutura e funcionalidade destes espaços educativos, assim como, as condições de atuação destes profissionais não são semelhantes?

Com base nestas questões empíricas geradas na minha prática docente, pretendemos discutir que o professor é o personagem principal na realização das práticas educativas escolares, no entanto ele sozinho não será capaz de contribuir para operacionalizar propostas educacionais de ensino, tampouco assegurar aos alunos um aprendizado capaz de inseri-los nas práticas sociais cotidianas. Como docente verifico que as dificuldades são diversas e recorrente, comuns e rotineiras, as quais exigem maior compromisso dos educadores, sobretudo de ações governamentais.

Em termos teóricos esta discussão funda-se nos autores que discutem a transformação social por meio da educação que transforma indivíduos, como frisa FREIRE(2001):

Sei que o ensino não é a alavanca para a mudança ou transformação da sociedade, mas sei que a transformação social é feita de muitas tarefas pequenas e grandes, grandiosas e humildes! Estou incumbindo de uma dessas tarefas. Sou um humilde agente da tarefa global de transformação. Muito bem, descubro isso, proclamo isso, verbalizo minha opção.

## 2 | METODOLOGIA

Esta pesquisa, sob metodologia qualitativa, com levantamento de dados realizado em dez escolas públicas na cidade de João Pessoa, sendo seis municipais e quatro estaduais, durante os meses de junho e julho de 2016, onde foram entrevistados todos os diretores responsáveis pelas respectivas escolas, alguns professores e alunos abordados de forma aleatória nos corredores da escola nos intervalos das aulas, além de outros profissionais da educação (merendeiras, pessoal da limpeza, bibliotecárias, pedagogas e porteiros).

Para esta discussão foi realizado um diagnóstico das condições de ensino-aprendizagem oferecidas a alunos e professores no cotidiano de dez escolas públicas na cidade de João Pessoa-pb, a fim de entender como a educação nelas funciona. Neste sentido, o que realmente se deseja com esta educação vivenciada por alunos e professores nestas escolas. A partir deste diagnóstico, através do qual detectamos ausência de condições favoráveis a funcionalidade do trabalho docente, conseqüentemente, dos alunos, do qual se traçou um perfil comparativo entre a realidade do circo a realidade escolar, assim como, professor-palhaço, visto que ambos são os personagens protagonistas em seus locais de trabalho.

Os temas abordados entre os professores e demais profissionais das escolas voltaram-se às práticas educacionais e condições de trabalho escolar, também, os



pontos de vista sobre as realidades corriqueiras das escolas, sendo sobrepostas por professores e alunos. Para os alunos também foram abordados temas relacionados aos professores e aos principais problemas enfrentados por todos no cotidiano escolar, encontrando pontos comumente citados por alunos e professores.

### 3 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

#### 3.1. Educação: Circo *Versus* Escola

Circo deriva-se da palavra latina *circus que significa* “circunferência”, local comumente utilizado por um coletivo de artistas de diferentes especialidades (malabaristas, palhaços, acrobatas, contorcionistas, equilibristas, ilusionistas, entre outros), centrados num único objeto: proporcionar momentos de descontração e lazer a uma plateia que lhe assiste.

A escola é uma instituição constituída de alunos e profissionais da educação concebida como um lugar de ensino e aprendizagem sob a direção de professores. Um espaço voltado ao ensino das ciências, artes, técnicas, linguagens, entre outras, requerendo-se qualificações acadêmicas e pedagógicas, com o objetivo de transmitir/ensinar conteúdos científicos aos alunos.

Para o funcionamento tanto do circo com da escola, ambos estabelecimentos necessitam de uma visão coletiva de todas as pessoas que fazem parte do conjunto circo/escola, apenas as presenças dos palhaços/professores não irão surtir os resultados almejados, todos os profissionais devem está engajados para seus respectivos espetáculos, ambos representam um conjunto, um grupo que necessita está conciso no alcance de seus respectivos objetivos.

No circo os artistas se apresentam após ensaios repetitivos para a execução sem falhas de todos os números artísticos, utilizando equipamentos adequados e seguros para o momento do espetáculo, manutenções rotineiras dos equipamentos utilizados nos espetáculos, roupas adaptadas a cada número artístico; rotina seguindo uma ordem cronológica de apresentações, aquecimento físico dos artistas antes da execução de seus papéis e atribuições, sonorização e iluminação adaptada a cada momento, essenciais à atratividade artística, transformando o espaço do circo num reprodutor de encanto e magia; mas, por que a escola não consegue ser atrativa ao seu público? Para responder tais questionamentos, temos que analisar bem mais que os professores, e estes dados serão apresentados posteriormente, a partir da análise de escolas, entrevistas com alunos, professores e profissionais ligados à educação.

#### 3.2. Educação: Professor *Versus* Palhaço

Qual o principal personagem que vem à cabeça quando se fala em circo? e quando se fala em escola? Conforme o saber popular, o palhaço é o personagem principal da arena do circo. Independentemente da quantidade e variedades artísticas

apresentadas no circo, o personagem mais destacado neste contexto espetacular é o palhaço.

Num espetáculo o palhaço artista consegue construir junto à plateia momentos de interação, expectativas e riso. Nesta arena, antes de o palhaço entrar em cena existe uma estrutura preparada e planejada para que o mesmo se constitua como o centro das atenções de todos os presentes, a fim de que as apresentações envolvam a plateia, sobretudo crianças. Nestes momentos, o palhaço torna-se palhaço da vida ao convergir para este cenário a realidade da sua vida social e subjetiva. Neste momento o palhaço assume-se artista do circo e palhaço da vida, muitas vezes, sabiamente, predispondo-se a (re)produzir risos.

Em situações similares a sala de aula representa o circo da aprendizagem, nela contendo alunos como plateia e professor como o profissional idealizador do processo educacional. Igualmente como o palhaço, considerado o personagem principal no circo, o professor pode ser considerado o artista principal da educação escolar. Mesmo, que o circo possua inúmeros artistas no seu elenco, assim como na escola contém os demais profissionais da educação, se não tiver um palhaço o público, certamente, ficará esperando-o. Neste sentido, o espetáculo do circo não será completo, cuja situação torna-se semelhante à presença do professor na escola, sobretudo na sala de aula, se não houver professor não existe alunos, quer dizer público para o espetáculo.

Nas palavras finais da declaração do Riso da Terra, documento gerado no Festival Mundial do Circo, produzido e dirigido pelo palhaço Xuxu (Luiz Carlos Vasconcelos), em 02 de dezembro de 2001, diz o seguinte:

Cultivemos o riso contra as armas que destroem a vida. O riso que resiste ao ódio, à fome e as injustiças do mundo. Cultivemos o riso. Mas não o riso que descrimine o outro pela sua cor, religião, etnia, gostos e costumes. Cultivemos o riso para celebrar as nossas diferenças (disponível em [HTTP://www.artesdocirco.com.br/Declaracao-do-Riso-da-Terra.html](http://www.artesdocirco.com.br/Declaracao-do-Riso-da-Terra.html). Acesso em 15 de junho de 2016)

Este texto foca um riso consciente, comprometido e responsável, abordado como princípios básicos para o desempenho do papel de um palhaço. Mas será que esses princípios não são iguais aos princípios básicos pelos quais a educação devem se nortear? Estas colocações não lembram a função do professor que além do riso, deve gerar conhecimento e cidadania na formação dos alunos? Quanto a profissão do professor, CHALITA (2003) faz uma importante colocação acerca do cotidiano deste profissional, vejamos:

Acreditamos que as dificuldades, os conflitos, as guerras e as intolerâncias que gradativamente se apodera do mundo são resultado dessa total inversão de valores que predomina nas sociedades configurando um tempo em que até mesmo a esperança parece estar mais escassa. Cabe a nós estar conscientes da importância de nosso papel e amparar, reerguer, reavivar os sentimentos, valores e atitudes que poderão renovar a confiança em dias melhores.

A consciência de nossos papéis perante nossas plateias é o principal caminho para o desenvolvimento de nossos objetivos com qualidade, observando que professor e palhaço quando atuam, apesar das diferenças estruturais, realidades e localizações, possuem fins e características comuns, os risos.

#### **4 | PROFESSOR: PROBLEMA NA EDUCAÇÃO?**

Dentre os problemas existentes na educação brasileira o professor, muitas vezes, é visto como um dos seus principais problemas. Sempre focado em termos dos baixos salários, que de acordo com estudo realizado pela Education at a Glance 2014, mostram esta baixa salarial entre professores brasileiros, além da sua falta de qualificação. Mas será que a educação alcançaria os seus objetivos apenas resolvendo os problemas de qualificação apropriada e reconhecimento financeiro? Erik Hanushek et al (1986) defendem a hipótese da qualidade do professor fazer correlação positiva com o desempenho de seus alunos. No ponto de vista político, um bom professor é avaliado por habilidades variadas para lecionar, como a motivação e a capacidade de se adaptar a alunos de diferentes características. Mesmo o professor sendo/possuindo todas estas características/atributos, resolveria os problemas da educação brasileira ou será que as estruturas oferecidas nos contextos governamentais, organizacionais, emocionais, físicas, didáticas e sociais não interferem diretamente na qualidade da educação?

Com base nesta análise, listamos alguns problemas relacionados ao cotidiano escolar, colhidos através de visitas e entrevistas com os personagens de dez escolas públicas situadas na cidade de João Pessoa-PB, nos bairros do Bessa, dos Novais, São José, Cruz das Armas, Oitizeiro e Centro. Vejamos alguns problemas detectados nessas escolas pesquisadas:

1. Estruturas físicas: a grande maioria das escolas pesquisadas funciona em edificações antigas, que enfrentam problemas estruturais que englobam desde goteiras, panes elétricas, baixa ou falta de iluminação apropriada para as salas de aula, salas quentes ou abafadas, higienização insuficiente, banheiros deprecados, falta de acessibilidade para alunos com deficiência, salas com alunos amontoados; e mesmo as escolas que funcionam em edificações construídas recentemente, já apresentam inúmeros desses problemas citados acima, inclusive facilmente detectados pelo uso de materiais de baixa qualidade na construção/manutenção desses.
2. Falta de material didático: mesmo com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC), em que os livros didáticos são escolhidos pelos professores de cada disciplina atuantes na escola para utilização da escola durante um triênio, a falta de livros didáticos ainda é visto na maioria das escolas, tanto as de ensino fundamental, como nas de en-

sino médio; em algumas escolas existem laboratórios, entre estes laboratórios, existem laboratórios de informática, de robótica, de química, de matemática, de inglês, como também quadras poliesportivas, no entanto estes laboratórios são pouco aproveitados, e este não aproveitamento está ligado diretamente com os professores, desde a proibição da utilização para não desgastar tais equipamentos, vindo a proibição pelo corpo diretivo, como também a falta de treinamento dos professores de como utilizar estes laboratórios, e até mesmo a falta de manutenção e a falta de técnicos que possam dá suporte aos professores; outro dado surpreendente é a falta de materiais didáticos básicos (pincel para quadro branco, papel ofício, tinta em impressoras, computadores, impressoras, entre outros), que dariam suporte para a produção de atividades extras, estavam escassos na maioria das escolas, e mesmo nas que tinham, estes materiais estavam racionados, existe um limite da quantificação de materiais que poderiam ser usados mensalmente.

3. Estrutura organizacional: nas escolas estaduais, além dos professores só existem o corpo diretivo, pessoal de limpeza, secretaria e merendeiras, sem nenhum especialista/técnico educacional (orientadores, coordenadores, supervisores, psicólogos e assistentes sociais), no entanto, nas escolas municipais, recentemente houve a contratação de todos estes profissionais através de concurso público, sendo necessário apenas uma coesão de suas atividades em prol de uma educação de qualidade.
4. Contextos sociais que envolvem a escola, os professores e os alunos: nesse ponto, são inúmeras as dificuldades que foram apresentadas na pesquisa, sendo apresentadas a seguir apenas as de maiores incidências de respostas. Vejamos algumas:
  - Falta de renda dos alunos: deixam de estudar para trabalhar, com o intuito de ter alguma renda produzida em subempregos ou trabalhos ligados ao crime ou tráfico de drogas, seja para ajudar a família ou como forma de realizar seus anseios consumistas.
  - Falta de interesse: desmotivação falta de perspectiva de um futuro melhor, dificuldades de aprendizagem.
  - Problemas ocorridos no decorrer da convivência escolar: contendas/brigas/confusões, ameaças, bullying, relacionamentos amoroso-sexuais, preconceitos e violência.
  - Presença de alunos em salas de aula apenas pela obrigatoriedade imposta por alguns programas sociais governamentais, onde foi visto que alguns alunos estão inseridos nestes programas sociais, como também a presença na escola pela degustação da merenda, que para alguns, é a principal e até a única alimentação realizada em seu dia.
5. Tecnologias obsoletas: no mundo globalizado em que vivemos, a escola necessita e deve acompanhar os passos dados pela tecnologia, e nesse ponto,

foi visto nas escolas visitadas que grande parte não tem internet disponibilizada para seus alunos, e em algumas, esta restrição também funciona para os professores, justificando-se tais fatos pelo uso asoberbado das redes sociais por docentes e discentes, que deixam de lado o processo de ensino-aprendizado para utilizarem a internet de formas e maneiras indevidas, esquecendo que além de ter inúmeros instrumentos e metodologias de ensino que estão intrínsecas na internet, as redes sociais também apresentam inúmeras formas que podem servir no auxílio da comunicação entre alunos e professores e entre alunos e alunos, contribuindo para a formação e fixação do conhecimento.

6. Alunos com transtornos, retardos ou deficiências físicas ou mentais: além da falta de estrutura física já citada anteriormente, a falta de subsídios que deem apoio a professores e alunos que têm em sala de aula algum aluno com alguma necessidade especial em sala é muito visível, também foi observado vários transtornos, retardo ou deficiências mescladas na mesma sala de aula, e sabe-se que cada caso deve ser tratado de forma particular, onde contribua com uma real educação inclusiva, inclusive gerando a necessidade de uma sala de recursos voltadas ao atendimento individual e especializado em problema abordado, no entanto, o que se observou foi apenas a inclusão física destes alunos em sala de aula, pois não há interação social real entre alunos ditos “normais” e esses alunos; no mais, também se escutou o discurso de grande parte dos profissionais da educação, de que nem na academia, nem os governos aos quais prestam serviços, oferecem formação para o trabalho com alunos nesta situação, no geral os professores se sentem perdidos, sem saber como atuar.
7. Ausência da família no processo de ensino aprendizagem: de acordo com Brandão (1978, p.8-9), “educação são todos os processos sociais da aprendizagem, não há uma forma nem único modelo de educação, a escola não é um único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor (...)”, e nessa citação vemos que em tese, o maior contato social do alunado é com sua família, ou assim deveria ser, e é essa educação que a escola deveria complementar, frisando o que Brandão (1982) acredita que entre homens, a educação é o que dá a forma e o polimento para que, a partir daí, a pessoa possa se construir. E esse papel da educação não pode nem deve ser executado apenas pelo professor.

Num circo, as rotinas também são adversas, inúmeras dificuldades são apresentadas, principalmente com a questão de serem nômades, educação para as crianças que vivem no circo, moradias adaptadas aos artistas e famílias, mas quando se trata da estrutura que é apresentada ao seu público, tentam mostrar o mais perfeito possível, o mais atrativo para a comunidade que o cerca, essa aparência é o que estimula a presença de seu público. E por que não se tenta mostrar e fazer da educação uma atração que estimule o público ir à procura de conhecimento?

## 5 | COMO A EDUCAÇÃO DEVE SER TRATADA

A educação associa-se a processos de interação e comunicação pelos quais os membros de uma determinada sociedade assimilam habilidades, técnicas, atitudes, saberes, valores existentes nos meios culturalmente preparados, alcançando patamares necessários para produzir outros valores, saberes e técnicas.

Através da educação gera-se a possibilidade de dar um norte para onde se quer chegar, e quando se sabe que já nascemos com uma enorme potencialidade para aprender, dependendo apenas de motivação ou estímulos que podem surgir dos mais diversos meios, sejam através dos professores, pais, amigos e de onde menos se espera. A educação precisa ser vista com mais compromisso por todos que fazem parte dela ou de quem está inserido em seu contexto, até porque a educação é vivência, é aprender a ser, no convívio com o outro, nas relações entre os seus conhecimentos e na vida cotidiana, tendo mudança de qualidade nas suas relações. Segundo Gadotti(1997, p.162), diz que:

A mudança de qualidade nas relações que mantêm a sociedade ativa é fruto de uma lenta e por vezes violenta maturação qualitativa, no interior dessas mesmas relações. É um trabalho muitas vezes anônimo, do professor, por exemplo. A educação só pode ser transformadora nessa luta surda, no cotidiano, na lenta tarefa de transformação da ideologia, na guerrilha ideológica travada na escola.

A escola que entendemos ser necessária, é aquela que arremete na formação contínua de seus docentes e por essa razão, compreende o educador e a educadora progressista, de acordo com FREIRE(2000), como aquele que:

Não se permite a dúvida em torno do direito, de um lado, que os meninos e as meninas do povo têm de saber a mesma matemática, a mesma física, a mesma biologia que os meninos e as meninas das “zonas felizes” da cidade aprendem mas, de outro, jamais aceita que o ensino de não importa qual conteúdo possa dar-se alheado da análise crítica de como funciona a sociedade.

Mas, enquanto tiver apenas vendo o professor como responsável de todo o processo educacional, as mudanças necessárias para uma educação de qualidade não acontecerão, faz-se necessário que todos façam suas partes. O Estado, a sociedade, A escola como um todo e a família, cada um assumindo suas responsabilidades, agindo unidas com o objetivo destas mudanças e não se esquecendo de trabalhar as individualidades de forma coletiva, tendo a consciência de que família e escola são pontos de apoio e sustentação ao ser humano, são os marcos de referencial existencial. Como cita Tiba (1996, p.111):

Teoricamente, a família teria a responsabilidade pela formação do indivíduo, e a escola, por sua informação. A escola nunca deveria tomar o lugar dos pais na educação, pois os filhos são para sempre filhos e os alunos ficam apenas algum tempo vinculado às instituições de ensino que frequentam.



A educação tem a responsabilidade de perpassar a herança cultural de uma sociedade, compreendendo assim um processo de socialização, uma vez que:

Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual (FREIRE, 1996, p. 146)

Brandão (1982, p. 12), diz que “a educação existe sob tantas formas e é praticada em situações tão diferentes, que algumas vezes parece ser invisível”, mostrando que a vida é um processo educativo, onde o professor é parte de um sistema organizado. A atividade intelectual não pode ser separada do funcionamento “total” do organismo, conforme diz Piaget (1982, p.7):

Do ponto de vista biológico, a organização é inseparável da adaptação: Eles são dois processos complementares de um único mecanismo, sendo que o primeiro é o aspecto interno do ciclo do qual a adaptação constitui o aspecto externo.

Mas como entender o processo de assimilação? O próprio Piaget (1996, p. 13), define como:

...uma interação às estruturas prévias, que podem permanecer invariáveis ou são mais ou menos modificados por esta própria integração, mas sem descontinuidade com o estado precedente, isto é, sem serem destruídas, mas simplesmente acomodando-se à nova situação.

Ou seja, todos os personagens e tudo que cerca cada aluno interferem diretamente no processo de aprendizagem, e conseqüentemente no sistema educacional ao qual está inserido, da mesma forma que todos os personagens que fazem parte do circo na procura de realizar os espetáculos na procura do riso.

## 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

É visto que o professor sem dúvida alguma é o principal personagem da escola, e quanto mais próximo ele esteja dos alunos, realizando o trabalho com compromisso, idoneidade, respeito, responsabilidade, entre outros atributos, provocará uma qualificação substancial do processo de aprendizagem. Como diz Cury(2003):

Professores fascinantes são professores revolucionários. Ninguém sabe avaliar o seu poder, nem eles mesmos. Eles mudam paradigmas, transformam o destino de um povo e um sistema social sem armas, tão somente por prepararem seus alunos para a vida através do espetáculo das suas ideias. (CURY, 2003)

O poder revolucionário para a sociedade está ligado diretamente à educação, e é essa educação que o professor é seu personagem central, mas que não tem como fechar os olhos para o que o cerca, as inúmeras dificuldades enfrentadas. Isaac Newton, em uma de suas frases e pensamentos disse que “o que sabemos é uma gota, o que ignoramos é um oceano”, e é nessa vertente que devemos prestar atenção, não ignorando o que permeia em todos os processos educacionais, olhando firme com atenção para este oceano que tantos ignoram e que vem somente esta gota d’água chamada de professor.

Professores são personagens importantes para a história da sociedade, ele ajuda na formação dos cidadãos que ajudarão a formar essa sociedade, é a eles que os pais entregam seus filhos, depositando confiança e esperança num futuro melhor, para despertá-lo ao gosto por aprender, para que seus filhos se construam em suas liberdades e sejam autônomos. Freire (1966) deixa isso bem claro quando diz:

A conscientização é um compromisso histórico (...), implica que os seres humanos assumam seu papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exigem que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece (...), está baseada na consciência – mundo.

E como Lya Luft diz em uma famosa frase de sua autoria: “Podemos tirar o nariz de palhaço e construir algo real com nossas escolhas”. Deixemos o nariz de palhaço de lado e encaremos as realidades apresentadas, pois só com o professor, com sua cara limpa, que será capaz de mudar a história de muitos espectadores que tanto esperam por uma gargalhada.

## REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O Divino, o Santo e a Senhora**. R.J. FUNARTE, 1978

\_\_\_\_\_, **O que é educação?** S.P. Brasiliense, 1982. (Coleção primeiros passos).

CHALITA, Gabriel. **Pedagogia do amor**, 2003.

CURY, Augusto. **Pais brilhantes, professores fascinantes**, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**, 1996.

\_\_\_\_\_, **Direitos humanos e educação libertadora**. In: FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.) *Pedagogia dos sonhos possíveis*/Paulo Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

\_\_\_\_\_, **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas a outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Autonomia da escola: princípios e preposições**. S.P. Cortez, 1997.

PEDROSO, C.V. **Jogos Didáticos no Ensino de Biologia: Uma proposta Metodológica Baseada em Módulo Didático**. Congresso Nacional de Educação – EDUCERE III Encontro Sul Brasileiro de

Psicopedagogia. PUCPR. 26 a 29 outubro de 2009.

PIAGET, Jean e INHELDER, Barbel. **A psicologia da criança**. São Paulo: Difel, 1982.

PIAGET, Jean. **Biologia e conhecimento**. 2ª edição. Petrópolis:Vozes,1996.

TIBA, Içami. **Disciplina, limite na medida certa**. 1ª edição. S.P. Editora Gente, 1996.

## AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NUMA PROPOSTA PEDAGÓGICA INCLUSIVA

**Lúcia de Mendonça Ribeiro**

Secretaria Municipal de Educação de Maceió –  
AL.

**Ionara Duarte de Góis**

Universidade federal de Alagoas - UFAL

**Antônio Carlos Silva Costa**

Universidade Federal de Alagoas – UFAL

**RESUMO:** Este texto aponta alguns elementos que podem contribuir com o processo de ensino e aprendizagem de crianças e jovens envolvidos em uma compreensão de avaliação da aprendizagem, desenvolvimento humano e a interlocução destes na construção de um processo pedagógico significativo numa perspectiva de educação inclusiva.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de Professores. Avaliação da Aprendizagem. Educação Inclusiva.

**ABSTRACT:** This article points out some elements that can contribute to the teaching and learning process of children and young people involved in an understanding of learning assessment, human development and their interlocution in the construction of a meaningful pedagogical process in an inclusive education perspective.

**KEYWORDS:** Teacher Training. Learning Assessment. Inclusive education.

### 1 | INTRODUÇÃO

Iniciamos esta conversa a partir de nossa trajetória profissional e acadêmica em que nossas experiências enquanto educadores docentes e não docentes na educação básica em escolas públicas e nos processos de formação inicial e continuada de professores nos apontou questões que merecem ser problematizadas. Nossas experiências se entrelaçam a propostas pedagógicas, ordenamentos legais que passam a organizar uma sistemática de avaliação e situações experienciais reais capazes de potencializar uma reflexão acerca do modo como entendemos o processo formativo de docentes e crianças numa perspectiva inclusiva.

Em nossas experiências começamos a ampliar nosso olhar para a necessidade de identificarmos e extrapolarmos paradigmas ultrapassados que não reconhecem como aspecto revelador do saber-fazer do cotidiano escolar, as nuances problematizadoras, ainda presentes na compreensão de um processo de avaliação da aprendizagem no espaço da escola pública.

Elegemos o ressignificar de práticas pedagógicas como ponto de relevância a nossa discussão reconhecendo neste momento, o quão difícil é, dialogar com questões subjetivas de comportamentos, opiniões, ações e formas

de relacionamento interpessoal dentro de um espaço “multi” como o universo escolar, que no dizer de Libâneo (2011-2015) compreende a escola como um mosaico. O pensamento de Miguel Arroyo (1999) vem complementar nossa discussão quando diz que [...] “a prática pode reforçar velhas concepções, mas pode também questioná-las e, dependendo da natureza das práticas, pode formar novos sujeitos, novos profissionais” p.03.

Nesse sentido propomos nesse texto pensar qualitativamente como forma de problematizarmos a discussão acerca do que venha a ser um processo de avaliação da aprendizagem diante dos direitos de crianças e jovens e a interlocução destes, na construção de um processo pedagógico numa perspectiva de educação inclusiva em que o diferente passa a ser questionador e potencializador real de propostas mais significativas para todos.

## 2 | O ESPAÇO ESCOLAR: O QUE NOS APRESENTA...

O espaço escolar, campo fecundo para se reconsiderar concepções e práticas existentes na organização do trabalho pedagógico na escola e, que pouco tem avançado neste quesito, nos apresenta questionamentos potencializadores a este ressignificar, quando nos deparamos com os diversos desafios que se apresentam junto ao crescente processo de universalização da educação básica no Brasil.

Logo, percebemos que nossa discussão deveria colocar a avaliação escolar e mais especificamente, a avaliação da aprendizagem em um lugar de destaque na organização da escola. E, desta forma, considerar que os interlocutores principais deste processo de avaliação são nossas crianças e jovens e seus educadores docentes e não docentes. Estes carecem ter seus aspectos culturais reconhecidos enquanto possibilidades pedagógicas existentes nas relações de ensino e aprendizagem e na busca pela minimização dos processos de exclusão, a partir da compreensão do que propõe o discurso da universalização do ensino para a sociedade contemporânea (SILVA, 2012).

Dialogar nesta perspectiva é conceber que nosso estudo aguça olhares para as crianças e jovens e conseqüentemente seus saberes culturais singulares, no entanto, plurais. Uma vez que, não existem trabalhos pedagógicos prontos para o alcance de um aprendizado para o qual as crianças ainda não estão preparadas. É preciso entender que o espaço escolar é modificado dinamicamente pelas interações das crianças, dos jovens e de seus professores. E ainda, pelo significado que estes sujeitos atribuem às ações enquanto interação. Para tanto, precisamos de profissionais com sensibilidade suficiente para entender que **interação** não é **indisciplina** (OLIVEIRA, 2015).

Assim sendo,

é relevante entender que o processo de universalização da educação básica vem

possibilitar o acesso das crianças e jovens à escola, mas deve também, possibilitar a permanência destas neste espaço. Que sejam consideradas as limitações das políticas públicas para a educação, quanto à execução, manutenção e qualidade desse processo, acesso e permanência, tanto para alunos como para professores, mas, que pese junto a todas as reivindicações o compromisso de todos, sujeitos partícipes e singulares com uma educação pública de qualidade (RIBEIRO, 2015, p. 216).

Este diálogo vai se assentar numa perspectiva dialética de ação – reflexão - ação, da prática pedagógica proposta pela rede municipal de educação de Maceió que adota um processo de avaliação contínuo e cuidadoso, em que predomine uma prática avaliativa formativa e emancipatória.

Uma avaliação que possa dialogar com a complexidade do real, com a pluralidade de conhecimentos e com as particularidades dos sujeitos [...] Isto é, amparados em uma concepção e em uma prática de avaliação da aprendizagem que se constitua, primordialmente, em um processo formativo comprometido com a melhoria das aprendizagens dos estudantes e, conseqüentemente, com a promoção do sucesso educativo. [...] Nessa perspectiva, destacamos a dimensão emancipatória da avaliação formativa na direção da transformação do estudante, por estar “[...] situada numa vertente político-pedagógica cujo interesse primordial é emancipador, ou seja, libertador, visando provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas [...] defende uma intencionalidade comprometida com a aprendizagem de todos os estudantes [...] fortalecendo o trabalho pedagógico como ação coletiva da escola (MACEIÓ, 2015, p. 08 – 09).

Este movimento se organiza fundamentado nas quatro etapas presentes no método didático dialético, a saber: problematização, instrumentalização, catarse e síntese. Ambos, elementos capazes de sistematizar possibilidades para a definição de estratégias de intervenção político-pedagógica. A ação educativa elaborada neste contexto é prática coletiva fundamentada em uma intencionalidade política no intuito de promover transformações democráticas no espaço escolar.

Para tanto é fundamental que educadores docentes e não docentes busquem identificar “problemas e/ou dificuldades de aprendizagem”, na perspectiva de avaliar para incluir, o que ultrapassa os estereótipos que construímos no decorrer de nosso processo de formação, naturalizando-os, o que de fato, nos impedem, muitas vezes, de avançar e superar o que está posto em nossas práticas pedagógicas cotidianas.

Detectar necessidades de aprendizagens distintas apenas com a intencionalidade de rotular e excluir, é como explica Mantoam (2015):

a escola se democratizou, abrindo-se para novos grupos sociais, mas não fez o mesmo em relação aos conhecimentos trazidos por esses grupos às salas de aula. Exclui, ainda, os que ignoram o conhecimento que ela valoriza e, assim, entende que a democratização é massificação de ensino, barrando a possibilidade de diálogo entre diferentes lugares epistemológicos (p.23).

Entendemos por “universalização” da educação básica a “multiplicação” do acesso à escola pública, gratuita, laica, de qualidade e promoção da igualdade a todas



as crianças e jovens de nosso país. E não, uma universalização que se pretende homogeneizar processos formativos de crianças e jovens, em que se decidem quais são os melhores saberes a compor sua cidadania, esquecendo que esse sujeito de direitos, produzidos e produtores de culturas, são partícipes diretos da construção “democrática” de um país idealizado e pretendido para eles.

Possivelmente, se passarmos a acolher as infâncias, intensas e potencializadoras de possibilidades pedagógicas, de maneira a permitir a educadores docentes e não docentes transcenderem o estereótipo, para uma consciência, talvez mais rica em descobertas, possamos tornar o ato pedagógico significativo para seus interlocutores. Portanto,

podemos encontrar na vulnerabilidade a que essas infâncias estiveram e estão expostas (sejam de crianças, jovens e professores) modos diversos e distintos de explorar o mundo de forma intensa e com direcionamento próprio. Para tanto, formas distintas de pensar o mundo, os saberes e fazeres carecem ser contextualizados. Ambos precisam ter espaço e voz não só por estarem imersos nesses contextos, mas, também, por serem sujeitos culturais. Pois, a forma como vivem, socializam-se, pensam o mundo e se avaliam precarizados de suas vivências cotidianas, chegam aos espaços educativos, os quais acabam por condicioná-los e rotulá-los. (RIBEIRO, 2015, p.220).

Desconsiderar estes aspectos como temas de relevância ao ressignificar dos processos avaliativos não nos ajudará a encontrar a escola que perdemos. “Quando as verdades científicas das disciplinas, do currículo não coincidem com as verdades do real social, vivido por nós ou pelos alunos, nossas identidades profissionais entram em crise” (ARROYO, 2011, p. 29).

O grande desafio de nossa escola básica [...] passa pela compreensão de que novas propostas, novas alternativas curriculares não são simplesmente implantadas, mas, coletivamente construídas (KRAMER, 2007, p. 191). Nossa escola não é um “cemitério de palavras”. Somos atores e temos autoria. Logo, possíveis erros, contradições e resistências precisam ser consideradas como ponto de partida para potencializar um ressignificar de práticas e saberes “sob pena de se cristalizarem como um discurso cheio de palavras bonitas, mas vazio de sentido” (KRAMER, 2007, p. 188).

Neste cenário entendemos que tecer as tramas de ordem histórica, social, política, econômica e cultural junto à proposta político pedagógico do espaço escolar público irá nos proporcionar um diálogo mais significativo, em que, a intencionalidade para a ação e na ação para aprendizagem suscitará de um repensar acerca dos saberes e metodologias “possíveis” para a organização de um trabalho pedagógico que se pretende significativo para crianças, jovens e professores.

### **3 | QUESTÕES METODOLÓGICAS: PENSAR O PROCESSO DE AVALIAÇÃO...**

Segundo Marinho, Fernandes e Leite (2014) neste entendimento de uma “nova”

concepção avaliativa:

[...] emerge a necessidade de se conhecerem as concepções que orientam os professores na construção e desenvolvimento do processo de avaliação. Acredita-se que o conhecimento dessas concepções pode desencadear processos de tomada de consciência sobre a complexidade do ato de avaliar e contribuir para práticas de avaliação mais justas. Isto é, contribuir para a construção e desenvolvimento de uma cultura de avaliação comprometida com a aprendizagem de todos (MARINHO, FERNANDES E LEITE, 2014, p. 161).

Repensar e “ressignificar” o processo de avaliação da aprendizagem no espaço da escola pública possibilita identificar positivamente a importância das nuances propositoras de discussões reflexivas acerca da forma como estamos avaliando. Conhecer e discutir sobre tipos e perspectiva de avaliação,

[...] orientados por concepções e até modelos de educação e de pedagogia que variam conforme o contexto sociopolítico, histórico e cultural [...] nos possibilitará um contextualizar de práticas avaliativas que se organizam a partir dos diferentes grupos sociais que delimitam princípios com base em suas concepções de sociedade e interesses. Portanto, entender os processos de avaliação é entender as forças políticas de cada um desses grupos, seus anseios, na disputa pela hegemonia social. (PNAIC, 2012, p.07).

É a partir do entendimento do conceito de aprendizagem enquanto direito humano e a concepção de infância enquanto universo singular, no entanto, plural dessa aprendizagem que viabilizará estes direitos [...] tendo em vista a avaliação e suas diferentes possibilidades de garantia destes Direitos.

Numa perspectiva de educação inclusiva,

[...] a promoção de um ensino problematizador, reflexivo e lúdico garantirá [...] a todos os estudantes seus direitos de aprendizagem [...]. Para tanto, [...] para que os direitos de aprendizagem sejam garantidos, o ensino precisa ser orientado por processos permanentes de avaliação e planejamento de situações didáticas que atendam às diferentes necessidades das crianças (PNAIC, 2012, p. 05).

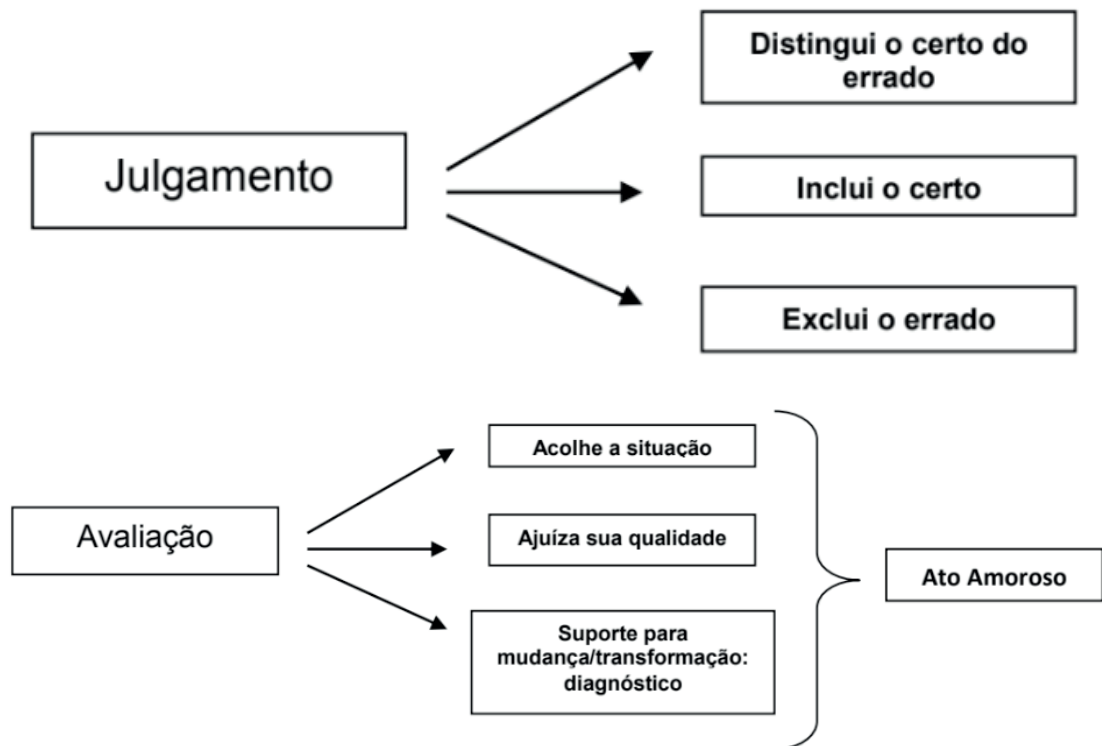
Os aspectos até aqui ressaltados ganharam forma e espaço nos ordenamentos propostos pelas Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do município de Maceió, ratificadas, pela Sistemática de Avaliação da Aprendizagem de nossa rede na forma de diretrizes, as quais vão nortear os sistemas de ensino e conseqüentemente, o trabalho pedagógico nas escolas, bem como a maneira de avaliar o processo de aprendizagem de crianças e jovens. Em vista disto, estaremos a repensar nosso cotidiano escolar, o que implicará diretamente,

em novas concepções e práticas de avaliação que deem conta dessas regulações, as quais posteriormente se materializam nos sistemas de avaliação em larga escala e em estratégias de avaliação desenvolvidas pelos professores em sala de aula. [...] Nesse sentido, e em convergência com os pressupostos defendidos na Sistemática de Avaliação da Aprendizagem, da Rede Municipal de Ensino de Maceió, torna-se imprescindível que o desenvolvimento das aprendizagens de nossos estudantes

seja acompanhado de forma contínua e constante, onde os aspectos qualitativos tenham prevalência sobre os quantitativos, e em que se privilegie não apenas o avanço cognitivo, mas, também, o socioformativo (MACEIÓ, 2015, p.159).

Numa dimensão de avaliação formativa emancipatória a avaliação da aprendizagem não se confunde com provas e exames que são baseados em julgamentos. É definida por Luckesi (2005) “como um ato amoroso, no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo” (p.172).

Na perspectiva do autor **Avaliação ≠ Julgamento**. Vejamos:



Segundo Luckesi (2005),

o ato amoroso é aquele que acolhe a situação, na sua verdade (como ela é) [...] acolhe atos, ações, alegrias e dores como eles são; acolhe para permitir que cada coisa seja o que é, neste momento. Por acolher a situação como ela é, o ato amoroso tem a característica de não julgar [...] julgamentos vão aparecer mas, evidentemente para dar curso à vida (a ação) e não para excluí-la. [...] o professor é parte desse processo (LUCKESI, 2005, p. 170 – 171).

Este movimento permite ao professor também ser sujeito deste processo, uma vez que, o diagnóstico objetiva aquilatar coisas, atos, situações, pessoas e vidas. No sentido de tornar significativo para ambos, professores e estudantes, melhores condições de obter “maior satisfação daquilo que se esteja buscando ou construindo” (LUCKESI, 2005, p.172) na expectativa de promover uma aprendizagem rica em detalhes e surpresas e capaz de promover o rever de conceitos e concepções que embasam o trabalho pedagógico do professor.

A avaliação da aprendizagem é um ato amoroso que produz um diagnóstico na

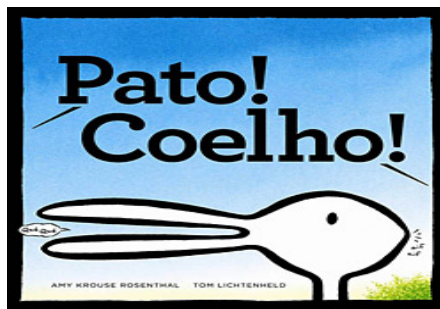
intenção de incluir, pois, considera-o, ponto de partida e de chegada do processo de ensino e aprendizagem em que, as experiências de vida, são diretrizes ressignificadoras de saberes e práticas presentes no universo escolar. Portanto, ao ser compreendida neste âmbito reconhece que o diagnóstico deve ser utilizado para compor o *feedback*, de professores e estudantes, com o intuito se autoavaliarem e assim, identificar fatores que interferiram nos resultados pretendidos.

Em vista disto, a escola necessitará aprofundar conhecimentos e experiências, bem como, refletir sobre o que se entende por avaliação da aprendizagem, a escolha significativa de seus instrumentos e suas formas de registros. No intuito de que toda,

a comunidade escolar reconheça este documento como uma ferramenta que possa contribuir para a materialização de um processo de mudança na prática e, conseqüentemente, na cultura avaliativa da unidade de ensino, em favor do direito de ensinar e de aprender (MACEIÓ, 2015, p 11).

Reforçando o sentido do direito de aprendizagens e a garantia de que as conquistas legais e legítimas realmente se efetivem nas práticas avaliativas no interior das escolas, ainda precisamos compreender e reconhecer os “modos de ver o outro”, no sentido da alteridade, enquanto, reconhecimento e valorização das diferenças e da diversidade. Aspecto muito ressaltado no PARECER CNE/CP Nº 8/2012 e na RESOLUÇÃO Nº 1, DE 30 DE MAIO DE 2012 que estabeleceu Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

Se observarmos abaixo a capa do livro *Pato! Coelho!* podemos ver imagens distintas a depender da forma como nos propomos a olhar. Olhar o outro como simplesmente o outro tem provocado estranhezas das mais diversas facetas em um espaço que se pretende inclusivo. A história divertida proposta pelos autores estimula a troca e o debate, deixando claro que, numa discussão, é importante o respeito pela opinião do outro, por mais divergente que seja. Com humor e um jogo de diálogos informais entre duas pessoas, os autores lembram que, na verdade, tudo depende do ponto de vista - pode ser o pato bebendo água ou o coelho acalorado refrescando as orelhas. O pato se enfiou no brejo ou era o coelho se escondendo no mato? Quando a questão está quase apaziguada, aparece um tamanduá. Ou seria um brontossauro? *Pato! Coelho!* pretende estimular a troca e o debate, deixando claro que, numa discussão, é importante o respeito pela opinião do outro, por mais divergente que seja. Um engraçado enigma colocado para crianças e adultos (professores) quando lhes é permitido ver que o mundo que nós vemos pode mudar deveras a nossa perspectiva da realidade.



Fazer uma analogia entre a imagem e as práticas pedagógicas ainda nos coloca frente a um grande desafio na compreensão do que venha a ser uma escola inclusiva e o que se entende por direitos de aprendizagem. Logo, um professor que não reconhece as diferenças enquanto vetor potencializador de possibilidades pedagógicas (RIBEIRO, 2015) produz desigualdades e exclui crianças e jovens que se sobressaem aos modelos padronizados, “toleráveis, homogêneos e idealizados” (p.57) e desta forma negam os seus direitos de aprendizagem (PNAIC, 2015).

Para Vygotsky (1984) classificar as diferenças não era o mais importante, mas, identificar as possibilidades de caminhar para além do que estava posto era o mais sensato. Acreditava na capacidade da plasticidade dos indivíduos ao criarem processos adaptativos com o intuito de superar os impedimentos que encontra.

O autor Miguel Arroyo complementa nossa reflexão no sentido de que:

buscar em coletivo a pluralidade de significados dessas experiências passa a ser assumido como um exercício de conhecimento porque se parte da postura epistemológica de que toda experiência carrega conhecimentos. [...] quando os sujeitos, suas vivências e indagações e os significados formadores se esquecem, o estudo perde densidade cognitiva e pedagógica; os sujeitos não emprestam temas de estudo para logo serem esquecidos. Se suas vivências viram apenas um tema de estudo, aqueles que as vivem caem no esquecimento. Falta-nos privilegiar os sujeitos e seus significados. [...] os significados pedagógicos desse mergulhar nas experiências vividas à procura de seus sentidos vêm sendo uma das disputas mais esperanças da garantia do direito a todo conhecimento em sua rica e plural diversidade (ARROYO, 2011, p. 132 – 133).

Salientamos que essa plural diversidade, (no entanto singular) concede, a nós educadores docentes e não docentes, a oportunidade de compreender a diferença a partir de nossa percepção diante do reconhecimento de “ser ou estar” diferente a depender da percepção do Outro. No sentido da alteridade, como forma de se propor a entender o outro como mais um, logo, como o Outro entende o mundo a sua volta, que com certeza não terá a minha mesma percepção. Neste momento quando passamos a acolher a maneira como o Outro entende o mundo que o rodeia, descubro que meu saber não o atende. Portanto, “entre o não saber e o saber está a possibilidade: ainda de não saber” (MACEIÓ, 2015<sup>a</sup>, p.180). Neste instante constato que meu olhar na horizontalidade me torna igual e mais um, no entanto, diferente. Igual nos direitos conquistados e deveres adquiridos, assim como, nas oportunidades de aprendizagem.

Destacamos ainda, a importância de uma escola que, para avaliar, lança mão da observação, do registro e da reflexão constantes do processo de ensino-aprendizagem porque não se limita a resultados finais traduzidos em notas ou conceitos. Enfatizamos a escola que, para avaliar, elabora outros procedimentos e instrumentos além da prova bimestral e do exercício de verificação porque entende que o ser humano – seja ele criança, adolescente, jovem ou adulto – é singular na forma, na “quantidade” do aprender e em demonstrar suas aprendizagens, por isso precisa de diferentes oportunidades, procedimentos e instrumentos para explicitar seus saberes (LEAL, ALBUQUERQUE, MORAIS, 2007, p.69).

É neste sentido de compreensão do que seja um processo de avaliação da aprendizagem, que iniciamos nossa discussão e que continuaremos a perseguir paradigmas ultrapassados, homogêneos e/ou apenas, classificatórios. A busca por um entendimento uno, do que seja um real processo de universalização da educação básica, será uma constante, não para ser uniforme, mas, para que possamos ter um espaço para “todos” os iguais, mas, diferentes. No qual, os novos espaços e tempos escolares nos possibilitem problematizar e potencializar o universo escolar, o olhar de educadores docentes e não docentes, como também, das crianças e jovens, uma vez que, acreditamos em uma escola pública, inclusiva, ética e democrática.

#### **4 | NOSSAS CONSIDERAÇÕES...**

Nosso texto pretendeu apontar alguns elementos que possam contribuir com a reflexão acerca do processo de ensino e aprendizagem de crianças e jovens em interlocução direta com a compreensão de avaliação da aprendizagem em um processo pedagógico significativo numa perspectiva de educação inclusiva. Não há como educar para a autonomia, criatividade, autoconfiança, numa instituição moldada no conteudismo, na memorização e na fragmentação do conhecimento. A escola enquanto espaço de relações é única no sentido de sua história particular, de seu projeto e de seus sujeitos elaboradores de significados e, portanto, um lugar de representações sociais. Dessa forma, um processo de formação, que se diz inclusivo precisa ter em suas ações pedagógicas e intencionais formas de contribuir para o desenvolvimento humano, primando por relações pautadas por uma postura ética que amplie o universo sociocultural dos sujeitos da educação; fortaleça as relações de nãoviolência e o “reconhecimento das diferenças com aquilo que nos torna iguais” (CONAE, 2010).

Dentro da perspectiva da universalização da educação básica igualdade de condições para o acesso, permanência e a conclusão com êxito do processo de formação de cada sujeito na escola só ocorrerá se considerarmos a importância das nuances propositoras de discussões reflexivas acerca da forma como estamos organizando nossos currículos e conseqüentemente avaliando nossas práticas pedagógicas.

A oferta de educação pública de qualidade exige um criterioso planejamento para



que possam ser atendidas as demandas da sociedade. O planejamento ainda é uma poderosa ferramenta, pois deve oportunizar um momento de reflexão sobre o que vem sendo feito e sobre o que ainda deve ser realizado, sobre as formas de compreensão do processo de avaliação da aprendizagem numa perspectiva de inclusão real de todos os sujeitos políticos coletivos no espaço escolar.

Em vista disto, a escola pública necessitará aprofundar conhecimentos e experiências, bem como, refletir constantemente sobre o que se entende por uma escola pública de qualidade social que possibilite o acesso, mas, e também a permanência destes sujeitos que buscam uma formação emancipatória em um processo educativo inclusivo para a vida reconhecendo e compreendendo os “modos de ver o outro”, no sentido da alteridade, enquanto, reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades.

## REFERENCIAS

ARROYO, M. G. **Curriculo, território em disputa**. 2º Ed. Petropolis, RJ: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. **Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores**. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a08v2068.pdf>. Acesso 01/10/2015.

Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem: ano 01 unidade 08 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012.

Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o ciclo de alfabetização. Caderno 01 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015.

LIBÂNEO. J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas [http://www.educarev revista.ufpr.br/arquivos\\_17/libaneo.pdf](http://www.educarev revista.ufpr.br/arquivos_17/libaneo.pdf). 2001/2015. Acesso 20/08/2016.

MARINHO, P. FERNANDES P.; LEITE, C. **A avaliação da aprendizagem: da pluralidade de enunciações à dualidade de concepções**. Acta Scientiarum Education. Maringá, v. 36, n. 1, p. 151-162, Jan.-June, 2014. Disponível: [http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/21018/pdf\\_17](http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/21018/pdf_17). Acesso 21/02/2016.

MACEIÓ. Prefeitura Municipal de Maceió. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Avaliação Escolar. **DIRETRIZES DA AVALIAÇÃO DA/PARA APRENDIZAGEM DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MACEIÓ**. Maceió 2015 (VERSÃO PRELIMINAR - IMPRESSA).

MACEIÓ. Prefeitura Municipal de Maceió. Secretaria Municipal de Educação. **DIRETRIZES CURRICULARES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL**: rede pública municipal de Maceió. Secretaria Municipal de Maceió. Maceió: Viva Editora, 2014.

LEAL Telma Ferraz, ALBUQUERQUE Eliana Borges Correia de e Morais Artur Gomes de. **LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO: PENSANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA**. In: Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 135 p.: il.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2015.

RIBEIRO, L. M. **Saberes e metodologia da educação infantil**: o curso de Pedagogia – UFAL em questão. 2015. 260f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2015.

ROSETHAL, Amy Krouse; LICHTENHEL. **PATO COELHO** Editora Presença. Disponível: <http://pt.slideshare.net/smarios/pato-coelho>. Acesso 22/02/2016.

## AÇÕES DE APRENDIZAGEM EXPANSIVA PARA APROXIMAR FAMÍLIA E ESCOLA: A AGENDA COMO FERRAMENTA

**Adriane Cenci**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte,  
Departamento de Fundamentos e Políticas da  
Educação/Centro de Educação

**RESUMO:** O texto aborda a relação entre família e escola a partir da percepção, durante uma intervenção realizada com um grupo de professores do 6º ano do ensino fundamental, de distorções na compreensão da participação de pais na vida escolar de dois alunos com deficiência intelectual incluídos em uma escola municipal na cidade de Pelotas/RS. Quanto ao tipo de pesquisa, trata-se de uma intervenção com inspiração no modelo do Laboratório de Mudança proposto por Engeström (2007). O propósito do texto é apresentar a tentativa de superação da distância entre família e escola com a criação de uma ferramenta – a agenda – para estreitar a comunicação entre elas e dar suporte ao processo de aprendizagem do aluno incluído. A implementação da agenda é compreendida como possibilidade de aprendizagem expansiva, conceito proposto por esse mesmo autor (ENGESTRÖM, 1987). Os dados da intervenção – as interações verbais transcritas – são articulados descrevendo as ações de aprendizagem expansiva relacionadas ao desenvolvimento dessa ferramenta. A intervenção não logrou a consolidação da

agenda como nova prática naquela escola, contudo houve mudanças na percepção que os professores tinham sobre as famílias. Conclui-se que tais ações não efetivaram aprendizagem expansiva, mas podem ser consideradas ações de transição, já que houve pequenas mudanças na maneira com as famílias dos alunos incluídos eram vistas pela escola.

**PALAVRAS-CHAVE:** aprendizagem expansiva; pesquisa intervenção; estratégias e ferramentas para a inclusão.

### 1 | INTRODUÇÃO

São frequentes, nas conversas travadas com professores, queixas acerca da falta de participação das famílias no processo de escolarização de seus filhos, apresentem eles alguma deficiência ou não. No caso das crianças que enfrentam maiores dificuldade no processo de aprendizagem escolar, a ausência das famílias desse processo é ressaltada, uma vez que a criança ou adolescente sozinho não consegue geri-lo. A discussão que aqui se propõe aborda essa relação entre família e escola a partir da percepção, durante uma intervenção formativa realizada com um grupo de professores dos anos finais do ensino fundamental, de distorções na compreensão da

participação de pais no processo de escolarização de dois alunos incluídos no 6º ano do ensino fundamental de uma escola regular. O propósito do texto é apresentar a tentativa de superação da distância entre família e escola com a criação de uma ferramenta – a agenda – para estreitar a comunicação entre elas e dar suporte ao processo de aprendizagem do aluno incluído. A implementação da agenda é compreendida como possibilidade de aprendizagem expansiva, conceito proposto por Engeström.

O texto, não aborda a discussão teórica sobre a relação família/escola, mas centra-se nos dados empíricos da intervenção que explicitam o desencontro (ao invés de encontro e colaboração) entre esses atores educacionais e na tentativa empreendida de superar tal desencontro.

Fala-se em intervenção como método, pois este tipo de pesquisa envolve o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações), destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam, com posterior avaliação dos efeitos dessas interferências (DAMIANI et al, 2013). A intervenção formativa, a qual se faz referência, foi desenvolvida em 10 sessões, entre março e dezembro de 2014, em uma escola municipal da cidade de Pelotas/RS. Participaram dela 12 professores do ensino fundamental (identificados nos excertos por P1, P2, P3...) e também a professora da sala de recursos (SR), a coordenadora pedagógica (CP) e a orientadora educacional (OE) da escola. Os encontros ocorreram por demanda da escola e do grupo de professores que estava recebendo, pela primeira vez, alunos com deficiência intelectual (identificados nos excertos por E1 e E2) nos anos finais do ensino fundamental e pela demanda da pesquisadora de desenvolver sua pesquisa de doutorado.

## 2 | A APRENDIZAGEM EXPANSIVA

A proposta da intervenção formativa era promover mudanças coletivas (criadas pelo coletivo e para o coletivo), desenvolvendo ferramentas e estratégias que pudessem dar suporte a inclusão dos dois alunos com deficiência intelectual que frequentavam o 6º ano do ensino fundamental. A perspectiva teórica que sustentou tal proposta foi a da Teoria Histórico-Cultural da Atividade, principalmente as ideias de Engeström (1987, 2002, 2007, 2013).

Na referida perspectiva, os conceitos de sistema de atividade e de objeto da atividade são centrais. Sistema de atividade refere-se à formação relativamente estável de um grupo de pessoas que possui seus próprios instrumentos, regras e divisão de trabalho, tendo como objetivo dar forma a um objeto compartilhado (ENGESTRÖM, 2013). Dito de outro modo, sistemas de atividades são formações coletivas, dirigidas a um objeto, que evoluem, ao longo de períodos extensos de tempo, frequentemente assumindo a forma de instituições e organizações (DANIELS, 2011). O objeto da atividade é aquilo que direciona a atividade, é o que responde às necessidades dos

sujeitos. Estas precisam dirigir-se a algum objeto; não existe necessidade em si, ela é sempre necessidade de algo, ou seja, apenas no objeto, a necessidade define-se (objetiva-se). O objeto da atividade pode ser tanto real quanto ideal (LEONTIEV, 1983).

O conceito de aprendizagem expansiva de Engeström justificou o delineamento da intervenção. Esse conceito se refere à aprendizagem daquilo que não está pronto, do novo, a construção de novos objetos para o um sistema de atividade que está em movimento, a formulação de ideia que possam mediar essa construção realizada de maneira coletiva e implementada na prática (ENGESTRÖM, SANNINO, 2010). É essencial ressaltar que não se está falando de aprendizagem por parte de indivíduos, mas sim de aprendizagem coletiva, de aprendizagem por parte de um sistema de atividade que cria uma nova instrumentalidade – novos modelos, ferramentas, modos de trabalho – expandindo seu objeto para todos os sujeitos nele envolvidos (ENGESTRÖM, 2002). Isso não quer dizer que a aprendizagem expansiva é, desde o início, ampla e espalhada pelo sistema de atividade; pelo contrário: com frequência, ela inicia como algo pequeno, mas com potencial para expansão. Na intervenção realizada, acreditava-se que algumas mudanças, embora pontuais, no cotidiano da escola, poderiam desencadear, também, transformações na compreensão da inclusão e nas práticas pedagógicas a ela relacionadas.

Sistematizando a análise da aprendizagem expansiva Engeström, Ruantavuori e Kerosuo (2013) propõem analisar as ações que compõem a aprendizagem expansiva (a atividade). Os conceitos de atividade e de ação que utilizam são oriundos de Leontiev (1983). Enquanto a atividade pode ser identificada pelo objeto (ou motivo), as ações o são pelo seu objetivo (ou meta) e as operações, pelas condições instrumentais (ou condições operacionais) para sua realização. Ações têm início e fim definidos, são conscientes, com objetivos claros para o sujeito. A atividade não é tão delimitada e, com frequência, o sujeito não toma consciência do seu objeto. Já as operações são processos automatizados, são não conscientes, mas podem ser trazidas à consciência pelo sujeito, se as condições de realização forem alteradas. A atividade é entendida como o sistema amplo. Contudo, ela só pode existir em forma de grupo de ações. As últimas, por sua vez, dependem dos processos já automatizados, as operações. Esses três níveis – atividade, ação, operação – são intercambiantes, conforme se alteram os motivos.

A partir desse entendimento da estrutura atividade-ação-operação, a aprendizagem expansiva, objeto das intervenções formativas, pode ser acompanhada por meio da investigação das ações que a compõem. Conforme apontam Engeström, Rantavuori, Kerosuo: “um processo de aprendizagem expansiva consiste de ações de aprendizagem expansiva” (2013, p.82, tradução livre da autora).

Engeström (2002) elaborou a representação de um ciclo de ações que compõem a aprendizagem expansiva, tanto para orientar a organização das intervenções formativas, quanto para acompanhá-las e descrevê-las. O ciclo é constituído pelas seguintes ações: 1) questionamento; 2) análise (análise empírica e análise histórica);

3) modelagem da nova solução; 4) exame do novo modelo; 5) implementação do novo modelo; 6) reflexão sobre o processo; e 7) consolidação da nova prática. A sequência dessas ações é idealizada; na prática, elas não aparecem de forma pura. Essa sequência é relativamente regular; entretanto, as ações podem aparecer em combinações e interações diferentes, mas não completamente arbitrarias (ENGESTRÖM, RANTAVUORI, KEROSUO, 2013).

Na Figura 1, fica mais claro que o ciclo inicia de um estado de necessidade, expresso por questionamentos (não no sentido de perguntas, mas de críticas ao próprio sistema de atividade). Passa, então, por um processo de análise, focada no levantamento das contradições nele existentes. A modelagem da nova solução pressupõe ruptura e avanço, oferecendo uma possível solução ao estado de necessidade inicial. Essa solução é detalhadamente examinada e testada – considerando sua dinâmica, seu potencial e suas limitações – levando a prováveis ajustes e melhorando o novo modelo desenvolvido. A ação seguinte é a implementação do novo modelo e sua aplicação prática, que pode enfrentar resistência, por parte de alguns sujeitos. Tendo sido implementado o modelo, os participantes do sistema de atividade vão refletindo sobre o seu impacto sobre as mudanças que vão sendo construídas. Com essa reflexão, o novo modelo vai-se estabilizando, até chegar a se consolidar. Ao final do ciclo, ainda haverá enfrentamento com os sistemas de atividades vizinhos, relacionados ao novo modelo, pois mudanças em um sistema influenciam outros que com ele mantém relações.

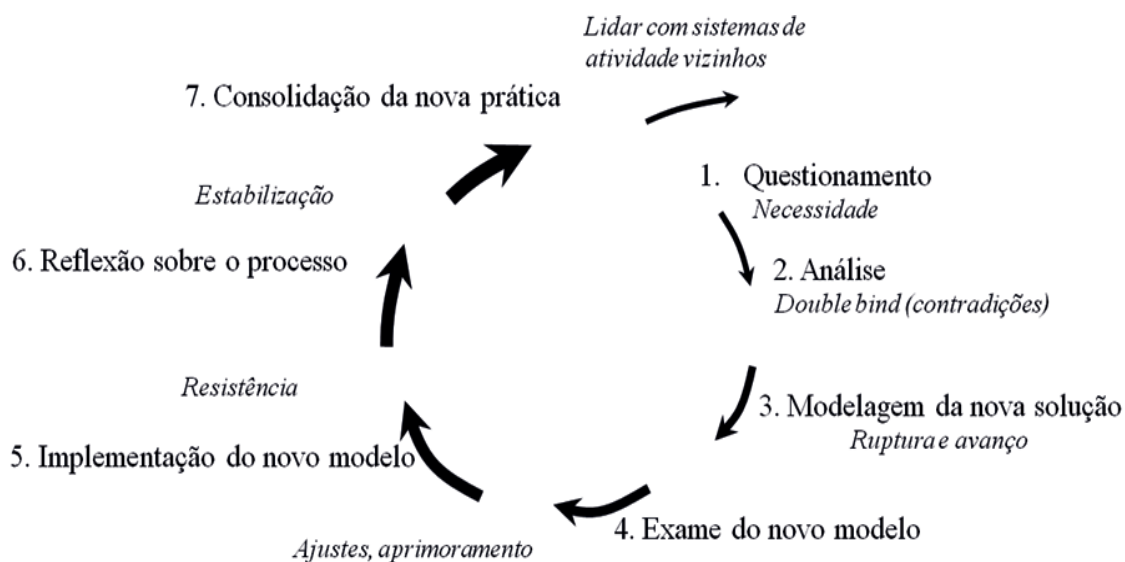


Figura 1 - Esquema Sequência de ações no ciclo de aprendizagem expansiva

Fonte: Adaptado de Engeström (2002, p.58).

### 3 | PERSPECTIVA METODOLÓGICA PARA DAR SUSTENTAÇÃO À APRENDIZAGEM EXPANSIVA

Para promover, sustentar e acompanhar a aprendizagem expansiva, o *design* da



intervenção inspirou-se na proposta do Laboratório de Mudança (*Change Laboratory*) desenvolvido por Engeström (2007, 2011) justamente para que a intervenção fosse um espaço (de tempo e de lugar) de criação de ferramentas e estratégias que transformassem o sistema de atividade a partir do enfrentamento das contradições que os sujeitos foram percebendo.

O Laboratório de Mudança consistia em oferecer estímulos auxiliares aos sujeitos participantes para que pudessem enxergar o sistema de atividade da escola, analisando as contradições presentes e históricas nele existentes – por exemplo, estímulo auxiliar imprescindível para a proposição da agenda foram excertos das entrevistas realizadas com os pais dos alunos incluídos, apresentadas aos participantes da intervenção. O Laboratório de Mudança também foi espaço para construir modelos que refletissem as análises – por exemplo, na terceira e quarta sessão os sujeitos organizaram um modelo que explicitava as relações das pessoas para sustentar a inclusão dos alunos e nesse momento, apontaram que a família apenas deixava os filhos na escola. Com as análises, tendo informações e esquemas que oferecessem uma visão mais ampla e aprofundada do sistema, poderiam propor ideias, ferramentas, estratégias para serem desenvolvidas, coletivamente, a partir do trabalho realizado na própria intervenção. A agenda é exemplo de estratégia desenvolvida.

As sessões da intervenção tinham um formato que se repetia, delas destacam-se algumas características: os participantes sentavam em semicírculo para que todos pudessem se ver; a pesquisadora organizava os artefatos mediadores de cada sessão a partir daquilo que percebia como demanda resultante da sessão anterior; os encontros ocorriam no último ou nos dois últimos períodos do turno da tarde, durante o horário de trabalho, precisando que os alunos fossem liberados; o número de participantes variava a cada sessão, pois os horários dos professores na escola eram diferentes ao longo da semana; a participação ocorria de forma voluntária.

Para viabilizar a intervenção como pesquisa, as sessões foram gravadas em áudio e vídeo e posteriormente transcritas. Auxiliando no manejo dos dados foi utilizado o software de análise qualitativa *QSR NVivo 10*. A análise das interações verbais sustentou-se na proposta de análise textual discursiva (MORAES, 2003).

#### **4 | AGENDA – APRENDIZAGEM EXPANSIVA PARA APROXIMAR FAMÍLIA E ESCOLA**

O desenvolvimento de uma agenda para comunicação entre professores e pais emerge na intervenção como possibilidade de promover melhor acompanhamento e suporte para os alunos incluídos. A efetivação da agenda representaria uma nova prática que poderia transformar a escolarização dos alunos incluídos. Assim, a impletação dessa ferramenta é tomada como aprendizagem expansiva, e para analisar seu desenvolvimento volta-se às ações do ciclo que a representa.

A primeira ação do ciclo de aprendizagem expansiva é o questionamento, que indica a necessidade dos sujeitos e desencadeia o processo de aprendizagem (ENGESTRÖM, 2002). O questionamento aparece em forma de críticas e/ou rejeição ao modelo atual. Na intervenção, o estado de necessidade que gerou os questionamentos foi, inicialmente, a sensação de despreparo, o não saber o que fazer, diante dos alunos com deficiência intelectual que chegam aos anos finais do ensino fundamental. Por exemplo:

P9: Outra palavra, no meu caso, acho que é insegurança.

P4: Eu também acho. É verdade.

P9: Eu me sinto insegura. Sem saber como

P12: Eu tenho uma palavra: despreparo.

P4: Eu também.

CP: Foi o que eu disse. Exatamente o que eu disse. (SESSÃO 1)

A ação de questionar também se enraizou nas críticas à política de inclusão escolar, produzindo resistência nos professores:

P3: Mas a inclusão pra mim é eles estarem dentro da escola! Todo mundo está em salas separadas! O colégio tá todo num amontoado só! Então tá todo mundo em compartimentos! Ele ia estar no compartimento dele! Eu sou contra, contra, contra essa junção! A gente não ajuda eles, gente! A gente passa a mão na cabeça e passa adiante! Eu sei que vocês não têm nada a ver com isso.

P6: P3, é uma realidade, infelizmente, imposta. É verdade, não vai voltar.

P3: Não é pra vocês individual que eu to falando. Mas tu vê que ele não vai, ele não aprende.

P6: Isso vem do governo, a gente não tem. (SESSÃO 10)

A segunda ação do ciclo de aprendizagem expansiva é a análise. A análise que trouxe a família para a discussão esteve presente desde a primeira sessão, embora a proposta da agenda para articular a cooperação família/escola tenha surgido apenas na oitava sessão. As referências à família iam desde responsabilização e acusações de descaso, à necessidade de ouvir quais seriam suas expectativas em relação à escola – porém sem que alguém conhecesse essas famílias. Os excertos a seguir ilustram esse aspecto:

CP: Essas famílias, que têm crianças com essas especificidades, elas já têm um, vamos dizer assim, um medo. Uma coisa de proteger a criança. Sabendo que a criança pode passar por certas situações, eles já ficam na defensiva (SESSÃO 1)

P3: Eu me proponho fazer uma coisa, que aí não sei se o pessoal gosta muito. Prometo preparar uma bateria de exercícios diferenciados do livro e mandar pra ele ter um tema lá em casa, fazer. Mas eu quero ver se a família vai fazer. Não vai. (SESSÃO 5)

P3: Ele não falta nunca. Esse aí tá incluso uma barbaridade. Agora [indica a cabeça]

P7: Deve ter uma mãe que não aguenta ele em casa e, mesmo com chuva, manda.

P5: Ah P7, o pai dele carrega ele no quadro da bicicleta.

P9: O pai dele traz ele sempre.

P11: É, com todo aquele tamanho.

P9: O pai dele protege ele muito.

P11: Ele é um bebezão.

P6: Ele faz isso desde pequenininho.

P7: Mas é por isso que ele não se desenvolve gurias, a família trata ele que nem um bebê. Ele não vai se desenvolver, a família tem que passar por um tratamento.

P9: Mas eu acho que o pai dele também tem alguma coisa. O pai dele é analfabeto.

P3: O pai dele veio pegar o boletim e falar comigo “Como é que o E2 está?”. Eu digo “O E2 não tá prestando atenção na aula”

P9: Eu acho que é bem complicado, o pai.

P6: Às vezes nem consegue ver as limitações do filho. (SESSÃO 7)

**Ao apontar a família como displicente em acompanhar a vida escolar dos seus filhos, os participantes tentam deslocar a responsabilização pela aprendizagem dessas crianças, na escola, para as famílias. Na oitava sessão, a análise se vai transformando, tendo a fala dos pais como elemento importante. A seguir, alguns excertos que mostram como a transformação ocorreu:**

Pesquisadora: [...] como os alunos não copiam, quando eles [os pais] vão olhar os cadernos, não tem tema. Então eles [os alunos] vão fazer o tema, mas eles [os pais] não sabem se tem tema.

P3: É só perguntar pro professor, quando vem buscar.

SR: Mas quantos professores eles tem? Aí tu tem aula com ele, lá no meio da tarde, aí... mas isso vai aparecer.

Pesquisadora: Isso SR. E eles têm uma preocupação de o filho não chegar atrasado, sempre vem buscar. Não dá pra dizer que é descaso dessas duas famílias.

P4: Não mesmo.

Pesquisadora: Bem, vou começar apontando que eles sabem das dificuldades que têm os filhos. Eles não acham que os filhos não têm dificuldades. Eles têm noção da dificuldade. A mãe da E1, falando da dificuldade da E1, com matemática. A mãe dizia assim: “na matemática ela está com muita dificuldade. Ela me disse que a E1 – alguém falou pra ela – teve um atraso, que não faz os temas; na matemática, ali com a E1, tenho até que falar com a P12 – a professora – se ela mandou os trabalhos, porque a E1 não me diz se tem trabalhos ou não, mesmo se tu olhar os cadernos, porque ela não copia as coisas ‘E1 tem algum tema?’ ‘Não, não tem nada mamãe’. Pode olhar os cadernos dela, ela pula um monte de matéria. Aí eles ficaram de tirar xérox pra E1, mas mandaram mais no início os xérox, depois não veio mais os xérox. Aí a P12 diz que a E1 não fez os temas, mas eu sei que a P12 tinha mandado os temas pra E1 e minha irmã fez com ela, eu faço de noite. Até que a gente não entendeu direito, a minha irmã veio aqui, falou com a P12 e a P12 mandou outro trabalho, porque aquele estava com muita dificuldade de fazer. Aí ela disse que a E1 não está fazendo os temas de matemática, falou isso”. (SESSÃO 8)

Pesquisadora: [...] Daí tem a fala do pai do E2, que ele também sabe das dificuldades que ele tem. “Ele faz, às vezes eu olho o caderno dele ‘vem cá tchê, tu não fez nada? Cadê?’ ‘A professora deu uma folhinha’ – diz ele pro pai – ‘Ah, mentira’”. Daí eu perguntei se ele acompanha os cadernos ou se faz sozinho. “Ah, só que às vezes, no colégio, claro, ele escreve muito devagar, eu disse pra ele: tu olha letra por letra, não vai escrever nunca rápido, tem que ler a palavra e escrever no caderno. Então tu faz assim, tu olha a sílaba e escreve no caderno, faz mais rápido, senão. Mas agora ele até está lendo mais, antes ele não lia gibí, agora, às vezes, ele pega um gibí e lê.” O pai dizendo, ele percebe que ele não consegue copiar a tempo, porque ele olha

pro quadro e copia uma letra, olha pro quadro a letra e copia a letra. Ele vê o caderno do filho, em casa, e vê que não tem todo o conteúdo. Eles têm noção da dificuldade. E como não tem nada no caderno, como ele vai ajudar? (SESSÃO 8)

Pesquisadora: A mãe da E1 ajuda ela, em outras coisas, também. Explicando como ela ajuda a entender a questão do dinheiro “A E1 não conhece o valor do dinheiro, agora eu to mandando dinheiro pra ela, porque antes ela comprava as coisas e depois eu pagava. Eu disse: ‘eu to fazendo isso errado, eu vou mandar o dinheiro pra ela, pra ela conhecer o dinheiro’. Aí tu diz: ‘quanto tu tem, E1?’ Aí eu faço ela contar. Antes, a mãe não mandava o dinheiro, pagava a merenda pra menina, da escola, agora ela manda o dinheiro para que a E1 aprenda quanto ela tem, fazer troco. Mas a mãe faz tudo isso em casa. Disse que, no início, tinha medo que iam passar a perna na E1.

P4: Sim, que iam roubar ela.

Pesquisadora: Mas não, ela é bem esperta. E o cuidado da mãe, de prestar atenção. A mesma coisa com as horas: “agora dei um celular, dei um celular pra ela, ela quer levar pro colégio. Digo: ‘pro colégio não’ e eu não botei em 24 horas, botei em 12; agora ela vê a hora em 12 e não muda, daqui a pouco, quando ela aprender essa, eu boto pra 24 horas.

CP: Tu vê, né? como ela...

P6: A mãe é ligada.

SR: Eu to dizendo. Eles são. Os dois têm umas coisas que eles falaram, assim que tu vê.

P1: É que nem criança, né?

SR: É.

Pesquisadora: Quando ela aprender a olhar em 12, ela passa pra 24, pra ela aprender.

P6: Que legal!

Pesquisadora: De como eles são preocupados com os filhos. A gente pensava, porque o E2 não vem sozinho pra escola...

P5: Isso.

Pesquisadora: Olha o que o pai fala. “Em casa, ele anda de bicicleta na rua sozinho, mas pra vim pra escola é perigoso, por causa da avenida. Na avenida ali é perigoso, pra atravessar ali”

P3: A [Avenida] Vinícius de Almeida?

CP, P5: É. (SESSÃO 8)

A fala dos pais apresentada aos participantes mostra a versão do outro lado dessa relação entre família e escola. Se a escola supunha que os pais eram ausentes, estes mostraram que sabiam muito sobre a aprendizagem dos filhos. Assim, as críticas levantadas transformaram-se: da não cooperação dos pais em relação aos filhos com deficiência (apontadas por alguns professores), à não cooperação da escola com os alunos incluídos, que precisariam de atenção específica dos profissionais (apontadas pelos pais).

A visão dos professores acerca das famílias vai sendo transformada ao ouvirem-nas. Os professores, que antes apontavam os pais como não participativos, perceberam que, ao contrário, os pais estavam atentos a tudo que acontecia e que esperavam que

a escola fosse mais presente no processo de aprendizagem dos filhos.

A terceira ação do ciclo de aprendizagem expansiva é a modelagem da nova solução – a agenda – que teve sua origem na conversa com os pais. Na sessão 8 da intervenção, os participantes elaboraram os detalhes do seu funcionamento. Os excertos abaixo detalham como foi o processo.

Pesquisadora: Na conversa que a gente teve com a mãe da E1, saiu uma ideia, uma possibilidade de trabalho com eles e com a família. A gente conversava sobre essa questão de a E1 não copiar as coisas a tempo e a mãe não sabia o que fazer de tema. Eu disse assim: [fala da pesquisadora na entrevista com a mãe e com a SR] “o que a gente podia fazer era mandar por escrito, mandar um bilhete, mandar alguma outra explicação. Se vocês ajudam em casa, quando vai no caderno e não sabe o que tem que fazer, precisa de uma explicação, buscar informações em tal lugar” [fala da mãe:] “Quem sabe essa mulher do meu sobrinho pergunte pros professores, mas perguntar um por um?!” mais adiante [fala da mãe] “Eu não sei quando ela tem tarefa, porque ela nunca tem” Daí eu digo “Os professores lá no início são acostumados a mandar bilhete e até o ano passado ela tinha isso” [fala da mãe:] “Era suficiente dar o bilhete pra E1, tem que fazer isso, isso e isso, aí eu sabia o que tinha que fazer. A E1 sempre vinha com as coisas. Hoje não to conseguindo acompanhar. O 6º ano tá difícil de acompanhar, pra mim, e não tem esses bilhetes”. A SR [fala:] “O que a gente podia fazer, de repente, era uma agenda, uma caderneta, uma agendinha pequena dela, que ali o professor possa anotar”. Daí começou a nascer a ideia. [a mãe fala:] “Até compro uma agenda, uma caderneta pequeninha” [SR fala:] “Cada professor consegue fazer sua anotação e mandar a atividade, hoje tem tal coisa pra fazer”. [mãe fala:] “Ela nunca tem atividade pra fazer”. [pesquisadora fala:] “E se ela não copia na aula, eles podem dar uma atividade impressa, eles passam a atividade e ela já tem ele impresso, faz uma cópia e manda bilhete” [SR fala:] “É, anota ali, tem atividade do livro, assim, assim”. [mãe fala:] “A E1 nunca tem tema pra fazer”. [pesquisadora fala:] “O que podemos fazer é ter essa conversa – que o que eu faço com vocês agora– pra tentar ajudar ela a se organizar” (SESSÃO 8)

CP: E dar agendinha pra todos os alunos, como o P3 sugeriu, eu vou sugerir em reunião.

SR: É.

P3: A obrigação do pai é, todos os dias, abrir o caderno. (SESSÃO 8)

P4: Agora eu vou arrumar uma lista de exercícios.

P3: Ah! Eu vou dar só 3, pra não dizer ah que eu enchi.

P4: Vão lá na SR, os dois.

CP: Tem umas pastas pretas ali, que eram do coral. Pasta com folhas de plástico dentro. A gente pega as cadernetinhas e a pasta, pra guardar as coisas dentro dessa pasta.

P3: Vai ter tema todos os dias. Não todos os dias de Geografia, mas se cada um der um dia, vai ter todos os dias. (SESSÃO 8)

A modelagem da agenda, como resposta às contradições levantadas pela escola e pelas famílias, inicia com a proposta de cooperação. A agenda poderia oferecer uma solução à situação problemática mencionada pelos professores – a ausência da família – e à situação mencionada pelos pais – a ausência de acompanhamento da aprendizagem e das tarefas pelos professores. Contudo, ao longo da oitava sessão a agenda vai sendo delineada muito mais como ferramenta para delegar tarefas escolares de sala de aula a outros contextos, do que como ferramenta para a articulação entre esses contextos.

A sugestão da agenda foi muito bem recebida, os participantes chegam a falar

em ampliar sua utilização para todos os alunos. Parece, contudo, que foi entendida, pelos professores, como um mecanismo para exercer pressão nas famílias para acompanharem a vida escolar dos filhos.

Embora enviesada, parecia que a proposta da agenda seria implementada, pelos professores, com os dois alunos com deficiência intelectual. Contudo, não o foi. Entre a oitava e nona sessões ocorreu um grande intervalo de tempo (quase dois meses). Nesse período sem discussões com o grupo, a implementação esmoreceu. Várias sessões foram desmarcadas e remarcadas, sob diversas justificativas, num momento decisivo de acompanhamento para o processo de consolidação da mudança, no qual se deveriam ir fazendo ajustes e dando suporte para que os professores tivessem segurança em relação à nova atividade que empreenderiam.

Sabe-se que as agendas foram entregues aos alunos e que os professores deveriam seguir o combinado naquele encontro. Porém, não houve suporte, por parte da coordenação pedagógica, da sala de recursos ou da própria pesquisadora, aos professores para sustentar a implementação do artefato. Relatos indicam que alguns dos professores até tentaram utilizar a agenda, mas, por não verem resultado nas respostas dos alunos (como por exemplo, estudar para as provas ou realizar adequadamente as tarefas anotadas na agenda, etc.), desistiram. Outros nem chegaram a utilizá-la, alguns dizendo que nem haviam ficado sabendo dela. Enfim, essas informações, obtidas nas duas últimas sessões, configuraram a reflexão sobre o processo – a sexta ação do ciclo de aprendizagem expansiva –, que não chegou a tornar-se efetivo. A seguir, excertos que deixam claro que as ações potencialmente expansivas não se concretizaram:

P10: Ele disse ali que mostrou para todos os professores e, pra mim, ele não mostrou.

P5: Eu tentei, fiz a minha parte.

Pesquisadora: A intenção desse caderninho, dessa agenda, era que não se perdessem, pra saber dia de prova, os materiais que precisam, atividades, tarefas pra entregar. E o E2 diz: “Por enquanto, a professora não usa, mostrei pra ela, mostrei pra todos os professores, mas eles não usam. Não teve nada ainda, só mandam tema de folhinha”. A pasta com as folhas está sendo usada.

P2: Na caderneta do E2, a primeira que escreveu fui eu. Escrevi avisando quando era a prova, o que ia cair.

P3: Ele fez os exercícios? (SESSÃO 9)

P3: Mas a agenda é um meio de comunicação com os pais. O pai que tem que, diariamente, abrir a agenda e ver o que o filho fez.

SR: Mas nunca tinha nada na agenda.

CP: Não tinha nada.

P3: Tudo bem.

CP: Vieram os pais dos dois alunos. Tanto da E1, quanto do E2, vieram dizer que não tinha nada na agenda.

[P3 pergunta pros colegas quem escreveu. Falam juntos]

SR: A P2 escreveu. Mas o que eu queria dizer...

CP: A mãe da E1 veio dizer que só a P2 tinha escrito e colocado a data da prova.

P2: Da última vez, acho que ele tinha perdido a agenda.



P4: Eu escrevi pra ele as páginas que tinha que copiar o tema; o guri me chega lá bem feito [faz que ele mostrou]. A página não era aquela, os números não eram aqueles. Eu dei positivo, pois ele copiou! Deixou coisa em branco, mas copiou. (SESSÃO 10)

A reflexão é a avaliação do processo. A agenda não se concretizou, não se chegou à ação de consolidação da nova prática. Os professores da sala regular apontaram justificativas para tal, localizando no aluno, que não soube utilizar a ferramenta, o motivo dela não ter dado resultados positivos. A coordenadora pedagógica e a professora da sala de recursos responsabilizaram os professores por não terem levado adiante o que fora combinado no encontro e junto às famílias.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A agenda não foi implementada, contudo, houve sim alterações no sistema de atividade. A escola passou a ver de outro modo as famílias, embora não tenham ocorrido transformações diretas no processo de inclusão. Sannino (2008) chama essas ações de ações de transição, pois seguem com o potencial de transformação latente. A ferramenta desenvolvida (agenda) ainda poderá ser resgatada pelos sujeitos e também pode servir de inspiração para outras ações naquela e em outras escolas, aproximando professores e pais para que ofereçam suporte adequado à inclusão dos alunos com deficiência.

## REFERÊNCIAS

DAMIANI, M. F. et al. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. In: **Cadernos de Educação** n.º 45. Pelotas: Faculdade de Educação UFPel, 2013. Disponível em: <<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822>>. Acesso em: 30 jul. 2014.

DANIELS, H. **Vygotsky e a pesquisa**. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

ENGESTRÖM, Y. **Learning by expanding**: an activity-theoretical approach to developmental research. Helsinki: Orienta-Konsultit, 1987.

ENGESTRÖM, Y. Aprendizagem por expansão na prática: em busca de uma reconceituação a partir da teoria da atividade. Tradução: VILAS BOAS, D.; DAMIANI, M. In: **Cadernos de Educação**. n.19. Pelotas: Editora da UFPel, 2002. p.31-64

ENGESTRÖM, Y. Putting Vygotsky to work: the Change Laboratory as an application of double stimulation. In: DANIELS, H.; COLE, M.; WERTSCH, J. V. (Orgs.) **The Cambridge Companion to Vygotsky**. New York: Cambridge University Press, 2007.

ENGESTRÖM, Y. From design experiments to formative interventions. In: **Theory & Psychology**, v. 21, n.5, 2011. p.598-628

ENGESTRÖM, Y. A teoria da atividade histórico-cultural e suas contribuições à educação, saúde e comunicação. Entrevista concedida a: LEMOS, M.; PEREIRA-QUEIROL, M. A.; ALMEIDA, I. M. In: **Interface**: comunicação, saúde e educação. v.17. n. 47. Botucatu, 2013. p.715-727.

ENGESTRÖM, Y.; SANNINO, A. Studies of expansive learning: foundations, findings and future challenges. In: **Educational Research Review**, 2010. p.1-24.

ENGESTRÖM, Y.; RANTAVUORI, J.; KEROSUO, H. Expansive Learning in a Library: actions, cycles and deviations from instructional intentions. In: **Vocations and learning**, v.6. Springer, 2013. p.81-106.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia, personalidad**. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. In: **Ciência & Educação**, v.9, n.2. Bauru, 2003.

SANNINO, A. Sustaining a non-dominant activity in school: only a utopia? In: **Journal of Educational Change**, v.9. Springer, 2008. p.329-338

## REFLEXÕES E PROBLEMATIZAÇÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

### **Marcos Lucena da Fonseca**

(Universidade Estadual de Pernambuco-UPE,  
Mestre em Educação.

E-mail: fonsecalucena@hotmail.com).

### **Maria do Carmo Barbosa de Melo**

(Universidade Estadual de Pernambuco-UPE,  
Professora Doutora.

E-mail: mcbmeloupe@gmail.com).

**RESUMO:** O texto tem o objetivo de expor e refletir sobre experiências de trabalhos inovadores de educação inclusiva, justificado na observação da prática pedagógica, cujo público alvo são crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. A educação inclusiva compreende a Educação especial. Busca transformar o espaço educativo em espaço para todos. Norteia-se pela ideia de que a Educação é um direito de todos. Por isso, a proposta da Educação Inclusiva é que as diferenças não são vistas como problemas, mas como diversidade. Procura ampliar a visão de mundo e desenvolver oportunidades de convivência a todos, numa perspectiva humanizante e humanizadora, focando o desenvolvimento integral do educando, por meio de metodologias, técnicas e práticas que contemplem e favoreçam uma formação de qualidade. A expressão situação de vulnerabilidade social é utilizada na referência

à criança e/ou adolescente que é infrator, inadaptado, abandonado, vítima de violência, em risco, péssimas condições econômicas, à margem de uma infância ou adolescência dita como padrão, vivendo, muitas vezes, situações extremas de exclusão social. A reflexão surgiu como um tema de dissertação de Mestrado com vistas a contribuir com o debate e interagir, na medida do possível, com a construção de projetos profícuos que viabilizem a formação numa perspectiva integral e inclusiva.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Inclusiva; Crianças e Adolescentes em situação de vulnerabilidade social; Ação educativa.

**ABSTRACT:** The text aims to expose and reflect on experiences of innovative works of inclusive education, justified in observing the pedagogical practice, whose target audience are children and adolescents in situation of social vulnerability. Inclusive education includes special education. It seeks to transform the educational space into space for all. It was based on the idea that Education is a right for all. Therefore, for inclusive education, differences are not seen as problems, but as diversity. It seeks to broaden the world view and develop opportunities for coexistence of all, in a humanizing and humanizing perspective, focusing on the integral development of the student, through methodologies, techniques and

practices that contemplate and favor a quality education. The term social vulnerability is used in reference to the child and / or adolescent who is an offender, maladaptive, abandoned, victim of violence, at risk, poor economic conditions, at the margin of a childhood or adolescence said as a standard, often living , extreme situations of social exclusion. Reflection emerged as a Master dissertation theme in order to contribute to the debate and to interact, as far as possible, with the construction of fruitful projects that make training possible in an integral and inclusive perspective.

**KEYWORDS:** Inclusive Education; Children and Adolescents in socially vulnerable; educational action

## INTRODUÇÃO

A Educação tem sido discutida em fóruns acadêmicos, políticas públicas, instituições educativas, meios de comunicação e espaços da sociedade civil. No entanto, por se tratar de uma realidade que envolve o ser humano, sempre é uma reflexão inexaurível. Entre essas discussões, destacamos a relação entre Ação Educativa e Inclusão Social e, mais particularmente a Educação Inclusiva de crianças e adolescentes em situação de risco.

As discursões de Sampaio, Santos e Mesquida (2002), apontam que na raiz da palavra educação não existe uma unanimidade, mas sim uma diversidade de conceitos. Os autores indo a raiz da palavra Educação, dos verbos latinos “educare” e “educere”, chegam a “ex-ducere”, que significa, literalmente, conduzir (à força) para fora; já “educare”, que significa amamentar, criar, alimentar, aproxima-se do vocábulo latino “cuore”(coração). Daí, a palavra “caridade”: oferecer algo que vem do coração. Portanto, palavra mais apropriada quando falamos de Educação.

É possível, então, chegar a duas expressões práticas da ação de “educar”: de um lado, a ideia de conduzir, impondo uma direção, o que a aproxima de “ensino” – introjetar a sina, o destino de alguém; de outro lado, a ideia de oferta, dádiva que alimenta, possibilitando o crescimento. Destes termos brotou o termo Escola. Da associação das duas, vem o pensamento de criar uma instituição que seja responsável por formar os cidadãos.

Por muito tempo a Educação ficou entendida como processos, institucionalizados ou não, que visavam transmitir determinados conhecimentos e padrões de comportamento a fim de garantir, entre outras coisas, a continuidade da cultura de uma sociedade. Entretanto, a Unesco(2005) entender educar por socializar, transmitir hábitos que capacitam o indivíduo a viver numa sociedade, os quais começam na primeira infância, implicando no ajustamento a determinados padrões culturais.

Por outro lado, discutir Educação, centrando na modalidade inclusiva da Educação é ainda mais desafiador. Vale salientar que na Declaração de Salamanca (1994) tem-se o marco da Educação Inclusiva, onde a inclusão faz parte do processo educacional e este documento oficial serviu de base para os líderes governamentais

e não governamentais buscarem formas de resolver o problema social da exclusão.

No Brasil, a Constituição de 1988, em seus artigos 205-206; o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei 8.069/90; a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) (1994); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei 9.394/96, art. 59; a Resolução CNE/CEB 2/2001, no art. 2º; o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 10.172/2001; o Planejamento Educacional Individualizado (2003); o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEDH (2006); etc., entre outras Leis, Decretos e iniciativas, como o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua – MNMMR (1988), foram e são imprescindíveis na busca de soluções para o problema da exclusão e, concomitantemente, o engendramento e aprimoramento da Educação Inclusiva em nosso país, contribuir com as necessárias mudanças. Nessa direção, traduz-se a emergência de se articular discussões e ações que contribuam com o avanço da consolidação dessas políticas afirmativas.

Caudoror (2007) ressalta que o processo de exclusão social é uma realidade muito presente na sociedade brasileira, nos diversos âmbitos, entre eles, o da educação. Ele ocorre por se querer formatar o que não está nos padrões, sem enxergar as especificidades de cada um, como: pertencimento étnico, diferenças etárias, de gênero, religiosa, financeira e etc., ou seja, diferenças que são transformadas em desigualdades. Nessa perspectiva, qual o papel que se espera da escola?

A literatura apresenta diversos autores que têm se dedicado aos estudos de menores em situação de risco e educação inclusiva. No que se refere à Educação inclusiva, De Santana (2013) trata-a como o campo da Educação que tem como fundamento a prática social que objetiva o ensino dos diversos tipos de saberes, contribuindo para a formação dos sujeitos, de acordo com as necessidades e exigências da sociedade em dado momento histórico, respeitando o que está na Constituição Federal de 1988, a saber, a Educação como um direito de todos e dever do Estado e da família. Já Hüning e Guareschi (2002) abordam o tema menor em situação de risco como a constituição de outras infâncias, como a infância “marginal” ou a “infância de risco”.

No entanto, apesar de vários estudos realizados por diversos autores, pouco se tem pesquisado sobre experiências que tiveram sucesso no que se refere ao processo de inclusão social de menores em situação de risco.

A questão principal desse artigo é: que experiências de ação educativa com menor em situação de risco, à luz da literatura, realizam educação inclusiva?

Na perspectiva de contribuir no processo de ensino e aprendizagem de menores em situação de risco, é imprescindível que se realizem pesquisas nas quais se reúnam resultados que mostrem que é possível a intersecção entre educação e inclusão social. Dessa forma, releva-se a importância em se refletir experiências exitosas que procuram alcançar, na sua práxis, que educandos nas situações de vulnerabilidade social superem as limitações impostas pela realidade excludente da qual são vítimas.

## A EDUCAÇÃO E A INCLUSÃO SOCIAL

Apreocupação com a Educação como Direito de todos tem sido premente em nosso país e no mundo, como o documento do MEC (Brasil 2013), defende que a Educação deve garantir as seguintes competências: pessoal (relaciona-se com a capacidade de conhecer a si mesmo, compreender-se, aceitar-se, aprender a ser); social (capacidade de relacionar-se de forma harmoniosa e produtiva com outras pessoas, aprender a conviver); produtiva (aquisição de habilidades necessárias para se produzir bens e serviços, aprender a fazer); e cognitiva (adquirir os conhecimentos necessários ao seu crescimento pessoal, social e profissional, assegurar a empregabilidade e/ou a trabalhabilidade). De fato, o citado órgão do governo enfatiza, ainda, que a educação deve proporcionar o desenvolvimento humano na sua plenitude, em condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças (MEC, BRASIL, 2013).

Dessa forma, a Educação exerce uma importante função social no sentido de formar, de maneira humanizada, indivíduos para o exercício da cidadania. Enquanto direito inalienável de todos os cidadãos, a Educação é condição primeira para o exercício pleno dos direitos humanos, tanto dos direitos sociais e econômicos quanto dos direitos civis e políticos (MEC, BRASIL, 2013).

De acordo com De Santana (2013, p.2),

O campo da Educação tem como fundamento a prática social que objetiva o ensino dos diversos tipos de saberes, contribuindo para a formação dos sujeitos, de acordo com as necessidades e exigências da sociedade em dado momento histórico. Com o advento da Constituição Federal de 1988, a Educação se tornou no país um direito de todos e dever do Estado e da família.

Nesse contexto, podemos encontrar a intersecção entre a Educação e a Inclusão Social, pressupostos que direcionem à compreensão desse desafio. Como bem evidencia De Santana, Educação como um direito de todos, acentua que a política de inclusão deve ser compromisso institucional e individual de cada cidadão consciente, muito especialmente, dos profissionais da educação.

Carvalho (2005) evidencia que inclusão social é o esforço de considerar como normais pessoas com necessidades especiais físicas, emocionais, sociais e econômicas, que foram causadoras de segregação e de cercear os seus plenos desenvolvimento, as quais alguns setores da sociedade insistem em conceituá-las como anormais. Com a inclusão, as diferenças não são vistas como problemas, mas como diversidade. É esta variedade, a partir da realidade social, que pode ampliar a visão de mundo e desenvolver oportunidades de convivência entre todos.

Nesse sentido, o campo educativo conta com uma vertente que visa à minimização das disparidades sociais quando defende e, em alguns casos, pratica a Educação Inclusiva.

Segundo Cavalcanti e Gangorra (2013, p.69-70),



A Educação Inclusiva busca abranger todos com equidade e igualdade de oportunidades. A proposta de Educação Inclusiva vem reconhecer os movimentos ao longo do tempo e assegurar os cidadãos a possibilidade de aprender e de conviver, de forma correta e respeitosa, em uma sociedade diversificada. Esse tipo de convivência permite às pessoas com necessidades educacionais especiais maiores possibilidades de se desenvolver acadêmica e socialmente. Permite, também, uma prática saudável para todos, espaço de convivência, democracia, respeito e valorização do outro.

A inclusão está ligada às pessoas que não têm as mesmas oportunidades dentro da sociedade, pois dentre os excluídos socialmente pode citar os que não possuem condições financeiras dentro dos padrões impostos pela sociedade, além dos idosos, os negros e os portadores de deficiências físicas e mentais, como também, crianças e adolescentes em situação de risco.

No que diz respeito a este último grupo, e para que se avance na compreensão de novas práticas pedagógicas, é importante que se conheça a dinâmica de instituições educacionais que se propõe trabalhar com esse público e ainda, como se dão as ações educativas com esses menores e os resultados, com perspectiva de observar se houve mudança e (ou) permanência da realidade que se encontravam inseridos, como vai ser abordado nos temas subsequentes.

## **INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS E AS CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL**

Ao ter o propósito de ampliar o olhar sobre instituições de natureza inclusiva, há que se analisar a questão das instituições que têm o objetivo de evidenciar situações de risco.

Saviani (2008) apresenta o conceito de “instituição” como derivada do latim *institutio*, *onis*, e, entre as concepções, encontra: método; sistema; escola; seita; doutrina. Esta acepção retém a ideia de coesão, de aglutinação em torno de determinados procedimentos (método); de determinados elementos distintos formando uma unidade (sistema); de certas ideias compartilhadas (escola, aqui no sentido de um grupo de indivíduos reunidos em torno de um mestre ou orientação teórica, como nas expressões “escola filosófica”, “escola de Frankfurt”, “escola dos Annales”); de uma crença e rituais comuns (seita); ou de um conjunto coerente de ideias que orientam a conduta (doutrina).

Vê-se, a partir dessa breve incursão ao léxico da palavra, que a expressão “instituição educativa” soa como uma espécie de pleonasma. Com efeito, a própria ideia de educação já estaria contida no conceito de instituição. De qualquer modo, à base dessa aparente diversidade de significados, a palavra “instituição” guarda a ideia comum de algo que não estava dado e que é criado, posto, organizado, constituído pelo homem.

Assim, além de ser criada pelo homem, a instituição se apresenta como uma estrutura material que é constituída para atender a determinada necessidade humana, mas não qualquer necessidade. Trata-se, necessidade de caráter permanente.

Por isso a instituição é criada para permanecer, contudo, como todos os produtos humanos, por serem históricos, não deixam de ser transitória. Mas sua transitoriedade se define pelo tempo histórico e não, propriamente, pelo tempo cronológico e, muito menos, pelo tempo psicológico.

Ora, a instituição educacional possui todos os caracteres acima citados. Todavia, não possui só eles, mas, modo peculiar de ser, quando volta sua ação para aquilo que Boff (2000) apresenta quando reflete que a educação integral fidedigna é um processo pedagógico que se caracteriza pela constante busca de envolver todos os cidadãos em suas várias dimensões e que visa educá-los no exercício sempre mais pleno do poder, ao ponto de contribuir com uma melhor qualidade de vida individual e social.

Neste sentido, buscando apreender o que temos perquirido acerca da criança e adolescente em situação de vulnerabilidade social, parece pertinente escutar o que advoga Gregori (2000a) e Gregori e Silva (2000b), a expressão situação de vulnerabilidade social é referida à criança ou ao adolescente que é infrator, inadaptado, abandonado, vítima de violência, péssimas condições econômicas, à margem de uma infância ou adolescência dita como padrão ou “normal”.

Na perspectiva de Carvalho (2004), entre as condições de situação de vulnerabilidade social que permeiam algumas crianças e adolescentes do Brasil, podemos destacar aquelas (es) que passam por maus-tratos, gravidez, prostituição, droga, estupro, álcool, dificuldades de aprendizagem, agressividade, família desestruturada, trabalho infantil, precária saúde física, ou psicológica, ou espiritual.

Esta situação de risco acaba se traduzindo por dificuldades na frequência e no aproveitamento escolar, nas condições de saúde de forma geral e nas relações afetivas consigo mesmo, com sua família e com o mundo, tendo como consequências: exposição a um circuito de sociabilidade marcado pela violência, pelo uso de drogas e pelos conflitos com a lei.

Muitas vezes, estas experiências de vida facilitam dinâmicas expulsivas da família nuclear e da casa e o ingresso no circuito da rua e das instituições de abrigo (ABREU, 2002).

## **EDUCAÇÃO INCLUSIVA: RELAÇÃO ENTRE O DIREITO E A CRIANÇA E ADOLESCENTE EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL**

Numa proposta de ampliar a discursão sobre Educação Inclusiva, notamos a necessidade de fazer relação entre o direito e o menor de risco, quando da ação educativa.

Da Silva (2001) corrobora que não se deve enxergar a criança e adolescente

em situação de vulnerabilidade social, como um “coitadinho”, uma simples vítima, um ser carente que precisa da nossa indispensável colaboração para ser alguém. Nesse sentido, precisamos vislumbrá-los como alguém que deve ser visto como o *Outro*, na ótica do filósofo Emanuel Lévinas, ou como os *Outros Sujeitos*, segundo Miguel Arroyo, ou ainda a *Pessoa como Centro*, conforme o pensamento do Psicólogo Carl Rogers.

A proposta pedagógica de Arroyo (2012) é fazer perceber aquele que é considerado marginalizado, como ser diferente ou diverso pelo ângulo positivo, pelo prisma do direito e justiça social coletivos. Assim, o menor em situação de risco, não necessita de programas que o tire da sua situação, mas que seja feita justiça social para que ele possa sair. E isso faz toda diferença na forma de concebê-lo e educá-lo.

Nessa perspectiva, ele ainda acrescenta: “às escolas e às universidades chegam outros educandos trazendo outras indagações para o pensar e fazer pedagógico”(ARROYO, 2012, p.26), pois se trata de Outros Sujeitos, que não desejam simplesmente cuidados, mas, sobretudo, que os faça justiça coletiva, que os devolva o direito de ser “normal”, de estar de volta à vida padrão que lhes foi tirada pelo processo que os vitimiza e lhes impregnam a situação que nós chamamos de risco.

Nesse sentido, vale salientar o pensamento de Carvalho (2005), que advoga uma Educação Inclusiva, alicerçada na ideia de que com a inclusão, as diferenças não são vistas como problemas, mas como *diversidade*. É esta variedade, a partir da realidade social, que pode ampliar a visão de mundo e desenvolver oportunidades de convivência para as crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social.

Preservar a diversidade apresentada na escola, encontrada na realidade social, representa oportunidade para o atendimento das necessidades educacionais com ênfase nas competências, capacidades e potencialidades do educando.

Segundo Mendes (2001, p. 28),

A ideia da inclusão se fundamenta numa filosofia que reconhece e aceita a diversidade na vida em sociedade. Isto significa garantia de acesso de todos a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo no grupo social.

Para Stainback (1999) a instituição escolar inclusiva tem o papel de adaptar-se ao aluno e não o oposto. Para Mendes (2012), a Educação Inclusiva tem sido um caminho importante para abranger a diversidade mediante a construção de uma escola que ofereça uma proposta ao grupo (como um todo), ao mesmo tempo em que atenda às necessidades de cada um, principalmente àqueles que correm risco de exclusão em termos de aprendizagem e participação na sala de aula. Dessa forma a Educação Inclusiva incentiva uma pedagogia não homogeneizadora e desenvolve competências interpessoais.

A Educação tem como demanda o dever de dispensar um cuidado especial a todos que estão cunhados por alguma deficiência ou exclusão social, já que no seu

conceito, hodiernamente, não deve faltar a *tolerância*, como apreende Freire (2004, p.24):

Falo da tolerância como virtude de convivência humana. Falo, por isso mesmo, da qualidade básica a ser forjada por nós e aprendida pela assunção de sua significação ética – a qualidade de conviver com o diferente. Com o diferente, não com o inferior.

Possuir uma referência para atendimento baseado na confiança e no vínculo afetivo é fundamental para crianças e jovens por seu caráter de sujeito em desenvolvimento e por suas vulnerabilidades intrínsecas à situação diversa em que se encontram (ECA, 1990).

Uma das saídas para o enfrentamento desta impotência é justamente a disponibilidade para o atendimento (PARADA, 2003). Portanto, é necessário enfrentar a questão das crianças e adolescentes em situação de risco com seriedade, compreensão científica, eliminação do preconceito e o intento de vislumbrar e querer uma sociedade mais equânime e ideal para vivência e convivência de todos, sem incidir no assistencialismo.

De acordo com Costa (1993, p.15),

O assistencialismo dirige-se à criança e ao jovem perguntando pelo que ele não é, pelo que ele não sabe, pelo que ele não tem, pelo que ele não é capaz. Daí que, comparado ao menino de classe média, como padrão da normalidade, o menor marginalizado passa a ser visto como carente bio-psico-sócio-cultural, um feixe de carências.

Assim, seguindo o que Costa acima propõe, parece que para não incidir no nefasto assistencialismo, se faz mister focar nossa ação em prol da criança e adolescente em situação da vulnerabilidade social, na ideia de que não somos o salvador dele, mas colaborador do direito humano universal e social inalienável à educação.

Todavia, a proposta do texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica: diversidade e inclusão (2013), o direito universal à Educação não é passível de ser analisado isoladamente, mas deve sê-lo em estreita relação com outros direitos, especialmente, dos direitos civis e políticos e dos direitos de caráter subjetivo, sobre os quais incide decisivamente.

Sendo assim, compreender e realizar a educação, entendida como um direito individual humano e coletivo implica considerar o seu poder de habilitar para o exercício de outros direitos, isto é, para potencializar o ser humano como cidadão pleno, independente de sua diversidade, de tal modo que este se torne apto para viver e conviver em determinado ambiente, em sua dimensão planetária. Diante disso, arremata o citado documento:

Nessa perspectiva, torna-se inadiável trazer para o debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social, que garanta o acesso à educação

e considere a diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos. Trata-se das questões de classe, gênero, raça, etnia, geração, constituídas por categorias que se entrelaçam na vida social, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, populações do campo, de diferentes orientações sexuais, sujeitos albergados, em situação de rua, em privação de liberdade, de todos que compõem a diversidade que é a sociedade brasileira e que começam a ser contemplados pelas políticas públicas. Para que se conquiste a inclusão social, a educação escolar deve fundamentar-se na ética e nos valores da liberdade, na justiça social, na pluralidade, na solidariedade e na sustentabilidade, cuja finalidade é o pleno desenvolvimento de seus sujeitos, nas dimensões individual e social de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, compromissados com a transformação social (BRASIL, 2013, p.7).

Portanto, a defesa de Arroyo (2012) é lutar por uma prática educativa que se propõe ser inclusiva, além do direito, tão já enfatizado, o elemento da justiça social coletiva, da igualdade, diversidade e equidade. Nesse sentido diz o autor:

Na consciência da dimensão coletiva da negação e da afirmação de direitos, são algumas das dimensões centrais a serem levadas em conta nas políticas e ações de educação popular e na formação dos profissionais-educadores. Esta diversidade de ações populares coletivas tem um horizonte comum: lutam por outro projeto de sociedade orientado em outros valores: igualdade na diversidade, equidade, justiça” (ARROYO, 2003).

Nesse contexto, é relevante a reflexão do lituânio Emanuel Lévinas (1982) acerca do outro: o *Outro* não deve ser primado meu, mas é alteridade, infinito, responsabilidade, justiça, é rosto que transcende aquilo que eu penso abarcar. De acordo com o autor:

A relação entre Outrem e eu que brilha na sua expressão não desemboca nem no número nem no conceito. Outrem permanece infinitamente transcendente, infinitamente estranho, mas o seu rosto, onde se dá a sua epifania e que apela para mim, rompe com o mundo que nos pode ser comum... (LÉVINAS, 1980, p. 173)

Com isso, Lévinas propõe uma neófito maneira de termos e mantermos as relações humanas, que deve estar para além das amarras ontológicas de compreensão do ser e do fenômeno enquanto expressão do real. Sua filosofia ultrapassa o egocentrismo que se fecha no si mesmo e acolhe em si o infinito do outro, e parece ser a maneira mais eficaz de qualquer órgão ou pessoa trabalhar com menor em situação de risco.

O outro enquanto outro não seja uma forma inteligível ligada a outras formas no processo de um “desvelamento” intencional, mas um rosto, a nudez proletária, indigência; que o outro seja outrem; que a saída de si seja aproximação do próximo; que a transcendência seja proximidade; que a proximidade seja responsabilidade pelo outro, substituição ao outro, expiação pelo outro, condição – ou incondição – de refém; que a responsabilidade como resposta seja o prévio Dizer; que a transcendência seja a comunicação, implicando, além de uma simples troca dos sinais, o “dom”, “a casa aberta” – eis alguns termos éticos pelos quais a transcendência significa a guisa de humanidade ou o êxtase como des-interessamento.” (LÉVINAS, 1980, p.32)

De fato, para Lévinas (1993), o poder violento exercido na civilização ocidental, tendo por fundamento e referência os conceitos de liberdade e autonomia firmados pela elaboração filosófica, levou à destruição do Outro.

Outra contribuição para esta temática vem de Carl Rogers. A “Abordagem Centrada na Pessoa” foi uma expressão utilizada por ele para referir a uma forma específica de entrar em relação com outro, estando implícito um modo positivo de conceituar a pessoa humana. (GOBBI et al, 1998).

A abordagem de Rogers possui três pressupostos básicos: 1) “uma visão do homem como sendo, em essência, um organismo digno de confiança” (1989, p.16); 2) Uma abordagem fenomenológica que privilegia a experiência subjetiva da pessoa, implicando que o conhecimento que se tem do outro surge a partir da compreensão do seu quadro de referências; 3) Uma forma de entrar em relação que se constitui como um encontro entre pessoas.

Segundo Rogers “o indivíduo tem dentro de si amplos recursos para autocompreensão, para alterar seu autoconceito, suas atitudes e seu comportamento autodirigido” (Rogers, 1989, p.16; 28). Com isso, ele acredita na autonomia e nas capacidades de uma pessoa, no seu direito de escolher qual direção a tomar no seu comportamento e suas responsabilidades.

Portanto, é um recusar-se a tender imprimir ao outro uma direção qualquer, em um plano qualquer, a pensar que o outro deve pensar, sentir, ou agir de maneira determinada. O que se destaca é a autoconfiança na autodireção do outro. O outro pode e deve fazer escolhas.

Rogers (1985) defende que relação de qualidade do educador com o educando precisa primeiro ter uma aceitação positiva incondicional, o que significa aceitação incondicional da pessoa por parte da outra, tal como ela é, sem juízos de valor ou críticas a priori.

Desta forma, a pessoa pode sentir-se livre (liberdade experiência) para reconhecer e elaborar as suas experiências da forma como entender e não como julga ser conveniente para o outro. Poderá então sentir que não é necessário abdicar das suas convicções para que os outros a aceitem.

Nesse sentido, faz-se necessária uma compreensão empática, que é a “capacidade de se imergir no mundo subjetivo do outro e de participar na sua experiência, na extensão em que a comunicação verbal ou não verbal o permite. É a capacidade de se colocar verdadeiramente no lugar do outro, de ver o mundo como ele o vê”. (GOBBI et al., 1998, p. 45).

Assim, pode-se dizer que a compreensão empática é um processo dinâmico que significa a capacidade de penetrar no universo perceptivo do outro, sem julgamento, tomando consciência dos seus sentimentos, sem, no entanto, “deixar de respeitar o ritmo de descoberta de si próprio” (ROGERS, 1985, p. 64) e a pessoa não é só aceita, mas também compreendida enquanto pessoa na sua globalidade.

Outro elemento importante para ele é a congruência, que se caracteriza pelo



estado de coerência ou acordo interno e de autenticidade de uma pessoa, a qual se traduz na sua “capacidade de aceitar os sentimentos, as atitudes, as experiências, de se ser genuíno e integrado na relação com o outro” (ROGERS, 1985, p. 63).

Por isso, Rogers (Idem), propondo que quando as atitudes entendidas como condições facilitadoras estiverem presentes na relação, a pessoa entra num processo de aceitação de si própria e dos seus sentimentos, tornando-se, por isso, o sujeito que deseja ser, tornando-se, conseqüentemente, mais flexível nas suas percepções e adaptado a objetivos mais realistas para si próprio e, simultaneamente, mais capaz de aceitar os outros.

Sendo assim, para ele, uma relação saudável, idônea, pertinente e eficaz se alicerça no respeito, confiança, aceitação, autenticidade e tolerância. Isto parece ser indispensável ao educador ou instituição que pretende ter uma perspectiva de inclusão.

## **ALGUMAS EXPERIÊNCIAS EXITOSAS COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL**

O objetivo geral do presente estudo é conhecer, tanto na literatura, quanto *in loco*, experiências exitosas com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Nessa direção, temos alguns trechos de artigos publicados, de pesquisadores que têm alimentado tais preocupações.

No artigo *um olhar sobre as crianças e adolescentes em situação de risco da Cauduro* (2007), foi realizada uma pesquisa no bairro Canudos de Novo Hamburgo-RS, especificamente no Projeto “Crianças de Canudos” do Centro Universitário Feevale. Nele, percebe-se que as crianças e adolescentes em situação de risco apresentaram um avanço significativo no que se refere à busca de uma melhoria da qualidade de vida como também a superação da situação de vulnerabilidade social em que se encontravam. Assim, as crianças e os adolescentes do projeto referido, apesar de terem uma família, estão em situação de vulnerabilidade social, porque apresentam os fatores de risco que são: maus-tratos, gravidez, prostituição, droga, estupro, alcoolismo, dificuldades de aprendizagem, família desestruturadas, trabalho infantil e depressão. Apesar desses fatores, eles apresentam expectativas e sonhos que são: adquirir um trabalho, continuar estudando, ter uma melhor família, ter uma boa situação econômica, ser feliz, ter tranquilidade familiar, ter uma profissão, nessa prioridade.

Percebemos que tal ação encontra consonância, na Constituição de 1988, à luz do artigo, 227:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar, à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, educação, ao lazer, a profissionalização, à cultura, além de colocá-los a salvo de toda a forma de negligência, discriminação, exploração, crueldade e opressão”.

O texto e artigo acima dialogam na luta pelo direito da criança e do adolescente, onde deles podemos inferir o que diz Costa: “ver no mundo não um dado fechado, acabado, ao qual nós temos que nos adaptar sem questionamento, mas ver no mundo algo a ser transformado, ver no mundo um convite ao pensamento crítico, convite à ação transformadora, ver no mundo ‘matéria de que fazer’, ver no mundo uma tarefa.” (1991, p.76).

O segundo artigo analisado foi *Criança e Adolescente em situação de rua: políticas e práticas sócio-pedagógicas do poder público em Curitiba* (MIRANDA, 2005). O presente artigo analisa o *Projeto crianças e adolescentes de Rua de Curitiba*. Nele, mostrou-se resultados positivos, através do despertar nas crianças, a possibilidade de recomeço, o desejo de mudar suas histórias e ser um agente transformador. Miranda entende que o projeto realiza ações que propiciam sonho de um lugar no qual faça sentido um recomeço, lugar que não o torne refém sem condição de ser sujeito de sua história vivida e o desejo de retornar às origens e salvar a família

O que se tem acima é pertinente com aquilo que Freire (2005, p.41) defende na prática do educador social:

Uma destas tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar.

Além dos citados resultados positivos, o projeto em questão ainda destaca como positivo e negativo, concomitantemente, a presença das oficinas, alegando que tais atividades ajudam na ação educativa, em alguns momentos, mas que em outros momentos podem prejudicar.

Ao se verificar o referido trecho há a sensação de que uma ação educativa, seja parte de um abrigo seja de um educador de criança e adolescente em situação de vulnerabilidade social, poderá atingir melhor o seu êxito quando é consolidada por meio, especialmente, de atividades extraescolares, mas que devem ser alicerçadas na busca sincera da transformação social e pessoal do menor e do diálogo, e não no simplesmente fazer por fazer. Isso ressoa na argumentação de alguns pensadores da educação.

Parece sempre atual o que propugnava na década de oitenta a educadora Maria Nilde Mascellani (1980, p.128), ao dizer:

O educador que não se organiza de modo satisfatório para questionar as condições dentro das quais vive [...] não conseguirá sequer ter comportamentos autênticos diante daqueles que deve educar, ou, pelo menos, diante dos alunos que estão colocados diante de si, destinatários de sua ação educativa.

Na perspectiva de Zóboli (2014), um educar competente está sempre pronto a

refletir sobre sua metodologia, sua postura em aula, a replanejar sua prática educativa, a fim de estimular a aprendizagem, a motivação dos seus educandos, de modo que cada um deles seja um ser consciente, ativo, autônomo, participativo e agente crítico modificador de sua realidade.

Também parecem válidos os argumentos de Paulo Freire (1996, p.73).

O professor autoritário, o professor licenciado, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca.

Perante o que vimos discutindo, é muito interessante, pensar o que Freire argumenta, ao destacar que a figura do professor não passa despercebida pelo educando e mesmo se ele não tomasse nenhuma atitude, esta já era uma ação educativa que poderia ser (des)formativa. Nesse sentido, complementa tal argumento, Moacir Gadotti, quando põe em relevo, a postura humilde do educador, que o educando, aqui, podemos reforçar a criança e adolescente em situação de vulnerabilidade social, não é alguém que é ninguém, mas, que já tem algo, quando afirma:

(...)Para por em prática o diálogo, o educador não pode colocar-se na posição ingênua de quem se pretende detentor de todo o saber; deve, antes, colocar-se na posição humilde de quem sabe que não sabe tudo, reconhecendo que o analfabeto não é um homem “perdido”, fora da realidade, mas alguém que tem toda a experiência de vida e por isso também é portador de um saber. (GADOTTI, 1999, p.2)

O terceiro trabalho acadêmico que tivemos contato foi a tese de doutorado de Da Silva (2007) com o tema: *Processos de educar e educar-se em instituição de atendimento a crianças e adolescentes em situação de risco*. Nela, as reflexões são realizadas em torno do Programa Conquista Criança de Vitória da Conquista-BA. Nela, Da Silva verificou o *Programa Conquista Criança*, que possui destaque por se nortear pelo Estatuto da Criança e Adolescente de 1990 (ECA) e por investir na profissionalização e condições dignas da criança e adolescente em situação de vulnerabilidade social, ao ponto de se tornar um protótipo para outras instituições que pretendem realizar um trabalho com o público em questão. No pensar de Da Silva, a existência de políticas de governo como esta contribui efetivamente para proporcionar a crianças e jovens em situação de risco o acesso a direitos e oportunidades de desenvolvimento a que dificilmente teriam acesso dadas as condições de exclusão promovidas pelo modelo de organização econômica e política vigente. Proporcionam a seus (suas) educadores(as) uma formação profissional, de buscar desenvolver uma ação sistemática, compromissada com os(as) educandos(as) e com a promoção da cidadania. E essa diferença é expressa pelos próprios educandos e educadores participantes da pesquisa, ao relatarem e refletirem acerca das mudanças ocorridas em suas vidas a partir da participação neste Programa.

Ao ter contato com o que foi apresentado, inferimos que ele encontra eco e fundamento no artigo 88 da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961, onde a ideia presente era de uma sociedade inclusiva fundamentada numa filosofia que reconhece e valoriza a diversidade, como característica inerente à constituição de qualquer sociedade. O destaque mais tarde na de 1996 (LDB), alicerçada nos princípios e horizonte do cenário ético dos Direitos Humanos, garantia “acesso e a participação de todos, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo e/ou grupo social” (BRASIL, 2004, p.8), na escola e direito à Educação.

No trabalho acadêmico, *Adolescentes e jovens em situação de risco psicossocial: redes de apoio social e fatores pessoais de proteção* (AMPARO et. al, 2008), que foi estudou adolescentes e jovens do ensino médio do Distrito Federal, que tinha como escopo a ação educativa como objetivo de mapear a criança e adolescente em situação de vulnerabilidade social do ensino médio do Distrito Federal, e, uma vez detectando-o, acompanhá-lo com práticas de cunho inclusivo. O que mais se destaca de positivo nesse projeto é a presença de redes de proteção e a capacidade de resiliência e de confiança em si e no outro ser humano que os adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social possuem. A autora evidencia que as redes de proteção (família, escola, amigos) e os fatores pessoais (autoestima, religiosidade-espiritualidade). Os adolescentes e jovens apresentam processos de resiliência global (social, emocional e acadêmica), onde a confiança em si mesmos e na rede composta por escola, família e amigos, são relevantes.

O citado trecho se encontra em anuência com aquilo que Rizzini (2006) aponta para o crescimento das redes de apoio no Brasil e alerta:

(...) baseado nas experiências dos grupos sociais que se organizam para melhor atender às necessidades da vida social, cultural, material e efetiva. As redes são formações dinâmicas e flexíveis, com continuada renovação dos participantes, o que requer certos cuidados para a sua continuidade. Ela abrange espaços geográficos, políticos e sociais específicos que, contudo, tendem a ter mobilidade, na medida em que as redes devem estar atentas ao movimento dos grupos e das organizações sociais (RIZZINI, 2006, p.112).

Possui, ainda, uma aquiescência com o que o trecho acima nos traz, a reflexão acerca do pensamento do fundador da escola Summerhill, Alexander Neill, realizada pelas autoras Boclin e Lopes. Para elas (2005), Neill queria dar às crianças a liberdade de serem elas próprias. Buscava uma educação que deveria trabalhar basicamente com a dimensão emocional do aluno, para que a sensibilidade ultrapassasse sempre a racionalidade. Também queria que seu método fosse utilizado como remédio para a infelicidade causada pela repressão e pelo sistema de modelos impostos pela sociedade de consumo, pela família e pela educação tradicional.

Assim, se a religião conclama que só quando você é bom é que pode ser feliz, ele ia para o inverso: quando sou feliz é que sou bom. Ter sucesso era, em sua opinião, ser

capaz de trabalhar com alegria e viver positivamente. Advogava a autoconfiança como base para uma educação de qualidade (BOCLIN E LOPES 2005). Neill implantou uma pedagogia antiautoritária, alicerçada na liberdade, na sinceridade, na felicidade, no estímulo de pensamento em contraposição à implantação de doutrinas.

Por isso, são importantes para uma ação educativa eficiente o despertar de interesse de aprender; o colocar a criança como centro do processo da aprendizagem; a preparação para viver em comunidade e autogerir sua vida; a busca da autonomia da criança baseada no conhecer os direitos e respeitar os direitos dos outros; a presença de regras, com o cuidado na forma de aplicá-las; as lições particulares, que são conversas informais para crianças com comportamento agressivo e antissocial; enfim, o princípio democrático, parece ser o fidedigno para Educação, pois, ele põe como importante, a garantia de igualdade nos exercícios feitos através de jogos, brincadeiras, danças, natação, passeio de bicicleta, xadrez, cartas e tênis. (NEILL, 1996).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar o fim dessas discursões, no presente texto, mas, não no campo acadêmico, inferimos que o desafio da Educação Inclusiva persiste apesar de todo um esforço tanto de políticas públicas quanto de iniciativas institucionais e individuais de lutarem por sua garantia, o que reflete a necessidade de intensificar os investimentos para que ela avence, em busca de uma sociedade que precisamos ter: que mais inclui que exclui, como temos presenciado, muito, ainda, em nosso País.

A realidade, indiscutivelmente, é desafiadora, porém instigante no sentido de refletir sobre os excluídos. Estes formam a lamentável e que não deveria fazer, parte da maioria, em nossa sociedade, e, portanto, deve nos inquietar e nos convidar para responsabilidade e compromisso em participar do processo de mudança que dever ser nosso “cardápio” primeiro nos campos acadêmicos: a cruzada contra a exclusão, se quisermos ter uma sociedade que se diga democrática e que respeita o inalienável de condição digna a todo cidadão que pertença a uma sociedade.

Para que isso aconteça, parece que exige de todos nós uma abertura para pensar o que somos, reconhecer a realidade do outro no nosso caminhar, estabelecer pontes para que seja possível alcançar um espaço comum, onde as diferenças possam significar pluralidade e não desigualdade e (ou) exclusão. Óbvio que a confiança no outro nem sempre é algo pacífico, entretanto, isso se torna mais visível quando trata de seres humanos que são permeados de marcas negativas, como traumas, violências, gravidez precoce, etc., como é caso do público em foco: crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social.

Sobre isso, Singer (1998) citando Korczak, apresenta que teórico, ao se aproximar

do público em questão, deve buscar inspiração para escrever suas teorias, mas, sobretudo, intentar ajudá-las, consolá-las, ganhando suas confianças, procurando ser amigo, bebendo e comendo com elas e, após, anotava as injustiças que aconteciam. As crianças de rua viam nele um amigo, um colega mais velho, um pai; sentiam isso e davam valor. Por amá-las, trabalhava nas crianças o senso de responsabilidade e a livre expressão. Sabia ouvir e também reconhecer seus próprios erros como educador e suas fraquezas humanas. Colocava-se no lugar da criança e como tal refletia sobre seus sentimentos e angústias, buscando nelas pautar suas ações que, segundo ele, deveriam contribuir para a criança progredir e frutificar. Trabalho com autoconfiança, perdão, capacidade de fazer críticas construtivas e de se ter um espírito de cidadania, (KORCZAK, 1997), é o que mais propõe o citado autor.

Por fim, que não é o fim, sei que a presente discursão é tentativa de ser mais uma nesse grande embate para erradicar aquela que se precisa erradicar: a exclusão social, principalmente quando ela permeia os futuros cidadãos do nosso país, a criança e o adolescente. Sendo assim, a única certeza que fica é de que muito se tem a tratar e contribuir sobre o assunto abordado, embora, também, temos a sensação de pelo menos instigar àqueles que possam ter contato com o texto, em relação ao tema, pois, inferimos, através da nossa pesquisa, que a Educação Inclusiva está distante de se tornar o que parece ser o seu mote: incluir não é mais que integrar, é um comprometer-se com a luta por dignidade e cidadania daqueles que, ainda, não as têm ou lhes foram negligenciadas.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Susane Rocha de. Crianças e adolescentes em situações de risco no Brasil. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 24, n. 1, p. 5-6, 2002.

AMPARO, DM do et al. Adolescentes e jovens em situação de risco psicossocial: redes de apoio social e fatores pessoais de proteção. **Estudos de Psicologia**, v. 13, n. 2, p. 165-174, 2008.

ANDRADE, Fábio Santos de. **Crianças e Adolescentes em situação de rua: ocupação e domínio do espaço público urbano**. 2014. 156.f. Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá-MT.

ARROYO, Miguel G.. **Outros Sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.

\_\_\_\_\_. Políticas educacionais, igualdade e diferenças. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**-Periódico científico editado pela Anpae, v. 27, n. 1, 2011.

\_\_\_\_\_. G. Pedagogias em movimento—o que temos a aprender dos Movimentos Sociais. **Currículo sem fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 28-49, 2003.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.



\_\_\_\_\_. ECA - **Estatuto da Criança e do Adolescente Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990.

\_\_\_\_\_. **LEIS DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL**, LDB. Lei nº 8069/90. Brasília, 20 de Julho de 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). **Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. MEC SEESP, 2001.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão**. Brasília, 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.

BOCLIN, Beatriz e LOPES, Paula Cid. **In Escolas democráticas e de resistência** / Iara Rosa Farias, Ana Patrícia da Silva, Denise de Oliveira, organizadoras – Rio de Janeiro: Ed. Associação Brasileira, de Ensino Universitário UNIABEU, 1 ed. 2005.

BOFF, Leonardo. **Depois de 500 anos: que Brasil queremos?**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CARVALHO, Denise Bomtempo Birche et al. (Org.). **Crianças e adolescentes em situação de rua e consumo de drogas**. Brasília: Plano, 2004.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. (Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

CAVALCANTI, Ana Cláudia Dantas e GANGORRA, Maria Conceição de Oliveira. **In Linguagens e educação: possíveis inteseções**. Recife, EDUPE, 2013, v.2, p. 103-126.

CAUDURO, Maria Teresa. **Um olhar sobre as crianças e adolescentes em situação de risco**. Lecturas: Educación física y deportes, n. 105, p. 15, 2007.

CONAE: **Conferência Nacional de Educação**: documento – referência. Fórum Nacional de Educação. – Brasília: Ministério da Educação. Secretaria Executiva Adjunta, 2013.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Falta Vontade Política para garantir os direitos de Cidadania das crianças**. Journal of Human Growth and Development, v. 3, n. 1, 1993.

DA SILVA, Lúgia Maria Portela. **Processos de Educar e Educar-se em Instituição de atendimento a Crianças e Adolescentes em situação de risco**. São Paulo: UFSCar, 2007.

DE SANT'ANNA, Rejane Honório. **Inclusão social de crianças em situação de risco no cenário educacional**. Anais: Encontros Nacionais da ANPUR, v. 15, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 39. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005a.

\_\_\_\_\_. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de**

**pensamento de Paulo Freire.** 3. ed. São Paulo: Centauro, 2005b.

GADOTTI, M. **História das Ideias Pedagógicas.** São Paulo: Ática, 1993.

GOBBI, Sérgio Leonardo, MISSEL, Sinara Tozzi (Org.) (1998) **Abordagem Centrada na Pessoa: Vocabulário e Noções Básicas.** Editora Universitária UNISUL.

GREGORI, Maria Filomena. **Viração: Experiências de Meninos nas Ruas.** São Paulo: Companhia das Letras, 2000a.

GREGORI, Maria Filomena; SILVA, Cátia Ainda. **Meninos de Rua e instituições: tramas, disputas e desmanche.** São Paulo: Contexto, 2000b.

HÜNING, Simone Maria; GUARESCHI, NM de F. Tecnologias de governo: constituindo a situação de risco social de crianças e adolescentes. **Currículo sem Fronteiras**, v. 2, n. 2, p. 41-56, 2002.

KORCZAK, Janusz. **Como amar uma criança.** 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. 384 p.

LÉVINAS, Emmanuel. **Totalidade e Infinito.** Tradução de José Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 1980.

\_\_\_\_\_. **Humanismo do Outro homem.** Petrópolis: Vozes, 1993.

\_\_\_\_\_. **De Deus que vem à idéia.** Trad.: Pergentino Stefano Pivatto. Petrópolis: Vozes, 2002.

MASCELLANI, M. Quem educa o educador. In: **Revista Educação e Sociedade**, ano II, nº 7, set. 1980.

MENDES, Rodrigo Hubner. **O pleonismo da Educação Inclusiva**, Global Leader: Fórum Econômico Mundial e Empreendedor Social Ashoka. 2012.

MENDES, E.G. **Raízes históricas da educação inclusiva.** Texto produzido para o Seminário Avançado sobre Educação Inclusiva – UNESP, 2001, Marília- SP.

**Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua.** *Psicol. cienc.* 1988, vol.8, n.1, pp. 14-14.

MIRANDA, Sônia Guariza. **SÓCIO-PEDAGÓGICAS, POLÍTICAS E PRÁTICAS.** Tese de Doutorado. Universidade Federal do Paraná, 2005.

NEILL, A. S. **Liberdade sem Excesso.** 1. Ed. São Paulo: IBRASA, 1966.

PARADA, C. “O acolhimento revisitado” In: **PARADA, C. Drogas e Pós-Modernidade - prazer, sofrimento, tabu.** V 1, Ed. Uerj-Rio de Janeiro-2003

ROGERS, Carl. **Tornar-se Pessoa.** 5. ed. São Paulo-SP: Martins fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Liberdade de Aprender em Nossa Década.** 2ª. Edição, Porto Alegre, Artes Médicas, 1986.

\_\_\_\_\_. **Sobre o Poder Pessoal.** 3ª. Ed. S. Paulo-SP: Martins Fontes, 1989.

RIZZINI, Irene (Coord.). **Acolhendo crianças e adolescentes.** São Paulo: Cortez, 2006.

SAMPAIO, Carlos Magno Augusto; SANTOS, Maria do Socorro; MESQUIDA, Peri. Do conceito de educação à educação no neoliberalismo. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 3, n. 7, p. 165-

178, 2002.

SAVIANI, Dermeval. Instituições Escolares: conceito, história, historiografia e práticas. **Cadernos de História da Educação**, v. 4, 2008.

SINGER, Helena. Lições de Janusz Korczak. **Janusz Korczak: perfil, lições, “o bom doutor”**. São Paulo: EDUSP, p. 49-80, 1998.

STAINBACK, Susan. **Inclusão: um guia para educadores**/ Susan Stainback e Willian Stainback; trad. Magda França Lopes - Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

\_\_\_\_\_. **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: MEC, ANPEd, 2005. 476 p. – (Coleção educação para todos;7).

ZÓBOLI, G.. **Práticas de Ensino - Subsídios para a Atividade Docente**. 1. ed. São Paulo: Wak, 2014.

## THE HISTORICAL DILEMMA INSIDE ICT IMPLEMENTATION IN EDUCATION: AN INTERCULTURAL AND INTERGENERATIONAL ISSUE

**José Guillermo Reyes Rojas**

Magíster en Educación m/ Informática Educativa,  
Facultad de Ciencias Sociales,  
Universidad de Chile. Santiago, Chile.  
jose.reyes.r@ug.uchile.cl

**ABSTRACT:** this scientific essay addresses the complexity of incorporating ICT into educational practice by analyzing a particular experience of inclusion in a multicultural classroom context, and then reflecting on the intergenerational problem posed by the use of technologies as seen from the theory of technique and aesthetics. As a result, the historical problem intrinsic to the development of the technique in the use of the available technological tools is revealed, at the same time that the importance of strategic ICT provision is taken into account, taking into account both conditions of diversity: cultural and intergenerational distance.

**KEYWORDS:** Inclusive education. Technology and education Technique and aesthetic theory. Multicultural education

**RESUMO:** este ensaio científico aborda a complexidade de incorporar as TIC na prática educativa, analisando uma experiência particular de inclusão em um contexto de sala de aula multicultural e, em seguida, refletindo sobre o problema intergeracional representado pelo uso

de tecnologias como visto do teoria da técnica e estética. Como resultado, revela-se o problema histórico intrínseco ao desenvolvimento da técnica no uso das ferramentas tecnológicas disponíveis, ao mesmo tempo em que se leva em conta a importância da provisão estratégica de TIC, levando em conta ambas as condições de diversidade: distância cultural e intergeracional.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação inclusiva. Tecnologia e Educação Técnica e teoria estética. Educação multicultural

**RESUMEN:** el presente ensayo científico aborda la complejidad que comprende la incorporación de las TIC a la práctica educativa analizando una experiencia particular de inclusión en un contexto de aula multicultural, y posteriormente reflexionando sobre el problema intergeneracional que plantea el uso de las tecnologías visto desde la teoría de la técnica y la estética. Como resultado se releva el problema histórico intrínseco al desarrollo de la técnica en el uso de las herramientas tecnológicas disponibles, al mismo tiempo que se asume la importancia de disponer estratégica de las TIC atendiendo a ambas condiciones de diversidad: la distancia cultural y la intergeneracional.

**PALABRAS-CLAVE:** Educación inclusiva. Tecnología y educación. Técnica y teoría estética. Educación multicultural.

## ICT STRATEGY AS INCLUSIVE PRACTICE IN A CONTEXT OF MIGRATION

In the last ten years, Chile has witnessed the progressive increase of the population that migrates from other countries, betting on the encounter of new opportunities for basically economic subsistence (Migraciones, 2016). This phenomenon reconfigures the space and the consequent cultural substrate of the places in which they settle. The school, in this context, has seen the need to open its doors to subjects with a different *cultural capital* different from the one they had programmatically prepared for (Gayo, 2013), which in turn implies multiple challenges at the level of learning objectives especially when there are not only differences in cultural objectifications but also in fundamental elements for communication, such as the spoken-written language itself. In this intercultural scenario, which far from being an obstacle, we can understand it as an opportunity to educate in respect of diversity, it is necessary to look for tools that meet the integration challenges of our globalized era and of massification with uniformity of dominant culture. Digital technologies, information and communication in turn emerge as potential transformative of a school tradition that involves the unidirectional management of knowledge while challenging the structures of such an institution to review and completely rethink its role in process of integral development of the people (Carneiro, 2009). However, technologies themselves do not provide any property that allows achieving, for example, the objectives of making learning more complex by taking into account the culture of the child or educating in diversity. As Sanchez (2013) proposes: “Putting computers in class without train teachers in the use and curricular integration of ICT” it’s a practice that “does not imply a real curriculum integration” of them (p 2.). It is therefore necessary to contribute with *techniques* applied to *technology* whose focus resides in the equality of conditions in the classroom whatever the ethnic, national, religious, sexual, age, etc., of the participants, always maintaining a space for the full expression of everyone’s concerns.

To justify the inclusion of ICT in an intercultural context at the same time we clarify whether the implementation of *ad hoc* programs depends or not on a generational problem or usage techniques, we will take an experience in the subject of music in the Álvaro Covarrubias School located in the commune of Independencia, in the city of Santiago de Chile. In Santiago, the presence of families from different countries has become increasingly noticeable, mostly from countries bordering Chile as well as other parts of the continent (Migrations, 2016, p. 137). This type of migration has made possible that, in spite of the cultural barriers inherent to the local characteristics that each subject carries, it is still possible to establish a fluent communication in the absence of the language barrier in the common case, which favors the understanding and an adequate inclusion in the course of the current educational program. However, there is another percentage of families that come from countries far away in customs as well as in language, which forces us to make a review and even modify the learning and evaluation strategies that are applied to students in this condition. It was the case of

“Qiu”, a student of Bulgarian-Chinese origin who arrived in 2015 at Álvaro Covarrubias School. The establishment placed him in 8th grade, where he made his first friends leaning against a gestural communication type. Qiu had not been in Chile for more than a week when he was enrolled in school. He had no major references to our country previously and, of course, he did not speak any Spanish. Over time Qiu was learning the basic words to account for the courtesy of our society, which coincided with his own: “hola”, “¿bien, y usted?” “chao”. He also had good relations with his course and began to excel in some activities such as table tennis, basketball and mathematics.

The arrival of Qiu revolutionized the school environment. The students had to design creative ways both to communicate with him and to understand his answers. In the case of teachers, they had a similar issue although the accent of the problematization took place in the professional perspective: “how will we do to teach and evaluate Qiu, if he does not even speak Spanish?”. Some colleagues spoke about making the curriculum more flexible, others of lowering the scale of grades, others of adapting the content to what he was capable of doing. Whatever the solution to the problem, it was clear that the stable and conservative structure of the school was not prepared for this type of case. Already in 2013, Tijoux in her study on discrimination in intercultural school environments in Santiago stated:

“And while schools are supposedly institutions aimed at socialization and integration, there is a contradiction that cannot be resolved without an education policy aimed at the educational community itself to prevent a racism of biological characteristics from reproducing on a daily basis “ (Tijoux, 2013 , p. 297),

words that give an account from their field of study of the little structural clarity of the school institution in assuming its more contingent and urgent tasks. Yes, it could be effective in putting into practice a model that optimizes the few available resources, that will participate in obligatory rites from the central organisms such as the participation in standardized tests in the race to compete with other schools in the recruitment of students, a career defined by the results in the same standard tests. But to find contingent solutions, for the pedagogical resolution of emerging problems or even to articulate with other agents (centers of culture, consulates or embassies) that together with the school could improve the situation of Qiu in its learning context, no. For such problems this school did not seem to be designed.

In the subject of music, as in all, the problem of the cultural barrier was in force. The ability of the teacher would be tested to the extent that he managed to articulate the knowledge that was proposed to develop with the real conditions of the students and the resources available to support their strategies. In this context teacher’s own features led him using the technologies applied to a compositional process that on the one hand allowed to develop superior skills of musical intelligence such as the ability to analysis and comparison of rhythmic-melodic units, appreciation and distinction of currents stylistic, and finally the creation and superposition of complex sound sequences based



on the own identity and interests of the students in the work of art ; and on the other hand, the exercise had to suppose an equality of conditions for the creation by means of the use of a “universal language” through a ductile digital interface, easy to use and capable of allow the free expression of the participants.

With these challenges, the proposal was made. his was based on a digital platform use that addressed the musical composition from different pre-elaborated sequences and plotted in a cube type “Rubik” where each small cube, when activated, was a sequence that began to run looping out the sound. The exercise then consisted in combining these sequences which at the same time were inscribed in a certain style of “popular” music (such as reaggeton, hip hop, dance, electro, etc.)

The results were positive. Both Chilean students and Qiu managed to develop their sound projects that materialized in tracks who where named according to their whim. But beyond the product that itself encompasses a process that involved the acquisition of various learnings about music, what caught most attention was the satisfaction with which students presented their works, shared or referred to them. Perhaps due to the fact of creating works of contingent styles or tastes, typical of the current music industry, they felt part and at the same time producers of their extracurricular culture even though they were at a institutional school environment. Be that as it may, the objectives were fulfilled for all including Qiu, whose works stood out in the melodical-timbrical game and in the notion of “song” applied to his work.

As we can see, this case is just an isolated experience of effective treatment of digital technologies as a tool that matches with equality the learning conditions. Anyway, the analysis of some elements that underlie the implementation of this type of practices is interesting. We will therefore tackle two aspects that promote or distance themselves from an application of ICT in the classroom from an intercultural point of view: the generational clash and the problem of technique and technology.

## **GENERATIONAL SHOCK: THE NEW VS. THE OLD**

The incorporation of ICT to the traditional school landscape is marked by a generational clash. This controversy between the new and the old is not an exclusive property of our days: Herrera (2005), for example, reveals at the beginning of his work *Trends and Perspective in Educational Technology* how Socrates himself showed his immense fear by putting himself in dialogue risk in the face of the imminent prevalence of the book, the new technology (p.3). And like this one, there have been multiple resistances that are mainly based on the fear of losing the proven benefits of what has already been working, the old, against the possibilities and paradigms contained in the new. In the school and into literature about digital agenda in education there is a permanent resistance of teachers to use new technologies as a critical factor in implementation, mainly in the last 10 years (Unesco, 2011). Although there are still

no indicators that demonstrate an improvement in learning outcomes provoked by the presence and use of ICT, the idea of validity or non-validity of teachers' methods in the face of the availability of new resources prevails (Unesco, 2016). This is exacerbated when we see two characteristics of our time: one is that most youth have access to these resources and dominates them better than their teachers, and another, that advances in digital technology and information in this era is exponentially greater than at any time in the history of mankind. A discovery today, the *electric current era* will be obsolete tomorrow (McLuhan, 1967, p.9). Thus, in the modern approach to education as an enabler of competencies that yield results in a global labor market, knowledge in ICTs rather than a tool to fully reach other knowledge in its complexity seems to be a learning in itself, which enables specific functions in the market and in the current work industry. This explains the non-application of Sánchez's model (2013), who in his proposal to integrate ICT into the school curriculum maintains a transverse and harmonious insertion with all areas of knowledge and not a model type "plot of knowledge" sustained in itself (p. 2). And at the same time, the vision of UNESCO (2011) and the national policies promoted by Enlaces are ratified (Aravena, 2012) whose efforts focused on the mere provision of digital infrastructure, policies that did not necessarily have a follow-up or a program applied to learning, but in the deregulated exposure, access without a greater objective than access, consolidating the commercial vocation hidden in transnational policies on the use of ICT in schools justified under the premise of "economic growth" (Unesco, 2011: 6, Gill, Guasch, Maloney, Perry, & Schady, 2005, SAP, 2017)

In this scenario, teachers face a notorious dilemma: to enable themselves in the new trends that materialize in specific uses of the available technology, at the same time that policies about the insertion of ICT in the classroom have not shown in all this time not a single indicator that justifies them (Unesco, 2016: 6). This, although can be explained from the lack of support to installed programs as well as by the lack of instruments that study the ICT landscape, is a valid finding that at least is able to encourage a questioning of these cross - cutting policies. The question then becomes: Who said that using ICT is good? And from a generational point of view, when was installed the assumption that the new, innovation itself, it's correct and / or favorable for educational progress? (Cuban & Jandri, 2015)

This questioning seeks precisely to put into tension a paradigm of our modernity: the novelty as the vanguard of the correct (Quintana in Aparicio Gómez, 2017, pp. 9 - 16). And this is applicable to multiple senses of everyday life. As an example, a few days ago in Chile, through social networks began to circulate the photo of a section of the newspaper "El Mercurio" published in the decade of the eighties, which bore the title: "Chileans will retire with 100% of his salary in 2020" (El Mostrador, 2016). In those years and with other reasons, the population was persuaded to change from the forecast system of the INP (Social Security Institute) to the AFPs (Pension Fund Administrators), something like the change from the old system to the new system,

which offered very high dividends. Currently this old news is installed with a touch of irony: we all know that pensions in Chile are miserable, precisely because of the system that finally imposed and that is mandatory by law: the AFP (currently profitability does not exceed 5%). Beyond the current problem of pensions, we can see here exposed the dilemma of the old with the new, which is exacerbated if the context is the period of Chilean military civic dictatorship (1973-1989) where dictatorial policies and the entire communicational apparatus available just focused on criminalizing and dismantling the old initiatives and reestablishing them for a new vision of society. Like this case we could find multiple examples that would graph us in a better way the progressive loss of the “golden age” topic, the one in which everything was better in the past; rather would show us how we entered the era in which the objects, uses on them, techniques, rituals, rating systems, etc., have increased chance of becoming quickly obsolete. Augé (1992) defines the superabundance of events linked to digital artifacts and ultimately to *supermodernity* as a time where the idea of a permanent present characterized by excess prevails (p. 36), which conspires with historicity, with the human projection to the future and with the preservation of the past. Validity is a property that does not belong to the objects of modernity.

## THE OLD VS. THE NEW AT SCHOOL

In school this conflict does take place. And this institution as a result of republican modernity is based on the conservative idea of maintaining and preserving the values of a determinate state, today extended to a globalized and democratic society. Teachers, the ancients, maintain their old practices, which are not correct *a priori* due to the fact they are old. The students bring to school all the baggage that the culture pours into them and ends up producing a clash of epochs that could never have been as obvious as today. The school makes desperate attempts to update itself: on the one hand, the big organizations understand it as a strategic space for the formation of human capital in the neoliberal model (Unesco, 2011; Gill et al. al., 2005); on the other, teachers and students themselves have the problem of the expiration of the means to manage knowledge and knowledge itself. The ability of teachers to maintain their old traditions, and with them their old aspirations, faces the discourse of the entire market society that gives unquestionable value to the novel, without mediating the necessary evidence of the promotion of welfare conditions and integral development of learners because of ICT use in education.

The critical insertion of technologies is possible to be understood from the generational problematic.

## THE TECHNIQUE

From a materialistic point of view, tools or instruments are the material means that amplify the production force of human beings in their objective environment (Marx & Engels, 1974, p.79). Work is the activity that modifies the environment and organizes society according to their tasks in productive work. Likewise, production is understood as work destined to satisfy both subsistence and spiritual needs of the human group (Vásquez, 2005). The manipulation of tools in order to optimize the use of force in the achievement of their products, organizes the *technique*: cultural synthesis of the relationship of societies with their material environment. Thus, the *technology* would be the set of modifying tools of the material medium together with its potential re-organizer of the same, while the *technique* is the synthesis of motor procedures, coming from a historical evolution, for the use of *technology* (2005: 53). Thus, the same *technology* may have different *techniques* to be used, each of these being a reading that society made of its environment and for which it had the use of force through its tools.

It can be said that technology is not a new attribute of the school; it is by definition a tool that optimizes the management of the available force. Moreover, the problem of use is a historical problem to the extent that the *technique* itself contains the synthesis between human groups and their next environment in the production process of solving their immediate and mediate needs, and even when this initial scenario disappears and the technique prevails and develops progressively, it does not possess such autonomy that it strips it of its material condition of origin (Adorno, 2004, p.22 ).

By way of example, the guitar is an instrument that in the global world has become as popular as a symbol of universal musicality, as a consecration of the “ luthier “ technology for an instrument of individual sufficiency. In Chile, there are some of the greatest exponents of the technique in guitar called generically *classic guitar* which is taught in multiple schools and universities throughout the country. On the other hand, in the margins of the city of Santiago we can find a series of “cultores” of traditional music, who to tell stories or spread passages of the Bible through the *Song to the Divine* (“Canto a lo divino”) are accompanied by the execution of the guitar, the same instrument that is taught in schools and universities, of course in a different way. These cultores in their historical travel have developed a specific way of relating to the instrument, changing its standard tuning and therefore the fingering and use on the instrument. The cultores of the town of Pirque, for example, had agricultural work as their main task. His rhythm of life was based on the harvest times, so his physiological attributes for the execution of the guitar were also conditioned by their relationship with all the instruments that made up the technology of available production (*technique*). The latter explains the nature of his technique and, therefore, his music. The hand of a farmer has the hardness of a person who works the land with a hoe, mounts the yoke on the animals, collects the fruits of the garden from the ground, who with the shovel

moves the earth and makes channels for the passage of Water. His hands are harder and wider than those of a guitarist whose main role in modern production is playing the guitar. In the production process of the cultor, the guitar is embedded in the complex of his work; that's why they tune their guitar differently than standard tuning. This is how we get to the *transposed guitar*, a technique different from the *classical guitar* and that contemplates a more reduced use compared to the harmonic-melodic complex of the academic technique. As the center of the production process is not the guitar itself, we look for simple positions that give a simple harmonic result capable of accompanying the song in certain established events, marked by the agricultural-religious calendar, instead of performing as permanent executors of guitar repertoire in an urban or academic circuit. In short, the *technique* is not a set of neutral procedures; it is, on the contrary, a synthesis that comes from the relation of production between the subjects and their environment, a relationship that is above all historical and cultural.

### THE HISTORICAL-CULTURAL SYNTHESIS OF THE *TECHNIQUE* IN ICT

In the application of ICT to the classroom we can notice that there is a problem of technique, as a historical-cultural synthesis. When a technique is taught in the university to play the guitar (classic guitar) instead of the other (transposed) and it is assumed that the first is “universal”, we could go so far as to say that in the end it is being taught, through the synthesis contained in the *technique*, one story over another. Or, in other words, that value is being assigned in such a way that one culture, the Western European one, is established over the other, peasant-local, de facto subordinate. In the implementation of ICT policies, we are witnessing the same, product of the paradigm of the new understood as the correct, described above. And is that ICT is not the only technology available at school: from tables, pencils, rooms, soccer balls, chess boards, books and notebooks, etc., any tool that maximizes the task or Work, in its complex relationship with instruments, is a technology. If the focus is learning and our question is “how to improve skills on “ X “perhaps the options would be multiple, including the use of ICT. But as we are taking it for granted that the school “should not be left behind” the solution results in the use of the tool rather than in the application of the same in its socio-constructive dimension. The problem of the *technique* could contribute in the explanation about the absence of real results in ICT provision policies and in its definitive “little entry” in the teaching staff.

Coll (2013) states that the problem is not accessing to digital technologies. While the market needs access to digital technologies to exercise supply and demand, sooner or later we will all end up accessing it out of necessity. That is, in the production process, which in this specific case places us as consumers, there is a certain use of technology over available technology, which forces subjects to become familiar with it in order to maintain the consumption circle. The particularity of this type of technique is

that, although it is explained in the historical evolution of our era, it prescribes the use of technologies for extremely delimited objectives. So, how is it possible that an elderly teacher is oblivious to the use of technology when in practice must make purchases or transactions online, when interacting permanently with televisions, refrigerators, microwaves, credit cards, escalators, automobile it's automatic, cellular, etc.? The problem is not access to technology by the old, it is the use and is at the same time the relationship between usability and historical discourse. The old professor is not only denying the new artifact itself because it is new (although many times it does happen and there are pontificators of the old because he is old, as well as the defenders of innovation in himself) but his conception of what is the "educational" field is not inscribed in his history of relationships with digital technology. In other words: his history, which is the space for training his technique and which in turn is nothing more than the cultural relationship between his resources and needs, comprises "the educational" in a place other than "the digital". So, the barrier is not purely "technical", in a de-historicized sense and assuming that the technique is a simple recipe of steps to follow or a manual of instructions, the barrier is "Technical" in its historical dimension, in the understood that the trajectory of their social relationships that significantly define education does not appear the presence of digital technology, but other technologies abound. This explains why the problem of ICT technology is not solved in a summer course for older teachers; the solution is not a recipe book. As in the pedagogy focused on infants and taking into account the constructive perspective of Ausubel, the teachers' learning about ICT has not been "significant", it has not been anchored to everyday phenomena already in the domain of the participants (Rodríguez, 2004). Rather, it has been inserted as an annex to everything they have been doing in their long history of pedagogical problems. There is no reason to believe that only children need contextualised learning: a serious policy of initial and continuous training, for example, must integrate a cross-cutting and applied use of ICT that is not based solely on the vertiginous nature of the changes in digital technology, but also in the process of adapting and appropriating the old to the new platforms. The more forced this process is, the greater the resistances it will generate, and the "digital" will not be understood as the "non-educational".

## **ICT IN SPECIFIC EDUCATIONAL CONDITIONS**

At the beginning of this essay, the experience of a teacher with his students was recounted, where one of them had the characteristic of belonging to another culture and speaking another language. The result of their proposed pedagogical experience was cataloged as "positive" by the achievement of the objectives of the class by all the participants, including the student of Chinese origin. Moreover, the students themselves were satisfied and even happy about the products achieved. The question



of rigor is: what elements could make this a “successful” experience, in the sense of the achievement of proposed objectives? How did the use of ICTs influence in the development and achievement of the objectives of the activity?

The described experience has as a feature the overcoming of generational dilemma from the teachers’s side and the accepted entrance of youth culture to classroom in the students’s one. As we could read above, generational shock is a cultural problem. One expressions of this problem is materialized in the notion of a youth culture that is outside the school, while it sustains its own cultural system, restricted only to it. While the constructivist pedagogy asks the school to open its strategies to the culture that young people carry, also valuing their baggage as a valid and motor aspect of learning as opposed to *tabulas rasas*, the traditional school seems to insist on its model of uniformity, where those expressions that do not know how to assume or how to take advantage so that the learning experiences impact more deeply on the learners’ development are excluded. Therefore , we could say that the first barrier, the generational clash that also translates into a clash of culture of “insiders” (preserved by teachers, administrators and even students themselves) and “outsiders” (which *a priori* is excluded by the school and that is carried by students from their local culture, and that in turn is excluded for teachers by the institution of formality proper to school tradition), is surpassed both thanks to the use of digital technologies, family members for the students and most of the non-school contexts, as well as for the inclusion of musical expressions that speak about those trends in force in the youth, which in their great majority do not have a “serious” space in the school. This not only allows a free aesthetic enjoyment of those socio-historical constructs that define “the beautiful” or “the desirable”, in this case based on the “reaggeton” or the hip hop”, but also validates everything that builds the subjects in their spaces of primary socialization and therefore what subjects themselves are (Berger and Luckman, 1986). The tastes, with all the mercantile problem that they entail, speak of the historicity of the aesthetic enjoyment. Making music “hip hop” or “reaggeton « in many cases is also BEING in society; it is to return culture, recreating it, what culture has made of each one. In the words of Hennion (2010) «the links and ways of doing the amateur can articulate and form subjectivities - and not only respond to social labels - and have a history irreducible to that of the works» (P. 28). The demonstrations of satisfaction of students before their creations are not based only on the compliance of the beauty norms imposed by a certain style, but the matter of participating in the sound syntax in the creation of a musical product explains their being in the world, its historical condition, its participation in culture.

## BY WAY OF SYNTHESIS

ICTs played a strategic role in the implementation of this activity. They were the

enablers of a language common to all participants regardless of their cultural origin and the linguistic barriers observed. In addition, they contributed with such a visualization of the sound phenomenon that allowed students to understand the deep properties of the composition by sequences and, therefore, its manipulation and recreation. The learning conditions, in fact, were the same for all the participants even if the sound products have been different (and, in fact, they were), because the activity objective was precisely that everyone could achieve different results, applying the proposed concepts in equal conditions, but in diversity of intentions.

The critical of this experience and what makes it, in fact, exceptional is that in order to break both the generational-cultural barrier and the problem of the use of ICT (technique), the teacher had to be young, compared to the rest of teachers, and historically close to the use of technologies. But what would have happened if the pedagogical strategy had to be designed by a teacher of another generation? Does the yardstick with which the result or the “quality” of the design is measured are the same for both the young and the old teacher? This experience does not seek to be a model to repeat, because each educational space proposes its problems distinctly, and because at the same time, every teacher is in position to find the pedagogical solution to his emerging problems. Although ICTs contributed in the equality of conditions for the acquisition of learning, another teacher could have found another option that could equally satisfy the need detected.

To achieve a balanced use of digital technologies, in addition to the permanent proposal of accompanying teachers, an initial premise is the abandonment of the sentence of the new as a synonym of “the effective” or “the right thing”. This excessive assessment of the new and the rapid expiration of its objects that results in the same search, is also a devaluation of other available technologies and their respective techniques, which in turn is fundamentally the rejection of a specific historical perspective, which resides in the techniques, and which specifically means and values the educational. It is a rejection of the ancients for the fact of being old. And when the existence of education is justly explained in the meeting of the old and the new, *between the past and the future* (Arendt, 1996), in the insertion accompanied by the signifiers to the new subjects to participate in the meanings of society and to know their great conquests as culture, the loss of value of the old nullifies the historic contribution of intergenerational human contact in the “secondary socialization” (Berger and Luckman, 1986). It is essential that the transit between the nuclear signifiers and the social signifiers takes place in spaces where every actor has his dignity gained by the mere fact of being one, regardless of ethnic origin or age.

It is also necessary to review if what would be happening in our time is simply a true delegation of secondary socialization from face-to-face spaces (schools) to virtual spaces (social networks, web, etc.) or else, this assignment increasingly dispenses with the “old ones” insofar as the “new ones” have other significant spaces, leaving opened a deep discussion that ratifies or not the importance of the old ones and face-

to-face education in modern society. If the conclusion were that both are not necessary, perhaps the current path, which envisages an end of the school and other pillars of current social life, would be correct.

ICT can be an educational contribution in equating the conditions of access to knowledge and the creation of learning products, as we saw in this particular case. However, in order to avoid generalizations, we could appreciate how this experience had specific conditions that contributed with its realization, being able to visualize in dialectical contrast those aspects that would not facilitate the entrance to technology in any pedagogical strategy. These aspects, such as the generational difference and the historical synthesis contained in the technique, are problems that are evident in the institutional failures to establish a specific use of ICTs, since deep down this specific use is not validating a history of relations between the teacher and the means available in the various cultural contexts- pedagogical. On the contrary, they suppose the advent of new historical syntheses contained in the “recipe” type techniques that are forcedly imposed on the experience of the “ancient”, who in fact had not yet been related to their immediate environment in such a way that their specific relationship results in the prevailing *technique*.

## REFERENCES

- Adorno, Th. (2004). *Teoría Estética*. Ediciones Akal. Madrid.
- Aparicio Gómez, Ó. Y. (2017). *Uso de las TIC para la innovación*. Bogotá.
- Aravena, P. (2012). Enlaces, innovación y calidad en la era digital.
- Arendt, H. (1996). *Entre el Pasado y el Futuro: la crisis de la educación*. Ediciones península. Barcelona. 185 – 208.
- Augé, M. (1992). *Los No Lugares*. Gedisa. Barcelona. Pp. 36.
- Benjamin, W. (2003). *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*. Itaca.
- Berger, P. & Luckmann, T. (2001). *La Construcción Social de la Realidad*. Amorrortu. Buenos Aires.
- Carneiro, R. (2009). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. Organización de Estados Americanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OIE). Fundación Santillana. Madrid.
- Coll, C. (2013). *Las TIC son mecanismos transformadores de prácticas sociales y lo que tiene que hacer la escuela es abrirse a estas prácticas sociales*. Estudios Pedagógicos XXXIX, Número Especial 1: 153-160. Valdivia.
- Cuban, L., & Jandrić, P. (2015). The dubious promise of educational technologies: Historical patterns and future challenges. *E-Learning and Digital Media*, 12(3–4), 425–439.
- El Mostrador. (2016). Visitado el 10 de Julio de 2016. Santiago. Chile. [www.elmostrador.cl/noticias/pais/2016/07/07/el-dia-en-que-la-asociacion-de-afp-prometia-a-sus-afiliados-jubilar-con-el-100-de-su-sueldo-en-2020/](http://www.elmostrador.cl/noticias/pais/2016/07/07/el-dia-en-que-la-asociacion-de-afp-prometia-a-sus-afiliados-jubilar-con-el-100-de-su-sueldo-en-2020/)
- Gayo, Modesto. (2013). *La teoría del capital cultural y la participación cultural de los jóvenes*:

*el caso chileno como ejemplo. Última década, 21*, 141-171. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362013000100007>

-Gill, I. S., Guasch, J. L., Maloney, W. F., Perry, G., & Schady, N. (2005). *Cerrar la brecha en educación y tecnología*. Bogotá: Banco Mundial.

-Hennion, A. (2010). *Loving Music: from a Sociology of Mediation to a Pragmatics of taste*. Comunicar. Paris. 25 – 33.

-Herrera, J.S. (2005). *Tendencias y Perspectivas en Tecnología Educacional*. Departamento de Informática, Universidad Técnica Federico Santa María. Valparaíso.

-Karl, M., & Engels, F. (1974). La ideología alemana. *Grijalbo, Barcelona.(1982 a.)-Prefacio para a crítica da economia política. Abril Cultural, Sao Paulo.(1982 b.)-Sociología. Atica, Sao Paulo.*

-McLuhan, M. (1967). *El Medio es el Masaje*. Paidós. Madrid.

-Migraciones Chile (2016), *Migración en Chile 2005-2014*, Departamento de Extranjería y Migración del Ministerio del Interior y Seguridad Pública. [www.extranjeria.gob.cl/media/2016/02/Anuario-Estadístico-Nacional-Migración-en-Chile-2005-2014.pdf](http://www.extranjeria.gob.cl/media/2016/02/Anuario-Estadístico-Nacional-Migración-en-Chile-2005-2014.pdf)

-Rodríguez, M. (2004). *La teoría del aprendizaje significativo*. Centro de Educación a Distancia. Pamplona. <http://cmc.ihmc.us/papers/cmc2004-290.pdf>

-S.A.P, E. M. (2017, abril 12). Las claves del FMI para aumentar la productividad: Impulsar la innovación y el comercio | Emol.com. Recuperado 31 de julio de 2017, de <http://www.emol.com/noticias/Economia/2017/04/12/853951/Lagarde-pide-impulsar-innovacion-y-comercio-para-aumentar-la-productividad.html>

-Sánchez, J. (2013). *Integración Curricular de las TIC: Conceptos e Ideas*. Departamento de Ciencias de la Computación. Universidad de Chile. [http://www.c5.cl/mici/pag/papers/inegr\\_curr.pdf](http://www.c5.cl/mici/pag/papers/inegr_curr.pdf)

-Tijoux, M. (2013). *Las Escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: Elementos para una educación contra el racismo*. Polis. Santiago, 287 – 307. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682013000200013>

-Unesco. (2011). *ICT Competency Framework for Teachers*. Paris. [https://redqualitasedu-web.sharepoint.com/Documents/Estandares\\_TICs\\_Docente\\_Unesco\\_2011.pdf](https://redqualitasedu-web.sharepoint.com/Documents/Estandares_TICs_Docente_Unesco_2011.pdf)

-Vásquez, Ch. (2005). *Los procesos de producción artística*. Pedagógico San Marcos – Fondo Editorial. Lima.

## ANNEXES

-To access the referred digital music composition platform, enter the site [www.buttonbass.cl](http://www.buttonbass.cl)

-To know the sound productions of the students in the proposed exercise, you can find them on the website [www.soundcloud.com/pepe-santiago](http://www.soundcloud.com/pepe-santiago)

## ATENDIMENTO EDUCACIONAL HOSPITALAR E DOMICILIAR: NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DA ESCOLARIZAÇÃO NA INFÂNCIA FRENTE AO ADOECIMENTO CRÔNICO

**Andréia Gomes da Silva**

Secretaria de Estado da Educação e da Cultura  
(SEEC)

Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
(UFRN)

Natal – RN

**RESUMO:** Viver a infância com uma doença crônica é deparar-se com incertezas, medos e limitações impostas pelos tratamentos de saúde, passando ser necessárias adaptações na rotina da vida da criança. Assim, atividades comuns à infância passam por readequações, dentre elas estudar. O atendimento educacional hospitalar e domiciliar surge na perspectiva de garantir o direito de crianças e adolescentes continuarem estudando, para tanto o poder público passa a implementar classes hospitalares e domiciliares. Nosso trabalho de pesquisa busca refletir acerca da escolarização de dois jovens que (con) viveram com o adoecimento crônico na infância e seu processo de escolarização frente ao atendimento educacional hospitalar e domiciliar por meio de narrativas autobiográficas. Fundamentamos nossos estudos nos princípios teórico-metodológicos da pesquisa (auto)biográfica em educação, na psicologia narrativa e teorias que abordam questões da educação no contexto hospitalar. As narrativas

autobiográficas foram produzidas por meio da entrevista narrativa, como fonte e método de pesquisa, inspirando-nos nas proposições de Passeggi (2011, 2014, 2016), Ferrarotti (2014) e Jovchelovitch e Bauer (2002). As narrativas emergem como promotora de aprendizagens autobiográficas obtidas durante o adoecimento. Os participantes atravessaram a infância até a juventude desenvolvendo aprendizagens a partir das experiências vividas com o adoecimento. Mostraram-se resilientes e mantiveram firmes no propósito de continuar estudando. As narrativas autobiográficas sinalizam que é possível conciliar o tratamento de saúde e a escolarização, o atendimento educacional hospitalar e domiciliar, configurando-se como um serviço promotor de resiliência e de ressignificação do adoecer, e a escola comum como um lugar de superação, conquistas e possibilidades.

**PALAVRAS-CHAVE:** Atendimento educacional hospitalar e domiciliar; narrativas autobiográficas; adoecimento crônico; infância.

**ABSTRACT:** Living childhood with a chronic disease is facing with uncertainties, fears and limitations imposed by the health treatments, situation which requires necessary adaptations in the routine of the child life. Thus, activities that are common to childhood undergo adjustments, among them, studying. The hospital and home

educational attendance come from the perspective of guaranteeing the right of children and teenagers to continue studying, so that the public power begins to implement hospital and home classrooms. Our research aims to reflect on the education of two young people who lived with chronic illness at childhood and their schooling process in front of the hospital and home educational attendance through autobiographical narratives. We based our studies on the theoretical and methodological principles of autobiographical research in education, in narrative psychology and theories that approach education issues in the hospital context. The autobiographical narratives were produced through the narrative interview, as a source and method of research, inspired by the proposals of Passeggi (2011, 2014, 2016), Ferrarotti (2014) and Jovchelovitch and Bauer (2002). The narratives emerge as a promoter of autobiographical learning obtained during illness. Participants went through childhood to youth developing learning from experiences with illness. They were resilient and held steady for the purpose of further study. The autobiographical narratives indicate that it is possible to reconcile health care and schooling, hospital and home educational attendance, as a service that promotes resilience and resignification of the illness, and the common school as a place of overcoming, achievement and possibilities.

**KEYWORDS:** Hospital and home educational attendance; autobiographical narratives; chronic illness; childhood

## 1 | INTRODUÇÃO

O adoecimento crônico na infância é algo que acontece de forma inesperada com a criança. Quando a vida é atravessada pela necessidade do tratamento médico, ingestão de medicamentos e hospitalizações, aflorando sentimentos relacionados ao medo, insegurança e incertezas. Ser acometido por uma doença crônica na infância pode ocasionar rupturas na rotina infantil, com isso atividades geralmente comuns passam a necessitar de readequações, dentre elas ir para escola. Assim, tomamos como base o conceito de doença crônica apresentado pelo Ministério da Saúde, da Portaria 483, do qual,

[...] consideram-se doenças crônicas as doenças que apresentam início gradual, com duração longa ou incerta, que, em geral, apresentam múltiplas causas e cujo tratamento envolva mudanças de estilo de vida, em um processo de cuidado contínuo que, usualmente, não leva à cura. (BRASIL, 2014).

O atendimento educacional hospitalar e domiciliar surge na perspectiva de viabilizar a escolarização de crianças e adolescentes em tratamento de saúde, buscando ser uma ponte entre a vida da criança antes do fenômeno do adoecimento, trazendo-a de volta para a rotina da vida escolar. Estar em situação de adoecimento geralmente não é impedimento para que se possa continuar estudando, contanto que seja ofertado o serviço e respeitadas às condições físicas e emocionais do estudante.



Numa perspectiva de compreensão da criança e do adolescente como sujeitos de direito e em desenvolvimento, a legislação nacional, a partir da Constituição Federal de 1988, passa a vê-los em sua integralidade. No Artigo 6º, cita que: “São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados”. (BRASIL, 1988) Em consonância, surge também como aporte legal o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e a resolução nº 41 de 13 de outubro de 1995, do qual afirma que toda criança e adolescente hospitalizado tem “Direito de desfrutar de alguma forma de recreação, programas e educação para a saúde, acompanhamento do currículo escola durante a permanência hospitalar” (BRASIL, 1995).

No que diz respeito à regulamentação do atendimento educacional hospitalar e domiciliar, o Ministério da Educação inclui na Política Nacional da Educação Especial, o serviço de *classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar*, publicando em 2002 um documento de estratégias e orientações para implementação do serviço, cujo objetivo é:

Cumpra às classes hospitalares e ao atendimento pedagógico domiciliar elaborar estratégias e orientações para possibilitar o acompanhamento pedagógico-educacional do processo de desenvolvimento e construção do conhecimento de crianças, jovens e adultos matriculados ou não nos sistemas de ensino regular, no âmbito da educação básica e que encontram-se impossibilitados de frequentar escola, temporária ou permanentemente e, garantir a manutenção do vínculo com as escolas por meio de um currículo flexibilizado e/ou adaptado, favorecendo seu ingresso, retorno ou adequada integração ao seu grupo escolar correspondente, como parte do direito de atenção integral. (BRASIL, 2002 p. 13)

Assim, a partir dos documentos de amparo legal, os Estados passam a constituir serviços que buscam garantir ao atendimento educacional hospitalar e domiciliar. No Rio Grande do Norte esse serviço se inicia oficialmente em 2009 a partir de uma demanda judicial, que obriga o poder público implementar no Hospital Infantil Varela Santiago a primeira classe hospitalar regulamentada do RN, sendo essa propulsora da implantação das demais classes no Estado. (ROCHA, 2014)

Hoje o RN dispõe do serviço de atendimento educacional hospitalar e domiciliar realizados pela Rede Estadual e Municipal de Ensino, num total de 10(dez) hospitais e instituições (casas de apoio) conveniadas, a saber: Hospital Maria Alice Fernandes, Hospital Universitário Onofre Lopes, Hospital Giselda Trigueiro, Hospital Walfredo Gurgel, Casa de Apoio à Criança com Câncer Durval Paiva, Grupo de Apoio à Criança com Câncer do RN, Associação Amigos do Coração da Criança, Hospital do Seridó, Associação de Apoio aos Portadores de Câncer de Mossoró e Região. (SEEC/RN, 2018). Possui uma legislação própria que regulamenta e garante a continuidade do serviço. O município de Natal possui a Lei 6.365 de 21 de agosto de 2012, que dispõe sobre a implantação do Programa de Classe Hospitalar, além de ser contemplado no Plano Municipal de Educação, no ano de 2016, através da Lei nº 6.603, na meta 4(quatro).

A nível Estadual o serviço é referendado por meio do Plano Estadual de Educação do RN, aprovado em 27 de janeiro de 2016, por meio da Lei nº 10.049, na meta 4(quatro), pela da Portaria de Avaliação nº 1.878 da SEEC/RN de novembro de 2016, pela resolução nº 03 do Conselho Estadual de Educação de 2016, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado na Modalidade educação Especial e recentemente pela Lei 10.320 de 05 de janeiro de 2018 que dispõe sobre o Programa de Atendimento educacional hospitalar e domiciliar no RN.

O presente trabalho visa refletir acerca da escolarização de dois jovens que (con)viveram com o adoecimento crônico na infância e seu processo de escolarização frente ao atendimento educacional hospitalar e domiciliar por meio de narrativas autobiográficas. Assim, apresentamos resultados preliminares de uma pesquisa de mestrado, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

A pesquisa integra projetos financiados pelo CNPq: Passeggi, (2016) “Pesquisa (auto) biográfica com criança: olhares da infância e sobre a infância” (Processo n. 310582/2016-4) e Passeggi, et al. “Narrativas da infância: o que contam as crianças sobre a escola e os professores sobre a infância” (MCTI-CNPq/Edital Universal -14/2014 Processo no. 462119/2014-9, cujo parecer do Comitê de Ética – 168.818 HUOL-UFRN), desenvolvido por pesquisadores de seis universidades brasileiras (UFRN, UFRS, UNICID, Unifesp, UFRR, UFF) e pelo Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, (Auto)Biografia, Representações e Subjetividades (GRIFARS-PPGE-UFRN-CNPq).

Nossa pesquisa é de cunho qualitativo, fundamentada nos princípios teórico-metodológicos da pesquisa (auto)biográfica em educação, na psicologia narrativa e em teorias que abordam questões da infância e a escolarização no contexto do adoecimento. Utilizamos como fontes autobiográficas narrativas obtidas por meio de entrevista narrativa dos dois jovens participantes que experienciaram a escolarização no contexto hospitalar e o adoecimento crônico na infância.

Iniciamos nossa reflexão acerca do atendimento educacional hospitalar e domiciliar, a pesquisa (auto)biográfica em educação e os infantes em tratamento de saúde. Em seguida, apresentamos o processo de constituição do corpus da pesquisa bem como resultados e análises.

## **2 | PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA EM EDUCAÇÃO E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL HOSPITALAR E DOMICILIAR**

A experiência com o adoecimento crônico traz consigo vivências que podem deixar marcas por toda a vida. O tratamento médico ocasiona à criança, na maioria das vezes, a perda da autonomia do próprio corpo e as obriga a aceitar “imposições”

do tratamento com procedimentos muitas vezes invasivos. Continuar estudando no contexto do adoecimento é um grande desafio, pois necessita de readequações, a criança se afasta da escola comum e passar a vivenciar a escolarização no contexto da hospitalização, realizando as atividades educativas na classe hospitalar, na classe domiciliar, no ambulatório ou no leito.

O atendimento educacional hospitalar e domiciliar passa a ser para o estudante em situação de adoecimento a garantia da continuidade da escolarização, podendo também ser propulsor da continuidade da vida social, emocional e acadêmica do sujeito. É no contexto do adoecimento que o sujeito desenvolve habilidades para enfrentar a nova situação, a classe hospitalar e domiciliar se abre como espaço que estimula a aprendizagem, vivência e troca com os pares.

A respeito do adoecimento crônico na infância Rocha (2014, p. 88) nos alerta:

Vivenciar parte da infância no hospital, por causa de uma doença crônica, pode representar criança, quando mal conduzida a sua hospitalização, uma diminuição de possibilidades de desenvolvimento social, emocional e cognitivo, com repercussões para sobre a constituição de sua subjetividade e modos de representação do outro e do mundo a sua volta. (Ibid, 2014 p.88)

Buscamos nesse trabalho evidenciar por meio de narrativas autobiográficas o que nos dizem dois jovens que experienciaram o adoecimento crônico na infância e como foi seu processo de escolarização. As narrativas autobiográficas são fonte e método para a pesquisa (auto)biográfica em educação, para isso inspirando-nos nas proposições de Passeggi (2011; 2015; 2016), Delory-Momberger (2012; 2016) e Ferrarotti (2014).

Para recolha das fontes autobiográficas utilizamos a proposta de entrevista narrativa de Jovchelovitch e Bauer (2002) que essa técnica de recolha de dados no campo da pesquisa qualitativa, dessa forma “a entrevista narrativa tem em vista uma situação que encoraje e estimule um entrevistado a contar a história de algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social”. (JOVCHELOVITCH E BAUER, 2002 p.93). Para a análise das narrativas autobiográficas seguimos com as orientações de Jovchelovitch e Bauer (2002) que nos sugere um processo gradativo de redução do texto, em duas ou três paráfrases.

Primeiro, passagens inteiras, ou parágrafos, são parafraseados em sentenças sintéticas. Estas sentenças são posteriormente parafraseadas em algumas palavras-chaves. Ambas as reduções operam com generalização e condensação de sentido. Na prática, o texto é colocado em três colunas; a primeira contém a transcrição, a segunda contém a primeira redução, a terceira coluna contém palavras-chave.(Ibid, p. 107)

Realizar esta pesquisa a partir do referencial teórico e metodológico das narrativas autobiográficas nos faz refletir acerca do rigor científico e cuidado ético na produção acadêmica. Acreditamos que compreender o as experiências vividas no processo do

adoecimento na infância é um desafio. Passeggi (2011) nos alerta que ao narrar o sujeito procura dar sentido as experiências vividas tendo possibilidade de ressignificá-las. Delory-Momberger (2012, p. 524) nos afirma que “o objeto da pesquisa biográfica é explorar os processos de gênese e de devir dos indivíduos no seio do espaço social, de mostrar como eles dão forma a suas experiências, como fazem significar as situações e os acontecimentos de sua existência”.

Numa perspectiva descolonizadora e emancipatória a pesquisa (auto)biográfica em educação apresenta-se como referencial teórico que ultrapassa a atuação de se pesquisar *com* o sujeito, considera-o detentor de conhecimento, de forma a favorecer que o *outro* se aproprie de suas narrativas sobre as trajetórias de vida, e reflita sobre elas, empoderando-se num processo de *reflexividade autobiográfica*, onde o sujeito se coloca no centro da história, como personagem e narrador, revivendo narrativamente a experiência vivida. (PASSEGGI, 2016)

Passeggi (2016, p.58) nos alerta que

pela narração, e na narração produzida que a criança, o jovem e o adulto concebe-se e se percebe em (trans)formação mediante movimentos retrospectivos, interativos e prospectivos pelo ato de narrar a própria experiência. Falar de si mesmo e das experiências vividas é fazer de si um outro e em retorno constituir-se na sua singularidade. (Ibid, 2016, p. 58).

O adoecimento crônico na infância quase sempre ocasiona sentimentos de perdas e sofrimento, incertezas e situações de vulnerabilidade impostas pela doença que acabam por impor ao sujeito adaptações a nova condição que se impõe. Refletir sobre a experiência vivida na infância doente pode oportunizar ao sujeito compreender situações vividas num outro tempo, o passado. Bruner (1997, p. 96) nos diz que “a reflexividade humana é entendida como nossa capacidade de nos debruçarmos sobre o passado e alterarmos o presente sob a luz ou, em contrapartida de alterarmos o passado a luz do presente. Nem o passado nem o presente permanecem fixos diante da *reflexividade*”.

Compreender quais as experiências vividas pelos participantes sobre seus processos de escolarização no atendimento educacional hospitalar e domiciliar poderá contribuir na implementação de políticas públicas e viabilizar a continuidade da escolarização das crianças que hoje vivem esse contexto, minimizando assim possíveis fragilidades que ocorrem nessa modalidade de acompanhamento educacional.

Para realização do atendimento educacional hospitalar e domiciliar é indispensável à aproximação de Educação e Saúde. Rocha (2014, p.236) no alerta para o diálogo da enfermagem, psicologia, medicina e pedagogia, na perspectiva de uma atenção integral a criança e ao adolescente, onde as áreas de conhecimento se unem em prol do cuidado da pessoa em situação de adoecimento e onde a singularidade é respeitada. Afinal,

Ter um corpo doente ou conviver com ele, não implica a suspensão dos demais aspectos da vida – estudos, profissão, vida familiar, amorosa, etc. – ao contrário todos esses aspectos surgem como algo a ser preservado, cuidado, acolhido e vivido em sua plenitude. (ROCHA, 2014 p.236)

Dessa forma, consideramos que o atendimento educacional hospitalar e domiciliar pode ser propulsor da garantia legal à continuidade da escolarização do estudante em situação de adoecimento oportunizando, bem como o promotor do desenvolvimento integral desse sujeito. Apresentamos a seguir as narrativas de dois jovens sobre suas experiências de adoecimento e seus processos de escolarização.

### **3 | ADOECIMENTO CRÔNICO NA INFÂNCIA: O QUE DIZEM OS JOVENS SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO**

Os jovens que participam desse trabalho viveram a experiência de conciliar o adoecer e estudar na infância. Enfrentaram as adversidades e incertezas que rodam a vida da pessoa quando se está com uma grave enfermidade. Ingrid (29 anos) e Jhons (21 anos), idade em que participaram da pesquisa, viveram esse desafio, atravessaram a infância, a adolescência e chegaram à juventude e, hoje, nos apresentam em suas narrativas as dificuldades de estudar no contexto do adoecimento crônico. Ambos solicitaram a pesquisadora à utilização de seus próprios nomes.

Jhons e Ingrid trazem em suas narrativas a experiência do adoecimento na infância, questões relacionadas ao estar doente e aspectos da vida educativa, as relações estabelecidas entre o aprender no contexto do adoecimento e na escola. Apresentamos nesse trabalho apenas um recorte das análises realizadas na pesquisa já mencionada.

Ingrid foi diagnosticada com Doença Falciforme (BRASIL, 2007) aos 8(oito) anos de idade, em sua narrativa ela fala da doença, e como foi o diálogo com a escola e das readaptações na rotina escolar necessárias para a continuidade da escolarização. Suas narrativas evidenciam a falta de compreensão do outro: escola, professores e amigos, além de relatar grandes ausências da escola devido a muitas internações e crises da doença.

Trata-se de uma doença crônica que não tem cura, muito rara e muito desconhecida ainda, principalmente na época em que fui diagnosticada, aos 8 anos. Eu e minha mãe decidimos que tínhamos que conversar com os professores e diretores da escola para explicar a situação. Todos se reuniram para nos ouvir, explicamos o que sabíamos da doença e quais as necessidades especiais tínhamos: ir ao banheiro com mais frequência, não poder participar da educação física, ter que me ausentar da escola durante as crises dolorosas. Aliás, durante todo o período eu tinha necessidades especiais de precisar me ausentar, fazer exames, estar hospitalizada, passar meses em hospital, e os professores não entendiam, não era todo mundo que entendia a situação. (INGRID, 2017)

Em recente estudo, Reis e Leiro (2018, p.206) apresentou os desafios da escolarização da pessoa com doença falciforme, à dificuldade do percurso formativo devido as recorrentes crises, e o medo da morte devido à patologia. Os autores também afirmam que a falta de conhecimento dos professores sobre as especificidades da doença ocasionam prejuízo na vida escolar do estudante, afirmam que eles acabam por serem excluídos social e culturalmente. (Ibid, 2018 p. 236)

Em sua narrativa, Ingrid reafirma que as recorrentes crises de dores e internações hospitalares ocasionam um sentimento de exclusão ao não poder frequentar a escola regularmente, ou não realizar as mesmas atividades que os demais colegas. A participante nos traz em sua narrativa o sentimento de finitude da vida quando nos diz: “ouvi de vários médicos previsões de qual idade alcançaria”, os riscos eminentes da morte estão presentes para a pessoa que possui uma grave enfermidade. Para Valle (1997), “a doença grave confronta o paciente, não importa a idade, com o sentido da vida, com seu lugar na história familiar, com seus limites do suportável em seu corpo com a morte”. (VALLE, 1997 p.186)

A incompreensão da escola, professores e colegas, sobre a doença falciforme fez com que Ingrid vivenciasse a experiência de exclusão e preconceito. Ela foi convidada a mudar de sala com o argumento da professora que não sabia como trata-la. Em sua narrativa Ingrid nos diz: “Comecei ainda muito criança entender que existia preconceito”. O adoecimento crônico está algumas vezes ligado a questões de estigmas, quando se está fora da normalidade, um atributo negativo que rotula o outro como diferente ou incapaz. (GOFFMAN, 2001)

As análises das narrativas de Ingrid nos permite extrair sentimentos e emoções relacionados à experiência na escola como algo a ser enfrentado, quer seja no diálogo permanente com a instituição de ensino e com os demais colegas de turma, ou no esforço de continuar estudando frente à adversidade do adoecimento, ela nos narra os riscos e inseguranças quanto a ser reprovada por falta, ter notas baixas e a dificuldade de acompanhar o conteúdo curricular.

Ingrid nos apresenta um discurso de enfrentamento quando nos diz: “Todos somos capazes, se a vida não é fácil trate de ficar mais forte”. Afirmações positivas que demonstram a capacidade de resiliência frente às dificuldades para continuar estudando. Bianchini e Dell’Anglio (2006) afirmam que o sujeito pode apresentar resiliência em diversas situações na vida, mais principalmente durante o adoecimento, como capacidade do sujeito de lidar com a doença aceitando a condição de doente crônico e adaptar-se de forma positiva.

O atendimento educacional hospitalar e domiciliar surge na escolarização de Ingrid quando ela recebe o diagnóstico e passa a integrar a Casa de Apoio à Criança com Câncer Durval Paiva para receber acompanhamento educacional, instituição filantrópica, cuja missão é “Atender a criança e ao adolescente com câncer e doenças hematológicas crônicas e seus familiares, durante e após o tratamento, buscando a cura, contribuindo para o resgate da cidadania, dignidade e a qualidade de vida.”



(www.casadurvalpaiva.org.br) As narrativas de Ingrid sobre a instituição demonstram a importância do suporte educativo para a consolidação de sua escolarização.

Encontramos a compreensão no processo educativo, passamos a conviver com outras pessoas também doentes, e conviver com uma professora fora da sala de aula. Ela participou do processo educacional, não só da tarefa e da prova, mas também do crescimento pessoal. (INGRID, 2017)

Ver outras pessoas com dificuldades e problemas estudando, me fez compreender que mesmo fora da escola eu podia aprender. Isso foi de grande importância, levo esse ensinamento estão em mim. (INGRID, 2017)

Constatamos nas narrativas que o atendimento educacional hospitalar e domiciliar recebido por Ingrid possibilitou além da continuidade da escolarização, a possibilidade de ver-se no outro, encontrar seus pares, identificar-se com eles e trocar experiências, aprender com elas. Sua narrativa expressa a importância do processo educativo para além dos conteúdos curriculares formais, valorizando os aprendizados da experiência vivida. Alheit e Dausien (2006, p.190) nos alerta que a formação não se dá apenas institucionalmente, no caso de Ingrid estão relacionadas à experiência com o adoecimento na infância e o processo de escolarização.

As narrativas autobiográficas podem possibilitar processos de aprendizagens com a escolarização frente à adversidade do adoecimento, Brockmeier e Harré (2003, p. 531) afirmam que “as narrativas são formas inerentes em nosso modo de alcançar conhecimentos que estruturam a experiências do mundo e de nos mesmos”. O aprendizado ocorrido a partir da experiência agrega todo o emaranhado das experiências vividas pelo sujeito, assim ao adoecer se aprendizados do cotidiano. Para a criança em situação de adoecimento estudar no contexto hospitalar faz parte desse aprendizado.

O outro participante desse trabalho Jhons, iniciou o tratamento aos 3(três)anos de idade, teve sua primeira experiência educativa fora da escola comum, na Casa Durval Paiva. Foi diagnosticado com um câncer abdominal aos 3(três) anos de idade e passou a primeira infância recebendo atendimento educacional hospitalar e domiciliar antes de ir para a escola. Em suas narrativas Jhons não se recorda exatamente do período de tratamento, mas apresenta a doença como um sentimento de punição, conforme admite: “[...] Não uma punição por si, mas como se fosse um pequeno castigo”[...]Adam e Herzlich (2001 p. 32) afirmam que o adoecimento como algo divino, de Deus, que surge para o homem por causa do pecado é uma percepção recorrente na história humana, e Jhons, de alguma forma, trás isso em sua narrativa: “[...]não é decisão nossa ter a doença, ela aparece! [...]”. Descobrir-se uma pessoa com doença crônica é aceitar-se em uma nova categoria, uma “nova ou outra” condição de vida, que exige da pessoa doente aprendizagens para (con)viver com a experiência da doença e enfrentar os desafios postos.

Jhons ao narrar sobre as vivências durante o período de tratamento e a

escolarização, nos apresenta por meio de narrativa como foi à inserção escolar: “Depois do tratamento tem que ir para a escola, sem cabelo, muitas vezes de máscara, todos os olhares para você. [...] Depois de um tempo, as coisas foram explicadas na escola, fui ficando conhecido na escola, fiquei melhor”. Suas narrativas demonstram sentimentos de insegurança e receio ao iniciar a escola após o término do tratamento, ir para a escola passa a ser algo imposto. A adaptação escolar geralmente é um momento de transição para todas as crianças. Para a criança em tratamento de saúde essa adaptação está associada a questões relacionadas à perspectiva da inserção escolar e ao estabelecimento da rotina infantil, no entanto questões relacionadas à autoimagem, a cuidados especiais, o uso de máscara e estar sem cabelos permeiam essa adaptação. Para Jhons, ser diferente dos demais colegas trouxe num primeiro momento uma sensação de desconforto que posteriormente foi superada, com o tempo e esclarecimentos à escola.

Jhons antes de ir para escola comum ficou recebendo atendimento educacional na Casa Durval Paiva, para ele, lá é um espaço de sociabilidade, um território comum, um espaço familiar, onde outras crianças com diagnósticos, tratamentos, medos e inseguranças vivem situação similar. (MOREIRA, MACEDO, 2009 p. 648). Ir para escola é algo novo, e pode ocasionar sentimentos de conflito entre e o medo do desconhecido e a alegria em terminar o tratamento médico. Dessa forma, a narrativa possibilita a Jhons a compreensão e ressignificação das experiências vividas e refletir com elas. (DELORY-MOBERGER, 2016)

Dentre as narrativas de Jhons ele nos apresenta como experiência relevante ter sido alfabetizado através do atendimento educacional, antes de chegar à escola comum. “Tive um processo de alfabetização muito cuidadoso, respeitando o meu espaço, minha condição”, Jhons apresenta essa narrativa carregada de significados, onde o outro considerou sua singularidade a respeito da situação vivida, trouxe ainda o sentido de cuidado, que está associado a acolhimento. Estar em situação de grave enfermidade não é impedimento para se continuar estudando, o necessário é que se ofereçam as condições necessárias para a criança, contemplando-a em todas as dimensões social, emocional e cognitiva.

Corroboramos com Rocha (2014, p.132) quando nos diz que as aprendizagens no contexto do adoecimento devem ter a contribuição do suporte lúdico, possuindo flexibilidade nas ações pedagógicas, podendo contribuir para a compressão do adoecimento e diminuindo as sensações de vulnerabilidade para que se possa promover a autonomia do estudante.

A experiência com o adoecimento crônico e a possibilidade da continuidade na escolarização impõe aprendizados distintos para os participantes dessa pesquisa, Larrosa (2002, p. 21) ao falar sobre a experiência afirma que “[...] é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Dessa forma consideramos que Ingrid e Jhons exprimem em suas narrativas o quão relevante foi à experiência do acompanhamento educacional durante o período

em que estavam impossibilitados de frequentar a escola comum. Percebemos que o atendimento educacional no contexto hospitalar possibilitou a continuidade da escolarização, a manutenção do vínculo escolar e a capacidade de sentirem-se capazes de estudar mesmo diante das adversidades do adoecimento.

#### 4 | EM CONCLUSÃO

As reflexões advindas desse estudo não se esgotam, reconhecemos que há um longo caminho a se percorrer acerca do atendimento educacional hospitalar e domiciliar para a continuidade na escolarização de crianças (con)viveram com o adoecimento crônico. Tomamos como base as experiências vividas por Ingrid e Jhons como promotora de aprendizagens autobiográficas obtidas durante o adoecimento. Ao narrarem suas histórias eles refletem sobre sua condição de sujeito, capaz de realizar exercícios autopoieticos, construindo uma figura de si, no momento em se reconhecem como autor da sua própria história. (PASSEGGI, 2011)

Consideramos um desafio conciliar as potencialidades de vida e as limitações impostas pelo adoecimento crônico, Jhons e Ingrid atravessaram a infância até a juventude desenvolvendo aprendizagens a partir das experiências vividas com o adoecimento. Mostram-se resilientes e mantiveram firmes no proposito de continuar estudando.

As narrativas autobiográficas sinalizam que é possível conciliar o tratamento de saúde e a escolarização, o atendimento educacional hospitalar e domiciliar configura-se como um serviço promotor de resiliência e de ressignificação do adoecer, a escola comum como um lugar de superação, conquistas e possibilidades. Dessa forma, reconhecemos que ainda há muito a aprender *com* a pessoa em situação de adoecimento e a experiência por ela vivida.

#### REFERÊNCIAS

ADAM, Phillippe. **Sociologia da doença e da medicina**. Tradução de Laureano Pelegrin. - Bauru, SP; EDUSC, 2001

ALHEIT, Peter; DAUSIEN, Bettina. **Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida**. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n. 1, p. 177-197, jan./abr. 2006.

BIAANCHINI, D.C.S., & Dell' AGLIO, D.D. (2006). **Processos de resiliência no contexto de hospitalização**: Um estudo de caso. Paidéia, 16 (35). 427, 236.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Rede de Atenção à pessoa com doença crônica**. Portaria N° 483, DE 1° DE ABRIL DE 2014.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13/07/90: **Estatuto da Criança e Adolescente**. Brasília, 1990.

BRASIL. Ministério da Justiça. Resolução n. 41, de outubro de 1995. **Declaração dos Direitos da**

**Criança e do Adolescente Hospitalizados. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente.** Brasília, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica/ Secretaria de Educação Especial – MEC, SEESP, 2001.**

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Especializada. **Manual da anemia falciforme para a população.** Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2007.

BROCKMEIER, Jens; HARRÉ, Rom. **Narrativa: problemas e promessas de um paradigma alternativo.** Psicologia: Reflexão e Crítica, Porto Alegre, v. 18, n. 3, p. 525-535, 2003.

BRUNER, Jerome. **Atos de Significação.** Tradução de Sandra Costa Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica.** Tradução Anne-Marie Milon Oliveira. Revista Brasileira de Educação; v. 17, n. 51, p. 523-536. Set/dez. 2012.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular.** Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica, Salvador, v01, n.01, p.133-147, jan/abr. 2016a.

DELORY-MONBERGER, Christine. **A experiência da doença: um tocar do existir.** Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, salvador, v. 25, n.46, p. 25-31, maio/ago. 2016b.

FERRAROTTI, Franco. **História de história de vida/Franco Ferrarotti; tradução Carlos Eduardo Galvão, Marai Conceição Passeggi.** - Natal, RN: EDUFRN, 2014.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, Prisões e Conventos.** Tradução de Dante Moreira Leite. 7ª edição. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. **Entrevista narrativa.** In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (editores). Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. 3. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 90-113.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** In: Revista Brasileira de Educação, n. 19, p. 20-28, 2002.

MOREIRA, Martha Cristina Nunes; MACEDO, Aline Duque. **O protagonismo da criança no cenário hospitalar: um ensaio sobre estratégias de sociabilidade.** Ciênc. saúde coletiva [online]. 2009, vol.14, n.2, pp.645-652. ISSN 1413-8123.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **Nada para a criança, sem a criança:** reconhecimento de sua palavra para a pesquisa (auto)biográfica. In: MIGNOT, Ana Chrystina. SAMPAIO, Carmen Sanches. PASSEGGI, Maria da Conceição. Infância, aprendizagem e exercício da escrita, Curitiba, PR: CRV, 2014

PASSEGGI, Maria da Conceição. **A pesquisa (auto)biográfica em Educação.** Princípios epistemológicos, eixos e direcionamentos da investigação científica. In: VASCONCELOS, Maria de Fátima. (Orgs.). Em torno da noção de alteridade, 2011.

PASSEGGI, Maria da Conceição; ROCHA, S.M.; CONTI, Luciane. **(Con)viver com o adoecimento: narrativas de crianças com doenças crônicas.** Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v.25, n 46, p. 45-57, maio/ago. 2016.

PASSEGGI, Maria da Conceição et al. **Narrativas de crianças sobre as escolas da infância:** cenários e desafios da pesquisa (auto)biográfica. In: Educação, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 85-104, jan./abr., 2014.

PASSEGGI, Maria da Conceição *et. al.* **Projeto de pesquisa** - Narrativas da infância: o que contam as crianças sobre a escola e os professores sobre a infância. Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, (Auto)Biografia, Representação e Subjetividades. Natal: UFRN, 2014. Financiando pelo MICT/CNPq - Edital Universal -14/2014, processo no. 462119/2014-9.

REIS, Daniela Santana Reis. LEIRO, Augusto Cesar Rios Leiro. **TECITURAS ENTRE EDUCAÇÃO E SAÚDE: PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO DA JUVENTUDE SOTEROPOLITANA COM DOENÇAS FALCIFORMES**. Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp., Salvador, v. 27, n. 51, p. 195-212, jan./abr. 2018

ROCHA, Simone Maria da. **VIVER E SENTIR; REFLETIR E NARRAR:** crianças e professores contam suas experiências no hospital e na classe hospitalar. Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd/UFRN. 2014, 338 p.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA DO RN. **Núcleo de Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar do RN**. Natal, 2018. 03p. Folder informativo. Rio Grande do Norte: SEEC, 2018. 1 folder

VALLE, E.R.M., FRANCOSE, L.P.C. **Psiconcologia pediátrica:** vivências de crianças com câncer. Ribeirão Preto, SP: Scala, 1999.

## CONSTRUÇÃO DE UM MATERIAL ALTERNATIVO DE CITOLOGIA: INCLUSÃO EM UM ESPAÇO NÃO-FORMAL DE APRENDIZAGEM

### **Miani Corrêa Quaresma**

Universidade Federal do Pará - UFPA. Programa de Pós Graduação Ecologia Aquática e Pesca - UFPA. Belém - Pará.

### **Edmar Fernandes Borges Filho**

Universidade do Estado do Pará - UEPA. Programa de Pós Graduação Criatividade e Inovações em Metodologias de Ensino Superior - UFPA. Belém - Pará.

### **Bianca Venturieri**

Professora Assistente do curso de Licenciatura em Ciências Naturais da Universidade do Estado do Pará - UEPA e Técnica do Centro de Ciências e Planetário do Pará - CCPP. Belém - Pará.

**RESUMO:** A formação docente se dá através de uma complexidade de fatores e vivências. Com base neste fato, este artigo traz o relato das experiências docentes em relação à educação especial, em um espaço não-formal de aprendizagem. O objetivo deste trabalho foi descrever as práticas pedagógicas, em relação à Tecnologia Assistiva (TA) construída, explicitando perspectivas a formação docente através das experiências vivenciadas junto aos professores visitantes do espaço não-formal de aprendizagem. O material didático desenvolvido demonstrou a eficácia da TA no ensino de biologia e sua aplicabilidade em espaços não-formais. As vivências relatadas são norteadoras para discentes que pretendem

desenvolver habilidades em educação especial. Com base nas falas dos docentes visitantes ao espaço não formal, concluímos que estes necessitam de formação continuada, sendo de extrema necessidade que as Instituições de Ensino Superior fomentem projetos de extensão para que graduandos desfrutem de formação docente em espaços não escolares.

**PALAVRAS-CHAVE:** Estudo celular; educação especial; educação inclusiva.

**ABSTRACT:** Teacher training takes place through a complexity of factors and experiences. Based on this fact, this article reports on the experiences of teachers in relation to special education, in a non-formal learning space. The objective of this work was to describe the pedagogical practices, in relation to Assistive Technology (TA) built, explaining perspectives teacher education through the experiences lived with visiting teachers in the non-formal learning space. The didactic material developed demonstrated the efficacy of TA in teaching biology and its applicability in non-formal spaces. The experiences reported are guidelines for students who wish to develop special education skills. Based on the lectures of teachers visiting non-formal space, we conclude that these need continuous training, and it is extremely necessary that higher education institutions promote extension projects for undergraduates



to enjoy teacher training in non-school spaces.

**KEYWORDS:** cellular study; special education; inclusive education.

## 1 | INTRODUÇÃO

Diversos documentos federais dispõem sobre a educação especial no Brasil (LDB, Lei N° 4.024/61 e N° 9.394/96; Decreto n° 5.296/04 regulamentando as Leis N° 10.048/00 e N° 10.098/00; Decreto n° 5.626/05, que regulamentou a Lei N° 10.436/2002; Decreto N° 7084/2010 no art. 28, dentre outros). O Ministério da Educação (MEC), em 2003, implementou o Programa “Educação Inclusiva: direito à diversidade”, para que os sistemas educacionais sejam concebidos e suas atividades desenvolvidas em vista da inclusão, em espaços formais ou informais de aprendizagem.

Os espaços informais são caracterizados como ambientes facilitadores da interação do sujeito com os objetos de aprendizagem (SOUZA et al., 2014; SILVA et al., 2016), o que inclui atividades inclusivas para alunos com deficiência. Diversos estudos apontam o que é similar e o que difere no ensino formal e não formal do saber científico (GOHN 2010, 2011; HARTMANN, 2012; CAZELLIE COIMBRA, 2013), considerando que:

Não são apenas as instituições formais que promovem atividades educativas, entretanto há diferenças marcantes nas atividades promovidas pelas instituições formais e não-formais. Entre essas diferenças citamos: os objetivos almejados; espaços de desenvolvimento de atividades; sequências cronológicas; e flexibilidade e adaptação dos conteúdos curriculares segundo o público-alvo (CATARINO et al., 2017, p. 501).

Diversas pesquisas apontam a importância dos ambientes não-formais para a aprendizagem de alunos e da população. Dierking (2005) salienta que os Museus, Centros de Ciências e outros ambientes que fogem do convencional das salas de aulas, são os centros da revolução da aprendizagem. Quando os visitantes chegam a esses lugares, encontram um local diferente do seu cotidiano, e ao interagirem com os objetos e atividades oferecidos expõem sua vontade de conhecer e aprender mais sobre algo.

Jacobucci (2008) ressalta a contribuição destes ambientes na elaboração de um currículo de ciências mais edificante, apontando que a aprendizagem científica nesses lugares é, na maioria das vezes, excitante, desafiadora e enaltecadora. Baseando-se nos estudos sobre as metodologias de ensino utilizadas em Museus e Centros de Ciências (MARANDINO, 20053), é importante destacar, contudo o papel da linguagem neste tipo de ambiente, que é fundamental para um bom desempenho nas atividades realizadas.

O mediador, portanto possui uma grande importância sendo necessário investir cada vez mais na sua formação. É por meio dos mediadores que os visitantes

conhecem os museus e Centros de Ciências nos seus diferentes aspectos de conteúdo, organização e função social. Esses conteúdos e informações precisam receber um tratamento específico para torná-las acessíveis e fazerem sentido para os mais variados públicos que visitam esses espaços.

O ensino de ciências, nestes espaços de aprendizagem, deve ser concebido sobre a luz de um saber conceitual dos códigos de forma prazerosa, que abranja, por consequência, o currículo escolar formal (CASCAIS; FACHÍN-TERÁN, 2001). As práticas didáticas incluem material diversificado, para que a aprendizagem do discente seja favorecida, tanto pela acessibilidade ou por adaptações curriculares, como as que ocorrem nas visitas de Museus, Centros de Ciências, exposições itinerantes, Observatórios e Planetários (BIZZERA et al., 2012; CARMO; FARIA, 2018). Tais espaços fazem parte de um complexo que visa à comunicação da ciência, que é imprescindível para o desenvolvimento de uma cultura científica e tecnológica na sociedade (ROMANZINI, 2009).

A educação especial é corroborada pelo aporte metodológico e inovador dos espaços não-formais. Tal fato está alicerçado na contextualização e humanização da ciência (CACHAPUZ, 2005). Neste sentido:

É muito importante valorizar o ensino e a aprendizagem em espaços não-formais, visando uma melhor socialização, crescimento em produções de novos conhecimentos, e oportunidade rica em aprender a ouvir as vozes dos educandos, suas indagações, opiniões, e até mesmo ouvir o silêncio que está por trás das ações durante o aprendizado experimental (SOUZA et al., 2014, p. 2000).

Deste modo, os laços de pertencimento com os conteúdos de ciência são desenvolvidos de forma natural, através de métodos interativos com o sujeito. Assim, este se torna autor principal do seu interesse e descobrimento do saber científico. Tal processo implica na identificação do sujeito com a realidade proposta (GHON, 2006).

Com isso, espaços não-formais de aprendizagem, devem ser alicerçados em teorias como a histórico-cultural de Vygotski, e em concepções norteadoras, como as adaptações curriculares (BRASIL, 1998), de forma a direcionar a aprendizagem dos conceitos científicos em vista da inclusão de alunos com deficiência.

Contudo, as universidades brasileiras estão focadas na formação docente atuante em espaços formais de aprendizagem, enquanto que há diversos ambientes não escolares que o processo de ensino-aprendizagem pode ser corroborado (BARZANO, 2008; SOUZA et al., 2014). Os autores deste artigo compartilham da idéia que a formação docente envolve aspectos que transcendem os conteúdos, sendo que esta demanda experiências emocionais que direcionem o indivíduo a uma reflexão mais humana do processo de ensinar. Porém, Ribeiro (2010) ressalta que a formação dos professores no Brasil nega a percepção da “totalidade que inclui a razão, emoção, historicidade e cultura”.

Este trabalho discute as vivências, desafios e possibilidades durante o processo

de estágio em um espaço não formal de aprendizagem, o Centro de Ciências e Planetário do Pará (CCPP). Assim, os objetivos desta pesquisa são (1) contribuir, através das experiências vividas, para a formação docente de futuros graduandos que pretendem utilizar o espaço não formal como forma de construção da prática docente; (2) avigorar a prática pedagógica com baixo custo financeiro, em outros espaços não-formais, tendo como exemplo a célula tátil desenvolvida no CCPP; e (3) direcionam críticas e explicitam perspectivas a formação docente.

## 2 | MATERIAL E MÉTODOS

Esta pesquisa foi desenvolvida no CCPP, unidade da Universidade do Estado do Pará, que foi inaugurado em 1999, tendo como missão pesquisar (desenvolvendo investigações nas áreas de ensino de química, física, geologia, astronomia, matemática e biologia) e difundir a ciência para o público visitante. Desta forma, o centro de ciências é um espaço de divulgação científica e popularização da ciência (SILVA et al., 2016). O espaço em si é composto pela área da Cúpula, que realiza projeções astronômicas para os visitantes e o centro de ciências (espaços do conhecimento), que engloba as áreas de Física, Astronomia, Geologia, Química, Matemática e Biologia. Os espaços de conhecimento na área biológica são os de “Origem da vida”, “Biodiversidade” e “Doenças tropicais e o Homem” (UEPA, 2018).

O espaço de conhecimento “Origem da vida” expõe fósseis e réplicas de crânios de diversos hominídeos, o que faz o visitante refletir sobre aspectos referentes ao surgimento da vida no planeta Terra; o de “Biodiversidade”, é estruturado a partir da lógica do processo evolutivo dos organismos, tendo como ponto de inicial a célula, culminando em organismos biologicamente mais desenvolvidos, como animais e plantas. Este espaço também desenvolve temáticas relacionadas aos biomas brasileiros, com ênfase no amazônico, apresentando materiais da etnobotânica e de comunidades tradicionais da Amazônia. Por fim, o de “Doenças tropicais e o Homem”, desenvolve assuntos relacionados às doenças endêmicas da região amazônica, como dengue, malária e leishmaniose, com a exposição de células táteis e modelos dos parasitas dessas doenças, assim como outros modelos e painéis dos sistemas do corpo humano e sua relação com a saúde (UEPA, 2018).

Este estudo é qualitativo, com obtenção de dados descritivos, através do contato direto e interativo do pesquisador com o objeto de pesquisa (NEVES, 1996), que neste artigo são alunos e professores das escolas da educação básica visitantes do CCPP, enquadrando-se como relato de experiência. A base metodológica utilizada foi a de estudo de caso, pois permite uma visão em profundidade dos processos educacionais, garantindo resultados que contribuam para pesquisas sobre a prática docente (DUARTE, 2008; YIN, 2015).

As experiências relatadas são decorrentes do desenvolvimento das atividades

de ensino de citologia, referentes ao estágio não obrigatório, com carga horária de 20 horas semanais. O período amostrado foi de um ano (2016-2017). Diariamente eram escritos os resumos das atividades desenvolvidas e percepções após o processo de intervenção com os alunos e professores visitantes do centro de ciências, o que nos permitiu observar, descrever e interpretar a realidade desses visitantes.

### **3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A vivência pedagógica no Centro de Ciências e Planetário do Pará e contribuições para prática docente

A graduação da primeira autora deste artigo se deu na Universidade Federal do Pará, ao qual apesar de formar “licenciados em biologia” direciona a graduação para uma formação mais técnica, o que vulgarmente se denomina “professores formados em laboratórios”. Contudo, esta autora entende que a formação deve ser mais ampla, garantindo ao aluno do curso de licenciatura formação docente ao qual a racionalidade e emoção devem ser confluentes.

O estágio iniciou em fevereiro de 2016, após longo período sem atendimento ao público, ocasionado pela falta de peças no Planetário, o que impediu a projeção nas sessões de cúpula. Este fato ocasionou entusiasmo no estágio, pois a responsabilidade de reencantar o público visitante era vultuosa. A reabertura do CCPP ocorreu no dia 25 de maio de 2016.

Deste modo, todas as atividades foram minuciosamente planejadas e orientadas até o reabrindo do CCPP. Tal planejamento incluiu leitura de artigos, reorganização dos espaços da área de conhecimento de biologia, parcerias com pesquisadores de outras instituições, principalmente UFPA e UEPA, para que amostras biológicas fossem cedidas para exposição ao público, por exemplo. A partir deste primeiro momento dois projetos foram escritos a fim de corroborar a interação aluno-objeto e apropriação do conhecimento, sendo estes:

#### **1. Educação Ambiental em espaços não-formais de ensino: Experiências desenvolvidas no Centro de Ciências e Planetário do Pará**

Descrição: O trabalho em questão se apresentava como uma forma de contribuir com a educação, diferenciando-se do ensino formal, facilitando a aprendizagem e sensibilizando os alunos sobre as principais problemáticas ambientais. O foco principal era: contribuir e desenvolver a criticidade do aluno com relação ao meio ambiente a partir de estratégias não-formais de ensino.

#### **2. Educação Especial e Inclusiva no Ensino de Ciências em um espaço não formal: Centro de Ciências e Planetário do Pará**

Descrição: A educação inclusiva é imprescindível para que a educação especial

seja realizada com sucesso. Desta forma, a escola precisa formar a equipe técnica, além de rever todas as áreas que interferem e compõem o segmento escolar. Com isso, o objetivo deste trabalho foi observar como ocorre a interação de alunos com deficiência com objetos de ensino inclusivos, para que as estratégias sejam traçadas e realizadas de forma correta e com custo-benefício favorável.

Estes projetos foram desenvolvidos a partir da análise das principais necessidades de alunos em relação aos conteúdos e de professores no processo de ensinar ciências, com base na literatura científica recente e diagnóstico das problemáticas da educação do Estado do Pará. O envolvimento durante o estágio se deu em ambos os projetos, porém a autora MCQ se dedicou a realização para aquele que tinha como público alvo alunos com deficiência, ao qual resultou em sua monografia de especialização em Educação Especial e Inclusiva, tendo como título “Educação especial no ensino de ciências e material alternativo em um espaço não formal de aprendizagem”.

Tal preferência no desenvolvimento deste projeto foi ocasionada por diversos fatores, porém aquelas que Gianotto e Diniz (2010) explicitam merecem destaque. Estes são as diversas dificuldades do ensino das ciências, ao qual pessoas com necessidades especiais se deparam ao longo da sua formação básica, de forma mais avigorada, tanto na apropriação de conhecimentos científicos, como a compreensão de fenômenos físicos, químicos e biológicos. Através do presente embasamento teórico, é possível inferir que aprender os conceitos de ciências é muito mais do que memorizar nomes, concepções, definições e esquemas. Com isso, aprender ciências significa, de forma rasa, reconhecer os processos científicos, tecnológicos e sociais, interpretando-os e relacionando-os com o seu cotidiano, permitindo então o letramento científico do educando.

É importante salientar que os docentes de Biologia sempre se deparam com temas mais complexos, e por sua vez, estes se tornam um obstáculo frente à inclusão educacional, processo de ensino-aprendizagem e relação educador-educando. Muitas das vezes as aulas práticas destes conteúdos não proporcionam recursos didáticos de estudos acessíveis e inteligíveis a todos, sendo que um mero olhar em um material biológico no microscópico estará impossibilitando um discente com deficiência visual a avançar na apropriação de conhecimentos científicos de determinada área de estudo, por exemplo. Logo, estes e outros pontos devem ser considerados e avaliados minuciosamente pelo docente a fim de impedir a “exclusão do aprendizado” dos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (ANEE's) (KASSAR, 2012).

Em vista desta problemática, desenvolvemos uma proposta de célula tátil (Figura 1 e 2) no primeiro semestre de estágio no CCPP. Esta foi planejada a partir das dificuldades da maioria dos professores da rede básica de ensino em incluir alunos com necessidades educacionais no ensino de ciências, pois uma significativa parcela dos conceitos não podem ser “tateados” pelos alunos, como aqueles referentes a assuntos microscópicos.

Pesquisas com discentes do ensino médio comprovaram a carência na

denominação de organelas celulares por parte dos alunos, o que pode ser ocasionado pela falta de metodologias facilitadoras da aprendizagem (MAIA et al., 2016). Tal fato se mostra antagônico as intensas pesquisas sobre o assunto (PASIAN; MENDES, 2014), que evidenciam a importância de uma educação inclusiva no desenvolvido social de qualquer indivíduo, tomando como ponto de partida diferentes métodos alternativos de ensino, por exemplo.

Com isso, a inovação de materiais pedagógicos, tal como a célula tátil, com diversas estruturas e cores pode enaltecer o interesse de alunos (com ou sem deficiência) e auxiliar professores em aulas sobre esta temática. Tal célula se enquadra como Tecnologia Assistiva (TA), e foi utilizada para avigorar o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes visitantes com necessidades educacionais especiais no CCPP. Esta ferramenta sobre os conteúdos de citologia possibilita a interação tátil do aluno com o objeto de ensino, favorecendo uma relação harmônica docente–discente e ensino–aprendizagem.

Os modelos didáticos de célula, construídos por biscoito e cola de isopor, buscam auxiliar o entendimento de matérias por vezes apenas ilustrativas e abstratas. É possível trabalhar conceitos como eucariontes X procariontes; a diferença entre célula vegetal X animal; as divisões da célula em membrana plasmática, citoplasma e núcleo; além de conceitos e funções das diversas organelas que estão presentes nos modelos.

O público ao qual atendemos é constituído principalmente por alunos de ensino fundamental, o que nos leva a necessidade conceituar célula. Por isso, é normal começarmos com perguntas investigativas para que possamos detectar o grau de conhecimento e de interesse dos alunos envolvidos, como “Você já ouviu falar de células?”, “O que é uma célula?” e “Quem tem células?” (UEPA, 2017).

Falando nas diferenças entre elas, chamamos atenção às diferenças visualmente perceptíveis. Na célula vegetal a ausência de centríolos, presença de vacúolo, plastos (especificamente, cloroplasto no nosso exemplar) e por último a presença de membrana celular e parede celular. Indicando as diferenças nas células e buscando o auxílio das plotagens (UEPA, 2017).

Temos um tempo a ser cumprido, por isso passamos informações diretas e rápidas (isso não significa que não estejamos apropriados e aprofundados nos assuntos). Trabalhando as organelas, damos informações dos componentes, resumidamente:

- Membrana Plasmática: separa o meio intracelular do meio extra celular e é a principal responsável pelo controle das trocas entre a célula e o seu meio ambiente;
- Núcleo: contém a informação genética de um indivíduo conhecido como DNA ou ADN;
- Citoplasma: quem abriga as organelas e o citosol, representado pela sola de isopor;
- Mitocôndria: estão envolvidas em processos de obtenção de energia, é a sede de importantes fenômenos respiratórios;



- Cloroplastos: são organelas onde ocorre a fotossíntese – liberação de oxigênio a partir da absorção de gás carbônico;
- Vacúolos: são organelas de tamanho variável, que podem armazenar gases, pigmentos, açúcares, proteínas ou outras substâncias, participa no equilíbrio de armazenagem da água na célula;
- Parede celular - vegetais: envolve as células dos vegetais conferindo-lhes proteção, rigidez e resistência;
- Centríolos: estão envolvidos no processo de divisão da célula - quando o público for ensino médio é possível aprofundar falando que - intervêm na formação do fuso acromático na divisão celular;
- Retículo endoplasmático: está envolvido no transporte e produção de lipídios e proteínas;
- Complexo de Golgi: tem como funções a acumulação e o transporte de proteínas intervêm em fenômenos de secreção;
- Lisossomos: onde ocorre a decomposição de moléculas e estruturas celulares;
- Ribossomos: responsável por uma etapa da síntese protéica por vezes associada ao retículo endoplasmático.

As células podem ser tocadas, mas como tudo no espaço precisamos ser cautelosos ao permitir o manuseio (UEPA, 2017).

O protótipo de TA construído, exemplificado na figura abaixo, foi construído com os seguintes materiais alternativos: biscoito, cola, isopor, gel de carbopol, tinta de tecido, massinha de modelar e miçangas. O gel de carbopol foi utilizado para representar o citoplasma, ao qual o aluno com deficiência era convidado a tocar, para que pudesse compreender de forma mais concreta, a definição de fluido de aparência gelatinosa, que é geralmente utilizada nos livros didáticos (Figura 1).



Figura 1: Construção da célula tátil com material de baixo custo. Fonte: os autores.

Tal ferramenta de ensino objetivou, primordialmente, estimular o sistema nervoso sensorial tátil do aluno, logo este recurso pedagógico foi realizado com vários tipos de texturas (deficientes visuais podem compreender a forma das organelas citoplasmáticas) e escalas de cores (objetivo de despertar interesse nos alunos videntes sobre a forma das organelas citoplasmáticas), para que o educando apropriasse dos conhecimentos histológicos, anatômicos e fisiológicos da célula, assim permitindo-os distinguir as estruturas procariontes e eucariontes através do tato (Figura 2). A célula está atualmente em exposição para o público visitante no CCPP.

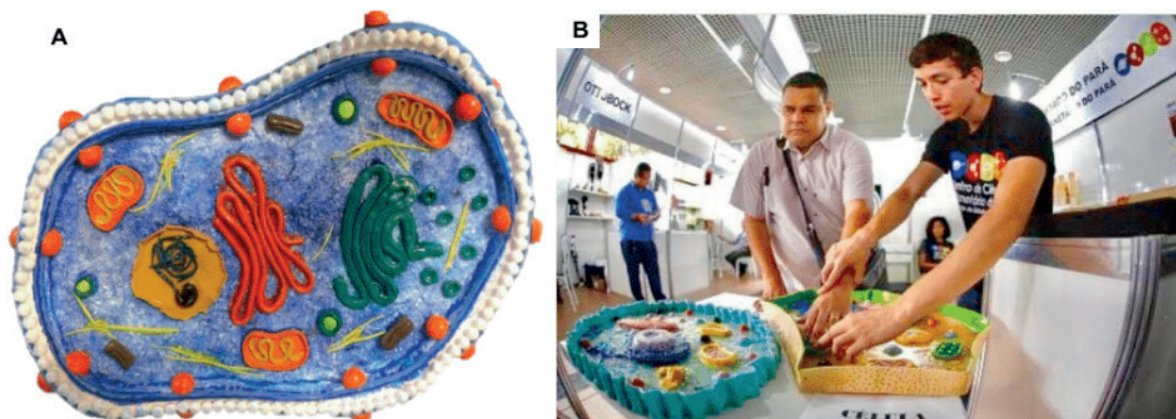


Figura 2: A. Modelo de célula tátil; B. Visitante cego conhecendo as diferentes organelas da célula vegetal (momento da foto) e animal em uma exposição do CCPP. Fonte: Célula construída pelos autores da pesquisa. O instrutor e visitante autorizaram a publicação das fotos para futuras publicações.

A interação do aluno deficiente visual com a célula tátil permitiu a criação de representações visuais das organelas celulares, o que se mostrou importante para a construção dos conceitos, ocasionando uma maior organização teórica dos assuntos trabalhados em classe para estes alunos. Tal fato é corroborado com a seguinte fala de um aluno com deficiência visual, estudante do 1º ano do Ensino Médio da rede Pública de Belém, PA:

[...] Sempre foi muito difícil aprender o que é a célula, pois eu jamais poderia ver pelo microscópio. Hoje eu percebi o quanto importante é a célula e que dentro dela existem diversas partes com formas e funções diferentes [...]

É fato que a inclusão deve estimular a autonomia, e reescrever o passado de exclusão, de modo à melhor conduzir as relações sociais e educacionais para a pessoa com deficiência (MONTEIRO et al., 2016). Porém, esta ainda encontra entraves no âmbito pedagógico para sua plena implementação.

Neste sentido, a experiência dos autores enquanto monitores dos espaços de conhecimento do CCPP foi primordial para a construção habilidades e novos horizontes frente às práticas educacionais, consolidando os ideais sobre a prática construtivista de ser docente. Com base nisto, e segundo as leituras de Mathias (2009) e Bizerra et al. (2012) durante o estágio, alicerçaram a idéia de que todos os protagonistas

(pais, professores e a escola como um todo) devem ser inseridos no contexto sócio-educacional das ANEE's, oferecendo práticas inclusivas (como a TA desenvolvida) que auxiliem o processo de ensino-aprendizagem, objetivando a plena inclusão de alunos nas esferas educacionais, sociais e virtuais.

Tal fato corroborou um olhar docente diferenciado frente à educação em espaços não-formais de aprendizagem. É importante destacar que Mathias (2009), menciona de forma criteriosa a relação do ensino de ciências aplicado para educandos com necessidades educacionais especiais, sendo que posteriormente a autora apontada diversas dificuldades, dentre estas a ausência de recursos didáticos necessários nas salas de aula, que por ventura acarretam a exclusão educacional dessas pessoas.

Esta realidade foi percebida ao longo do estágio. Alguns professores da região metropolitana de Belém agradeceram imensamente as dicas de como fabricar métodos alternativos (sempre estivemos dispostos a conversar com os professores, inclusive esclarecendo dúvidas sobre os espaços de biologia e fabricação dos objetos de ensino) de se ensinar ciências, e um aluno com Deficiência Intelectual agradeceu por ter aprendido, pela primeira vez e já estando no final do ensino fundamental, o que era célula.

Em relação ao professor de Ciências e Biologia, Tessaro (2005), adverte a carência do preparo/destreza de profissionais hábeis para corroborar o processo educacional inclusivo. Este fato foi perceptível ao longo de nossa vivência no CCPP, pois muitos professores relatavam que jamais pensariam em fazer uma TA com poucos recursos, como o que utilizamos. Logo com base nesta realidade, reconhece-se que o educador de Ciências Naturais e Biologia necessitam assumir os desafios da educação inclusiva, através de avaliações de conceitos e superação de paradigmas educacionais, para serem capazes de favorecer a aprendizagem (de qualidade) para todos os discentes, independentemente deste apresentar necessidades educacionais especiais ou não.

Tal fato se torna mais preocupante por estes docentes estarem lecionando no bioma mais diverso da Terra: a Amazônia, onde a associação científica em diversos níveis e habilidades frente ao conhecimento biológico podem ser desenvolvidas. Com isso, percebe-se a carência desses professores em construir e demonstrar analogias e utilizar materiais do dia-a-dia na construção do saber científico (tal fato foi observado quando os professores visitantes se surpreendiam com a utilização de material etnobiológico, para ensinar ecologia e botânica) (Figura 3).





Figura 3: Material etnobiológico em exposição no Centro de Ciências e Planetário do Pará, no ambiente de conhecimento de Biodiversidade.

Fonte: Universidade do Estado do Pará (2018).

Neste contexto, é primordial a reflexão de como professores de Ciências Biológicas devem integrar o Ensino de Ciências frente à Educação Inclusiva, e quais são os métodos e recursos didáticos pedagógicos que estes podem usufruir para corroborar o processo de ensino-aprendizagem com um grupo de alunos heterogêneos (CAMARGO; VIVEIROS, 2006). Com base nesta premissa, o estágio em ambientes como o CCPP reforça a formação docente frente a estas dificuldades, o que elevou o processo crítico da autora MCQ durante a graduação.

Desta forma, os conhecimentos adquiridos no CCPP aproximaram os autores desta pesquisas com atividades e metodologias inovadoras, desenvolvendo competências docentes que outrora não foram estimuladas por disciplinas pedagógicas na educação superior formal. Neste sentido, Alessandrini (2002, p.164) ressalta que “a noção de competência refere-se à capacidade de compreender uma determinada situação e reagir adequadamente frente a ela, ou seja, estabelecendo uma avaliação dessa situação de forma proporcionalmente justa com a necessidade que ela sugerir a fim de atuar da melhor maneira possível.”

#### Desafios e perspectivas futuras

Através das práticas vivenciadas observou-se que os professores lotados em espaços formais de aprendizagem não possuem material didático suficiente para incluir alunos com algum tipo de necessidade educacional especial, e tão pouco formação adequada para utilizar materiais alternativos. Neste sentido, o Estado deve promover cursos de aperfeiçoamento que capacitem professores a construir materiais didáticos com os recursos disponíveis na escola.

Neste viés, a construção da mentalidade inclusiva nos docentes sobre a

importância dos espaços de ensino não-formal avigorará posteriormente o processo de construção do conhecimento do aluno. Tal pressuposto é ressaltado por Chagas (1993), ao qual destaca a relevância dos docentes terem formação (durante o curso de graduação, ou através de formação continuada) para atuarem na interface escolar (ambiente formal) e o extra-escolar (informal). Deste modo, os docentes podem “desconstruir” e “reconstruir” conteúdos de diversas formas e em variados ambientes, como centros de ciências e museus.

Diante desse panorama apontamos como perspectiva futura o fortalecimento do debate sobre a necessidade de incluir os espaços não escolares em outros momentos da formação do licenciando em biologia. Assim, docentes das disciplinas como Metodologia do Ensino e Didática, LIBRAS ou Educação Especial e Inclusiva, devem fazer parcerias com espaços não-formais de aprendizagem, a fim de conscientizar os futuros professores sobre a demanda crescente de instrumentos pedagógicos para alunos com necessidades educativas diversas.

#### 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio no CCPP contribuiu significativamente para a formação docente dos autores, na construção de saberes interpessoais e alicerçamento de conhecimentos que devem ser adquiridos ao decorrer do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

Os objetivos propostos foram alcançados, pois o processo de intervenção durante as visitas permitiu aos alunos visitantes do centro de ciências a construção dos conteúdos de citologia. As conversas com os professores, com explicação dos materiais utilizados na TA desenvolvida, permitiram a estes docentes a ampliação do olhar docente sobre o fazer pedagógico em sala de aula, através de objetos de ensino de baixo custo.

O CCPP é um espaço público que sempre está de portas abertas para a contribuição, formação, crescimento e a consolidação do aprendizado da comunidade acadêmica e público em geral, fato que se consolida por este se tratar de um ambiente diferente, prático, dinâmico e interativo, direcionando suas atividades a momentos de aprendizagem prazerosos para aqueles que o visitam.

Deste modo, tal realidade vivenciada no estágio proporcionou situações diversas que contribuíram na aquisição de novos valores, conhecimentos e perspectivas de vida. Com isto, houve a consolidação do amor pela licenciatura, com foco na educação especial, que ao longo da história educacional foi marginalizada.

#### REFERÊNCIAS

ALESSANDRINI, C. D. O desenvolvimento de competências e a participação pessoal na construção de um novo modelo educacional. In: PERRENOUD, P.; GATHER THURLER, M. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre:

Artmed, 2002.

BIZERRA, A. F.; CIZAUSKAS, J. B. V.; INGLEZ, G. C.; FRANCO, M. T. **Conversas de aprendizagem em museus de ciências: como os deficientes visuais interpretam os materiais educativos do museu de microbiologia?**. Revista de Educação Especial, v. 25, n. 42, p. 57-74, 2012.

BARZANO, M. A. L. **Educação não-formal: apontamentos ao Ensino de Biologia**. Ciência em Tela, v. 1, n. 1, p. 1-5, 2008.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares / Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial.** – Brasília: MEC / SEF/SEESP, 1998.

CAZELLI, S.; COIMBRA, C. A. Q. **Proposta para a avaliação da prática pedagógica de professores**. Ensino em Re-Vista, v. 20, n. 1, p. 133-148, 2013.

CACHAPUZ, A. **A necessária renovação do ensino das ciências**. São Paulo: Cortez, 2005.

CARMO, A. A. A.; FARIA, A. V. **A Educação não-formal como estratégia de ensino de Educação Ambiental para alunos com deficiência intelectual: Uma proposta inclusiva**. Educação Ambiental em Ação, v. 62, n. 1, p. 1-24, 2018.

CHAGAS, I. **Aprendizagem não-formal/formal das ciências: relações entre os museus de ciência e as escolas**. Revista de Educação, v. 3, n. 1, p. 51-59, 1993.

JACOBUCCI, D. F. C. **Contribuições dos espaços não-formais de educação para a formação da cultura científica**. Em Extensão, Uberlândia, v.7, p.55-66, 2008.

DUARTE, J. B. **Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização**. Revista Lusófona de Educação, v. 11, n. 11, p. 113-132, 2008.

DIERKING, L. D. **Lessons without limit: how free-choice learning is transforming science and technology education**. História, Ciências, Saúde – Manguinhos, v.12 (suplemento), p.145-160, 2005.

UEPA, 2017. **Relatório dos Espaços do Centro de Ciências e Planetário do Pará**. Disponível em: [www.uepa.br](http://www.uepa.br). Acesso em 05 de jan 2017.

UEPA, 2018. **Espaços do Centro de Ciências e Planetário do Pará**. Disponível em: [www.uepa.br](http://www.uepa.br). Acesso em 05 de ago 2018.

ROMANZINI, J.; BATISTA, I. L. Os Planetários Como Ambientes Não-Formais Para O Ensino De Ciências. **VII ENPEC. Encontro Nacional De Pesquisa Em Educação Em Ciências**. Florianópolis. 2009.

RIBEIRO, M. L. A afetividade na relação educativa. **Estudos de Psicologia**, v. 27, n. 3, p. 403-412, 2010.

GOHN, M. G. **Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2010.

GHON, M. G. Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. In: **Ensaio: avaliação da política pública**. Educação, Rio de Janeiro, v. 14, n.50, p. 27-38, 2006.

GIANOTTO, D.E. P; DINIZ, R. E. SILVA. **Formação inicial de professores de Biologia: a**



**metodologia colaborativa mediada pelo computador e a aprendizagem para a docência.** Ciência & Educação, v.16, n.3, p. 631-648, 2010.

PASIAN, M. S; MENDES, E. G; CIA, F. **Salas de recursos multifuncionais: revisões de artigos científicos.** Revista Eletrônica de Educação, v. 8, n.3, p. 213-225, 2014.

HARTMANN, A. M. O. **Pavilhão da Ciência: a participação de escolas como expositoras na Semana Nacional de Ciência e Tecnologia.** 2012. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2012.

MATHIAS, D. F. **Metodologias para o ensino de ciências direcionadas a alunos com necessidades educativas especiais.** 2009. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) Centro Universitário Metodista IPA, Porto Alegre, 2009.

MAIA, S. F. T.; SILVA, S. J. R.; MAGALHÃES, A. P. C. M.; CHAVES, R. C. C.; RIZATTI, I. M. **Análise dos conhecimentos prévios do conteúdo de citologia pelos estudantes do 1º ano do ensino médio a luz da teoria da aprendizagem significativa.** Areté - Revista Amazônica de Ensino de Ciências, v.9, n. 20, p. 153-161, 2016.

MONTEIRO, M. B.; CAMARGO, E. A. A.; FREITAS, A. P. **Reflexões sobre práticas de ensino e inclusão.** Journal of Research in Special Educational Needs, v. 16, n.1, p. 940-944, 2016.

NEVES, J. L. **Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades.** Caderno de Pesquisas em Administração, v. 1, n. 3, p. 1-5, 1996.

SOUZA, D.; BRANCO, A. K. A. C; TERÁN, A. F. **O bosque da ciência: ambiente de aprendizagem para o ensino de ciências.** Areté - Revista Amazônica de Ensino de Ciências, Manaus, v.4, n.14, p. 198-206, 2017.

SILVA, M. D. B; VENTURIERI, B.; SOUSA, E. R. S; REIS, A. S.; YAMO, V. T. B. Formação inicial de professores de Ciências e matemáticos no Centro de Ciências e Planetário do Pará. IN: Barbato, L. F. T; Gibim, G. F. B; Ferreira, G. H. C. **Práticas de Ensino: Teoria e Prática em Ambientes Formais e Informais** (orgs.). Jundiaí, Paco Editorial: 2016.

TESSARO, N. S. **Inclusão escolar: visão de alunos sem necessidades educativas especiais.** Psicologia Escolar e Educacional, v.9, n.1, p. 105-115, 2005.

YIN, R. K. **O estudo de caso.** 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

## FORMAÇÃO DOCENTE E TRANSFORMAÇÃO: ANALISANDO A FORMAÇÃO A PARTIR DA REALIDADE LOCAL

### **Saulo José Veloso de Andrade**

Secretaria Municipal de Educação – Prefeitura  
Municipal de João Pessoa  
João Pessoa-PB

### **Patrícia Cristina de Aragão**

Programa de Pós-Graduação em Formação de  
Professores - Universidade Estadual da Paraíba  
Campina Grande-PB.

### **Antônio Roberto Faustino da Costa**

Programa de Pós-Graduação em Formação de  
Professores - Universidade Estadual da Paraíba  
Campina Grande-PB

**RESUMO:** Na educação escolarizada a discussão da temática étnico-racial, propicia o fortalecimento da cultura negra no campo educacional e contribui na revalorização de segmentos culturais não valorizados negros/as. A formação de professor na temática étnico-racial, possibilita o vislumbre sobre novos olhares em torno da questão racial brasileira. No espaço da escola quilombola, a formação de professor que venha ensinar está temática contribui para a afirmação cultural, identitária e política de alunos e alunas quilombola, propicia o entrelaço entre comunidade e escola, mas permite a valorização cultural e social do povo negro, a partir das ações desenvolvidas pelos docentes. Este artigo tem como objetivo, refletir sobre o relato de experiência de formação de professor para a temática étnico-racial, numa

escola pública, na comunidade quilombola de Paratibe, João Pessoa-PB. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, partindo de uma experiência educativa com a temática racial, sendo consubstanciada pelas tessituras de autores como: Canclini (1989), Dadesky (1997) e Gomes (2003) dentre outros. Compreendemos que formar professores que vão atuar em escola de quilombo a partir da temática, põe em evidência as propostas da lei 10.639/2003 e de demais políticas educacionais que discutem a temática. A educação na perspectiva das relações étnicoraciais propicia uma ética para educar, e neste sentido, a formação docente aportada nestas discussões, visa colaborar com a escola, com a comunidade e com o saber-fazer docente e o alunado, pois ao ser inserida no espaço da escola, não apenas é relevante para a integração/interação social dos sujeitos aprendentes, mas possibilita, discutir e produzir saber a partir da sala de aula.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de professor. Educação quilombola. Temática Racial.

**ABSTRACT:** In school-based education, the discussion of ethnic-racial issues favors the strengthening of black culture in the educational field and contributes to the revaluation of non-valued black cultural segments. The formation of a teacher in the ethno-racial theme provides a glimpse of new perspectives on the Brazilian

racial question. In the space of the quilombola school, the formation of a teacher that comes to give rise to this theme contributes to the cultural, identity and political affirmation of quilombola students and pupils, fosters intertwining between community and school, but allows the cultural and social valorization of black people, from the actions developed by the teachers. This article aims to reflect on the report of teacher training experience for ethnic-racial issues in a public school in the Quilombola community of Paratibe, João Pessoa-PB. It is a bibliographical and documentary research, starting from an educational experience with the racial theme, being substantiated by the tessituras of authors such as: Canclini (1989), Dadesky (1997) and Gomes (2003) among others. We understand that training teachers who will work in quilombo school based on the theme, highlights the proposals of law 10.639 / 2003 and other educational policies that discuss the theme. Education in the perspective of ethno-cultural relations provides an ethics to educate, and in this sense, the teacher training provided in these discussions aims to collaborate with the school, with the community and with the teaching and student know-how, as it is inserted in space of the school, is not only relevant to the integration / social interaction of the learning subjects, but it enables, discusses and produces knowledge from the classroom.

**KEYWORDS:** Teacher training. Quilombola education. Racial Theme.

## 1 | INTRODUÇÃO

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado. (Rubem Alves)

Em suas palavras, cuja metáfora se reporta a escola, Rubem Alves dar o tom do sentido da escola e sua representação. Partindo das proposituras deste educador, iniciamos nossas reflexões acerca da educação, da escola, dos docentes, mais que isso, no contexto da formação que proporciona a este importante ator no cenário educacional, possibilidades de alçar voos estimulando seus alunos a construir um trajeto que lhes oportunizem um encontro com a cidadania e com os ideais que permeiam este importante sujeito social. Pois diante dos problemas que observamos na educação contemporânea, a formação de professores emerge como aspecto atenuante de muitos deles.

No entanto é preciso estreitar as possibilidades desse processo de formação e dialogar com a realidade da escola, a partir do professor, da maneira como este sujeito social convive cotidianamente com as experiências educativas e os desafios frente a estas experiências no cenário educacional.

No contexto contemporâneo é bastante pertinente dialogar acerca da formação continuada de professores, pois, trata-se de um importante artefato de transformação das ações cunhadas no âmbito da escola. Trazer à baila discussões sobre formação de professor e como esta dialoga com a realidade da escola é uma necessidade para o processo de melhoria da qualidade da educação ofertada. Diante da importância desvelada a este movimento a mesma tem sido impressa em diferentes documentos, tais como: a Lei de Diretrizes e Bases – LDB, o Plano Nacional de Educação – PNE entre outros.

Essa importância dar-se em virtude das transformações pelas quais a sociedade vem sofrendo atualmente. Desse modo, a formação inicial ofertada pelas Instituições de Ensino Superior – IES, não conseguem nem poderiam acompanhar esses avanços e conseqüentemente tendem a necessitar da implementação de ações no sentido de complementar o processo de formação, o qual hoje é denominada de formação continuada.

Um dos grandes desafios do Estado hoje é aglutinar esforços na perspectiva de promover de forma individual ou mesmo através de parcerias, formação em serviço para os seus docentes alinhada aos imperativos locais, de modo a valorizar os elementos que constitui a própria comunidade.

Diante desse importante cenário, no qual situamos a formação continuada de professores, justificamos a necessidade de empreender esforços no sentido de compreender as formações assentadas na realidade local. Nessa vertente, destacamos o projeto de extensão *“Saberes e fazeres afro-brasileiros e indígenas na sala de aula”* nosso corpus de análise, proposta da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB do campus III, cuja finalidade é promover formação continuada de professores na perspectiva da Educação Quilombola, para os docentes da E.M.E.I.E.F. Prof<sup>a</sup>. Antônia do Socorro Silva Machado em Paratibe, João Pessoa – PB. Trata-se de um processo de formação, vivenciada pelos sujeitos no próprio espaço de atuação.

Desta forma, buscamos nesse trabalho analisar as tessituras da formação continuada de professores desvelada na escola supracitada e suas interfaces, para consolidação de uma educação baseada nas diretrizes quilombola, aspecto predominante na comunidade local, onde está situada a escola.

Do ponto de vista metodológico, nosso trabalho é delineado a partir de um estudo bibliográfico e documental, tendo como corpus de análise a formação continuada de professores voltada para os sujeitos que atuam na E.M.E.I.E.F. Prof<sup>a</sup>. Antônia do Socorro Silva Machado em Paratibe, João Pessoa – PB.

Tal escolha deu-se por nossa própria atuação, além de considerar a importância de compreender as interfaces da educação quilombola até então desconhecida para nós. Diante deste movimento buscamos focar nossos olhares em aspectos do campo legal para compreender os diferentes elementos que permeiam a realização da formação continuada que tornou-se nosso objeto de estudo aqui sintetizado.

O presente trabalho, materializa-se a partir de uma análise do projeto de extensão

“Saberes e Fazeres Afro-brasileiros e Indígenas na sala de aula” que alinhado aos diferentes documentos legais que abordam a educação quilombola no Brasil, constitui-se no nosso campo de investigação.

Trata-se de um processo de investigação e análise bibliográfica e documental, que buscou situar a importância de uma formação que diferente de tantas outras por considerar as interfaces locais, como aspecto para seu próprio debate. Ou seja, é uma formação singular, pois consolida-se a partir da realidade da própria escola. A escola supracitada é a única voltada para a educação quilombola, por situar-se no espaço geográfico pertencente ao Quilombo de Paratibe em João Pessoa-PB, característica que a torna singular na educação ofertada.

## **2 | FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A AFROBRASILIDADE: ELEMENTOS PARA A TRANSFORMAÇÃO DA REALIDADE ESCOLAR**

No ano de 2003, a revalorização da cultura afro-brasileira foi acentuada a partir da lei 10.639, que determinou como obrigatório o ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino da educação básica, isso repercutiu na formação docente, pois, a implementação desta política educacional, requer um professor qualificado para a discussão de tal debate na escola. Tal prática só veio vivificar a importância de discutir sobre a cultura afrobrasileira na escola, evidenciando de formar docentes para o trato desta temática.

O povo negro, através da tradição oral, subscreveu traços significativos da escrita da história de sua própria cultura, criando, nos lugares onde atuou meios de reconstituir suas vivências, experiências e práticas cotidianas e forjando, de maneira singular, formas de resistência de seu saber-fazer (DADESKY, 1997).

Estas foram movidas através de expressões culturais e rituais religiosos alicerçados na fé e na tradição oral a partir de espaços que se tornaram significantes para constituição da identidade étnica e cultural deste povo, face à diversidade cultural e do conflito/confronto que se configurou na sociedade brasileira marcada por culturas híbridas (CANCLINI, 1989).

Verificou-se que da África ao Brasil, africanos e afrodescendentes reconfiguraram seus modos de ver e perceber o mundo, através de sua produção religiosa e de suas expressões culturais, em cada região brasileira. Formou-se, assim, um complexo acervo de saberes que fazem parte da cultura negra, que, visto pela perspectiva educacional, tornou-se rico e educativo, importante de ser inserido no contexto escolar, a partir da ação docente.

Tal propositura, possibilita que professores ao terem acesso ao conhecimento produzido pelo povo negro na escola, implementando em suas aulas tal discussão, viabilizar colocar em prática o que requisita a lei 10.639/2003, quando suscita que na contextura da sala de aula, o conhecimento sobre a cultura afro-brasileira seja

trabalhado pelos professores, entre alunos e alunas.

A formação docente é um aspecto sinalizador de mudanças para que se empreendam práticas sociais cuja a trajetória experiencial do povo negro na escola, através da luta e resistência, seja vislumbrada entre os discentes (ABRAMOVICZ, 2006). O professor como mediador de saberes, ao debater através de ações educativas voltadas para o diálogo com a cultura afro-brasileira, está em sua formação continuada empreendendo uma dinâmica educativa inclusiva de conhecimentos e cultura negada socialmente e que no campo educacional precisa ser ressignificada. Daí, a importância de uma formação docente que enseje estes aspectos.

Ao desenvolver ações para a formação de professores para a educação das relações étnicoraciais, na perspectiva da cultura afro-brasileira, abre-se leques de possibilidades para que os saberes, os ritos, os símbolos, as festas, crenças, espaços de sociabilidade, e demais manifestações culturais afro-brasileira, encontre na escola, um espaço favorável e de abertura para discussão, que lhe dão significância.

Considerando-se todo o cenário delineado para a formação de professor em relação à temática étnico-racial queremos mostrar não só que a cultura do povo negro constitui-se em um patrimônio, dado o conjunto de bens culturais, mas também que estes povos, através de suas práticas culturais e sociais, estão educando, o que exige focalizar a formação docente como necessária para que o conhecimento desta cultura seja consubstanciado em sala de aula.

Nesse sentido, não podemos esquecer que a cultura afro-brasileira ocupa um papel significativo na construção cultural e social do nosso povo, bem como nas referências históricas representação na contextura de diversos setores nosso país (GOMES, 2003).

A cultura negra, que secularmente formou, com outros segmentos étnicos, a base do nosso repertório cultural e que herdou de nossos ancestrais africanos toda uma riqueza que identifica um grupo étnico e a formação de sua identidade, a partir de suas expressões e valores, foi, durante muito tempo, negada no contexto da escola, por não haver um reconhecimento de seu significativo papel e por não existir a promoção de ações que notabilizassem sua dinâmica e dimensão educacional.

Em relação à cultura afro-brasileira, o que se verificou, além da ausência de sua história no processo de ensino-aprendizagem, foram atos de preconceitos sustentados por atitudes discriminatórias e racistas e que, no entanto, não apagaram a sua potencialidade e existência no decurso de sua trajetória.

No decorrer de sua existência, o povo negro criou, em diferentes espaços da sociedade brasileira, táticas de coexistência através de sua luta e empreendeu ações de resistência, vivificando, através de gerações, suas práticas culturais e procurando, ao longo de sua história, o seu reconhecimento e sua significância tanto no contexto da história social e cultural como da educação brasileira (CAVALLEIRO, 2001).

Reconhecer este grupo étnico e seus valores, como herança que expressa a influência da cultura africana, é notificar que o povo negro transmite ensinamentos e



que os saberes que o constitui são instrumentos da cidadania e identidade cultural de afro-brasileiros/as. Além disso, tais saberes podem colaborar no mundo do educar, no sentido de uma educação pela cultura, uma vez que a escola é lugar privilegiado de vivências e possibilita, no seu contexto, a desconstrução de ideias equivocadas e dos atos de preconceitos e atitudes racistas em relação à cultura negra.

Tendo em vista tal atitude, torna-se mister discutir, a partir da escola, sobre os bens culturais construídos pelo povo negro, pois, ao se refletir sobre a dimensionalidade da cultura afro-brasileira na escola e o potencial que ela alude, será possível pensar as possibilidades de aprendizado a partir de discussões, em sala de aula, em torno das produções culturais deste povo de forma que os/as alunos/as negros/as e não negros/as possam entender a dimensão de sua importância e obter, assim, uma aprendizagem significativa das ações culturais norteadas por este segmento étnico no âmbito da sociedade, o que pode ser feito a partir do conteúdo discutido em disciplinas tais como história e literatura, em conformidade com o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes curriculares para educação das relações étnico-raciais (2013).

Deste modo, formar docentes na temática afro-brasileira aportada, enriquece não apenas o campo da pesquisa em sala de aula, mas renova as interpretações e novas estratégias no contexto do processo de ensino-aprendizagem acerca do povo negro paraibano e sua representação cultural, tendo em vista as suas práticas culturais tecidas no cotidiano.

Diante do exposto, a experiência de formação de professores do Quilombo de Paratibe, aponta para uma multiplicidade de aspectos que se tornam importante desvelar: esta formação propiciou a participação coletiva do professorado, o que aponta o quão os docentes da escola onde a ação formativa foi feita, estão empenhados dentro dos propósitos da lei 10.639/2003, através de atitudes pedagógicas que se encaminham dentro do que chama atenção as diretrizes curriculares quilombola, que é mister a formação do professor que atua no quilombo ter formação com a temática; com o que propõe o PNE – Plano Nacional de Educação (2014-2024), para formação docente na meta 15 do documento supracitado.

### **3 | “SABERES E FAZERES AFRO-BRASILEIROS E INDÍGENAS NA SALA DE AULA<sup>1</sup>”: DISCUTINDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DA REALIDADE DA LOCAL**

Ao analisar os problemas da educação brasileira, muitas vezes nos deparamos com algumas inquietações acerca do movimento de formação de professores, principalmente pelo vácuo que muitas instituições deixam entre a teoria e a prática, entre o que se aprende e o que se ensina, e essas disparidades têm inquietado pesquisadores e estudiosos a se debruçarem sobre essa importante temática no campo educacional. Sobre essa dicotomia desvelada a partir da formação continuada

Gatti, Barreto e André (2011, p. 198) apontam;

[...] que, de modo geral, ainda prevalece uma concepção de formação transmissiva, que se desenvolve sob a forma de palestras, seminários, oficinas, cursos rápidos ou longos. Porém, já se percebe movimento, em várias secretarias, para incluir mais os docentes nas discussões sobre as formações e a sua realização, buscando contemplar as questões diretas da escola e da sala de aula, tendo em vista melhorar o desempenho dos alunos.

Empreende-se nas tessituras acima a necessidade de estreitamento do diálogo entre a realidade vivenciada pela escola e a proposta de formação ofertada aos docentes, valorizando os saberes locais, elemento fundante para as transformações pelas quais a escola necessita. Desta feita, seguindo essa tendência a Escola Municipal Antônia do Socorro na comunidade Quilombola de Paratibe em João Pessoa-PB, em parceria com a Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, institui a formação: “Saberes e Fazeres Afro-brasileiros e Indígenas na Sala de Aula” cujo foco de debate são as reflexões que circundam as questões referentes a educação étnico-racial.

Trata-se de um artefato singular, visto que, as formações gestadas no âmbito da municipalidade agregam aspectos universais em detrimento dos locais. Deste modo, pensar a escola a partir dela própria, emerge como uma ação transformadora. A ação em particular construída na escola supracitada coaduna como um elemento fundante para a consolidação da educação quilombola, dando sentido a proposta pedagógica vigente na referida escola. Essa perspectiva está impressa no objetivo geral da formação em questão quando destaca o seguinte;

Possibilitar aos (as) professores (as), gestores (as) e corpo técnico-administrativo com atuação na EMEF Antônia S. S Machado, instituição da educação básica vivenciar, valorizar e respeitar as práticas culturais das pessoas negras e indígenas, de modo a efetivar nessa escola a educação quilombola e para a igualdade racial, enfrentar e combater o preconceito racial em conformidade com as leis 10.639/03 e 11.645/008, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira, Africana e Indígena, bem como com o Plano Nacional de Implementação de tais diretrizes.

Tal propositura constitui-se de um amplo diálogo entre os diferentes documentos que aborda a temática em voga, favorecendo a uma aprendizagem significativa por parte dos sujeitos participantes deste movimento.

As ações desenvolvidas a partir do(s) objetivo(s) da formação em questão foram desveladas em diferentes movimentos: através de encontros periódicos modulares cuja abordagem foca em aspectos que fazem parte da temática elegida, dando ênfase aos aspectos teóricos e conceituais. Seguidos de oficinas temáticas estreitando assim o diálogo com a realidade da escola, além de aulas de campo, nas quais busca-se intercambiar as vivências entre a escola e outros espaços de interesse comum.

Dialogando com essa realidade Solarevicz (s/a, p.04) diz que;

A contemporaneidade exige mudanças, adaptações, atualizações e aperfeiçoamento. Quem não se atualiza fica para trás. A globalização, a informática, toda a tecnologia moderna é um desafio para quem se formou há mais de uma década. Num momento em que se retoma o curso de formação de professores, faz-se necessário oferecer aos professores as condições mínimas para que desempenhem sua função. Isto implica em muito preparo, conhecimento e disponibilidade do educador para adaptar-se às novas situações vividas na sala de aula.

Reforça nas tessituras cunhadas pelo autor a proatividade dos sujeitos em aprender e desta forma, inculir uma nova perspectiva de transformação da realidade da escola. Trata-se de uma construção dialógica, que condense importantes aspectos da realidade local, elemento presente na proposta de formação que observamos. Esse movimento dialoga com as impressões contidas na proposta da formação continuada corpus de nossas reflexões, quando destaca sua importância reforçando que;

Esse exercício incide na inserção da questão de gênero e etnia no currículo escolar, o que na prática representa a implementação dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena no currículo das escolas da educação básica, o que se constitui numa oportunidade dos (as) professores (as) romperem com a compreensão de história e cultura eurocêntrica, ao mesmo tempo impõe-lhes a obrigação de trazer aos palcos da história, os povos indígenas, a África, os (as) africanos (as), os (as) afro-brasileiros (as), suas diferentes expressões culturais, modalidades de resistência e condições de vida em diferentes tempos e espaços. Tais conteúdos são relevantes, uma vez que possibilitarão aos (as) professores (as) romperem o silêncio acerca da história dos povos indígenas, história da África e dos (as) negros (as) no Brasil e aos estudantes negros e não negros subsídios indispensáveis a construir outras imagens de si e do outro. A proposta do estudo da História e Cultura afro-brasileira, africana e indígena, apesar do caráter obrigatório, ainda não é uma realidade a todos os municípios brasileiros, visto que poucas redes de ensino público efetivaram-na.

Deste modo, não se trata de um novo movimento, mas, todavia, reavivar no âmbito da escola um debate muitas vezes adormecido em face do desconhecimento que muitos docentes têm das temáticas relacionadas com as questões ligadas a cultura afro e suas interfaces. Empreende-se nas colocações descritas a materialização não só das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08, mas, dos artefatos que dialogam com a realidade dos sujeitos atendidos. Na guisa deste importante momento, estão o encontro do sujeito com sua própria vivência abordado de forma sistemática em sala de aula. É um momento onde impera as singularidades, pois é pensar, refletir, dialogar, gestar, executar e avaliar um processo que nasce e vive nesse espaço de interação social, que denominamos escola.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar a instrução de professores à guisa do movimento da formação continuada é na verdade pensar a própria escola, deste modo ao finalizar essa reflexão, trazemos

alguns aspectos que consideramos de suma importância dentro dessa vertente. Ao analisar a proposta da formação continuada: “saberes e fazeres afro-brasileiros e indígenas na sala de aula” destacamos o grande avanço que a escola galgou, visto que, é um processo que pensa a escola a partir de suas próprias inquietações, dando a mesma a oportunidade de complementariedade.

É um movimento que busca a efetivação das leis que abordam a questão relacionada à cultura africana e suas interfaces. Pois trata-se de uma escola que atende uma grande demanda de discentes que se afirmam “quilombolas” reafirmando a identidade com a comunidade que luta pelas questões de cunho social que envolvem estes povos remanescentes, nesse sentido, a escola avança na tentativa de estreitar um melhor diálogo com a comunidade do entorno, além de possibilitar a tantos outros sujeitos que pertencem a este espaço geográfico, mas que, não afirmam sua identidade.

Oportunizar esse debate consistente, movido pelo conhecimento e propriedade do que se fala é uma necessidade. Nessa perspectiva tal processo oportuniza ao docente essa mudança, além de favorecer a um entendimento amplo sobre as questões sociais, culturais, econômicas e políticas que muitas vezes refutam a luta, o direito, a identidade, reforçando apenas a segregação e o preconceito, elemento bastante presente nos discursos dos sujeitos no âmbito da sociedade e que são reproduzidos na própria escola.

A proposta tem uma forte ligação com o Projeto Político Pedagógico – PPP da escola que foi revisado este ano (2016) cuja tônica foi o fortalecimento das ações de formação para atuação junto a este público.

Deste modo, trata-se de um processo adensado por leis, decretos, documentos, que em suma já justificava sua existência e importância, mas que no entanto, não é esta sua principal característica, e sim o diálogo com sua própria realidade, situando a escola numa perspectiva transformadora.

A parceria entre a escola e a UEPB coaduna como uma ação na busca por uma escola emancipadora, dialógica, que valoriza seu povo, seus conhecimentos, dando vida a elementos que adormecem por falta de oportunidade e que são tão ricos quanto às teorias que são suscitadas em muitos movimentos de formação docente.

Diante deste cenário, compreendemos que não se trata de uma formação qualquer, mas de um movimento singular, visto pelo ângulo da própria concepção no qual se imbuíu. Tal ação contribui de forma significativa quando gesta um diálogo entre as teorias que abordam a temática elegida e necessária e a prática docente desvelada em sala junto aos sujeitos. Desta feita, percebemos a circularidade desse processo, não sendo assim a formação continuada como um estanque, uma ação pontual como acontece no contexto atual.

Embora tratar-se de uma ação situada em um contexto micro, não estaremos aqui esgotando o debate acerca da mesma, até porque, podemos dialogar em face da formação em questão, por diferentes vieses dada a dinamicidade da temática e

das tessituras presentes nos documentos analisados, ampliando assim o debate aqui empreendido.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVICZ, A. et al. **Educação como prática da diferença** Campinas/SP: Armazém do Ipê/ Editores Associados, 2006.

BRASIL. Lei no 9.394, de 20/12/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília: Gráfica do Senado, ano CXXXIV, nl. 248, 23/12/96, pp. 27833- 27841.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que **estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências**. Brasília, 2003.

\_\_\_\_\_. **Lei 11.645**, de 10 de março de 2008. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm) > Acesso em: 15 Jul. 2016

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação**. 2014. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Disponível em < <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf> > Acesso em: 1º Abr. 2016.

\_\_\_\_\_. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC/SECADI, 2013.

CANCLINI, Nestor G. Culturas híbridas. SP: Paz e Terra, 1989. CAVALLEIRO, E. **Educação anti-racista compromisso indispensável para um mundo melhor**. In: CAVALLEIRO, E. (org). Racismo e anti-racismo na educação; repensando a nossa escola. SP: Selo Negro, 2001.

D'ADESKY, Jacques. **Pluralismo étnico e multiculturalismo**. In: Revista Afro-Ásia, p. 19-20, Salvador, UFBA, 1997.

GATTI, Bernadete A.; BARRETO, Elba de Sá; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GOMES, Nilma L. **Cultura negra e educação**. In: **Revista Brasileira de Educação**. Maio/jun/jul/agost/ SP, 2003.

PPP. **PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO**. Escola Municipal Professora Antônia do Socorro S. Machado. João Pessoa; 2016.

SOLAREVICZ, Máira Maria Prohmann de Lima. **A importância da formação continuada no caso do magistério paranaense**. Disponível em: < <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2337-6.pdf> > Acesso em: 21 Jun. 2016.

UEPB. **Saberes e fazeres afro-brasileiros e indígenas na sala de aula**. Guarabira; 2016.

## **SOBRE AS ORGANIZADORAS**

**Danielle H. A. Machado** - Graduada na Licenciatura em Letras-Língua Portuguesa e Inglesa. Pós-Graduada em Língua Portuguesa e Teoria Literária pela Secal (Sociedade Educativa e Cultural Amélia). Especialista em Docência do Ensino Superior pelo Esap (Instituto de Estudos Avançados e Pós-Graduação). Pós-Graduada em Gestão de Recursos Humanos pela Faculdade São Braz. Pós-Graduada em Qualidade Pública e Responsabilidade Fiscal pela Faculdade São Braz. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Sociolinguística, Dialetologia, Teoria Literária, Língua Portuguesa e Inglesa. Na área da Indústria possui experiência de Interpretação de Textos Técnicos em Português e Inglês, Gestão de Recursos Humanos, Gestão de Produção e Gestão Industrial no SENAI/ PG (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial)

**Janaina Cazini** - Bacharel em Administração (UEPG), Especialista em Planejamento Estratégico (IBPEX), Especialista em Educação Profissional e Tecnológica (CETIQT), Practitioner em Programação Neurolinguista (PENSARE) e Mestre em Engenharia da Produção (UTFPR) com estudo na Área de Qualidade de Vida no trabalho. Coordenadora do IEL – Instituto Evaldo Lodi dos Campos Gerais com Mais de 1000h em treinamentos in company nas Áreas de Liderança, Qualidade, Comunicação Assertiva e Diversidade, 5 anos de coordenação do PSAI – Programa Senai de Ações Inclusivas dos Campos Gerais, Consultora em Educação Executiva Sistema Fiep, Conselheira da Gestão do Clima, Co-fundadora do ProPcD – Programa de Inclusão da Pessoa com Deficiência no Mercado de trabalho. Co-autora do Livro Boas Práticas de Inclusão – PSAI. Organizadora da Revista Educação e Inclusão da Editora Atena.



Agência Brasileira do ISBN  
ISBN 978-85-7247-033-9

