

Inclusão & Acessibilidade


VOLUME 1

**Ensaaios, Reflexões,
Proposições e
Desafios**



Luísa Helena S. Sousa
Júlio Nonato S. Nascimento
Bruno Andrade da Gama
Edivalda S. Nascimento
(Organizadores)

INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE: ENSAIOS, REFLEXÕES, PROPOSIÇÕES E DESAFIOS



Luísa Helena S. Sousa
Júlio Nonato S. Nascimento
Bruno Andrade da Gama
Edivalda S. Nascimento
(Organizadores)

Volume 1

INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE: ENSAIOS, REFLEXÕES, PROPOSIÇÕES E DESAFIOS

Edição 1

Belém-PA



© 2022 Edição brasileira
by RFB Editora
© 2022 Texto
by Autor(es)
Todos os direitos reservados

RFB Editora
Home Page: www.rfbeditora.com
Email: adm@rfbeditora.com
WhatsApp: 91 98885-7730
CNPJ: 39.242.488/0001-07
Av. Augusto Montenegro, 4120 - Parque Verde, Belém - PA, 66635-110

Diagramação

Pryscila Rosy Borges de Souza

Design da capa

Luísa Helena S. Sousa

Revisão de texto

Ábia Costa Camacho

Bibliotecária

Janaina Karina Alves Trigo Ramos

Gerente editorial

Nazareno Da Luz

<https://doi.org/10.46898/rfb.9786558892403>

Catálogo na publicação
Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

I37

Inclusão e acessibilidade: ensaios, reflexões, proposições e desafios / Luísa Helena S. Sousa (Organizadora), Júlio Nonato S. Nascimento (Organizador), Bruno Andrade da Gama (Organizador) – Belém: RFB, 2021.

Outra organizadora
Edivalda S. Nascimento

(Inclusão e acessibilidade, V. 1)

Livro em PDF

116 p., il.

ISBN: 978-65-5889-240-3
DOI: 10.46898/rfb.9786558892403

1. Inclusão escolar. 2. Acessibilidade. 3. Educação. Luísa I. Sousa, Luísa Helena S. (Organizadora). II. Nascimento, Júlio Nonato S. (Organizador). III. Gama, Bruno Andrade da (Organizador). IV. Título.

CDD 371.9

Índice para catálogo sistemático

I. Inclusão escolar: Acessibilidade



Todo o conteúdo apresentado neste livro, inclusive correção ortográfica e gramatical, é de responsabilidade do(s) autor(es).

Obra sob o selo *Creative Commons*-Atribuição 4.0 Internacional. Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original.

Conselho Editorial

Prof. Dr. Ednilson Sergio Ramalho de Souza - UFOPA (Editor-Chefe)

Prof.^a Dr.^a. Roberta Modesto Braga-UFPA

Prof. Dr. Laecio Nobre de Macedo-UFMA

Prof. Dr. Rodolfo Maduro Almeida-UFOPA

Prof.^a Dr.^a. Ana Angelica Mathias Macedo-IFMA

Prof. Me. Francisco Robson Alves da Silva-IFPA

Prof.^a Dr.^a. Elizabeth Gomes Souza-UFPA

Prof.^a Dr.^a. Neuma Teixeira dos Santos-UFRA

Prof.^a Ma. Antônia Edna Silva dos Santos-UEPA

Prof. Dr. Carlos Erick Brito de Sousa-UFMA

Prof. Dr. Orlando José de Almeida Filho-UFSJ

Prof.^a Dr.^a. Isabella Macário Ferro Cavalcanti-UFPE

Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares-UFPI

Prof.^a Dr.^a. Welma Emidio da Silva-FIS

Comissão Científica

Prof. Dr. Laecio Nobre de Macedo-UFMA

Prof. Me. Darlan Tavares dos Santos-UFRJ

Prof. Dr. Rodolfo Maduro Almeida-UFOPA

Prof. Me. Francisco Pessoa de Paiva Júnior-IFMA

Prof.^a Dr.^a. Ana Angelica Mathias Macedo-IFMA

Prof. Me. Antonio Santana Sobrinho-IFCE

Prof.^a Dr.^a. Elizabeth Gomes Souza-UFPA

Prof. Me. Raphael Almeida Silva Soares-UNIVERSO-SG

Prof.^a Dr.^a. Andréa Krystina Vinente Guimarães-UFOPA

Prof.^a Ma. Luisa Helena Silva de Sousa-IFPA

Prof. Dr. Aldrin Vianna de Santana-UNIFAP

Prof. Me. Francisco Robson Alves da Silva-IFPA

Prof. Dr. Marcos Rogério Martins Costa-UnB

Prof. Me. Márcio Silveira Nascimento-IFAM

Prof.^a Dr.^a. Roberta Modesto Braga-UFPA

Prof. Me. Fernando Vieira da Cruz-Unicamp

Prof.^a Dr.^a. Neuma Teixeira dos Santos-UFRA

Prof. Me. Angel Pena Galvão-IFPA

Prof.^a Dr.^a. Dayse Marinho Martins-IEMA

Prof.^a Ma. Antônia Edna Silva dos Santos-UEPA

Prof.^a Dr.^a. Viviane Dal-Souto Frescura-UFSM

Prof. Dr. José Moraes Souto Filho-FIS

Prof.^a Ma. Luzia Almeida Couto-IFMT

Prof. Dr. Carlos Erick Brito de Sousa-UFMA

Prof.^a Ma. Ana Isabela Mafra-Univali

Prof. Me. Otávio Augusto de Moraes-UEMA



Prof. Dr. Antonio dos Santos Silva-UFPA
Prof^a. Dr. Renata Cristina Lopes Andrade-FURG
Prof. Dr. Daniel Tarciso Martins Pereira-UFAM
Prof^a. Dr^a. Tiffany Prokopp Hautrive-Unopar
Prof^a. Ma. Rayssa Feitoza Felix dos Santos-UFPE
Prof. Dr. Alfredo Cesar Antunes-UEPG
Prof. Dr. Vagne de Melo Oliveira-UFPE
Prof^a. Dr^a. Ilka Kassandra Pereira Belfort-Faculdade Laboro
Prof. Dr. Manoel dos Santos Costa-IEMA
Prof^a. Dr^a. Érima Maria de Amorim-UFPE
Prof. Me. Bruno Abilio da Silva Machado-FET
Prof^a. Dr^a. Laise de Holanda Cavalcanti Andrade-UFPE
Prof. Me. Saimon Lima de Britto-UFT
Prof. Dr. Orlando José de Almeida Filho-UFSJ
Prof^a. Ma. Patrícia Pato dos Santos-UEMS
Prof.^a Dr^a. Isabella Macário Ferro Cavalcanti-UFPE
Prof. Me. Alisson Junior dos Santos-UEMG
Prof. Dr. Fábio Lustosa Souza-IFMA
Prof. Me. Pedro Augusto Paula do Carmo-UNIP
Prof^a. Dr^a. Dayana Aparecida Marques de Oliveira Cruz-IFSP
Prof. Me. Alison Batista Vieira Silva Gouveia-UFG
Prof^a. Dr^a. Silvana Gonçalves Brito de Arruda-UFPE
Prof^a. Dr^a. Nairane da Silva Rosa-Leão-UFRPE
Prof^a. Ma. Adriana Barni Truccolo-UERGS
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares-UFPI
Prof. Me. Fernando Francisco Pereira-UEM
Prof^a. Dr^a. Cátia Rezende-UNIFEV
Prof^a. Dr^a. Katiane Pereira da Silva-UFRA
Prof. Dr. Antonio Thiago Madeira Beirão-UFRA
Prof^a. Ma. Dayse Centurion da Silva-UEMS
Prof.^a Dr^a. Welma Emidio da Silva-FIS
Prof^a. Ma. Elisângela Garcia Santos Rodrigues-UFPB
Prof^a. Dr^a. Thalita Thyrsa de Almeida Santa Rosa-Unimontes
Prof^a. Dr^a. Luci Mendes de Melo Bonini-FATEC Mogi das Cruzes
Prof^a. Ma. Francisca Elidivânia de Farias Camboim-UNIFIP
Prof. Dr. Clézio dos Santos-UFRRJ
Prof^a. Ma. Catiane Raquel Sousa Fernandes-UFPI
Prof^a. Dr^a. Raquel Silvano Almeida-Unespar
Prof^a. Ma. Marta Sofia Inácio Catarino-IPBeja
Prof. Me. Ciro Carlos Antunes-Unimontes
Prof. Dr. Marcos Pereira dos Santos - FAQ/FAEG

Nossa missão é a difusão do conhecimento gerado no âmbito acadêmico por meio da organização e da publicação de livros científicos de fácil acesso, de baixo custo financeiro e de alta qualidade!

Nossa inspiração é acreditar que a ampla divulgação do conhecimento científico pode mudar para melhor o mundo em que vivemos!

Equipe RFB Editora



“A inclusão acontece quando se aprende com as diferenças e não com as
igualdades.”

(PAULO FREIRE)



SUMÁRIO


PREFÁCIO.....	9
1 RELATO DE EXPERIÊNCIA: AÇÕES DO PROJETO DE EXTENSÃO INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE - INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS, TECNOLÓGICAS E METODOLÓGICAS, NO CONTEXTO EDUCACIONAL DE ATUAÇÃO DO IFPA/CAMPUS SANTARÉM, EM TEMPOS DE PANDEMIA	11
Luísa Helena Silva de Sousa Edivalda Silva Nascimento Nila Luciana Madureira DOI: 10.46898/rfb.9786558892403.1	
2 RELATOS DE UMA DOCÊNCIA PCD AO REVERSO: PROEMINÊNCIA, COMPETÊNCIA E DEDICAÇÃO	27
Ângela Maria dos Santos DOI: 10.46898/rfb.9786558892403.2	
3 “IGUAIS NO DIREITO DE VOAR”: PRECISAMOS INCLUIR	41
Bruno Andrade da Gama DOI: 10.46898/rfb.9786558892403.3	
4 ACESSIBILIDADE EM PRAÇA PÚBLICA	49
Bruno dos Santos Saraiva Eduardo Silva Souza José Reginaldo Pinto de Abreu Júlio Nonato Silva Nascimento DOI: 10.46898/rfb.9786558892403.4	
5 A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	67
Adriana Oliveira dos Santos Siqueira Antônia Dorisvan da Silva Portela DOI: 10.46898/rfb.9786558892403.5	
6 SOMOS PESSOAS “D-EFICIENTES”: EXPERIÊNCIA DE UMA PROFESSORA NO ENSINO REMOTO EM UMA CORRIDA CONTRA A INDIFERENÇA.....	75
Sebastião Rodrigues-Moura Cinara Estrela Terezinha Valim Oliver Gonçalves DOI: 10.46898/rfb.9786558892403.6	
7 A REALIDADE DO ENSINO REMOTO EM SANTARÉM: REFLEXÕES SOBRE INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE TECNOLÓGICA *	91
Marcos Paulo Silva Olivetto Edivalda Nascimento da Silva DOI: 10.46898/rfb.9786558892403.7	
ÍNDICE REMISSIVO.....	110
CONHECENDO OS AUTORES	111





PREFÁCIO

O convite que recebi dos organizadores dessa coletânea de artigos para prefaciá-la obra “INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE: ENSAIOS, REFLEXÕES, PROPOSIÇÕES E DESAFIOS”, deixou-me muito honrado, porém ao mesmo tempo surpreso, pela minha pouca experiência nas questões que envolvem o ensino e mais especificamente a pedagogia. De fato, tenho me dedicado à docência no ensino superior há pouco mais de uma década, porém em uma área da ciência que tradicionalmente se mantém fechada a um diálogo mais aberto. A aparente autossuficiência da ciência do Direito, justificada durante muito tempo através de uma base epistemológica clássica, só começa a ser rompida nas últimas décadas pela expansão da formação superior e pelas fortes mudanças que estão acontecendo em nossa sociedade, cada vez mais complexa. Talvez aqui possamos começar a encontrar os pontos de convergência entre os processos delineados nesta obra, através das pesquisas desenvolvidas por seus autores, com aquilo que tenho vivenciado no ensino superior. Cada vez mais é exigido do docente a capacidade de adaptação frente às mudanças. As mais emblemáticas delas foram àquelas trazidas pela pandemia do COVID-19. Nos últimos dois anos, em razão das restrições que nos foram impostas, diversos setores tiveram que encontrar novos caminhos para a continuidade de suas atividades. A educação, uma dessas áreas essenciais, tão necessária para o nosso desenvolvimento enquanto sociedade, teve que se defrontar com novos obstáculos. Nesse processo de resposta às mudanças, novas e antigas soluções acabaram por ser encontradas. Entre elas, soluções tecnológicas, através de mecanismos que já estavam à nossa disposição, mas que não tinham tanta adesão, por ausência de capacitações ou mesmo por simples resistência ao seu uso. A utilização da videoconferência é um exemplo disso. É possível imaginarmos que se a pandemia tivesse ocorrido há 15 ou vinte anos, a resposta dificilmente seria a mesma. Isso nos traz um sentimento de otimismo e progresso, com a expectativa de que novas tecnologias serão desenvolvidas nos próximos anos. Inclusive, nossos pesquisadores demonstram muito bem, através de seus relatos e experiências, que as mudanças aceleradas pelo processo de pandemia, já nos permitem afirmar que a educação jamais será a mesma. Por outro lado, apesar da existência da tecnologia, a desigualdade no seu acesso continua a ser um enorme desafio. Essas peculiaridades locais constituem um segundo ponto que a meu juízo merece destaque. As pesquisas brilhantemente confeccionadas e organizadas através dessa coletânea foram realizadas com o propósito de responder algumas das necessidades específicas da nossa comunidade, trazendo à tona a importante reflexão acerca da Inclusão e Acessibilidade! Não podemos perder de vista que estamos em uma região estratégica para o desenvolvimento nacional, capaz de gerar até mesmo



interesse internacional, por sua enorme biodiversidade e ambiente único. Por outro lado, temos de entender o fato de que esse mesmo espaço é ainda desconhecido da maioria e indiscutivelmente desconsiderado em fatores humanos, os quais envolvem complexas problemáticas sociais. Notadamente as questões levantadas de forma mais evidente e de maneira justificada, conseguem alcançar algum grau de atenção e de especial preocupação. Outras questões específicas da realidade amazônica e de seus espaços urbanos, porém, não conseguem atrair interesse da mídia. A falta de discussões dessas questões torna inviáveis mobilizações por parte das instituições, sejam elas estatais ou da sociedade civil organizada. A possível virada nessa realidade pressupõe a maior participação da nossa comunidade na formação de políticas públicas, as quais devem contar com a atuação de pessoas, formadores de opinião e entidades que conhecem e vivenciam o espaço local. Por último, gostaria de destacar mais um ponto de atenção para os nossos leitores, a interdisciplinaridade. O conhecimento é dividido em disciplinas apenas para atender uma convenção didática. Porém, a verdadeira compreensão da realidade exige dos pesquisadores, docentes e alunos um olhar mais aberto e plural, capaz de se adequar aos novos tempos que estamos a vivenciar. Iniciativas como essa realizada pelos pesquisadores do IFPA, em seus diferentes núcleos, demonstram um esforço de resistência. Na verdade, constituem relatos de efetivação concreta de direitos fundamentais negligenciados, além de servir de caminho para a descoberta de novos direitos e de novas tecnologias, com o objetivo de se levar educação a quem mais precisa.

Ítalo Melo de Farias
Coordenador do Curso de Direito do Instituto
Esperança de Ensino Superior (IESPES)
Presidente da Ordem dos Advogados do Brasil
– Subseção de Santarém/PA



CAPÍTULO 1

RELATO DE EXPERIÊNCIA: AÇÕES DO PROJETO DE EXTENSÃO INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE - INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS, TECNOLÓGICAS E METODOLÓGICAS, NO CONTEXTO EDUCACIONAL DE ATUAÇÃO DO IFPA/CAMPUS SANTARÉM, EM TEMPOS DE PANDEMIA

Luísa Helena Silva de Sousa¹

Edivalda Silva Nascimento²

Nila Luciana Madureira³

DOI: 10.46898/rfb.9786558892403.1

¹ IFPA - Campus Santarém, luisa.helena@ifpa.edu.br

² IFPA - Campus Santarém, edi.silva@ifpa.edu.br

³ IFPA - Campus Santarém, nila.madureira@ifpa.edu.br

RESUMO

O presente relato de experiência trata-se de um relato de execução do projeto de extensão, intitulado *Inclusão e Acessibilidade: Intervenções Pedagógicas, Tecnológicas e Metodológicas, no Contexto Educacional de Atuação do IFPA/Campus Santarém, em Tempos de Pandemia*. O objetivo do projeto consistiu em delinear uma proposta pedagógica capaz de responder aos anseios da educação inclusiva no âmbito da educação básica, técnica e tecnológica no município de Santarém-Pará. Neste contexto, a equipe proponente realizou levantamento bibliográfico, investigação de metodologias de ensino, em torno da temática educação inclusiva e tecnologias assistivas voltadas ao ensino remoto emergencial, em tempos de pandemia por Covid-19. A metodologia de execução do projeto foi desenvolvida de modo híbrido com ênfase no debate, elaboração de produtos educacionais inclusivos e execução de oficinas didáticas, sendo adotadas as medidas de biossegurança do IFPA. A socialização de conhecimentos adquiridos ao longo da execução do projeto fora viabilizada por meio do I Workshop de Inclusão e Acessibilidade do IFPA – Campus Santarém, ocorrido em junho de 2021 em formato on-line. E outras ações do projeto. Dos resultados, produtos educacionais foram desenvolvidos e apresentados durante o workshop, mencionamos a produção de vídeo institucional ensinando os cursistas a executar o símbolo dos elementos químicos, para figuração do *TEATRO EM LIBRAS – TABELA PERIÓDICA*, com intuito de ampliar as discussões acerca da importância da adoção de ações afirmativas mais enérgicas para implementação efetiva da Política Nacional de Educação Especial, de maneira equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Palavras-chave: Educação Inclusiva; Acessibilidade; Reflexões educacionais.

INTRODUÇÃO

Desde o decreto presidencial Nº 6.095 de 24 de abril de 2007, que trata do processo de integração das escolas e centros federais, foi dado o “start” para ações iniciais de implantação dos institutos federais, sob o legado de promover o desenvolvimento local e regional nas unidades federativas contempladas, mediante a oferta de cursos técnicos e tecnológicos, tendo em vista a melhoria do atendimento profissional ofertado ao mundo do trabalho.

Nesta perspectiva as unidades federativas seguiram a fase de implantação dos institutos federais, de maneira acelerada. E no Estado do Pará não foi diferente, a fim de ganhar tempo o mesmo projeto arquitetônico foi implementado nos dezoito campi¹, inaugurados no interior do Estado Paraense, arregimentados pela Lei Nº

¹ Campi - Substantivo masculino plural, referindo-se à área universitária que contém as unidades de ensino. Gramaticalmente, trata-se da

11.892, de 29 de dezembro de 2008. Apesar de naquele momento ter sido um ponto de inflexão para alavancar a educação profissional no Brasil, tendo se constituído como oportunidade de elevar o nível de conhecimento da população preparando-a para o mundo do trabalho. Aconteceu que a respeito do projeto arquitetônico, a visão arraigada de educação profissional, ainda hoje, é uma visão tecnicista², mercadológica e pouco inclusiva. E esta visão foi impressa para todos os modelos de institutos. Contudo, mediante inúmeras convenções em prol dos direitos das pessoas com deficiência, foi instituída no Brasil a lei Nº 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Dentre os vários direitos assegurados por força de lei destacamos o direito à educação e o direito à acessibilidade. Com o reconhecimento dos direitos da pessoa com deficiência, resguardados pela lei a partir de 6 de julho de 2015, outras providências foram sendo tomadas para se alinharem ao que preconiza a lei, a exemplo disto mencionamos a reformulação da ABNT NBR 9050/2004, resultando na ABNT NBR 9050/2015, ao que tange a acessibilidade às edificações, ao mobiliário, aos espaços e aos equipamentos urbanos.

Reconhecemos os avanços das legislações com intuito de garantia de direitos, no entanto, é necessária uma reorganização estrutural para a aplicabilidade das práticas dessas políticas, principalmente quando nos referirmos às especificidades formativas, a exemplo da “Educação Inclusiva”, tendo em vista a promoção de formação integral para o exercício de cidadania e autonomia mediante a garantia da acessibilidade, aspecto essencial para a transformação social.

Ações educativas inclusivas, implementadas na rede federal paraense, estarão asseguradas a partir da Lei Nº 13.146/2015. Bem como através do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI); da Resolução/CONSUP/IFPA Nº 513/ 2017, que versa sobre o Plano Estratégico de Permanência e êxito; da Resolução/CONSUP/IFPA nº 509/2017, que regulamenta as atividades dos Núcleos de Tecnologias Assistivas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará e a ABNT/ NBR 9050/2015, que trata da “Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos”.

A tarefa de promover educação profissional inclusiva é desafiadora. Garantir a universalização, a autonomia e a apropriação de conhecimentos pelos educandos de maneira equitativa e que sejam capazes de atender as demandas cotidianas da vida social e profissional, requer uma estruturação institucional capaz de adaptar-se aos diversos espaços, sejam eles arquitetônicos e/ou formativos. A fim de, garantir

forma plural de campus. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/campi>. Acesso em: 22 de setembro de 2020.

² Tecnicismo - tendência pedagógica que prioriza as técnicas e os sistemas, tendência muito aplicada nas décadas de 1960 e 1970. Entretanto, constatou-se nesse estudo que as marcas do tecnicismo, ainda hoje, estão presentes na prática pedagógica das escolas, seguindo os rumos ditados pela atual conjuntura política da educação e pela formação da maioria dos educadores com base na ideologia tecnicista (CAMPOS, G. *et. al.*, 2011).

direitos e promover oportunidades para uma vida acadêmica e social plena. Portanto, é papel do educador pesquisador e de todos os profissionais das mais diversas especialidades, se apropriarem de aspectos teóricos e metodológicos, didáticos e pedagógicos, técnicos ou econômicos etc., imbuídos na busca de alternativas que possam atenuar os impactos que assolam a sociedade contemporânea, não somente a mencionada pandemia provocada pela disseminação do vírus SARS-CoV-2, mas também as que envolvem as relações humanas com o ambiente nas diferentes escalas: mundial, nacional, regional e/ou local.

Segundo Santos (2020, p. 22-27), as pandemias trazem seis importantes lições. A primeira lição é “O tempo político e mediático condiciona o modo como a sociedade contemporânea se apercebe dos riscos que corre”, em consequência disto as crises graves tendem a passar despercebidas. A segunda lição é, “As pandemias não matam tão indiscriminadamente quanto se julga”. Mas elas assolam as pessoas em condições de vulnerabilidade social e/ou física. Já a terceira lição é: “Enquanto modelo social, o capitalismo não tem futuro”, social e politicamente está fragilizado no contexto das tragédias, não se sustenta financeiramente, muito menos em termos humanitários, em vistas que ignora os princípios de cidadania e os direitos humanos. A quarta lição reside em “A extrema-direita e a direita hiper neoliberal ficam definitivamente (espera-se) descreditas”, uma vez que, consubstancia-se no nacionalismo excludente, preconceitos, o desprezo à investigação científica, a legitimação do discurso do ódio disfarçado de liberdade de expressão. A quinta lição consiste em “As desigualdades evidenciadas pelo colonialismo e o patriarcado reforçam-se nos momentos de crise aguda.” Nesta lição o autor expõe que as manifestações só tomam dimensões consideradas graves quando atingem populações dos países ricos. A sexta e última lição retrata o regresso do Estado e da comunidade, a mercantilização de bens coletivos (saúde, educação, água canalizada, telecomunicações, correios, eletricidade, dentre outros), culminando na precarização da prestação desses serviços. No contexto das seis lições proporcionadas pelas pandemias, Santos (2020, p. 31) evidencia a importância de o poder público, em diversas instâncias governamentais, tomar gestões apropriadas, seja no âmbito social, econômico, ambiental, educacional e afins.

Na contramão de ações governamentais ineficazes temos o agravamento de desastres naturais, perda de biodiversidade, recorrência de efeitos meteorológicos extremos, culminando em recorrência de epidemias e pandemias cada vez mais letais. Cabe-nos mencionar, todo o esforço envidado pelas instituições de ensino para se reinventar, a fim de minimizar os impactos da interrupção do processo educativo nos diferentes níveis de formação e assim surge o “Ensino Remoto Emergencial

(ERE)³”, que ganha força com a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020 do Governo Federal, por meio do Ministério da Educação, que autoriza instituições de ensino a substituírem suas aulas presenciais por aulas remotas. Sendo reiterado no Estado do Pará, por meio do Decreto Estadual Nº 609, expedido pelo Governador do Estado em 16 de março de 2020, com orientações e medidas de enfrentamento à pandemia. E também pelo Poder Público do município de Santarém/Pará, mediante o Decreto Nº 091/2020, de 16 de março de 2020, em ato contínuo.

Ao identificar a dimensão que está presente no cotidiano da sociedade, e que fragiliza ainda mais o alunado com necessidades educacionais especiais, sentimos-nos motivados a buscar mecanismos que mitiguem os impactos negativos anunciados à educação ofertada em nosso município de Santarém, no interior do estado paraense. Desta forma, apresentamos uma alternativa pedagógica à educação básica, técnica e tecnológica no município de Santarém-Pará, capaz de potencializar a educação inclusiva.

DESENVOLVIMENTO

As ações deste projeto foram desenvolvidas de modo híbrido com ênfase no debate, análise e experimentos de recursos digitais e troca de experiências. Tendo como público-alvo docentes, discentes (com ou sem deficiência), bem com a comunidade em geral.

Em todos os momentos desta proposta a equipe desse projeto esteve envolvida mediando as ações de planejamento e execução de cada atividade de modo contínuo. A execução do projeto ocorreu conforme as etapas a seguir: 1. Seleção dos alunos-bolsistas; 2. Reuniões de planejamento com a equipe executora. Ocorridas de modo contínuo de acordo com as demandas. Nesta fase foi necessário situar a equipe do significado do ensino remoto emergencial e sua importância no desenvolvimento de metodologias inclusivas, e ainda outras tecnologias assistivas que facilitem o processo de ensino aprendizagem, e assim de forma participativa dividir tarefas de acordo com as habilidades de cada um(a); 3. Realização de orientações para a execução das atividades para a implementação da proposta e organização do workshop; 4. Seleção e estudo do referencial teórico; 5. Seleção de Pedagogias, Tecnologias Assistivas e metodológicas para a formação continuada de docentes de escolas públicas parceiras; 6. Seleção de tecnologias digitais no processo de ensino aprendizagem; 7. Construção da matriz de planejamento didático-pedagógica; 8. Produção de material didático de orientação para as principais atividades inerentes às ações do projeto; 9. Inscrição e realização de módulos de formação; 10. Produção

3 O Ensino Remoto de Emergência (ERE) é uma mudança temporária para um modo de ensino alternativo devido as circunstâncias de crise.

de materiais inclusivos e desenvolvimento de blog educacional para disponibilizar os materiais utilizados durante a execução do projeto; 11. Desenvolvimento da proposta extensionista e divulgação dos resultados do projeto para a comunidade interna e externa.

As medidas de biossegurança foram adotadas conforme a Lei Federal Nº 13.979, o Decreto estadual Nº 609/2020, o Decreto municipal Nº 091/2020 e o protocolo de Biossegurança do IFPA (2020) preconizavam. Desta forma, o projeto realizou atividades de planejamento, elaboração de materiais, formações, entre outras atividades, de forma híbrida, entendendo a importância de atendimento ao Plano de Biossegurança e a necessidade de observância aos graus de risco de contágio de Covid-19 em encontros presenciais.

Com o reconhecimento dos direitos da pessoa com deficiência, procuramos dentro da prática educativa implementada promover especificidades formativas, vislumbrando conhecimentos de Ciências e Matemática. Nestes aspectos, foram elaborados planos de aula e execução de sequência didática a partir de conceitos da Astronomia e fomentando a Educação Inclusiva, através de palestras e execução de Teatro em Libras, intitulado TABELA PERIÓDICA INCLUSIVA, prática evidenciada na FIGURA 1. E, também, foi criado um blog educacional com a finalidade de socializar os materiais elaborados durante a execução do referido projeto. Vide capítulo 3 desta obra.

Figura 1: Execução de Palestra, construído a proposta didática.

O que são os elementos químicos?

Tabela periódica

É um conjunto de átomos que possuem o mesmo **número atômico**.

Átomo é uma unidade básica de matéria:

Átomo de Hélio

I Workshop de Inclusão e Acessibilidade do IFPA/Campus

Origem dos Elementos Químicos a partir da formação das Estrelas

(a) Palestra – Origem dos Elementos Químicos.



(b) Logo da ação Teatro em Libras.

(c) Execução do teatro em libras.

Com o intuito de socializar para um número ainda maior de pessoas interessadas em disseminar práticas educacionais inclusivas, disponibilizamos aqui o acervo de lives executadas no decorrer do projeto, conforme figura 2.

Figura 2 - PLAYLIST DE LIVES.

Palestras, Debates, Lançamentos de livros	Link da Live
Formação de Professores - Tecnologias Digitais – Possibilidades de Ensino Inclusivo no Contexto da Pandemia. Palestrantes: Profa Nila Luciana V. Madureira e Profa Ma Luisa Helena S. de Sousa Mediadora: Profa. Dra. Nilzilene Gomes de Figueiredo	encurtador.com.br/innovP
Cerimônia de Abertura – I Workshop de Inclusão e Acessibilidade IFPA - SANTARÉM	https://youtu.be/wlrWC72quH0
PALESTRA 1 - “O futuro é acessível: acessibilidade em espaços não escolares” Profa. Dra. Jessica Norberto Rocha (Fundação CECIERJ e INCT-CPCT)	https://youtu.be/jqfltaDY2UQ
DEBATE – FILME: LINGUAGEM DO CORAÇÃO, parceria do Projeto Luz, Câmera, Reflexão.	https://youtu.be/2nCPBVIWSbE
PALESTRA 2- A utilização da Ludicidade para Facilitar o Ensino de Física e Química para Surdos. Profa. Me. Corina Fernandes/IFPA/ITAITUBA	https://youtu.be/iuBuAYUOL7I
PALESTRA 3- Ensino de física para pessoa com deficiência visual: relato de experiências no ensino superior Profa. Dra. Nilzilene Gomes de Figueiredo/UFOPA	https://youtu.be/9qvKWnt2vkU
PALESTRA 4 – Acessibilidade nos espaços públicos. Prof. Me. Reginaldo Abreu	https://youtu.be/oNRidxHx5mI
Lançamento do Livro: Tecnologias Inclusivas Adaptadas ao Ensino de Física Profa. Ma. Luisa Helena S. de Sousa	https://youtu.be/NgCZzK0CO-k
PALESTRA 5 - Origem dos Elementos Químicos a partir da formação das Estrelas. Profa. Dra. Thaís Santos ASTRÔNOMA/USP	https://youtu.be/hwNPLUTK7hI
PALESTRA 6 – Controle Social como reforçador das garantias dos direitos da pessoa com deficiência Dr. Ítalo Costa Dias - Promotor de Justiça Comarca de Itaituba Mediadora: Profa. Esp. Luciana Leticia P. Sousa	https://youtu.be/8PnWmJepIJ0
Cerimônia de Encerramento Profa. Me. Ângela Maria dos Santos	

Fonte: Acervo do Projeto, 2021.

Reconhecemos que muito temos que avançar. Porém, no pouco executado, já recebemos o primeiro reconhecimento de que estamos alinhados com uma educação cada vez mais inclusiva, registrado na figura 3.

Figura 3 - Evidencia de socialização do projeto em evento nacional



Fonte: REDITEC/IFB, 2021.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente relato de experiência é fruto das ações do Projeto de Extensão Inclusão e Acessibilidade - Intervenções Pedagógicas, Tecnológicas e Metodológicas, no Contexto Educacional de Atuação do IFPA/Campus Santarém, em Tempos de Pandemia, executado no ano de 2021. Teve como objetivo central delinear uma proposta pedagógica capaz de fomentar reflexões acerca da importância de se praticar cada vez mais a educação inclusiva no âmbito da educação básica, técnica e tecnológica no município de Santarém-Pará. Consideramos a tarefa de promover educação inclusiva, em um contexto educacional pandêmico, desafiadora, à medida que os meios de comunicação entre os proponentes e público-alvo (discentes, docentes e comunidade em geral) estavam e estão em testagem, em face ao isolamento social preconizado para conter o avanço da contaminação promovida pelo vírus Sars Cov-2.

Garantir a universalização, a autonomia e a apropriação de conhecimentos pelos educandos, de maneira equitativa e que sejam capazes de atender às demandas cotidianas da vida social e profissional, requer uma estruturação institucional capaz de adaptar-se aos diversos espaços, sejam eles arquitetônicos e/ou formativos a fim de garantir direitos e promover oportunidades para uma vida acadêmica e social plena.

Mencionamos também as que envolvem as relações humanas com o ambiente, tendo em vista a promoção de formação integral ao exercício da cidadania, autonomia mediante a garantia da acessibilidade, aspecto essencial à transformação social. É notável a necessidade de aplicar metodologias alternativas e eficazes, que possam motivar os estudantes, com e sem deficiência, uma vez que ambos terão seus aprendizados impactados positivamente, afinal são formas diferenciadas de aprendizagem. As atividades executadas junto ao público-alvo, estiveram alinhadas com os conhecimentos de legislação inclusiva e conhecimentos que constam de diferentes conceitos em contextos do ensino propedêutico, munindo docentes de *insights* a serem desenvolvidos no contexto educacional, remoto ou não. Desta forma, o relato procurou evidenciar a necessidade de maior investimento na pesquisa de métodos educacionais eficazes, que permitam reavaliar conceitos, para imprimir novas realidades, e a dimensão dos processos formativos, estimando-se o aprimoramento do profissional formador.

REFERÊNCIAS

ABNT. **NBR 9050/2015** - Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos.

BRASIL. **Decreto Presidencial N° 6.095**, de 24 de abril de 2007, que trata do processo de integração das escolas e centros federais, iniciando tratativas de implantação dos institutos federais.

BRASIL. **Lei Federal N° 11.892**, de 29 de dezembro de 2008, trata da implantação dos institutos federais.

BRASIL. **Lei N° 13.146**, de 6 de julho de 2015. Lei que se destina a assegurar e a promover inclusão social e cidadania a pessoas com deficiência.

BRASIL. **Lei Federal N° 13.979**, de 6 de fevereiro de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019.

BRASIL. **Portaria/MEC N° 343**, de 17 de março de 2020, autoriza instituições de ensino a substituírem suas aulas presenciais por aulas remotas.

BRASIL. **Decreto Presidencial N° 10.502**, de 30 de setembro de 2020. Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 18 de novembro de 2020.

BRITO, S. **Conhecendo a educação inclusiva em Santarém**. Disponível em: <<http://educacaoespecialuees.blogspot.com.br/>>. Acessado em: 25/10/2017. CAMPOS, G. et al. **Tecnicismo E Prática Pedagógica Na Escola Contemporânea**. Revista Científica Eletrônica de Pedagogia. Ano IX - N°18. Editora: FAEL. São Paulo, 2011.

CAMARGO, EP. **Saberes docentes para a inclusão do aluno com deficiência visual em aulas de física**. São Paulo: Editora UNESP, 2012. CONSUP/IFPA. Plano Estratégico de Permanência e o êxito do IFPA. Resolução N° 513 de 26 de dezembro de 2017.

CONSUP/IFPA. **Resolução N° 509/2017**, define a política que regulamenta as atividades dos Núcleos de Tecnologia Assistiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará.

PARÁ. **Decreto N° 609/2020**, em 16 de março de 2020. Decretação de Emergência em Saúde Pública por COVID-19. Diário Oficial.

SANTARÉM. **Decreto N° 091/2020**, de 16 de março de 2020. Decretação de Emergência em Saúde Pública por COVID-19. GAP/PMS.

SANTOS, B. S. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. São Paulo: Boitempo, 2020.

ANEXO A - LOGO DO PROJETO



ANEXO B – FOLDER DO WORKSHOP

I Workshop de Inclusão e
Acessibilidade do
IFPA/Campus Santarém



PROGRAMAÇÃO

PROEXTENSÃO


**INSTITUTO
FEDERAL**
Pará
Campus
Santarém

**EVENTO ONLINE E
GRATUITO!!**

16 a 18 de junho de 2021

Santarém-Pará

I Workshop de Inclusão e Acessibilidade do IFPA/Campus Santarém



Discentes Organizadores:

BRUNO ANDRADE DA GAMA

Discente do Curso Técnico Integrado em Informática/2020

JOÃO LUCAS OLIVEIRA VIANA

Discente do Curso Técnico Integrado em Informática

JOCENARA OLIVEIRA VIANA

Discente do Curso Técnico Subsequente em Saneamento

NATALIA RIBEIRO LOPES

Discente do Curso Técnico Integrado em Edificações

NICOLE OLIVEIRA PINHEIRO

Discente do Curso Técnico Integrado em Edificações

CLÁUDIO ALEX ROCHA
Reitor do Instituto Federal do Pará

FABRÍCIO MEDEIROS ALHO
Pró-reitor de Extensão - IFPA

ELINILZE TEODORO
Pró-reitora de Ensino - IFPA

ANA PAULA PALHETA
Pró-reitora de Pesquisa - IFPA

DAMIÃO PEDRO MEIRA FILHO
Diretor Geral IFPA/STM

FABRÍCIO JULIANO FERNANDES
Diretor de Ensino IFPA/STM

DENISE MAYTHE S. DOS SANTOS
Diretora de Adm. e Planejamento

CEMYRA DINIZ NASCIMENTO
Coord. de Extensão e Integração

KLEBERSON JUNIO A. SERIQUE
Coord. de Pesquisa e Inovação

PALOMA RODRIGUES SIEBERT
Coord. Esp. Ensino de Ciências e Matemática

CERIMONIALISTA:

ÂNGELA MARIA DOS SANTOS
Prof. Me. IFPA CAMPUS ITAITUBA

ORGANIZADORES:

LUISA HELENA SILVA DE SOUSA
Prof. Me. Coordenadora do Projeto/ IFPA CAMPUS SANTAREM

NILA LUCIANA V. MADUREIRA
Prof. Me. Colaboradora do Projeto/IFPA CAMPUS SANTAREM/Coord. SEPE

EDIVALDA SILVA NASCIMENTO
Prof. Me. Colaboradora do Projeto/ IFPA CAMPUS SANTAREM



I Workshop de Inclusão e Acessibilidade do IFPA/Campus Santarém

Horário/Mediação	TURNO: NOITE
19h-19h30min Palestrante: Profa. Dra. Thaís Santos ASTRONOMA/USP Mediador: Prof. Dr. Damião Pedro Meira Filho	Tema: Origem dos Elementos Químicos a partir da formação das Estrelas.
19h30min às 20h30min APRESENTAÇÃO COLETIVA Projeto de Extensão Inclusão e Acessibilidade PROEXTENSÃO	 Tabela Periódica Inclusiva

PROGRAMAÇÃO 18 DE JUNHO

Horário/Mediação	TURNO: MATUTINO
8h40min às 10h Prof. Me. Antônio Paulo Bentes Figueira	PALESTRA 5 - Iniciação Científica em uma perspectiva Inclusiva: Um relato de experiência na Educação Básica. Profa. Esp. Aurinívea Souto Maior. EETEPA/Oriximiná.

Horário/Mediação	TURNO: NOTURNO
19h-20h Mediadora: Profa. Esp. Luciana Letícia P. Sousa	PALESTRA 6 – Controle Social como reforçador das garantias dos direitos da pessoa com deficiência. Dr. Ítalo Costa Dias Promotor de Justiça Comarca de Itaituba
20h – 20h20min Profa. Me. Ângela Santos	Cerimônia de Encerramento

PROEXTENSÃO



INSTITUTO FEDERAL
Pará
Campus Santarém

14h30Min às 16h30min
Mediadora: Profa. Me.
Edivalda Nascimento

Didáticos Adaptados a
estudantes PcD's
Discentes do Projeto.

ANEXO C - LOGO TEATRO EM LIBRAS



Tabela Periódica Inclusiva

Arte: ASCOM/REITORIA/IFPA, 2021.



CAPÍTULO 2

RELATOS DE UMA DOCÊNCIA PCD AO REVERSO: PROEMINÊNCIA, COMPETÊNCIA E DEDICAÇÃO

Ângela Maria dos Santos¹

DOI: 10.46898/rfb.9786558892403.2

¹ IFPA-Campus Itaituba, angela.santos@ifpa.edu.br

RESUMO

O presente trabalho aborda a relação PCD e docência com base no relato de experiência de uma docente com deficiência física e uma carreira profissional exitosa. A abordagem é centrada nos obstáculos de seu processo de formação e desenvolvimento de seu trabalho que serviram de estímulos para a superação e crescimento profissional. Para o desenvolvimento de tal assunto, tomou-se como referência a lei do efeito reverso. Buscou-se, ainda, refletir sobre o papel da família na estruturação emocional da pessoa com deficiência física.



Foto: Ângela Maria dos Santos - Cerimonialista do I Workshop de Inclusão e Acessibilidade do IFPA SANTARÉM.

INTRODUÇÃO

No cenário histórico da inserção de PCD no mercado de trabalho houve mudanças nos últimos anos com a aplicação de políticas públicas inclusivas, tais como, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); Lei de Cotas (2012); o Estatuto da Pessoa com Deficiência, também conhecido como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015); a reserva de vagas nas instituições federais em 2016 tem ocorrido um crescimento acentuado na inserção de PCD no mercado de trabalho, e consequentemente, na docência.

De acordo com dados do Censo Escolar e do Censo da Educação Superior, elaborados pelo (INEP) Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2018), **6.711 professores do ensino básico e 1.655 professores do ensino superior** têm algum tipo de deficiência.

O reconhecimento desse aumento da inserção de PCD na docência no Brasil, apesar de ser ainda muito baixo é de grande relevância para uma compreensão de como esse processo é lento, sofrido, e deve ser coletivo, entretanto, focado no indivíduo, na pessoa com deficiência.

Inserida nesse contexto, atualmente sou professora EBTT – área de Geografia do IFPA – Campus de Itaituba desde setembro de 2010. Ambiente que propicia uma maior visibilidade dos debates em torno da necessidade de entendimento da realidade de PCD, pois às vezes, a criação de políticas públicas afirmativas escamoteia a verdadeira inclusão social. Com o intuito de contribuir com as discussões e com a produção de uma análise da realidade de PCD e docência desenvolvi esse relato de experiência intitulado: Relato de uma docência PCD ao reverso: Proeminência, competência e dedicação.

O termo reverso vem do latim (*reversu*) e significa aparentar estar em posição oposta à normal (Houaiss, 2007). Em meu caso significa que, me deparei com diversas barreiras que supostamente, me conduziriam a exclusão educacional e social, mas diante desse cenário tão desafiador adotei uma postura atitudinal de reverso para superação dos preconceitos da sociedade e a falta de acessibilidade.

A metodologia de investigação científica utilizada centrou nos princípios do relato de experiência, possibilitando a construção de conhecimentos sobre PCD e docência por meio de minha vivência. *Como aporte teórico no desenvolvimento do relato de experiência adotei o princípio da psicologia inversa* (Souza, 2014) como é denominada aqui no Brasil, ou psicologia reversa que é o resultado comportamental de um diálogo ou comunicação no qual uma pessoa faz o oposto do que é sugerido.

DESENVOLVIMENTO

Sou oriunda de uma família de camponeses que se autodenominava lavradores no município de São Miguel do Araguaia – Goiás. Na ordem decrescente dos dez filhos de João e Maria, a antepenúltima, com sequelas de poliomielite.

No início da década de 1980, induzidos pelo projeto de integração nacional pela BR 230 – Transamazônica, migramos para Itaituba/Pará. Cursei Técnico em Contabilidade, porém, meu primeiro trabalho foi na secretaria de uma escola, despertando meu fascínio pela educação, curvei Magistério e ingressei no quadro de professores da prefeitura Municipal e escolas particulares.



Foto: Turma de 4ª série Escola Batista 1986 ainda sem formação em magistério.



Foto: Formatura em Magistério



Foto: Turma de 4ª série Centro Educacional Anchieta 1998, já estava cursando Licenciatura e Bacharelado em Geografia na UFPA.

O meu ingresso no curso de Licenciatura e Bacharelado em Geografia da UFPA, Núcleo de Tucuruí/Pará, se deu em 1998 e posso afirmar que não foi uma decisão almejada e planejada, mas sim pela necessidade de formação acadêmica, pois já estava inserida no mercado de trabalho.

Foi um período difícil em todos os aspectos. Curso intervalar incluso no projeto de interiorização da UFPA, primeira turma de Tucuruí, sem sede própria, biblioteca, laboratórios e até professores, além da distância que tinha que vencer em quatro viagens anuais percorrendo o trajeto Itaituba - Belém - Tucuruí via aérea porque a terrestre era inviável para mim PCD com as condições das estradas, principalmente da BR 230, a Transamazônica.



Foto: Palestra: Qualidade dos Mananciais na Colônia de Pescadores em Tucuruí – Pará, em 2001.

No decorrer do curso não participei de nenhum projeto de pesquisa e extensão, pois quando terminava as aulas da faculdade retornava imediatamente ao trabalho para cumprir o exaustivo calendário de reposição de aulas. Todavia, participei de congressos e trabalhos de campos enriquecedores, sempre com o apoio de meus amados colegas de curso que não me deixavam ser vencida pelos obstáculos, a exemplo, quando fomos estudar *in lócus* a formação dos manguezais da Ilha do Marajó.



Foto: Trabalho de campo CAIMA com alunos de Ensino Médio do Centro Educacional Anchieta em Itaituba- Pará, 2001.

A defesa de minha monografia com o título Gestão do território e desenvolvimento local: Estudo da CAIMA em Itaituba/Pará, que exigiu de mim uma árdua pesquisa de campo. Conclui o curso quatro meses antes que os demais alunos de minha turma por necessitar urgentemente participar do concurso público municipal, pois até então era concursada pela prefeitura, porém, com nível médio.

Já atuando como professora de Geografia do Ensino Fundamental na rede municipal e Ensino Médio na rede estadual e particular em Itaituba, e sobretudo, consciente de que somente por meio de uma educação de qualidade e comprometida com os problemas sociais que se pode promover o desenvolvimento, resolvi cursar uma especialização em Magistério Superior em uma faculdade local - Faculdade de Itaituba (FAI). A primeira especialização implantada em nossa cidade e que para prestigiarmos até realizamos festa de formatura, o que não é praxe em pós-graduação.



Foto: Assinatura da ata de formatura do curso de Licenciatura e Bacharelado em Geografia - UFPA - Belém/Pará, dezembro de 2003.

No trabalho final do curso abordei uma questão que muito me inquietava, o fato de não ver PCD, além de mim, no mercado de trabalho e muito menos na docência. Trabalhei o tema “Pessoa portadora de deficiência física” e sua inclusão no mercado de trabalho: Um estudo em Itaituba/Pará, no período de 1994-2004.

O resultado final do trabalho apontou que as empresas locais pesquisadas (agências bancárias, escolas, lojas) ofereciam vagas; segundo o sindicato dos PCD existia um grande contingente de pessoas desempregadas, porém, sem a mínima qualificação para as funções disponíveis no mercado, mostrando que apenas as leis não resolvem. A educação é capaz de inserir o PCD no mercado de trabalho e me-

lhorar sua qualidade de vida, e fazer com que as empresas possam cumprir seu papel social.



Foto: Especialização em Magistério Superior em uma faculdade local - Faculdade de Itaituba (FAI), 2004.

Ingressei-me, em 2007, no curso de Mestrado Acadêmico de Geografia da Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Para isso, licenciei-me da função de professora municipal e mudei-me para Manaus/AM. Outro período difícil, fui sozinha morar em uma cidade tão grande, sem possuir transporte e casa própria. Iniciei sem bolsa de estudos e ao final do primeiro período todas minhas economias já tinham acabado.

Ao retornar para Manaus, após o recesso de final do ano, mudei para uma quitinete que um de meus irmãos assumiu o compromisso de pagar até eu concluir o curso com o acordo de ressarcimento quando voltasse ao trabalho. E o programa de mestrado, ao qual eu estava ligada, me conseguiu um bolsa FAPEAN/CAPES, assim, recuperei as forças e prosseguir na luta, pois meu foco era concluir o mestrado e ir para a docência superior.



Foto: Trabalho de campo durante o mestrado em 2008, visitando as 14 comunidades que ficam em torno do Parque Nacional da Amazônia em Itaituba/Pará.



Foto: Eu e meus colegas do Curso de Mestrado em Geografia, no lançamento do nosso livro Geografia e Educação Ambiental Reflexões Epistemológicas. Organizado pela professora Elizabeth da Conceição Santos - UFAM - Manaus 2009.

No dia em que me apresentei ao meu orientador com meu projeto de dissertação, que tinha como objetivo geral analisar as relações sociais existentes nos circuitos e escalas do Parque Nacional da Amazônia para identificar e caracterizar os impactos e reflexos de sua implantação, ele me perguntou se era realmente o que eu queria e podia fazer, pois seria uma tarefa árdua e com muito trabalho de campo, e na visão dele, complicada para uma PCD. Lembro bem da frase que utilizei para respondê-lo: Eu quero e irei fazer, pois nada é impossível ao que crê. Minha fé surtiu efeito, realizei com muito afincio um ótimo trabalho concluindo o curso em dezembro de 2009 e adentrando ao IFPA - Campus Itaituba em 2010.



Foto: Posse no cargo de professora EBTT, área de Geografia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - IFPA – Campus de Itaituba, em setembro de 2010.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste relato já citei que sou a penúltima filha da série de dez filhos de João e Maria, narrei também que no momento de dificuldade financeira durante o mestrado um de meus irmãos assumiu minhas despesas de aluguel até a conclusão do curso, são fatos que evidenciam a importância de minha família na formação e estruturação de meu caráter, meu equilíbrio emocional, minha superação no contexto de ser PCD.



Foto: Meus pais com seus dez filhos em suas bodas de ouro em Itaituba/Pará, 1999.

Minha mãe, Maria Ferreira dos Santos, denominei-a de minha melhor professora em uma crônica (Santos, 2021) pela razão de ela ter sido realmente minha professora por excelência, mesmo não sendo alfabetizada, o ambiente de nossa casa era meu espaço de luta para mostrar a família minha capacidade em todos os aspectos.

Meu pai, João Moreira dos Santos, alfabetizado nos ensinou desde cedo o valor do conhecimento. Ao anoitecer, à luz de lamparina, acontecia o momento do dia que mais me agradava, quando meu pai e meus irmãos mais velhos transmitiam o pouco conhecimento que possuíam a nós, os mais novos. Para mim, era como brincar de escola, no entanto, era a forma que ele usava para nos mostrar que para termos chances na vida teríamos que estudar. Quando ele teve condições financeiras fui levada, em viagem a cavalo, para estudar na cidade, aos nove anos de idade, eu já sabia ler e escrever, após vários testes realizados pela direção da escola para testagem de meu grau de conhecimento fui matriculada na 3ª série. Ele sempre acompanhou meu desempenho escolar, isso me proporcionava receber presentes várias vezes ao ano por meu excelente desempenho.

Sem legislação e políticas públicas que promovessem a inclusão de aluno PCD e formação do professor, minha vida escolar foi construída em um contexto de erros e acertos. Recordo muito bem, de uma amada, gentil e competente professora de arte no ensino fundamental que certo dia, avisou a toda a turma que não ficaria

em sala na próxima aula os alunos que não levassem o material solicitado por ela. Como meu pai estava muito atarefado não teve tempo de comprar o meu material, e mesmo assim, fui para escola pois haveria aulas de outras disciplinas.

A referida professora iniciou a aula pela chamada como de praxe, porém seguida da indagação pelo material, quando a resposta era negativa ela apenas apontava a porta e o aluno imediatamente se retirava. Em meu nome ela não apontou a porta e eu ia saindo como os demais, quando ouvi seu grito: você não! Parei atônita e confusa. Porque não?! A resposta foi: Você é diferente. Como meus pais já haviam me ensinado que eu não era diferente, prontamente respondi: Eu não sou e não quero ser diferente, irei para fora da sala e pode contar para meu pai. Minha linda professora preta ficou branca e estarecida com minha má criação, mas não contou para o meu pai o ocorrido, ele soube por mim e me disse: muito bem minha garota e gargalhou.

Esse fato foi marcante em minha vida escolar por dois motivos, o primeiro por ter sido o início de minha imposição à sociedade para não ser tratada de forma diferente, e o segundo motivo foi incrível, quando já formada em pleno exercício da docência, em um curso de capacitação de professores eu contei essa experiência, a amada professora estava presente no evento. Ela se levantou, dirigiu-se até mim, pediu desculpas e explicou que no seu processo de formação não recebeu capacitação de atuação com alunos PCD e que não tinha outra intenção além de minha proteção. Nos abraçamos e choramos juntas.

Estas narrativas denotam a importância do papel da família na formação de PCD. Dessen e Polonia (2007) afirmam que a família é um dos primeiros ambientes de socialização do indivíduo atuando como mediadora de padrões, modelos e influências. Que a mesma é vista como um sistema social responsável pela transmissão de valores, crenças, ideias e significados que estão presentes nas sociedades, e que ela tem, portanto, um impacto significativo e uma forte influência no comportamento dos indivíduos, especialmente das crianças, que aprendem as diferentes formas de existir, de ver o mundo e construir as suas relações sociais.

Segundo Mendes (1993) se a criança PCD se sente segura no ambiente familiar e tem um relacionamento cooperativo, amadurecido e significativo com os pais e irmãos, se sentirão menos ameaçados pelo o novo e diferente, e foi isso que sempre aconteceu comigo.

Atualmente com 57 anos de idades, 27 deles de dedicação exclusiva à docência tenho plena consciência de que a escola é o espaço político do enfrentamento

das desigualdades, por isso, faço questão de me inserir e participar de núcleos e comissões que promovam a inclusão como o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígena (NEABI); Comissão Local de Heteroidentificação (CLH) que consolida a inserção de alunos pela Lei de Cotas (2012), e projetos de ensino, pesquisa e extensão que contribuam para uma educação inclusiva como I Workshop de Inclusão e Acessibilidade do IFPA/Campus de Santarém.

Concluo assim minha narrativa intitulada de “relatos de uma docência PCD ao reverso: proeminência, competência e dedicação” por ter ocorrido em uma conjuntura muito desfavorável para a inserção e permanência bem-sucedida de PCD no mercado de trabalho devido à inexistência de educação inclusiva e com acessibilidade, mesmo assim, consegui obter êxito.

REFERÊNCIAS

BUSCAGLIA, L. **Os deficientes e seus pais**. Tradução Raquel Mendes. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 1993.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C. **A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano**. Ribeirão Preto: Paideia, 2007.

Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. 2. Ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

SANTOS, A. M. **Minha melhor professora**. In: ALMEIDA, D.S. Produzindo textos jornalísticos em francês e português no IFPA: Campus de Itaituba. Curitiba: CRV, 2020.

SOUZA, de F. **O que é a Psicologia Inversa ou Reversa? Funciona?** 2014. Disponível em: <https://www.psicologiamsn.com/2014/08/o-que-e-psicologia-inversa-ou-reversa-ela-funciona.html>. Acesso em: 24 nov 2021.



CAPÍTULO 3

“IGUAIS NO DIREITO DE VOAR”: PRECISAMOS INCLUIR

Bruno Andrade da Gama¹

DOI: 10.46898/rfb.9786558892403.3

¹ IFPA – Campus Santarém, e-mail: bruno.andrade_stm@hotmail.com

RESUMO

Este relato de experiência é resultado da participação como bolsista no projeto de extensão: *“Inclusão e Acessibilidade: Intervenções Pedagógicas, Tecnológicas e Metodológicas, no Contexto Educacional de atuação do IFPA/Campus Santarém, em Tempos de Pandemia”*. Sobre o desenvolvimento, deu-se no âmbito do IFPA/Campus Santarém, a execução das atividades ocorreu no período de março a dezembro de 2021. A pandemia fez uma reviravolta geral no mundo, no contexto escolar não foi diferente, alunos deficientes que antes tinham dificuldades de ser incluídos presencialmente foram para a total invisibilidade na pandemia. Nesse contexto, observou-se a importância de tecnologias assistivas na aplicabilidade do ensino remoto, com destaque para o software educacional Somar, que foi desenvolvido pela Universidade de Brasília (UnB), o aplicativo proporciona ao aluno uma maior autonomia em relação ao ensino da matemática. O I Workshop de Inclusão e Acessibilidade realizado no campus Santarém representou um marco na busca por uma sociedade mais inclusiva, começando dentro da instituição. Além disso, o projeto também fez uma ação de extensão junto a EMEF Tereza Neuma de Sousa Mohr, constatando a importância de socializar e levar essa formação para além do instituto. Por fim, conclui-se que a luta pela inclusão não é apenas das pessoas com deficiência e seus familiares, mas sim de todos, afinal, somos “iguais no direito de voar”, precisa-se incluir e não excluir.

Palavras – Chave: Inclusão; Acessibilidade; Tecnologias Assistivas; IFPA; Extensão.

INTRODUÇÃO

“Como as aves, pessoas são diferentes em seus voos, mas iguais no direito de voar”
(Judite Hertal).

Este texto tem por objetivo relatar a experiência de um discente do curso técnico em informática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA/Campus Santarém, que atuou como bolsista na realização do projeto de extensão: *“Inclusão e Acessibilidade: Intervenções Pedagógicas, Tecnológicas e Metodológicas, no Contexto Educacional de atuação do IFPA/Campus Santarém, em Tempos de Pandemia”*, o referido projeto foi executado no período de março a dezembro de 2021.

O projeto teve como objetivos gerais: 1. Realizar estudos sobre o ensino remoto emergencial inclusivo; 2. Elaborar produtos educacionais direcionados ao ensino fundamental nas áreas de Ciências e Matemática para educandos deficientes; 3. Elaborar produtos educacionais direcionados ao ensino médio nas áreas de Ciências Exatas e Naturais para educandos deficientes; 4. Elaborar produtos educacionais

direcionados ao Ensino Técnico e Tecnológico para educandos deficientes; 5. Criação de solução tecnológica assistiva a ser desenvolvida no Ensino Técnico e Tecnológico; 6. Realizar oficinas metodológicas com docentes da rede municipal, estadual e federal de ensino básico e profissional; 7. Desenvolver o currículo da educação básica, técnica e tecnológica em período de pandemia, junto à discentes deficientes; 8. Socializar conhecimentos por intermédio da execução de workshop.

Como discente da área de informática, fiquei responsável por realizar pesquisas sobre tecnologias assistivas, trazendo um conceito sobre o termo, Bersch (2017), afirma que:

Tecnologia Assistiva - TA é um termo ainda novo, utilizado para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover vida independente e inclusão. (p. 2)

Nesse sentido, pode-se dizer que essas ferramentas começaram a surgir com o advento da internet têm ganhado cada vez mais espaço, o que é um indicativo muito bom no que diz respeito à inclusão de pessoas com deficiência.

DESENVOLVIMENTO

Primeiramente, buscou-se compreender melhor a respeito de inclusão, acessibilidade e as demais dificuldades que rodeiam o indivíduo com algum tipo de deficiência. Constata-se que ainda existem diversos tipos de privações, porém vários direitos vêm sendo conquistados diante das árduas batalhas na busca pela igualdade, ainda que com inúmeras dificuldades de implementação. Três autoras discutindo sobre o estigma do termo deficiência apontam que:

O termo deficiência carrega consigo um estigma, desde de seu significado até o que ele representa, por isso as pessoas que nascem com alguma característica diferente que foge aos padrões de normalidade impostos pela sociedade, é logo denominada de deficiente, ou seja, aquele que possui algum defeito (MARQUES, MOREIRA e BANDEIRA, 2018, p. 1).

Refletindo sobre a fala das autoras, quando temos algum objeto que está com defeito a tendência do ser humano é abandonar aquele item e procurar algo novo, no caso das pessoas com deficiência, muitos agem de forma parecida, mas se esquecem que pessoas com mobilidade reduzida são seres humanos, têm sentimentos que merecem e devem ser respeitados, e possuem direitos que devem ser resguardados, inclusive assegurados por lei.

A Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015, que é destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, visando a sua inclusão social e cidadania. Contudo,

o que se observa e que as escolas públicas enfrentam diversas dificuldades para se fazer uma inclusão de forma ampla e contextualizada, principalmente por dificuldades no que diz respeito a estrutura do espaço escolar para receber esses alunos e até mesmo professores capacitados para ministrar aulas a estes educandos.

A pandemia trouxe inúmeros desafios para a sociedade, no contexto escolar não foi diferente. Escolas, professores e alunos não estavam preparados para o ensino remoto. Se os discentes considerados “normais” tiveram dificuldades de adaptação a essa nova realidade, para os alunos com deficiência não foi diferente, pode-se dizer que tiveram duplos empecilhos, a exclusão foi ainda mais alarmante. Na verdade, a pandemia escancarou ainda mais, algo que já era evidente, a desigualdade social no Brasil.

Neste contexto, surge a importância do uso de tecnologias assistivas no momento de pandemia e até mesmo para posteridade, no sentido de trazer da invisibilidade esses alunos que ali se encontram, além disso, são ferramentas que dão um suporte de grande valia para o professor. No decorrer das minhas pesquisas encontrei inúmeros softwares que servem de apoio a pessoas com os mais diferentes tipos de deficiência, contudo, chama a atenção o software Somar.

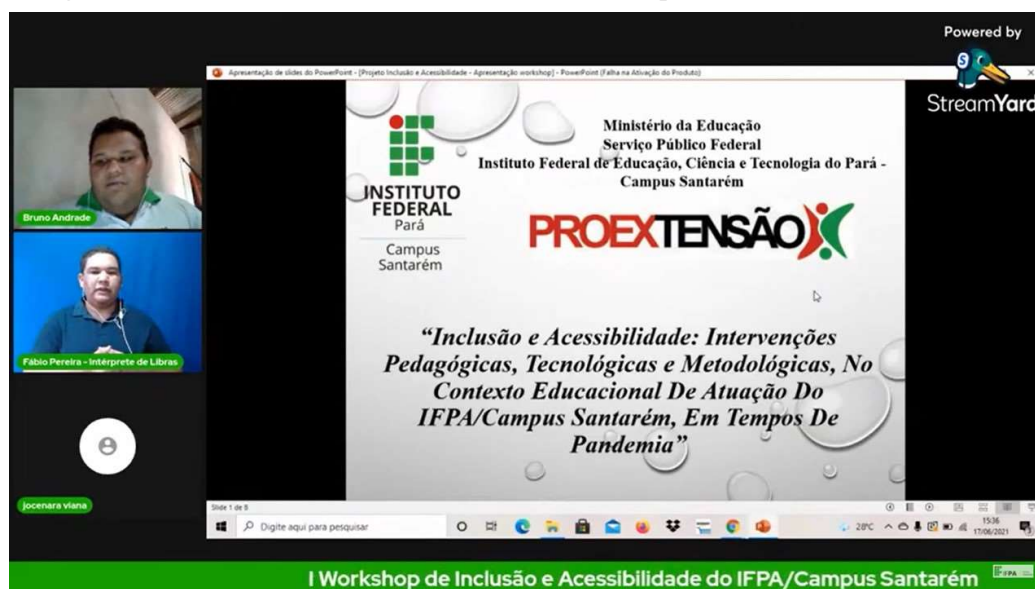
Esse aplicativo educacional foi desenvolvido pela UnB (Universidade de Brasília), e é voltado para o ensino social da matemática à jovens e adultos com deficiência intelectual. No software o aluno encontra atividades que possuem aplicabilidade prática dos números, usabilidade de cédulas monetárias, calculadoras para efetuar transações comerciais e o uso de relógio digital para o ensino de horários cotidianos do estudante. O objetivo é fazer com que o aluno por meio do domínio dessas habilidades possa ter uma maior autonomia e inclusão social.

O software está disponível para ser baixado tanto em computador/notebook para ser usado em sistemas operacionais Windows ou Linux Educacional, assim como, para Tablets. É bastante intuitivo e de fácil manuseio, outro ponto que chama a atenção é a interatividade que é feita por meio de crianças com síndrome de Down, elas trazem uma orientação de maneira leve e descontraída, fazendo assim, com que haja uma identificação do usuário com elas, facilitando o acesso às atividades propostas.

O I Workshop de Inclusão e Acessibilidade ocorreu nos dias 16, 17 e 18 de junho de 2021, tendo a socialização dos trabalhos e pesquisas que foram feitas no período de execução do projeto e com a participação de conferencistas de outras instituições, que compartilharam seus conhecimentos e pesquisas com os partici-

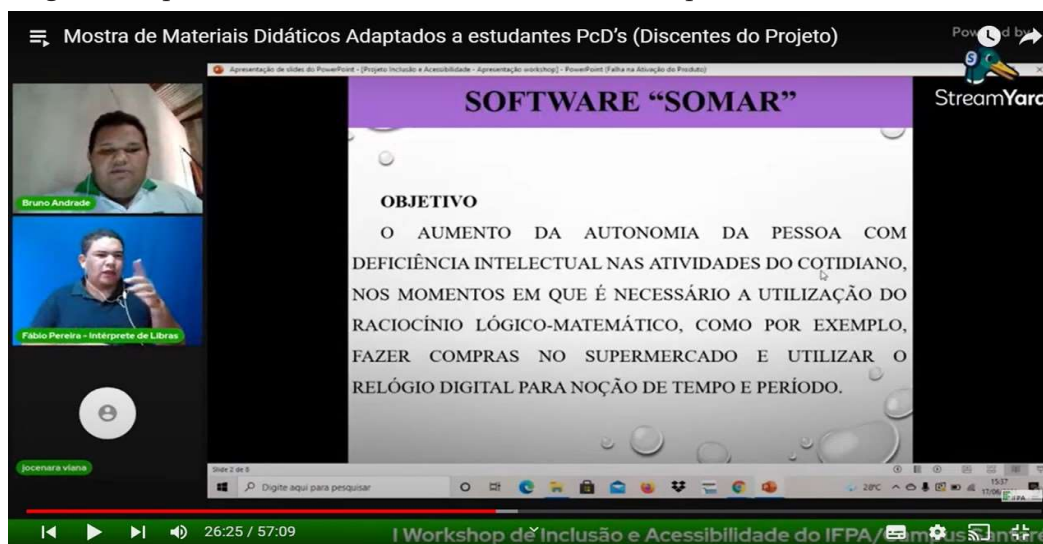
pantes. O evento foi marcante por ser o primeiro no campus com essa temática, além disso, o propósito do evento foi trazer um vislumbre e soluções sobre um tema muito atual, inclusão de pessoas com deficiência na pandemia, ou seja, uma discussão de extrema importância. A seguir, nas figuras 1 e 2, apresentação da mostra de materiais didáticos socializado no evento.

Figura 1 - Mostra de materiais didáticos – I Workshop de Inclusão e acessibilidade.



Fonte: Autor, 2021.

Figura 2 - Apresentação do Software Somar – I Workshop de Inclusão e Acessibilidade.



Fonte: Autor, 2021.

Buscando divulgar as ações do projeto foi criado um blog, onde os usuários podem conhecer melhor a equipe que trabalhou nesta ação, as atividades que foram desenvolvidas e executadas, tutoriais e etc. O endereço do blog é: <https://inclusaoacessibilidade020.blogspot.com/>, na figura abaixo a tela inicial da página na internet.

Figura 3 - Blog do Projeto.



Fonte: Autor, 2021.

Além disso, por meio do projeto foi realizada uma ação de extensão na EMEF Tereza Neuma de Sousa Mohr, localizada na comunidade de Tabocal, às margens da BR - 163. O que chamou a atenção foi o fato da escola fazer toda uma mobilização para receber a equipe do projeto. Houve uma participação em massa, não somente de professores como demais servidores também se interessaram em participar e aprender mais sobre o tema, no intuito de aplicar esse conhecimento em sala de aula.

Figura 4 - Ação de Extensão na EMEF Tereza Neuma de Sousa Mohr.



Fonte: Autor, 2021.

Esse interesse demonstra o quão necessário estava sendo essa formação para a escola, assim como, da relevância desse projeto dentro e fora da instituição. Muitos docentes anseiam para tirar esses alunos da invisibilidade, mas em muitos casos não sabem por onde começar, nesse sentido, projetos como este são de suma importância na busca por uma instituição de ensino mais inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que as tecnologias assistivas têm um papel fundamental neste contexto de inclusão, talvez a maior dificuldade seja encontrar professores que estejam qualificados para trabalhar com essas ferramentas. Pois a grande maioria das universidades não oferecem essa capacitação ou um aprofundamento maior nessa temática nos cursos de licenciatura, então muitas vezes o docente tem o desejo de incluir, mas não sabe por onde começar.

Outro ponto relevante que merece destaque, é a questão de sair do teórico e partir para a prática, a impressão que ficou é que muitos abraçam a causa na teoria, mas na hora de partir para ação, de colocar a mão na massa, pouco ou nada fazem.

Antes de iniciar a atuação no projeto como bolsista, pouco sabia sobre a temática da “inclusão”, ouvia muitos falarem a respeito, mas como diz o ditado popular:

“entrava por ouvido e saía pelo outro”. Ou seja, era completamente alheio ao tema. Pesquisando sobre a temática, e me aprofundando no assunto fui criando uma empatia, a partir desse momento comecei a me colocar no lugar dessas pessoas, é como se estivesse ali, passando por todas as dificuldades na luta por fazer parte dessa sociedade extremamente preconceituosa e excludente.

Todos têm direitos iguais, citando Judith Hertal, *“Como as aves, pessoas são diferentes em seus voos, mas iguais no direito de voar”*. Todos têm o direito de voar livremente, caso o problema seja em uma das asas, que dois se juntem um de cada lado e torne esse voo possível. Esta é uma luta que deve ser abraçada por todos, independentemente de ser ou ter alguém na família que seja deficiente. Somente assim, estará sendo construída uma sociedade mais inclusiva.

REFERÊNCIAS

BERSCH, Rita. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Disponível em: < https://ntmmacae.com/site/files/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inclusiva/Tecnologia%20Assistiva/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf >. Acesso em: 02 Dez. 2021.

BRASIL. **Lei n. 13.146**, de 06 de julho de 2015. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm >. Acesso em: 30 Nov. 2021.

MARQUES, M. E. P. Santos; MOREIRA, E. Sousa; BANDEIRA, V. Cardoso. **Desafios e conquistas alcançadas para a inclusão de pessoas com deficiência: incluir para não excluir**. Disponível em: < <https://frjaltosanto.edu.br/site/wp-content/uploads/2019/05/B-REVISTA-03-DESAFIOS-E-CONQUISTAS-ALCAN%C3%A7ADAS-PARA-INCLUS%C3%A3o.pdf> >. Acesso em: 01 Dez. 2021.

UNB (Universidade de Brasília). **Software Educacional Somar**. Disponível em: < <http://www.projetoparticipar.unb.br/deficiencia-intelectual> >. Acesso em: 02 Dez. 2021.



CAPÍTULO 4

ACESSIBILIDADE EM PRAÇA PÚBLICA

Bruno dos Santos Saraiva¹

Eduardo Silva Souza²

José Reginaldo Pinto de Abreu³

Júlio Nonato Silva Nascimento⁴

DOI: 10.46898/rfb.9786558892403.4

¹ CEULS ULBRA 91855529br@gmail.com

² eduardo_silva_es@hotmail.com

³ CEULS ULBRA, jose.abreu@ulbra.br

⁴ IFPA – Campus Itaituba, julio.nascimento@ifpa.edu.br

RESUMO

Com breve observação é perceptível que na Praça Tenente Coronel Joaquim Caetano Corrêa há certa dificuldade na acessibilidade dos que ali frequentam, principalmente pelas pessoas com deficiência (PcD) ou com mobilidade reduzida. Percebe-se as restrições com que as pessoas possuem pela possível falta de condições para que essas possam alcançar e utilizar com segurança e autonomia os espaços, os mobiliários e os equipamentos da praça, ficando sujeitas ao desconforto e até podendo ser vítimas de acidentes. Portanto, com esta observação surge o propósito deste trabalho, que é de avaliar os usos dos espaços da praça e o seu atendimento às normas, com ênfase a acessibilidade. Foram levantados os problemas de ordenamento e atendimento à acessibilidade, que não proporciona condições adequadas às PcD's ou com mobilidade reduzida. Foi verificado que existem vários fatores que prejudicam o acesso à praça. Foram constatadas irregularidades através das visitas ao local, e de análises das condições existentes ao não atendimento às normas e legislação vigente. Há inconformidades nas calçadas, rampas, escadas e mobiliário urbano. As coletas desses dados foram feitas através de levantamentos técnicos e de registros fotográficos. Finalmente, a partir de um diagnóstico foi feito como proposição a solução para escada, no setor "B", de acesso à praça.

Palavras-chave: Praça; Espaço público; Acessibilidade; Pessoas com Deficiência.

INTRODUÇÃO

O Brasil possui uma das legislações mais avançadas no que diz respeito aos direitos das pessoas com deficiência, mesmo assim, com o crescimento das cidades, vários problemas se relacionam com a qualidade de vida das pessoas no contexto urbano, o que torna de suma importância a discussão do planejamento, até mesmo nas cidades médias e de pequeno porte. A cidade de Itaituba está inserida como de médio porte, portanto essa pesquisa é importante pela temática, na qual, pretende-se apresentar uma pequena contribuição a mobilidade do município.

Segundo o Censo do IBGE 2010, o Brasil tem cerca de 45,6 milhões de pessoas com alguma deficiência, no estado do Pará são aproximadamente 1,8 milhões que se encontram nesta situação, sendo necessário garantir o direito de ir e vir a todos os cidadãos, nos espaços públicos da cidade, em especial aos que possuem algum tipo de dificuldade de locomoção, para que possam usufruir destes espaços com segurança e condições igualitária.

O município de Itaituba está localizado à Sudoeste do Estado do Pará e assim como uma boa parte das cidades brasileiras certamente há dentre a população, pessoas que necessitam de especial atenção no uso dos logradouros e equipamentos públicos, no que se refere à acessibilidade. Segundo Saad (2011) todos os cidadãos brasileiros têm por direito assegurado pela Constituição Federal, o uso e acesso aos espaços públicos, às edificações, mobiliários urbanos, produtos de usos diversos, meios de transporte e ao sistema de sinalização. A cidade possui uma população de 97.493 pessoas, e tem como estimativa de 101.247 no ano de 2020, através disso, o estudo evidencia a qualificação do ambiente às pessoas que possuem algum tipo de necessidade especial e idosos, que no futuro representarão a maioria das pessoas; segundo as projeções da ONU, o número de idosos no Brasil será em torno de 75.000.000 pessoas em 2100. Conforme os dados do Censo do IBGE 2010, 24% da população, quase 46 milhões de brasileiros, possui algum tipo de deficiência, parte destes estão incluídos os que necessitam de algum auxílio nas estruturas urbanas, sendo apenas no Pará 1,8 milhões de pessoas nesse quadro.

Em Itaituba, segundo a Secretaria Municipal de Assistência Social (SEMDAS), o número de pessoas com deficiência (PcD) é estimado em 2.951, podendo este número ser maior se considerarmos todos os que não são assistidos. Foram definidas as seguintes asserções hipotéticas:

1. A praça apresenta barreiras arquitetônicas que limitam o atendimento à população no que se refere à acessibilidade;
2. Será possível uma adaptação do ambiente da praça com adequação a NBR 9050/2015 para facilitar a acessibilidade na praça;
3. Uma readequação na estruturação da praça, adequando às normas, facilitaria a mobilidade de acesso às edificações do entorno e aumentaria a utilização da praça em eventos culturais e cívicos.

Para a obtenção dos resultados foi feita uma pesquisa de campo, onde foram realizadas visitas ao local para a coleta dos dados. Foram feitos levantamentos com a produção de desenho da praça e urbano do entorno e identificação das edificações públicas e/ou mais importantes existentes, com registros fotográficos e setorização do traçado urbano, utilizando equipamentos de medição como trena, de maneira a aferir e analisar os dados existentes para a verificar da situação atual da praça, dos passeios, dos espaçamentos de calçadas, das dimensões de rampas e escadas e demais diferenças de níveis detectadas no local, com análise e cadastramentos da disposição da vegetação existente no ambiente da praça e elaboração de maquete eletrônica no *software sketchup*. Após isso, foram elaboradas as tabelas com o resultado da tabulação dos dados levantados por aplicação de questionários de percepção do grau de satisfação da população, frequentadores do ambiente da praça e tran-

seuntes, para que fosse possível a elaboração de proposta de adequação através de novos projetos, planejados a partir desta visão para revitalização da acessibilidade da praça.

O estudo também foi embasado por meio de busca bibliográfica, a qual contemplou com informações relevantes uma base de dados teóricos, com vistas a simplificar a compreensão e a aplicação relacionada com o fator teoria/prática, assim com essas informações, foi realizada uma análise com o objetivo de demonstrar a situação do ambiente em questão, fazendo um diagnóstico do que preconizam as normas, dentre elas estão a NBR 9050/2015 e demais legislações vigentes.

Com isso, através dos dados e fotos coletados, verificou-se irregularidades no espaço físico da pesquisa, diagnosticando os pontos críticos. Diante das questões apresentadas e considerando a contextualização geográfica, política, cultural e econômica de Itaituba, de maneira a embasar o trabalho sobre acessibilidade onde foram elaboradas propostas com soluções que promovam a inclusão de todo cidadão, principalmente os que apresentam alguma deficiência ou mobilidade reduzida.

DESENVOLVIMENTO

O cenário atual da Praça Ten. Cel. Joaquim Caetano Corrêa (Praça da Bandeira), um dos cartões postais de Itaituba, se observa muitas barreiras arquitetônicas, como: escadas íngremes e sem corrimãos, degraus nas entradas e pisos com patologias, mobiliário urbano em más condições de conservação e limpeza, e finalmente, percebe-se a falta de um ordenamento adequado em termos urbanístico.

1 Análise dos resultados

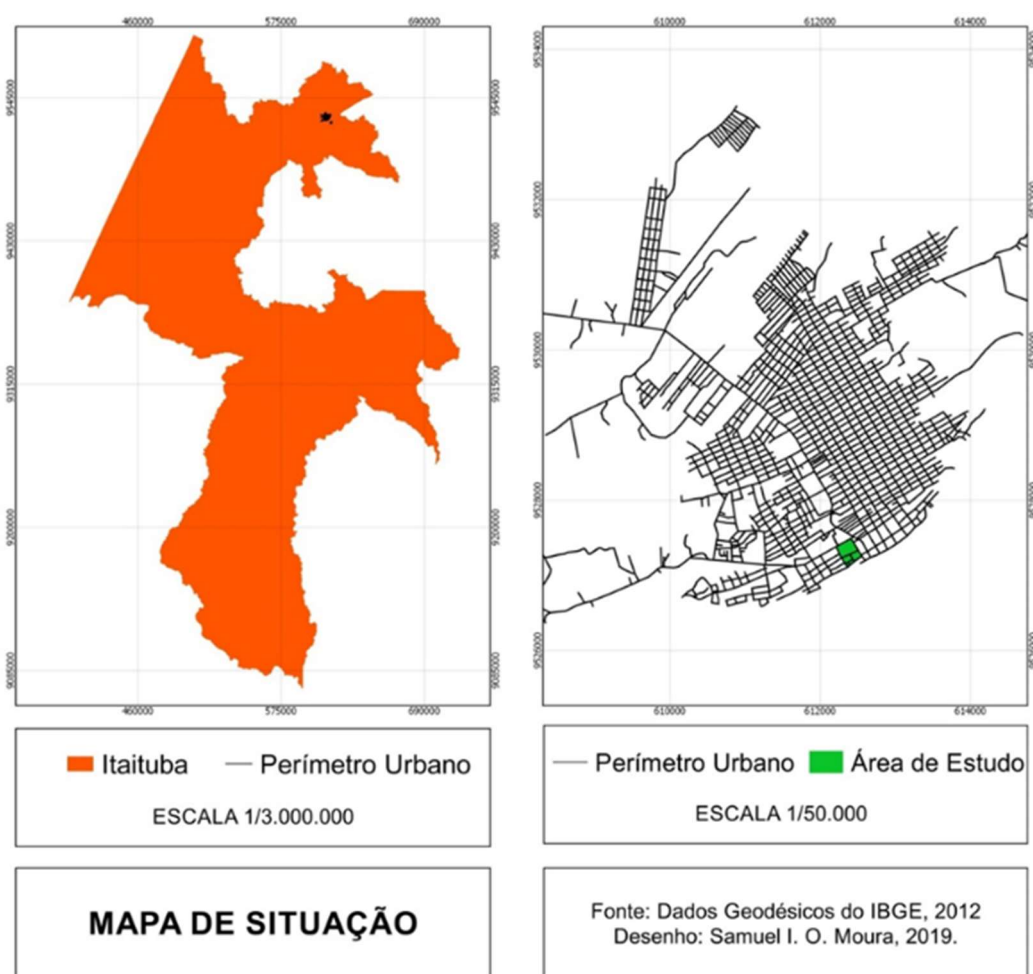
A forma como as cidades são desenvolvidas sem planejamentos ao longo do tempo, surge o crescimento e aumento populacional, causando assim impacto ao meio ambiente e na vida das pessoas. Deste modo, coisas simples e pequenas como os elementos da acessibilidade aos poucos se tornam grandes problemas à população, tendo em vista que na maioria das vezes não há adequação suficiente para determinados grupos, como no caso das pessoas com deficiência física, onde não são feitas sinalizações, o que compromete a qualidade de vida, por isso é imprescindível prover itens de segurança e iluminação adequada tornando assim o dia a dia das pessoas mais fáceis.

A Praça Ten. Cel. Joaquim Caetano Corrêa (Praça da Bandeira), apesar de ser um dos cartões postais de Itaituba, se observa muitas barreiras arquitetônicas no meio urbano, as quais apresentamos o diagnóstico a seguir:

1.1 Diagnóstico da Praça Ten. Cel. Joaquim Caetano Corrêa na Cidade de Itaituba/PA

A área de estudo da pesquisa compreende a Praça e seu entorno, onde se observa uma maior utilização para o lazer e fins turísticos. O local é bastante frequentado ao longo do dia. No final da tarde, o fluxo de pessoas é maior para a prática de atividades físicas e lazer. O espaço compreende uma área de aproximadamente 2.750 metros quadrados de área, identificado em verde num quarteirão da cidade, conforme Figura 01.

Figura 1 – Localização da área de estudo.

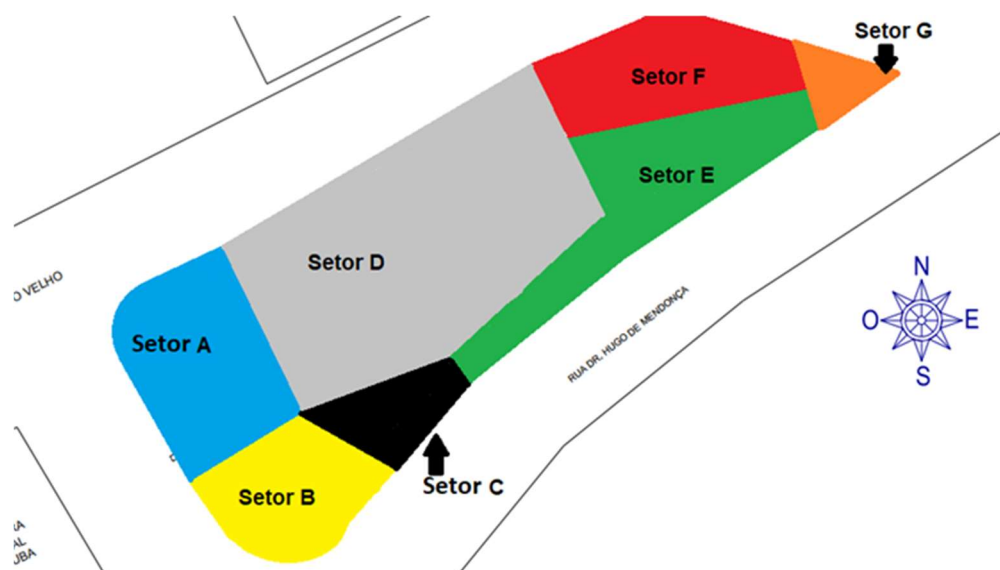


Fonte: dados Geodésicos do IBGE, e adaptações no QGIS pelos autores.

A Praça por estar inserida em um quarteirão possui o uso do solo urbano do entorno com edificações que contemplam diversos serviços públicos de grande importância para a cidade (administração municipal e prédios comerciais), além disso, muito utilizado para manifestações culturais, cívicas, religiosas, uso do lazer.

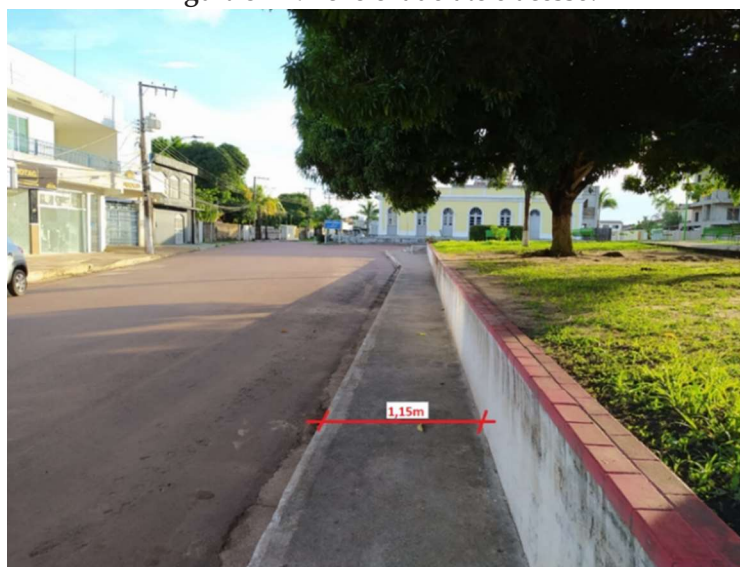
Para melhor estudo do local, foi feito a limitação dos setores da área na poligonal da praça. Foram identificados os pontos críticos que atrapalham a locomoção nela e a falta de atendimento às normas de cada setor destacado no mapa e identificação feita através de registros fotográficos, em que são destacados os pontos para a localização dos acessos da praça como: rampas, escadas e degraus, conforme figura 02.

Figura 2 - Delimitação dos Setores.



Fonte: autores, 2020.

No setor “E” da praça, o passeio público não facilita a circulação das pessoas, visto que a infraestrutura presente não permite circulação contínua em relação aos acessos, que se apresentam raramente, disponibilizando assim apenas um acesso pelo setor “E”, paralelo à avenida Dr. Hugo de Mendonça. É possível notar também irregularidades na calçada, pois a largura de faixa livre possui dimensões desproporcionais conforme a NBR-9050, pois possui largura de 1,15 metros, que em norma deve seguir a faixa livre de no mínimo 1,20 metros, apresenta má qualidade da superfície do piso, onde deveria possuir superfície regular, firme, contínua e antiderrapante, conforme figura 03.

Figura 3 - Nível elevado até o acesso.

Fonte: autores, 2020.

Segundo Saad (2011), ao representar espaços, edificações, mobiliários e equipamentos urbanos acessíveis ou ainda mesmo fazer modificações daqueles já existentes, é fundamental saber as características físicas e limitações do usuário. Antropometria é o nome concedido ao estudo da forma e tamanho do corpo. Por isso, ao verificar a praça constatou-se que a largura das calçadas não segue as dimensões referenciadas em normas de maneira a possibilitar as condições de tráfego de cadeirantes, assim como outras necessidades especiais como deficientes visuais e pessoas com mobilidade reduzida (P.M.R.), idosos e população geral.

Na praça foram observadas imperfeições além de uma quantidade de patologias em sua superfície, conforme ilustra a Figura 04, setor “G” da praça. A imagem demonstra também uma placa de sinalização inserida no meio da calçada, o que dificulta a passagem de pedestres, em especial as pessoas com mobilidade reduzida. A falta de acesso bloqueia a circulação de pessoas por esse lado, e quando consideramos a largura de faixa livre da calçada, percebe-se a evidente irregularidade. É perceptível também que, ao longo de toda a praça, os números de anormalidades (escadas íngremes, rampas fora de norma, calçadas estreitas e pisos com superfícies irregulares), são bastante significativos.

Figura 4 - Detalhe calçadas setor “G”.

Fonte: autores, 2020.

Para que os direitos das pessoas sejam garantidos, colocados em prática, será necessária a adequação da praça, que atenda e respeite os princípios de independência, autonomia e dignidade, de maneira individual e coletiva. Deste modo, os parâmetros antropométricos especificados em norma devem ser seguidos, assim como também o módulo de referência (M.R.) que considera a projeção de 0,80m por 1,20m no piso, no qual as pessoas em cadeira de rodas (P.C.R.) ocupam, sendo esta, motorizada ou não.

No setor “F” da praça foi constatado que a largura da calçada está inferior ao que deve ser necessário à passagem de pessoas, sendo notória a dificuldade de acesso em toda a sua extensão, como por exemplo, rampas para cadeirantes. Além disso, a calçada apresenta várias diferenças de níveis causando dificuldade para as pessoas com mobilidade reduzida, tornando-se perigoso (figura 05).

Figura 5 - Setor “F” da praça – largura de calçadas.

Fonte: autores, 2020.

Para se elaborar um projeto adaptável e acessível é necessário que a Norma 9050 seja completamente atendida, observando as áreas de circulação e manobra, assim adaptando o projeto a fim de atender os parâmetros antropométricos e o módulo de referência, que são espaços livres de obstáculos.

A quantidade de mobiliários, como bancos, é insuficiente na praça e os poucos que existem não estão bem alocados de acordo com as normas.

No centro da Praça Ten. Cel. Joaquim Caetano Corrêa, é possível perceber que os mobiliários urbanos existentes não estão adequados. No que se referem à acessibilidade, os mobiliários urbanos devem seguir as diretrizes de projetos e adequações dos espaços existentes de forma acessível aos portadores de necessidades especiais, além de não estarem em boas condições de uso, pelo fato de apresentarem patologias apresentadas na Figura 06.

Figura 6 - Centro da praça – mobiliário.



Fonte: autores, 2020.

Será importante que sejam feitos ajustes ao atendimento à acessibilidade com vistas de possibilitar e dar real condição de alcance às pessoas com segurança e autonomia, inclusive acesso ao monumento da praça que homenageia o Tenente-Coronel Joaquim Caetano Corrêa, fundador da cidade, que empresta o nome a praça.

Conforme figura 07, ara acesso ao monumento não existe nenhum tipo sinalização ou de barreira de proteção ao seu entorno.

Figura 7 - Monumento ao fundador da cidade.

Fonte: autores, 2020.

As rampas estão dentre os problemas identificados, onde estas deveriam atender aos objetivos a que se destinam e corresponder de forma satisfatória às necessidades das pessoas que irão utilizá-las facilitando o alcance às áreas mais elevadas, vemos que isso não acontece. O projeto precisa considerar a sua funcionalidade de maneira que eles sejam reconhecidos pelas pessoas, como úteis e importantes, no espaço público.

No setor “B” da praça, a Rampa 1 não facilita a circulação das pessoas por não estar em conformidade com a NBR-9050, e possuir inclinação de 9,78%, que está superior a inclinação máxima estabelecida em norma de 8,33%, e ainda, por não possuir corrimão. A rampa possui largura de 1,13 metros, aquém do que é exigido pela NBR-9050, sendo no mínimo 1,20 metros; com largura inferior, não permite uma circulação segura e ainda por não possuir guarda corpo, apresenta sinalização desgastada e pode ocasionar transtornos a quem necessitar utilizá-la (Figura 08).

Figura 8 - Monumento ao fundador da cidade.

Fonte: autores, 2020.

Nesta rampa tem-se, conforme a Tabela 1, dimensões de altura (H) 0,37 metros, comprimento (C) de 3,78 metros, patamar de 1,13 por 2,20 metros, largura (L) de 1,13 metros, totalizando inclinação de 9,78%, a mesma não atende a inclinação necessária, e falta sinalização pelo fato de não possuir piso tátil, sendo necessária sua requalificação.

Tabela 1 - Dimensões da Rampa 1.

Item	H	C	I	L	Patamar
	(m)	(m)	(%)	(m)	(m)
Rampa 1	0,37	3,78	9,78	1,13	1,13x2,20

Fonte: autores, 2020.

Na Escada 01, localizada no setor “B” da praça, percebe-se a falta de conservação na estrutura, ausência de sinalizações e pisos desgastados. Necessário se faz a presença da sinalização não disponível, para atender a NBR-9050. Esses elementos são de suma importância a quem transita nesse setor, principalmente para os que possuem alguma dificuldade física, já que ao solucionar tais problemas será permitido o uso de maneira autônoma das pessoas além de evitar acidentes.

Como se pode observar na Figura 09, a Escada 1 apresenta pisos desgastados, circulação não segura em relação ao seu acesso, falta de corrimãos de segurança e a sinalização visual dos degraus que deve indicar o início e o término das escadas

nem apontam a existência de patamares (NBR-9050). Portanto, será necessária sua requalificação obedecendo à norma, para o acesso do setor “B”.

Figura 9 - Escada 01 (esquina setor “B”).



Fonte: autores, 2020.

Levantamentos técnicos feitos estão demonstrados na Tabela 2, dimensões: espelhos de 0,14 metros, pisos de 0,32 metros, patamar de 1,15 por 4,32 metros, calçada de 2,64 metros e meio fio de 0,18 metros, a escada 1 não atende o espelho mínimo de 0,16 metros, além de falta da sinalização e de corrimão.

Tabela 2 - Dimensões existentes da Escada 01 em metros.

Item	Espelhos	Pisos	Patamar	Calçada	Meio- Fio
Escada 1	0,14	0,32	1,15x4,32	2,64	0,18

Fonte: Autores, 2020.

A partir destes levantamentos foi tomado como exemplo a escada 01, do setor “B”, adaptável a escada 2 do setor “E”, que também é demonstrado aqui a possibilidade de adequação às normas da estrutura existente atualmente na praça. Será necessária a inserção de sinalização, para que possa oferecer segurança, bem como recomposição dos pisos desgastados, adequação quanto à circulação em relação ao acesso e entorno, inserção de corrimão e sinalização visual dos degraus que deve indicar o início e o término das escadas e apontar a existência de patamares.

As escadas possuem dimensões fora de norma e não observa a dimensão mínima para o espelho de 0,16 metros. Para as duas escadas propõem-se adequação com a reformulação dos níveis dos degraus mantendo regularidade em conformidade com tabela 3.

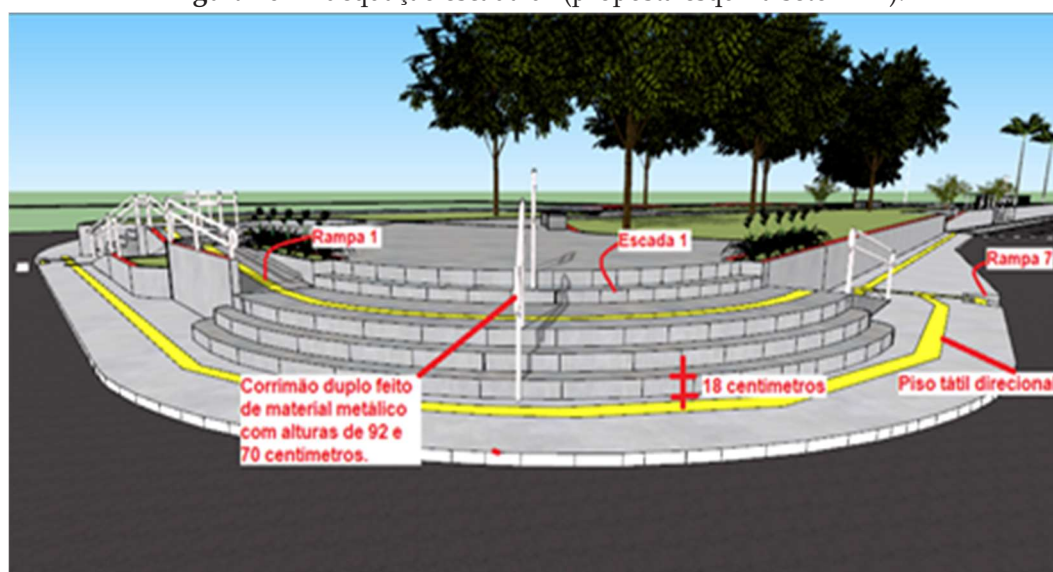
Tabela 3 - Dimensões propostas das Escadas 1 e 2 em metros.

Item	Espelhos	Pisos	Patamar	Calçada	Meio-Fio
Escada 1	0,18	0,28	1,15x4,32	2,64	0,18
Escada 2	0,17	0,29			

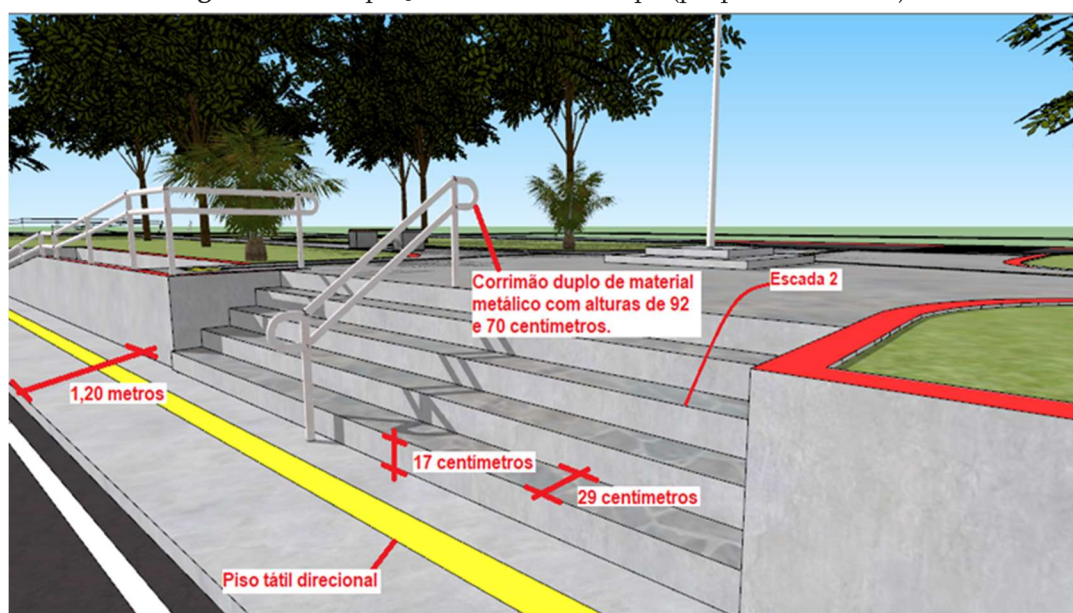
Fonte: autores, 2020.

Para as duas escadas, também deve ser feita a inserção de corrimão e sinalização tátil, contemplando-as com todos os requisitos de norma em relação a dimensões, sinalização e corrimão conforme demonstrado na perspectiva elucidativa da figura 10 e figura 11.

Figura 10 - Adequação escada 01 (proposta esquina setor “B”).



Fonte: autores, 2020.

Figura 11 - Adequação escada 02 e rampa (proposta setor "E").

Fonte: autores, 2020. As rampas aqui possuem inclinação máxima da norma (8,33%) e a maquete eletrônica elaborada no *software sketchup* com a proposta de readequação da praça representa fielmente o que preconiza a norma NBR 9050/2015.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A praça da cidade necessita de um ordenamento afim de melhor adequar as condições nela existentes, como mostrado nesse estudo. Alguns dos mobiliários e meios de acesso analisados precisam de uma revitalização, outros de novas propostas. Nota-se a falta de sinalização, a qual dificulta e/ou cria empecilhos para quem possui necessidades especiais, conforme problemas que foram demonstrados e explicados ao longo do trabalho.

As requalificações são necessárias para maior inclusão social e garantir o direito de ir e vir dos cidadãos naquela região. Para tanto, os envolvidos no planejamento da cidade devem atender às normativas que garantam a cidadania, já que as propostas visaram devolver a funcionalidade da praça, independentemente de qualquer limitação, leva em conta que os ajustes propostos e visam atender todos os critérios de acessibilidade, assim irão beneficiar as pessoas que frequentam aquele local.

Ao longo do processo de pesquisa e coletas de dados sobre a praça Tenente-Coronel Joaquim Caetano Corrêa da cidade de Itaituba/PA, constatou-se que a praça não atende totalmente aos preceitos da norma NBR9050.

Com os resultados desta pesquisa acredita-se que as proposições aqui descritas possam contribuir para a melhoria da praça Ten. Cel. Joaquim Caetano Corrêa, assim como também a novos projetos de praças.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. ABNT NBR 9050-2015: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro, 2015, 148 p. Disponível em: Acesso em: 26 set. 2019.

BITTENCOUT, L. Acessibilidade e Cidadania: Barreiras Arquitetônicas e Exclusão Social dos Portadores de Deficiências Físicas. 2004. Disponível em. Acesso em: 20 de setembro de 2019.

BRASIL. Acessibilidade: passaporte para a cidadania das pessoas com deficiência. Guia de orientações básicas para a inclusão de pessoas com deficiência. Brasília, DF: Senado Federal, 2005. 53 p. Disponível em: Acesso em: 26 setembro de 2019.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 05 de outubro de 1988. Brasília, DF, 1988. Disponível em: Acesso em: 21 setembro de 2019.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Senado Federal. ed. Brasília: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Decreto nº 5.296. Normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 25 de setembro de 2019.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 19 de dezembro de 2000; 179º da Independência e 112º da República.

BRASIL. Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. Brasília, 1º de outubro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 6 de julho de 2015; 194º da Independência e 127º da República.

BRASIL. Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Brasília, DF, 1991. Disponível em: . Acesso em: 26 set. 2019.

BRASIL. Ministério das Cidades. Brasil acessível: boas práticas em acessibilidade, 6. Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Norma Técnica NBR 9050. Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Brasília, 3ª edição de 11/10/2015.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. Malha municipal digital do Brasil: 2010. Rio de Janeiro: IBGE, [2012]. Disponível em: <[ftp://geoftp.ibge.gov.br/malhas_digitais/](http://geoftp.ibge.gov.br/malhas_digitais/)>. Acesso em: out. 2019.

IBGE. Censo Demográfico 2010, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Itaituba, 2019.

LABODA, Carlos Roberto; ANGELIS, Bruno Luiz domingos de. ÁREAS VERDES PÚBLICAS URBANAS: CONCEITOS, USOS E FUNÇÕES. *Ambiência*, Revista do Centro de ciência Agrária e ambientais V1 N° 1, Jan/jun, 2005.

LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, laboração, análise e interpretação de dados. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ITAITUBA. Lei municipal nº 2.888/2015. Dispõe sobre o Código de Obras do Município de Itaituba e dá outras Providências. Gabinete da Prefeita Municipal de Itaituba, Estado do Pará, em 21 de dezembro de 2015.

SEMDAS - Secretaria Municipal de Desenvolvimento e Assistência Social. Disponível em: sites.google.com/site/itbsemdas/historia-de-itaituba. Acesso em 25 de setembro de 2019.

SILVA, Tâmara Mirely Silveira; LIMA, Daniel Ferreira de. Direito fundamental à acessibilidade no Brasil: Uma revisão narrativa sobre o tema. Campina Grande: 5º Encontro de Produção Acadêmico-científico: “ciência: Produzir e Compartilhar”, 2013. 5 p. Disponível em: Acesso em: 21 ago. 2019.

SOUZA, Eduardo. Projetando rampas acessíveis segundo a NBR 9050. 29 Mar 2018. Disponível em: www.archdaily.com.br/br/891636/projetando-rampas-acessiveis-segundo-a-nbr-9050. Acesso em: 02 de outubro de 2019.



CAPÍTULO 5

A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Adriana Oliveira dos Santos Siqueira¹
Antônia Dorisvan da Silva Portela²

DOI: 10.46898/rfb.9786558892403.5

¹ IFPA-Campus Santarém, adriana.santos@gmail.com
² IFPA-Campus Santarém, dorisvan.silva@ifpa.edu.br

RESUMO

Este relato de experiência é resultado de uma ação multidisciplinar do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educativas Específicas (NAPNE) e da Equipe Pedagógica do IFPA - Campus Santarém. Objetiva-se pontuar os aspectos que caracterizam as intervenções pedagógicas realizadas na inclusão de um aluno com Deficiência Intelectual (DI) no Ensino Médio Integrado (EMI), no curso Técnico em Agropecuária. No percurso metodológico foi realizada análise documental de diagnóstico do caso, de relatórios de acompanhamento multidisciplinar, memórias de reunião, ações realizadas no Campus, relatos de docentes e equipe técnica, sobre o desenvolvimento biopsicossocial e pedagógico do aluno. O resultado das reflexões na construção desse relato de experiência apontou a mobilização de toda a comunidade escolar para promover a inclusão do aluno, e os desafios a serem superados, necessitando de melhorias nos aspectos pedagógicos, administrativos e estruturais. Entre as ações necessárias propomos formação continuada para os docentes, além de prover recursos materiais e humanos que favoreçam a escolarização do aluno e a instalação de espaço para o atendimento educacional especializado.

Palavras-chave: NAPNE; Deficiência Intelectual; Atendimento Especializado.

INTRODUÇÃO

O processo de inclusão escolar vem assumindo papel de destaque em debates sobre questões relacionadas à educação contemporânea, depositando na escola a expectativa de reconhecimento da pessoa como um sujeito com características particulares que devem ser consideradas na elaboração de iniciativas pedagógicas, visto que as singularidades apresentadas pelo aluno precisam ser respeitadas.

Aprender a viver em um ambiente de diversidade é um dos principais desafios da atualidade. A escola é um espaço onde se deve fortalecer o reconhecimento dessas características tão diferentes e tão ricas.

Os institutos federais assumem uma proposta político pedagógica que considera a indissociabilidade da formação acadêmica e preparação para o trabalho. Assim, entende-se a educação para o trabalho como potencializadora do ser humano, enquanto integralidade, no desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade, na perspectiva de sua emancipação. Trata-se de uma educação voltada para a construção de uma socieda-

de mais democrática, inclusiva e equilibrada social e ambientalmente (PACHECO, 2011).

A educação para o trabalho nessa perspectiva se entende como potencializadora do ser humano, enquanto integralidade, no desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade, na perspectiva de sua emancipação. Na extensão desse preceito, trata-se de uma educação voltada para a construção de uma sociedade mais democrática, inclusiva e equilibrada social e ambientalmente.

Na política educacional brasileira, diversas legislações dão suporte ao contexto da educação especial, desde a Constituição Federal de 88 (BRASIL, 1988), LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), o Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015b), entre outros. A Meta 4, do Plano Nacional de Educação aprovado pela Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2015a), tem como objetivo universalizar para a população de 4 a 17 anos com deficiência o acesso à educação na perspectiva da inclusão. A abordagem prioriza o direito de todos os estudantes frequentarem as salas regulares.

A meta 4 do PNE prevê ainda, espaços de atendimento educacional especializado (AEE), com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, que podem ser frequentados pelos estudantes com deficiência, no contraturno. O AEE tem por objetivo identificar demandas específicas e elaborar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras existentes, garantindo a inclusão e autonomia dos estudantes.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação corrobora tais apontamentos ao prever condições inclusivas necessárias para os que não revelarem capacidade específica de inserção no trabalho, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora (BRASIL, 1996).

Os instrumentos legais são elucidativos, quanto ao acolhimento das pessoas que chegam à escola, além da oportunidade de inclusão real através da aprendizagem, refletindo sobre o próprio conceito de aprendizagem, sobretudo nos casos mais graves de deficiência intelectual. De acordo Pletsch (2014), devemos ampliar este conceito para além dos processos formais de escolarização (os chamados conceitos científicos), possibilitando a esses sujeitos formas de participação e interação com o meio social para que desenvolvam novos modos de ser e agir.

O ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

A educação especial na perspectiva da educação inclusiva, parte do pressuposto de que toda pessoa tem o direito de acesso à educação de qualidade na escola regular. Além disso, o aluno com deficiência deve receber atendimento especializado complementar, de acordo com suas necessidades.

Este artigo relata uma experiência de educação inclusiva na Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, tendo como base o resultado de uma ação multidisciplinar do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educativas Específicas (NAPNE) e da Equipe Técnica Pedagógica do IFPA - Campus Santarém. Objetiva-se pontuar os aspectos que caracterizam as intervenções pedagógicas realizadas na inclusão de um aluno com Deficiência Intelectual (DI) no Ensino Médio Integrado (EMI), no curso Técnico em Agropecuária. Ao longo da história, “diferentes categorias foram empregadas para nomear pessoas com deficiência intelectual, as quais vão desde débil, excepcional, retardado, deficiente mental e, atualmente, deficiente intelectual” (PLETSCH, 2014, p. 3).

No percurso metodológico deste relato de experiência, definiu-se o IFPA - Campus Santarém como objeto de estudo, a partir das ações realizadas pelo Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) do referido Campus, através do acompanhamento realizado com um aluno do Curso Técnico em Agropecuária no ano letivo de 2021. Este foi o período escolhido para a análise porque foi o ano de ingresso do estudante e da sua trajetória acadêmica na Instituição. Utilizou-se como técnica a análise documental de diagnóstico do caso, de relatórios de acompanhamento multidisciplinar, memórias de reunião, ações realizadas no campus, relatos de docentes e equipe técnica, sobre o desenvolvimento biopsicossocial e pedagógico do aluno acompanhado, subsidiando a descrição e interpretação das etapas das ações de acompanhamento apresentadas.

Dessa forma, a análise aqui exposta está caracterizada por extrair dos documentos analisados, as informações para a composição deste relato de experiência. Tendo como foco a identificação dos avanços e dificuldades do estudante acompanhado pelo NAPNE, no que diz respeito a descoberta de diagnóstico, acompanhamento familiar e desempenho acadêmico, considerando os aspectos cognitivos e socioemocionais.

O aluno ingressou no campus Santarém em 2021 no Curso de Agropecuária, por meio de cota para alunos com deficiência. Embora tenha apresentado um diag-

nóstico inicial no momento da matrícula com a indicação de retardamento mental leve no laudo médico, a família do referido aluno foi em busca de atendimento na Rede Básica de Saúde para obter informações mais atualizadas e detalhadas sobre a sua condição. O laudo atualizado apresentou “déficit cognitivo-comportamental desde a infância e apresenta limitações nas AIVD’S”. Tendo conhecimento do ingresso do estudante, a equipe multidisciplinar do NAPNE realizou entrevistas com ele e seus familiares para obter mais informações e assim, construir um diagnóstico mais detalhado para subsidiar as ações de inclusão.

O diagnóstico da equipe multidisciplinar identificou, entre outros aspectos, que o aluno não tinha letramento em português e matemática. Esta questão gerou apreensão por parte de docentes e técnicos atuantes na formação desse estudante por ser uma realidade não vivenciada anteriormente no Campus, mesmo já tendo um histórico de atendimentos a alunos com deficiência, desde a sua implantação. Este diagnóstico foi o ponto de partida para a mobilização do NAPNE e da Equipe Pedagógica no planejamento e realização de ações visando a inclusão do aluno nas atividades acadêmicas. A seguir serão apresentadas algumas dessas ações:

- a) O cadastro do aluno no NAPNE e no módulo NEE (Necessidades Educacionais Específicas) no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA);
- b) Aproximação com a equipe da *Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE)*, onde o aluno também é atendido, para alinhamento e otimização das ações formativas;
- c) Reunião da equipe do NAPNE com a Coordenação do curso e os professores com o objetivo de informar sobre as necessidades educacionais do aluno e para buscar estratégias para auxiliá-lo em suas atividades acadêmicas. O Ensino Remoto Emergencial, implementado desde o ano de 2020 por motivo da Pandemia do Covid 19, somou-se ao desafio do despreparo de parte significativa dos profissionais para fazer o atendimento educacional ao aluno em questão;
- d) Houve a necessidade de buscar orientação com outros profissionais com mais experiência na área da deficiência intelectual. Foi realizada a formação para os professores com tema “Os desafios e estratégias de ensino para a inclusão do aluno com deficiência intelectual”;
- e) O desafio de lidar com uma situação nova motivou a realização de várias reuniões com os professores do ano letivo em curso, para tirar dúvidas e compartilhar experiências. Nesses encontros ficou evidente a dificuldade do discente em acompanhar tantas disciplinas, somada aos desafios do ensino remoto e ao tempo de adaptação ao curso técnico que já é natural a todos os alunos no primeiro ano do ensino médio técnico. A alternativa encontrada pelo NAPNE, juntamente com os professores e a família foi a redução da oferta de disciplinas no ano letivo, visto que o aluno tem direito a flexibilização curricular e ampliação do tempo escolar para integralização do curso;
- f) O aluno também foi inserido na Política de Assistência Estudantil recebendo auxílio financeiro.

O ano letivo ainda não está concluído, mas já é possível perceber os avanços alcançados resultantes do esforço coletivo de inclusão desse aluno, com destaque para a formação continuada de professores, a aproximação com outras instituições de ensino para estabelecer parcerias que favorecem a educação inclusiva, além do desenvolvimento evidente do estudante em questão, nos aspectos cognitivos e socioemocionais, com a melhoria significativa na comunicação e na realização de tarefas escolares.

Diante da experiência, constatou-se que a deficiência intelectual não se define como uma barreira intransponível para o processo de ensino aprendizagem. Há que se construir na Instituição de Ensino um olhar sensível dos profissionais para encontrar dentro das limitações as possibilidades, tendo como ponto de partida a singularidades do sujeito, com foco em estratégias pedagógicas diversificadas, alinhadas com os interesses, habilidades e necessidades de cada um. Nessa perspectiva, o professor tem um papel fundamental.

Nesse sentido, acreditamos que os educadores terão maior chance de cumprir seu papel a partir do momento em que perceberem e explorarem as singularidades de cada estudante. Incluir, portanto, não significa “normalizar”, tentar encaixar alguém considerado diferente em um modelo tal qual ele se apresenta. Adaptações superficiais são efêmeras e não dão conta do recado. Para nós, incluir corresponde a “singularizar”, assumir como ponto de partida que todo aluno é único quanto a sua história e suas potencialidades. Diante desse dado, a missão do educador é planejar, caso a caso, práticas que reconheçam tais diferenças, mesmo que tenha consciência, como a maioria de nós, de suas limitações em identificá-las. (MENDES, 2020, p.28)

As estratégias pedagógicas construídas pelo professor envolvem métodos, técnicas e práticas explorados como meios para mediar a aprendizagem na sala de aula comum, que devem ser complementadas pelo atendimento educacional especializado (AEE). Na experiência relatada nesse trabalho observou-se que há ausência do Profissional especializado no atendimento educacional especializado, bem como a inexistência de espaço adequado para esse atendimento. Esses dois aspectos constituem-se em desafios a serem superados para a efetivação da inclusão do aluno com deficiência intelectual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão sobre a escolarização do aluno com deficiência intelectual torna-se relevante por possibilitar a ampliação das discussões e troca de experiências sobre a temática da inclusão nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), fomentando, assim, o aprimoramento das ações, a mudança cultural na forma de pensar e fazer a educação inclusiva.

Os resultados das reflexões na construção desse relato de experiência apontam para a necessidade de melhorias nos aspectos pedagógicos, administrativos e estruturais.

No aspecto pedagógico, sugere-se buscar alternativas que considerem perspectivas da vida pós-escola, vislumbrando a inclusão acadêmica, social e laboral. O professor precisará entender a necessidade da Integração entre planejamento, prática em sala de aula e avaliação. A Instituição de Ensino deverá oferecer formação continuada para os docentes.

No aspecto administrativo destaca-se a importância do trabalho colaborativo com a família do aluno, que compartilha decisões e acompanha o planejamento e o desenvolvimento das atividades escolares e a necessidade de prover recursos materiais e humanos que favoreçam a escolarização do aluno.

No aspecto estrutural se faz urgente a instalação de espaço para o atendimento educacional especializado, que ofereça as condições necessárias para o desenvolvimento das potencialidades do estudante.

Enfim, o atendimento educacional adequado para o aluno com deficiência intelectual requer um quadro de profissionais capacitados e as condições adequadas para a efetivação de práticas educativas que atendam a singularidade deste público.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 10/05/1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei Federal n° 9394/96** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, v.134, n° 248, 22 de dez. de 1996.

BRASIL. **Lei n° 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edição Câmara, 2015. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/20204/plano_nacional_educacao_2014-2024_2ed.pdf?sequence=8>. Acesso em: 14 dez. 2021.

BRASIL. **Lei no 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 2015.

MENDES, E. G.; TANNÚS-VALADÃO, G.; MILANESI, J. B. **Atendimento Educacional Especializado para estudante com deficiência intelectual: os diferentes discursos dos professores especializados sobre o que e como ensinar**. Revista Linhas, Florianópolis, v.17, n.35 p. 45-67, 2016.

MENDES, Rodrigo Hübner. **Educação inclusiva na prática: experiências que ilustram como podemos acolher todos e perseguir altas expectativas para cada um.** São Paulo: Fundação Santillana, 2020.

MENDES, L. S. **Inclusão na prática.** Recife: Even3 Publicações, 2021.

PACHECO, Eliezer. (Org.). **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica.** Brasília: Moderna, 2011.

PLETSCH, M. D. **A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2013).** Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 22 (81). Dossiê Educação Especial: diferenças, currículo e processos de ensino e aprendizagem. Editoras convidadas: Márcia Denise Pletsch & Geovana Mendonça Lunardi Mendes, 2014.

SILVÉRIO, M.; APRIGIO, A. **O ensino do aluno com deficiência intelectual.** RECIT - Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia, Medianeira, v. 8, n. 16, 2017.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.** Brasília: CORDE, 1994.



CAPÍTULO 6

SOMOS PESSOAS “D-EFICIENTES”: EXPERIÊNCIA DE UMA PROFESSORA NO ENSINO REMOTO EM UMA CORRIDA CONTRA A INDIFERENÇA

Sebastião Rodrigues-Moura¹

Cinara Estrela²

Terezinha Valim Oliver Gonçalves³

DOI: 10.46898/rfb.9786558892403.6

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, sebastiao.moura@ifpa.edu.br

² Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, cinara.estrela@ifpa.edu.br

³ Universidade Federal do Pará, tvalim@ufpa.br

RESUMO

Experiências docentes revelam dimensões formativas que soam fortemente sobre a pessoa do professor, as suas práticas pedagógicas e sua ação na docência. Nesse sentido, esta investigação busca compreender a experiência de uma professora, desenvolvida no ensino remoto com uma aluna surda com vistas ao processo de transformação da própria prática e com a proposição de ação pedagógica para uma educação mais inclusiva. Como enfoque teórico-metodológico assumimos a abordagem qualitativa da pesquisa, com o aporte da pesquisa narrativa, para compreender a experiência de uma professora, por meio de relatos em uma entrevista narrativa, tratados à luz da Análise Textual Discursiva. Os relatos expressos pela colaboradora revelam sensações e inter-relações da experiência de uma professora no ensino remoto na compreensão de sua experiência pedagógica e a caminhada docente para a inclusão escolar de uma aluna surda contra a indiferença, ao mesmo tempo que busca transformar a própria prática. Os resultados evidenciam que a experiência vivida pela professora possui inquietudes, motivações e desafios da docência, em um movimento que (re)cria, (re)pensa, (re)conta e (re)vive uma ação pedagógica necessária/possível para a inclusão da aluna surda.

Palavras-chaves: Experiência docente; Ensino remoto; Aluna surda; Educação inclusiva.

À GUIA DE INTRODUÇÃO

Pensar o papel da docência em ações colaborativas tem nos modificado em nossas posturas como professores e como pessoas em uma sociedade com múltiplas relações sociais e exigências de um mundo mais democrático e inclusivo. A partir dessas experiências que temos vivido no contexto da pandemia causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2, que foi identificado em Wuhan, na China, no dia 31 de dezembro de 2019), muitas mudanças foram necessárias para a educação, diante do isolamento social das pessoas, considerando os contextos e as realidades de cada escola, de cada aluno.

Diante deste cenário, não muito acessível às escolas, deparamo-nos sob uma nova ótica do ensino por meio de ambientes virtuais de aprendizagem, mas que devido a desigualdade socioeconômica da maioria dos países, exigiu esforços para o acesso, a permanência e o êxito da comunidade acadêmica. Nesse processo, os alunos com surdez também foram imersos nessa rotina de estudos, mas com pouca acessibilidade e inclusão em termos sociais e formativos.

Ao conceber a experiência de uma professora colaboradora sobre uma situação vivida e aqui contada para nós, nos debruçamos sobre os seus relatos na composição de narrativas que oferecem um arcabouço teórico-metodológico capaz de investigar os processos constitutivos dos percursos pessoais e profissionais da docência, aqui expressos por uma professora. Alinhados a esta proposta, o presente capítulo apresenta como objetivo geral compreender a experiência de uma professora, desenvolvida no ensino remoto com uma aluna surda com vistas ao processo de transformação da própria prática e com a proposição de ação pedagógica para uma educação mais inclusiva.

As nossas posturas assumidas na investigação da experiência da professora com esta aluna surda sugeriram aos nossos interesses em compreender a experiência vivida, as ações pedagógicas e as práticas de ensino que corroboraram com o direcionamento de olhares para a compreensão de valores e tomadas de decisões construídas que se revelam essenciais para a dimensão pessoal e profissional da docência. Em um cenário mais amplo e inclusivo, a experiência da professora consegue abarcar sensações e desafios vividos como um processo de inclusão escolar e como postura de mudanças pedagógicas para melhor ensinar, mesmo diante de tempos de incertezas.

Nesse sentido, assumimos teóricos que sustentam a postura sobre o enfoque teórico-metodológico exposto e na análise da experiência, que garantem potencialidades para a organização dos dados aqui argumentados. Por outro lado, ancoramo-nos em teóricos que sustentam a argumentação da experiência vivida, dos sentimentos e das inter-relações identificadas neste processo, bem como da transformação da própria da professora.

ENTRE CAMINHADAS E PERCURSOS: ANUNCIANDO NOSSAS ESCOLHAS METODOLÓGICAS

Neste enlace teórico-metodológico da investigação, em que buscamos compreender a singularidade da prática pedagógica, e das experiências vividas por uma professora não surda com uma aluna surda no contexto do ensino remoto, consideramos fundamental nos situarmos na própria realidade vivenciada, a partir de nossa movimentação no espaço tridimensional da investigação para, assim, conseguirmos criar tessituras e correlações que são capazes de dar conta de nos situar nos caminhos e percursos da investigação científica. Nesse movimento, assumimos a *Pesquisa Narrativa* (CLANDININ; CONNELLY, 2015), como fenômeno de investigação e como método de pesquisa, como forma de compreender sentidos e signi-

ficados da experiência vivida pela professora, aqui (re)contada por nós, a partir de múltiplos olhares.

Nesses termos, os relatos expressos pela professora tendem a aproximações que confluem com os elementos da *Pesquisa Qualitativa* (MINAYO, 2012), para a qual tomamos como base epistemológica a fim de inter-relacionar as estruturas narrativas, de forma teórico-prática, conceitual e argumentativa. As tessituras dessa abordagem permitem que criemos uma familiaridade com os dados da investigação, de forma a compreendê-los e contextualizá-los com procedimentos mais adequados, assumindo nossos posicionamentos e perspectivas educacionais.

As nossas escolhas metodológicas ampliam nossos olhares acerca da experiência vivida pela professora que colaborou voluntariamente, por meio de uma entrevista narrativa realizada em ambiente virtual, em um diálogo fluido e horizontal, inclusive por conhecermos a professora e sua prática pedagógica com a aluna surda, o que nos criou interesse em compor esse enredo próprio e peculiar de quem vivenciou esta realidade e nos motiva a (re)pensar as nossas posturas docentes, em uma corrida mais inclusiva, para vencermos a indiferença em sala de aula.

A professora, nomeadamente Lua, como nome fictício para preservar a sua identidade e mantermos a ética na pesquisa, consentiu a colaboração com a pesquisa de forma livre e esclarecida, por meio de narrativas que compõem a sua própria experiência na disciplina intitulada “Introdução à Metodologia Científica”. Lua atua há mais de uma década no ensino básico, técnico e tecnológico em cursos integrados e subsequentes ao Ensino Médio, além de cursos superiores. Tem formação em Arquitetura e Urbanismo, é especialista em Educação Ambiental e em Docência para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica, com mestrado em Desenvolvimento em Meio Ambiente Urbano.

Ao recorrermos à entrevista narrativa como instrumento de investigação em um ambiente remoto com a professora Lua, percebemos que os relatos orais expressos pela professora compõem o *corpus* da investigação na forma de nossos textos de campo (virtual), que serão transformados em textos de pesquisa, de forma concisa e argumentativa, por meio da *Análise Textual Discursiva* (ATD), proposta por Moraes e Galianzi (2011). Nesse sentido, recorreremos a esta técnica de análise dos dados como processo de produção de sentidos dos relatos vividos pela professora, que se configuram como os elementos essenciais da compreensão da experiência docente, em ambiente remoto de ensino.

Ao usarmos a ATD, transcrevemos os relatos para nos envolver nos sentidos que emergem no processo de compreensão, com a possibilidade de buscamos semelhanças entre os excertos. Esse movimento de compreensão nos permitiu organizar as unidades de significados (unitarização) e organizá-los em categorias, conforme o Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 - Fluxo de análise dos relatos para a organização de categorias

Unidades de significados	Categorias intermediárias	Categorias finais
“primeira experiência”	Inter-relações experienciais para atendimento educacional otimizado	Compreendendo a experiência pedagógica: sensações e inter-relações da experiência de uma professora no ensino remoto
“estabelecer a comunicação direta”		
“atendimento individualizado”		
“diálogo na linha da curiosidade gentil”		
“sentido de otimizar o aprendizado”		
“me senti aprisionada em um círculo vicioso”	Ampliando compreensões em busca de transformação pedagógica	
“necessidade de aprender mais palavras”		
“devo alargar meus conhecimentos”		
“ações de atendimento pedagógico”		
“Sou eu a ser transformada e beneficiada”		
“mudar a estratégia pedagógica”	Estratégias pedagógicas aos alunos com deficiência	Em busca de transformações da própria prática: o caminhar docente para a inclusão de alunos com “d-eficiência” contra a indiferença
“elogio de uma das atividades”		
“mostrar que são perfeitamente capazes”		
“história de vida escolar de alunos com deficiências”		
“aprender os sinais por puro altruísmo”		
“na corrida rumo a inclusão”	Nossas experiências permitem incluir contra a indiferença	
“experiência prática”		
“as pessoas ‘d-eficientes’”		
“corrida contra a indiferença”		
“estou me empenhando”		

Fonte: Elaborado pelos autores

O esboço dos dados constantes no Quadro 1 apresenta como fizemos a movimentação de ir e vir sobre os relatos expressos pela professora, na forma de aproximação e distanciamentos sobre a experiência. Nesses termos, a análise textual possibilitou organizar a vivência em duas categorias, aqui definidas como eixos analíticos, os quais iremos tecer discussões argumentativas mais amplas, na seção seguinte.

AÇÕES PEDAGÓGICAS PARA INCLUSÃO ESCOLAR: DISCUTINDO EXPERIÊNCIAS, DEBATENDO FINALIDADES.

A organização das narrativas da professora em dois eixos analíticos, foi estruturada sistematicamente a seguir, de modo a permitir que nos debrucemos sobre a experiência vivida e possamos (re)contar e (re)viver a história da professora não surda com uma aluna surda, no contexto do ensino remoto.

(i) Compreendendo a experiência pedagógica: sensações e inter-relações da experiência de uma professora no ensino remoto

Na busca por uma compreensão da experiência pedagógica vivida pela professora Lua no contexto da pandemia, fizemos uma imersão neste cenário em que todos estamos perpassando e nos conduz a tecermos sensações que se inter-relacionam entre as nossas vivências, confluindo com a da professora, de forma compartilhada. Ao mesmo tempo em que trazemos esse momento peculiar que a professora desenvolve um trabalho pedagógico com uma aluna surda, também colocamos em xeque como esta realidade é desafiadora, inclusive pelo fato de as condições socioeconômicas no país terem ampliado os indicadores de inclusão escolar diante do ensino remoto, o que tem dificultado a permanência e o êxito de uma grande parcela dos estudantes.

Quando a professora se percebe em sua primeira experiência neste cenário de escolarização de uma aluna surda, sobretudo do ensino remoto, observamos que ela foi notificada pelo setor pedagógico da instituição e, logo que soube desta informação, procurou (re)organizar as suas ações para poder conduzir a aprendizagem. Nesse sentido, Lua relata que

estou na **minha primeira experiência como docente de uma aluna surda** em curso técnico de informática. Eu **fui avisada previamente que havia uma aluna surda na sala, mas que estava acompanhada de uma tradutora de libras**. Ainda assim pesquisei vídeos em plataformas virtuais, ensinando cumprimentos cordiais (Bom dia, boa tarde, bem-vinda, dentre outros). **Elaborei um vídeo de boas-vindas a todos os alunos em Libras** [EXCERTO DA ENTREVISTA COM LUA, grifos nossos]

Observamos que esta relação que o setor pedagógico fez com a professora Lua foi essencial, para que a mesma pudesse ter um diálogo em sua primeira experiência com a aluna surda. Apesar de não ter muitas habilidades com a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, destacamos como a professora pode recorrer a meios que pudesse fazer um primeiro contato inclusivo com toda a turma, permitindo sintonia com todos os estudantes, mesmo com a presença de uma tradutora da língua.

Essas mudanças na prática pedagógicas da professora, tanto na empatia como na organização e flexibilização para a adaptação de materiais, são evidências que reforçam como as nossas limitações ainda são extensas, ainda mais com o período de isolamento social em que a necessidade de diálogos se torna imperativa para a comunicação. No caso da aluna surda havia uma intérprete que pôde acompanhar o trabalho da professora e aprendizagem da aluna, permitindo que “uma mensagem cruze a ‘barreira linguística’ entre duas comunidades” (LACERDA, 2012, p. 255).

Reforçamos ainda a forte partilha que a professora Lua demonstra com a tradutora para que pudessem desenvolver um trabalho de qualidade, a fim de suscitar uma boa aprendizagem com a aluna surda. Diante disto, destacamos como a professora nos detalha essa ação enfatizando que, ao longo da disciplina

tentei aprender outros sinais para estabelecer a comunicação direta com a aluna, mas como ela não tinha regularidade às aulas remotas, mantive contato direto com a tradutora, realizando inclusive atendimentos individualizados a mesma e postagem de materiais antecipadamente e em plataformas de acesso que não fosse exclusivamente de acesso de alunos. [EXCERTO DA ENTREVISTA COM LUA, grifos nossos]

Essas inquietações da professora Lua revelam a presença de uma preocupação na forma de como lidar com a aprendizagem da aluna surda, mesmo com a presença da tradutora, o que a exigiu desafiar-se em suas ações pedagógicas, mesmo com a dificuldade da aluna estar em todos os encontros virtuais. Essas características são próprias de uma professora que se motiva a ampliar o seu horizonte formativo diante dos desafios que vivencia e, desta forma, a busca por aprender mais a LIBRAS demonstra como a professora recorre ao canal linguístico da comunicação com a aluna, a fim que aprenda a compreender melhor o mundo que a rodeia, captando maiores sensações da experiência e da construção de conhecimento científico, apontando o grande efeito que a língua de sinais imprime ao surdo na sociedade (MOURA, 2018).

Desta experiência, a professora Lua reforça ainda as suas preocupações e sentimentos que extrapolam a própria prática com a aluna surda, mas como isto tem um impacto maior na sociedade em geral. Nesse sentido, relata-nos que

minha preocupação inicial foi em tentar estabelecer com a aluna, um diálogo na linha da curiosidade gentil, tendo em vista que já havia uma tradutora para o atendimento pedagógico. Posso definir meus sentimentos, como em parte sendo culpa de não ter aprofundado previamente a linguagem de sinais não só por conta das exigências profissionais, mas em respeito ao atendente de supermercado surdo, ao flanelinha de carros surdo, dentre tantas outros. [EXCERTO DA ENTREVISTA COM LUA, grifos nossos]

Notamos neste fragmento da entrevista realizada como a professora Lua, que ela até então demonstra culpabilidade por não ter recorrido antes a sua aprendizagem da língua de sinais, não somente como forma de melhor desenvolver as suas ações pedagógicas, mas como respeito a toda comunidade surda. Não é somente uma observação de sentimento de culpa a nós remetida, mas um alerta sobre como estamos distantes dessa comunicação com os surdos, afetando a nossa empatia para com o próximo e limitando as nossas relações sociais.

Ao pensar nessa inclusão, deparamo-nos em enfatizar como devemos nos aprimorar na língua de sinais, tanto nos espaços educacionais como na pretensão social de cidadãos brasileiros, a fim de nos permitir mais interação com a comunidade surda. Nesse sentido, destacamos que em 2002, foi instituída e oficializada a LIBRAS, garantindo a possibilidade de inclusão escolar dos alunos surdos (BRASIL, 2001; 2002; 2005).

Essas inter-relações e sentimentos vividos pela professora Lua nos dão indícios de como devemos repensar a nossa prática em uma perspectiva de construção de uma educação mais inclusiva, garantindo o atendimento às legislações em vigor no Brasil e possibilitando a permanência e o êxito dos estudantes em seu processo de escolarização. A professora ainda destaca que, como havia uma tradutora mediando o diálogo,

minha contribuição foi no sentido de otimizar o aprendizado da tradutora, antecipando o material didático e revendo a metodologia de modo que não fosse diferenciada dos demais e nem subestimasse a capacidade dos mesmos e da própria aluna surda. Mesmo com todos esses cuidados que tomei, **percebi a pouca participação da aluna surda**. Ao questionar a tradutora, fui informada que **a aluna tem pouco conhecimento com as linguagens escrita e libras**. [EXCERTO DA ENTREVISTA COM LUA, grifos nossos]

Percebemos que, a partir do que nos relata a professora Lua, havia pouca interatividade e participação da aluna em suas aulas, apesar de todo o desafio enfrentado pela professora na organização de suas ações pedagógicas e na adaptação do material didático, a fim de facilitar essa comunicação com a aluna. As inquietações revelam como a professora buscou-se transformar como docente e esperava esse retorno da aluna surda, o que não veio tão fortemente. Diante disto, a professora percebe que a própria aluna surda não dominava a língua de sinais.

Aqui nos deparamos quão desafiantes foram os trabalhos pedagógicos da professora Lua e da intérprete de LIBRAS na mediação de aprendizagem para com a aluna surda, uma vez que a mesma tinha pouco conhecimento da língua de sinais, mas que isto não poderia ser um empecilho, mas um começo de uma linda corrida para enfrentar a inclusão escolar. Entendemos e concordamos com Fernandes

(2008) que, para o êxito deste processo com a aluna, a comunicação com a língua de sinais nos emerge como forma de garantir a inclusão escolar e uma estratégia para o letramento por meio de aprendizagens mais significativas.

Seguindo essas inquietações da professora para com a aluna sobre esse atendimento individualizado a partir das dificuldades apresentadas, Lua nos reforça que

a princípio achei que a aluna não estava valorizando e nem aproveitando os serviços especializados que lhe foram oferecidos. Questionei a tradutora sobre como era a forma de atendimento/relação dela com a aluna tendo em vista que não se tratava de deficiência cognitiva. Ao saber das dificuldades anteriormente elencadas, **tive a impressão de que alunos com deficiências são subestimados em suas capacidades cognitivas e/ou não tem acesso aos serviços de intérpretes** ao longo da jornada escolar e são passados ano após ano. **Me senti aprisionada em um círculo vicioso:** como fazer “cobranças” a essa altura da jornada escolar? [EXCERTO DA ENTREVISTA COM LUA, grifos nossos]

Do exposto, notamos como a percepção da professora Lua vai sendo modificada a partir do processo de caminhadas das suas ações pedagógicas, com sensações de como nos questionamos sobre a nossa prática quando temos um aluno com deficiência. Além disso, as narrativas da professora reforçam como os estudantes são subestimados acerca de sua aprendizagem e, quando não possuem serviços de tradutores/intérpretes, a dificuldade aumenta e o processo de ensino-aprendizagem requer mais desenvoltura com a língua de sinais, de modo a permitir um ensino mais inclusivo.

Surge, nesse contexto, uma maior preocupação similar a que expõe a professora Lua como meio de permitir essa inclusão escolar. Das nossas experiências e da vivência da professora, destacamos que se não houver domínio (pelo menos básico) da língua de sinais, o ensino e a aprendizagem dos alunos surdos perde sentido de sua prática, o que repercute negativamente na sua escolarização. Reforçamos ainda que as legislações vigentes no Brasil já romperam muitas paredes das escolas não inclusivas, mas esse percurso ainda precisa de robustez para dar conta do seu atendimento, bem como da permanência e do êxito do aluno surdo na escola, como formação para a cidadania inclusiva (BRASIL, 2001; 2002; 2005).

Desses desafios enfrentados pela professora, ela ainda menciona que

senti inicialmente necessidade de aprender mais palavras, construir frases não só para o atendimento da demanda escolar. Saber das limitações cognitivas da aluna, **me fizeram refletir sobre o processo educacional de pessoas com deficiência** e de como eu não só como docente, posso e devo alargar meus conhecimentos em libras **para estabelecer um mínimo de diálogo possível.** [EXCERTO DA ENTREVISTA COM LUA, grifos nossos]

Esses sentimentos expressos pela professora Lua reforçam como devemos nos esforçar para aprender mais sobre a inclusão escolar, não somente no caso de uma aluna surda, mas como o processo é mais amplo e dirime inter-relações que precisamos criar para que a aprendizagem dos alunos seja criada com diálogo e práticas pedagógicas contextualizadas. O mínimo que devemos fazer é respeitar e incluir os alunos com deficiência, sem distinção, atendendo as legislações educacionais, e para os casos de alunos surdos, devemos repensar a nossa prática, tanto como professor quanto como pessoa, na condição de aprendemos a língua de sinais, para que a comunicação possa ocorrer.

Não é somente inventar desculpas para dar prosseguimentos a nossa formação para a diversidade, mas como forma de possibilitar uma educação mais inclusiva, tal como revela a professora Lua que, em meio a essa reconstrução de conceitos e posturas, “eu fui convidada a integrar o Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), em outras circunstâncias, eu certamente declinaria com a alegação de não ter tempo” [EXCERTO DA ENTREVISTA COM LUA]. Esta postura revela como sempre deixamos para depois esse nosso processo formativo, reforçando a sensação que a própria professora nos impacta com a sua experiência.

Reforçamos ainda que

o convívio com pessoas que entendem da temática e que esperam ajuda em proposições técnicas em ações de atendimento pedagógico, tem me exigido buscar conhecimento em busca de soluções. De fato, é mais um trabalho, é mais um tempo despendido que eu dedico prazerosamente como vital para as minhas mudanças internas. Hoje eu entendo que dedicar um tempo para estabelecer diálogo com uma pessoa surda, ou mesmo quando eu me dedico a contribuir com a gestão interna, sou eu que ganho! Sou eu a ser transformada e beneficiada! Sou eu que alargo o meu círculo de convívio e amizades com pessoas que, mesmo sem dispor do uso de todos os sentidos, não vivem e nem sobrevivem: “supervivem”. Por fim, quem tem que aprender sou eu! [EXCERTO DA ENTREVISTA COM LUA, grifos nossos]

Da análise do excerto da entrevista, notamos como a experiência transforma a prática da professora Lua e na forma como ela se beneficia com este processo formativo, sendo um processo colaborativo, em que as inquietações da professora conseguem viabilizar nossos posicionamentos e tomada de decisões coerentes com uma educação mais inclusiva. Essa mobilização da própria prática cria novos olhares sobre as experiências, corroborando para si mesmo reflexos e reflexões que ajudam a imbricar a nossa constituição profissional, como revelam as narrativas de Lua.

É importante salientar que a professora Lua narra que a experiência que viveu a transformou e a beneficiou, não somente revisitando a atividade da docência, mas

como ser humano, como pessoa, lidando com olhares que a garantem, os alunos surdos “supervivem” diante dos grandes desafios que enfrentam no processo de escolarização. Essa reflexão de si e na forma como observa a transformação da sua própria prática revela que a autoformação é contínua e requer ações da prática pedagógica como uma necessidade para romper barreiras impostas pela sociedade e como podemos tecer uma educação mais inclusiva aos nossos alunos, independentes de suas dificuldades, buscando um aprimoramento de si e da própria prática (GOODSON, 2000; GONÇALVES, 2011).

(ii) Em busca de transformações da própria prática: o caminhar docente para a inclusão de alunos com “d-eficiência” contra a indiferença

Das reflexões que emergiram das narrativas da experiência vivida pela professora Lua, nós pudemos trazer alguns elementos que evidenciam o processo de transformação de sua própria prática, principalmente quando enfatiza que “quem tem que aprender sou eu!” [EXCERTO DA ENTREVISTA COM LUA]. Essa busca por transformação da própria prática revela como este processo é intro e extrospectivo, na forma como lida consigo mesma e como se percebe o seu papel na sociedade, como formadora e como pessoa, em uma corrida para a inclusão escolar.

De modo similar, compreendemos que a experiência da professora tem questões de autorreflexibilidade e de inter-relações da experiência como um processo de constituição de sujeito, como se modifica e como se transforma, a fim de lhe atribuir sentidos e significados. Nesses termos, Larrosa (2015) assegura que cada acontecimento é próprio de cada pessoa, mesmo que comum a outras, a experiência situa a transformação daquela pessoa que viveu e agora pode (re)contá-la, de sua própria maneira, acompanhada da subjetivação de quem a vivenciou.

No sentido de como acontece essa transformação e como a professora Lua situa a sua própria experiência com a aluna surda, observamos como há reflexões e mudanças em sua postura docente, na forma como lida e como projeta as suas ações pedagógicas futuras. Assim sendo, a professora relata que a instituição

oferece intérpretes de libras, sem esse profissional, seria impossível o aprendizado de pessoas com deficiências, tendo em vista que eu como professora não sou capacitada para atendimento desta demanda específica. **Eu fui avisada previamente da presença da aluna na turma e me solicitaram que tentasse mudar a estratégia quando necessário.** Devido à falta de retorno da aluna, **não sei ao certo se as mudanças facilitaram o aprendizado.** [EXCERTO DA ENTREVISTA COM LUA, grifos nossos]

Esse relato da professora Lua apresenta uma questão reflexiva e transformadora da própria prática como Larrosa (2015) considera como necessidade de com-

preensão da experiência. Essa (re)construção de si reforça o que Goodson (2000) tem discutido sobre as vivências dos professores, no modo como contam as suas histórias, nas inter-relações de experiências, o que envolve tudo o que pode constitui-lo como professor, tal como a professora conta desde a primeira situação que viveu até como foi buscando relações para que pudesse transformar a sua prática pedagógica.

As reflexões de Lua revelam como ela transformava a própria prática em sala de aula virtual e como percebia as mudanças que a aluna surda poderia ter tido, apesar de não muito claras, mas o que a inquietou para entender o processo e como poderia melhorar essa comunicação para facilitar a aprendizagem. As mudanças de estratégias pedagógicas e a postura da aluna fizeram com que a professora Lua pudesse rever a necessidade de contribuir com a aprendizagem da aluna sobre os conteúdos trabalhados em sala de aula, assim como poderá vivenciar na sociedade em geral.

A busca por essas mudanças pôde fazer com que a professora Lua refletisse sobre si e sobre como a aluna surda poderia melhor aproveitar a disciplina. Ao citar uma de suas atividades desenvolvidas, ela nos relata que

em conversas informais, **um representante do setor pedagógico elogiou uma das atividades que enviei para a turma, referente a uma construção textual que explorasse descrição das emoções**, como exercício de aplicação de normas da ABNT. **A atividade foi pensada em atender às deficiências de todos os alunos. Se vou conseguir manter este método, só o tempo dirá**, mas eu vou tentar sempre que possível **não distinguir as atividades, diferenciando a aluna surda dos demais alunos**. [EXCERTO DA ENTREVISTA COM LUA, grifos nossos]

Esses aspectos interferem diretamente como os alunos surdos podem desenvolver a sua aprendizagem, o que imprime esforços para que no ensino remoto, as atividades sejam adaptadas com recursos diversos para que consigam atender as demandas dos alunos. As atitudes da professora Lua demonstram que as formas de ensino remoto para alunos surdos são muito recentes e pouco exploradas no contexto educacional inclusivo.

A adaptação das atividades é oportuna e urgente para uma educação inclusiva capaz de atender as prerrogativas das legislações e conseguir assumir o papel de mediação pedagógica para a construção de uma aprendizagem mais eficaz. Nesse sentido, essa transformação das atividades no contexto do ensino remoto para os alunos surdos corrobora com o que Nóvoa (2013) discute ao enfatizar que a maneira como que cada professor ensina é próprio de si e depende daquilo que somos como pessoas e como exercemos o processo de ensino, muito próximo do que vem ocorrendo com a transformação da prática vivida pela professora Lua com a aluna surda.

Diante do exposto, a professora Lua relata o pensamento de que

esta exigência que estabeleci como rotina, me exige a busca não só de soluções, mas também de conhecimento. Hoje eu entendo que não devo ter o mesmo nível de cobrança nas devolutivas, mas não posso e não devo eximi-los da possibilidade de mostrar que são perfeitamente capazes! **A postura mais complacente em que me reconheço hoje, passou por vários níveis: primeiro foi vencer a culpa de não ter aprendido libras anteriormente. Em segundo lugar eu diria que foi reconhecer e vencer uma certa indignação com o nível de resposta que a aluna dava,** mesmo recebendo todo o amparo técnico institucional. **Saber as particularidades da história de vida escolar de alunos com deficiências, revolveu meu entendimento sobre as práticas docentes e me desafiou a estabelecer uma meta profissional e pessoal.** [EXCERTO DA ENTREVISTA COM LUA, grifos nossos]

Destacamos que a professora Lua passa a reviver outro percurso de sua ação pedagógica em sala de aula, como forma de lidar e saber reconhecer os desafios que enfrentou com a aprendizagem da aluna surda. Que toda a experiência serve como uma aprendizagem a ela como pessoa e como uma transformação da própria prática em sala de aula, considerando que toda e qualquer turma sempre será diversa e distinta, com ou sem aluno surdo. Esse revisitar da docência da professora mostra as particularidades de sua história como professora e como pode se envolver com a história de vida da aluna, como um processo de constituição de si e de suas práticas.

Damos destaque a essas relações por uma mudança em sua própria prática quando Lua tece várias concepções de sua ação pedagógica com a aluna surda, de forma crítica e dialética, imprimindo inter-relações que conseguem envolver uma profissional autorreflexiva que se defronta com as incertezas e se projeta a outros horizontes para a sua prática profissional, diante de um processo em que pode intervir e decidir sobre quais ações serão deliberadas e assumidas a partir desta experiência vivida (IMBERNÓN, 1994). Esses elementos são evidências do processo de reflexão e de transformação de si e da própria prática como um zelo da ação pedagógica que permite garantir uma educação mais inclusiva.

Diante desta situação, a professora Lua ainda destaca que

na corrida rumo a inclusão, é preciso entender que os atletas somos nós técnicos e professores e o combustível não são à base de benevolências. **O convívio com a aluna surda me fez entender a necessidade de mudar,** no entanto, técnicos e demais docentes não precisam esperar passar por uma experiência prática, mas se formos previamente capacitados e **se tivermos situações que fomentem o convívio/exercício, certamente vamos ter um *podium* bem grande onde os vencedores seremos nós, os “ditos normais” que receberemos as medalhas delas: as pessoas “d-eficientes”, por vencemos a corrida contra a indiferença!** E quando me refiro a fomento de ações, **elenco coisas simples com estabelecer no calendário institucional o “Dia do bom dia e muito mais em Libras”.** Eu penso que o peso e direcionamento otimizado institucional tem capilaridade suficiente para potencializar a frase que, até bem pouco tempo atrás, **achava meio clichê: “ultrapassar os muros da escola”.** Hoje eu entendo que sim! É possível! É real! É urgente! Eu já comecei a fazer e estou me empenhando para que os outros

também compreendam e sintam-se à vontade para também fazermos juntos!
[EXCERTO DA ENTREVISTA COM LUA, grifos nossos]

Do exposto, notamos como a professora Lua consegue fazer um movimento com mais críticas e reflexões sobre as implicações de sua experiência, na forma como lida com a sua vivência e com a história da aluna surda. Além disso, consegue explorar múltiplos sentidos como necessidade de mudanças de suas práticas e na ação de lidar com instrumentos metodológicos para ampliar o leque do trabalho pedagógico, em uma visão mais crítica e emancipatória (ZEICHNER, 1993).

Destacamos ainda que a vivência da professora desenvolve importantes elementos de formação acerca do convívio com alunos surdos em sala de aula e que, nesta corrida somos todos “d-eficientes”, em uma lida colaborativa, em que a eficiência de todos é capaz de vencer a indiferença, sendo, portanto, uma interação rica e possível, tanto para o âmbito escolar como a nível macro da sociedade. Nesses termos, os sentidos que emergem da experiência e da reflexão crítica transformam a própria prática e criam espaços colaborativos de aprendizagem, a fim de atender as peculiaridades de todos os atores sociais da escola (ANDRÉ, 2001; ZEICHNER, 1993).

TECENDO CONSIDERAÇÕES FORMATIVAS

Ao analisar a experiência vivida pela professora Lua, pudemos fazer uma imersão em seus sentimentos da docência e na forma como as situações a inquietou de tal forma que, a sua primeira prática desenvolvida com uma aluna surda ocorreu em um cenário de ensino remoto, o que a fez criar estratégias e adaptações de atividades que pudessem envolver a aprendizagem da aluna. Mesmo diante de uma colaboração com uma tradutora de LIBRAS, observamos que o momento foi próprio da professora, na forma como vivenciou e como nos recontou, em um processo de transformação de si e de suas práticas pedagógicas.

Em um primeiro momento, notamos como a constituição da experiência da professora foi desafiadora, tanto em termos formativos como epistemológico da sua prática pedagógica, mas que não lhe cunhou de empecilhos para desenvolver atividades inclusivas com a turma. O olhar sobre essa caminhada repleta de desafios e ricas práticas puderam revelar conhecimentos, habilidades e atitudes que começaram a mudar o pensamento da professora, desenvolvendo em si uma reflexão fundamental para compreender e refletir sobre a realidade vivida e sobre a docência.

A prática da professora é interessante no seu sentido mais amplo de uma educação inclusiva, possibilitando novos olhares sobre as nossas experiências, assu-

mindando a dela como referência, por possuir um movimento que (re)cria, (re)pensa, (re)conta e (re)vive uma ação pedagógica comum a muitos professores, mesmo considerando os diversos contextos e realidades existentes no Brasil. A nível relacional, notamos como a professora revela sentimentos e conexões com todos os envolvidos neste processo formativo, criando rupturas que são capazes de transformá-las, mesmo em situações de incertezas, mas que são propícias para desenvolver novos parâmetros educacionais de inclusão escolar/social, que garantam o acesso, a permanência e o êxito desses alunos em qualquer nível de ensino.

No caso desta experiência vivida pela professora Lua, há elementos fortes de transformação de si e da própria vivência, o que assegura afirmar sobre como há uma tendência ímpar para que possamos enxergá-la em um movimento de reflexão e imersão sobre si, como forma de transformação da docência. Essa experiência representa uma oportunidade de contribuir para a vida de escolarização de nossos alunos com deficiência, como valor central de orientação de vida e para a construção de sujeitos críticos e reflexivos em sociedade.

Portanto, em um momento em que se faz urgente a discussão e definição de políticas públicas sobre ensino remoto e sobre inclusão escolar, acreditamos que os apontamentos aqui discutidos revelam potenciais considerações sobre como podemos constituir novas ações para o atendimento escolar do aluno surdo (e outros com demais deficiências), a fim de desempenhar um papel no mundo social como construção de uma sociedade mais igualitária. Por outro lado, os desafios vividos pela professora Lua, pela tradutora e pela aluna surda, diante de todas as situações de acessibilidade impostas, frisam a importância de debates e ações mais fortes nas escolas para uma educação mais inclusiva, evidenciando experiências extremamente eficazes por meio da criação de uma cultura com múltiplas possibilidades sobre uma educação para a cidadania.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, M. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB N° 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União. Brasília, 2001.

BRASIL. **Lei 10.436 de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 25 abr. 2002.

BRASIL. **Decreto n° 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei n° 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. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 2005.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa Narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.

FERNANDES, S. Letramento na educação bilíngue para surdos: caminhos para a prática pedagógica. In: LIMA-HERNANDES, M. C.; MARÇALO, M. J.; MICHELETTI, G. (Org.). **A língua portuguesa no mundo**. São Paulo: FFLCH, 2008, p. 1-30.

GONÇALVES, T. V. O. A pesquisa narrativa e a formação de professores: reflexos sobre uma prática formadora. In: CHAVES, S. N; BRITO, M. R. (Org.). **Formação e docência**: perspectiva da pesquisa narrativa e autobiográfica. Belém: CEJUP, 2011. p. 53-76.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000. p. 63-78.

IMBERNÓN, F. **Formação docente profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

LACERDA, C. B. F. de. O intérprete de Língua Brasileira de Sinais (ILS). In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B. de; FERNANDES, E. (Orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 373-391.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

MOURA, M. C. Surdez e linguagem. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (Orgs.). **Tenho um aluno surdo e agora?** Introdução à Libras e a educação de surdos. São Carlos: EduFSCAR, 2018. p. 165-183.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013. p. 11-30.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: EDUCÁ, 1993.



CAPÍTULO 7

A REALIDADE DO ENSINO REMOTO EM SANTARÉM: REFLEXÕES SOBRE INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE TECNOLÓGICA*

Marcos Paulo Silva Olivetto¹
Edivalda Nascimento da Silva²

DOI: 10.46898/rfb.9786558892403.7

¹ SEDUC-PA, marcosolivetto.ctae@escola.seduc.pa.gov.br
² IFPA-Campus Santarém, edi.silva@ifpa.edu.br

RESUMO

O presente relato de experiência aborda os principais desafios do ensino remoto emergencial, vividos pelos professores da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Maria Uchôa Martins no decorrer do ano letivo de 2020, agravados pelo distanciamento social e a nova realidade educacional, enfrentadas durante as “atividades remotas”. Sua relevância se dá frente às discussões, análises, e reflexões necessárias ao enfrentamento da Covid-19 e a continuidade do ensino, em formato remoto. Trata-se de um estudo de caso, que teve como objetivo apresentar os principais desafios e limitações enfrentados pelos professores da modalidade de ensino regular e integral durante o período de distanciamento social no ano letivo de 2020. Seguindo os critérios de segurança sanitária e isolamento social, foi aplicado um questionário eletrônico via *Google* formulários aos educadores da instituição com questões objetivas e subjetivas de caráter analítico quali/quantitativo para melhor compreensão da realidade e desafios vivenciados, por estes, no ensino básico durante a pandemia. Os resultados apresentam os principais desafios referentes às limitações do conhecimento dos recursos tecnológicos digitais voltados para o ensino remoto em caráter emergencial, a falta de acesso dos educandos a esses recursos e as limitações conceituais e pedagógicas para este formato de Ensino. Como possíveis soluções propõem-se formações continuadas e pontuais sobre os recursos tecnológicos digitais e as estratégias pedagógicas de intervenções qualitativas e quantitativas para este formato de ensino, levando em consideração a realidade local e as limitações de acesso físico e pedagógico dos discentes e docentes.

Palavras-chave: Ensino remoto; Recursos tecnológicos digitais; Distanciamento social.

INTRODUÇÃO

Os desafios inerentes ao uso das tecnologias e dos recursos tecnológicos no processo de Ensino e Aprendizagem vêm se tornando a cada dia, mais presentes, uma vez que, esses recursos podem contribuir de forma significativa para a evolução e transformação socioeconômica e cultural de nossas sociedades, a exemplo, podemos referenciar o século XXI como o da “era digital”. Pois neste século, especificamente no ano letivo de 2020, tornou-se indispensável a apropriação dos conhecimentos relacionados aos recursos tecnológicos, no campo científico e educacional, devido ao enfrentamento da pandemia da Covid-19.

É notável que, o conhecimento científico e a utilização dos recursos tecnológicos são fundamentais para o enfrentamento das adversidades apresentadas pelas

necessidades das regras de distanciamento social diante dos graves efeitos da pandemia. Para amenizar os prejuízos causados à educação, tornou-se inevitável e inadiável a compreensão, o domínio e o uso das tecnologias para promoção do ensino e aprendizagem em caráter emergencial.

Apesar das discussões anteriores a essa realidade já preconizassem essa urgência, pouco havia sido feito nesse sentido. Podemos enfatizar os próprios documentos norteadores educacionais que exigem competências relevantes referentes ao uso das tecnologias digitais no campo da aprendizagem, como é o caso da BNCC 2018, que apresenta a competência geral 05, na qual diz que o professor deverá:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

Entretanto, os noticiários¹ e as vivências em sala de aula revelam que há um déficit em relação à apropriação de conhecimentos dos recursos tecnológicos digitais para a promoção desse ensino emergencial remoto, principalmente em nível de educação básica, e mesmo na tão mencionada “era digital”, ainda existem professores e alunos que não dominam os recursos básicos tecnológicos para tal promoção.

Nesse sentido, podemos relacionar: o manuseio de computadores e projetores, a compreensão dos softwares e recursos educacionais, as práticas com programas auxiliares à aprendizagem e a própria navegação exploratória na internet.

Dessa forma, pelo contexto adverso vivenciado, as relações de ensino e aprendizagem e o acompanhamento pedagógico em si, passam por uma ruptura pedagógica⁴ abrupta ocasionada pelo distanciamento social. Essa ruptura está agravada pela tentativa de controlar o vírus da covid-19. Segundo Bacich; Neto e Trevisani (2015),

Não podemos ignorar que a atividade educativa é, antes de tudo, uma manifestação cultural e, portanto, constituem-se ao longo do tempo por meio de rupturas, mudanças e transformações sociais, políticas e econômicas. Além disso, ela está diretamente vinculada às tradições, aos valores, às ideias e aos costumes de um povo, em um determinado período histórico. (p. 135).

Sendo assim, tentar compreender os principais desafios e limitações enfrentados pelos professores da escola Maria Uchôa Martins, neste espaço temporal atípico, em período de distanciamento social no ano letivo de 2020, nas aulas remotas emergenciais, foi o objeto de estudo desta pesquisa, dada a relevância frente às

¹ Telejornais, jornais digitais que cobriram o avanço da pandemia da Covid-19 no Brasil.

discussões, análises, e reflexões ao enfrentamento a Covid-19 e a continuidade do ensino, em formato não presencial.

DESENVOLVIMENTO

Na busca de explicações que possibilitassem uma reflexão analítica/procedimental qualitativa sobre as possíveis configurações de causa e efeito deste objeto de estudo, buscamos oferecer em uma perspectiva não inédita, mas, um tanto diferenciada, levando em consideração o contexto social vivido em plena pandemia, argumentos e fundamentações analíticas que contribuíram para a compreensão dos principais desafios e limitações relacionadas ao ensino remoto emergencial no contexto da pandemia da Covid-19.

Assim, a pesquisa desenvolvida foi de caráter qualitativo e quantitativo, com ênfase na análise qualitativa por se acreditar que esse tipo de análise é capaz de apresentar uma melhor compreensão do objeto estudado, visto que para Marconi e Lakatos (2011),

A metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento... (p. 269).

Dessa forma, a abordagem foi realizada por meio do estudo de caso por este oportunizar a análise, a descrição e a compreensão mais detalhada do objeto de estudo. A respeito desse método de pesquisa, Lüdke e André (1986) afirmam que,

Os estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista numa situação social. Quando o objeto ou situação estudada podem suscitar opiniões divergentes, o pesquisador vai procurar trazer para o estudo essa divergência de opiniões, revelando ainda o seu próprio ponto de vista sobre a questão (p. 20).

Nesse sentido, trata-se de uma investigação de natureza básica a qual será desenvolvida em caráter exploratório/descritivo a partir dos dados coletados dos sujeitos pesquisados por meio do formulário eletrônico.

Esse tipo de intervenção analítica, juntamente com a tabulação e classificação dos dados, possibilitou a discussão em caráter exploratório individual, com maior aprofundamento descritivo. Com isso, podemos destacar a relevância da tabulação e interpretação dos dados para nortear o conceito da homogeneidade apresentado por Prodanov (2013), pois de acordo com esse autor:

Os dados coletados são dispostos em tabelas e gráficos, organizados de acordo com a estruturação anterior, servindo para facilitar sua compreensão e interpretação. Os dados são classificados pela divisão em subgrupos e reunidos de modo

que as hipóteses possam ser comprovadas ou refutadas. Os resultados obtidos são analisados, criticados e interpretados (p. 114).

Sendo assim, podemos realizar a tabulação em formato estrutural interpretativo intervencionista, ou seja, a partir das análises sobre as argumentações e os dados coletados, através dos quais se buscou investigar se os professores conheciam os principais recursos tecnológicos voltados para o ensino remoto emergencial, analisando os principais aspectos apontados como desafios para essa modalidade de ensino e descrevemos as principais limitações apresentadas pelos pesquisados com relação ao ensino remoto durante o ano letivo de 2020.

A pesquisa foi desenvolvida com professores que atuam na modalidade de ensino regular e integral da Escola Maria Uchôa Martins, localizada no município de Santarém, estado do Pará. Esse público foi escolhido por vivenciar de forma mais intensa a realidade do ensino remoto emergencial.

Por estar localizada em uma área de fácil acesso, a escola passou recentemente por uma reforma estrutural que buscou a ampliação e adequações necessárias para cada tipo de modalidade de ensino em período integral ou parcial, e por ser uma instituição na qual os professores estão envolvidos tanto no ensino regular, quanto no ensino em período integral.

A coleta de dados foi realizada por meio de questionário no formato eletrônico utilizando o recurso de pesquisa “*Google Forms*”, sendo que essa maneira de coleta de dados escolhida já vem sendo utilizada há algum tempo, por ser prática, rápida e melhor se adequar ao contexto vivenciado devido às medidas restritivas para evitar aglomerações.

Para Gil (2008) o questionário é definido como uma

[...] técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. (p. 121).

Além disso, esse método investigativo quali/quantitativo nos instigou ao estudo pelo tripé motivacional da pesquisa: Investigar, analisar e descrever os principais desafios e limitações enfrentadas pelos professores relacionadas ao ensino remoto emergencial durante o período de distanciamento social.

As perguntas utilizadas para a obtenção de dados foram elaboradas de forma objetiva e subjetiva. Nessa perspectiva das questões subjetivas, Lüdke e André (1986) retratam que a formulação de questões analíticas “Além de favorecer a

análise, essas questões possibilitam a articulação entre os pressupostos teóricos do estudo e os dados da realidade” (p. 46), formato norteador para análise a posteriori.

Dessa forma, o questionário apresentou perguntas abertas e fechadas para atender tanto aos critérios quantitativos, quanto aos qualitativos da pesquisa, visto que a pesquisa qualitativa requer informações mais detalhadas, o que nos permite uma melhor análise e reflexão acerca da temática em investigação, uma vez que os sujeitos da pesquisa podem utilizar sua linguagem própria ao expressar suas opiniões, seus conceitos e compreensão sobre as questões abordadas no formulário de coleta de dados.

As fundamentações explicitadas em caráter subjetivo favorecem a apresentação de argumentos e aspectos não limitadores de opiniões ou expressões de sentimentos, ou seja, o sujeito da pesquisa tem liberdade para expor seus próprios argumentos, o que favorece a não restrição de opiniões e legitimidade argumentativa.

Nesse sentido, Prodanov (2013) enfatiza que “Nas questões abertas, os respondentes ficam livres para responderem com suas próprias palavras, sem se limitarem à escolha entre um rol de alternativas” (p. 109).

Dada a importância dessa proposta de estudo, no que se refere ao estudo qualitativo e quantitativo, enfatizamos as questões subjetivas e direcionadas, buscamos, também, destacar as relevantes informações dispostas no formulário investigativo, pois segundo Gil (2008),

Nas questões abertas solicita-se aos respondentes para que ofereçam suas próprias respostas. (...). Este tipo de questão possibilita ampla liberdade de resposta. Mas nem sempre as respostas oferecidas são relevantes para as intenções do pesquisador (p. 122).

Por esses motivos, realizamos a análise de dados por categorias de cunho analítico/procedimental, observando o contexto vivenciado e as limitações existentes à pesquisa de campo. Os dados obtidos através das respostas oferecidas pelos sujeitos da pesquisa respaldaram as análises e conclusões acerca das investigações as quais o estudo se propôs.

A descrição dos dados fundamenta-se em categorias de análise, partindo da organização e caracterização dos dados coletados para apresentação e discussão dos resultados a posteriori, fase na qual a pesquisa apresenta os seus aspectos investigativos documentados. Destacamos a importância desse momento descritivo porque segundo Prodanov (2013), “Essa fase da pesquisa, analítica e descritiva, pre-

vê a interpretação e a análise dos dados tabulados, os quais foram organizados na etapa anterior” (p. 112).

Em seguida, buscamos proporcionar reflexões ativas sobre as abordagens feitas nesse estudo, não nos cabendo a limitação, somente, de expor argumentos e mensurações apresentadas pelos sujeitos pesquisados, mas em procurar entender o que nem sempre foi dito, por algum motivo ou razão. Entretanto é diante dessa perspectiva que, Gil (2008), diz que de acordo com sua compreensão, quando se trata de análise de dados de cunho qualitativo “(...) não há fórmulas ou receitas pre-definidas para orientar os pesquisadores” (p. 175).

Essas reflexões são relevantes porque “a análise dos dados na pesquisa qualitativa passa a depender muito da capacidade e do estilo do pesquisador” (GIL, 2008, p. 175). Ou seja, mesmo com os dados coletados, estes precisam ser analisados com cautela e de forma imparcial para que sejam minimizadas as interpretações equivocadas e, portanto, este trabalho não passe de relevante e qualitativo para irrelevante e equivocado.

Seguindo procedimento equivalente, para a categorização dos dados coletados, enfatizamos o processo organizacional compreendido pelo reconhecimento, diferenciação e classificação de ideias, ou seja, como já mencionado, nossa análise é de cunho analítico/procedimental, pois, de acordo com Prodanov (2013) “Esses dados, após seu registro, são organizados e classificados de forma sistemática, passando pelas fases de seleção, codificação e tabulação, para o caso de pesquisas quantitativas” (p. 113 -114).

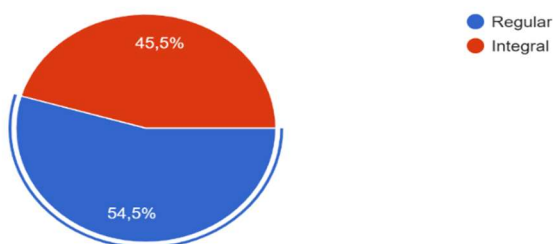
Além disso, durante o período de estudo, do objeto a ser pesquisado e da aplicação do formulário, buscamos a sistematização e a redução dos dados coletados de forma imparcial e crítica. Esse é um dos momentos no qual todas as relações anteriores precisaram ser criteriosamente seguidas, pois, de acordo com Gil (2008), esta etapa envolve a seleção, a focalização, a simplificação, a abstração e a transformação dos dados originais em sumários organizados de acordo com os temas ou padrões definidos nos objetivos originais da pesquisa (p. 175).

Aqui trazemos as principais questões objetivas e subjetivas que foram aplicadas por meio do formulário eletrônico entre os dias 30 de janeiro de 2021 e 01 de Fevereiro de 2021. É importante frisar que essa coleta de dados ocorreu entre o término do ano letivo de 2020 e início do ano letivo de 2021.

A seguir registramos os dados obtidos após a aplicação do questionário.

Gráfico 1 - Apresentação da modalidade de ensino na qual o professor entrevistado atua

Em que modalidade de ensino você está lotado?
22 respostas



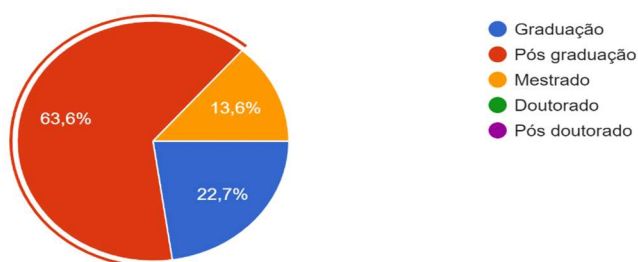
Fonte: Imagem coletada do formulário da pesquisa

De acordo com os dados apresentados no gráfico 01, 54,5% dos professores atuam na modalidade de ensino regular, e outros 45,5% atuam na modalidade integral de ensino. Cabe mencionar que os professores que ministram aulas no regular, também desenvolvem suas atividades pedagógicas em outras instituições de ensino porque, a escola Maria Uchôa Martins, possui no turno matutino e vespertino apenas duas turmas, do Ensino Integral.

No questionamento a seguir procurou-se investigar qual o nível de formação dos entrevistados, e como o gráfico abaixo mostra 22,7% dos professores possuem graduação, 63,6% estão em nível de pós-graduação em especialização e, 13,6%, aproximadamente, mencionaram que estão em nível de mestrado. Dessa forma, fica a indagação se os cursos de formação continuada estão preparando os docentes para lidar com os recursos tecnológicos no processo de educativo.

Gráfico 2 - Formação acadêmica dos docentes

Em que nível de formação você se encontra?
22 respostas

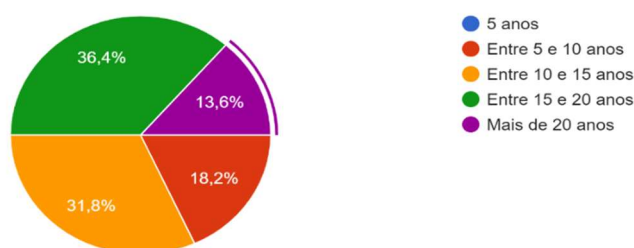


Fonte: Imagem coletada do formulário da pesquisa

Ainda nessa perspectiva da investigação dos docentes, perguntamos em outro tópico específico, qual o tempo de exercício da profissão de professor. Como observamos no gráfico abaixo, as opções de respostas que foram dadas variavam de cinco em cinco anos.

Gráfico 3 - Tempo de carreira docente dos entrevistados

Você exerce o ofício da docência a quanto tempo?
22 respostas



Fonte: Imagem coletada do formulário da pesquisa

De acordo com as respostas dadas, o gráfico 03 mostra que, 13,6% dos pesquisados possuem mais de 20 anos na carreira docente, outros 18,2% relataram ter entre 05 e 10 anos de experiência, outros 31,8% mencionaram possuir entre 10 e 15 anos no magistério; já 36,4% dos que responderam a esse questionamento, destacaram possuir entre 15 e 20 anos de vivência docente. É possível que os docentes que possuem mais anos na profissão tenham passado por uma formação, onde os recursos tecnológicos usados na educação eram poucos e escassos, porém, isso não se constitui em uma regra.

Buscamos, ainda, investigar quais os meios que os professores utilizam para ter acesso à internet.

Gráfico 4 - Tipos de acesso à internet

Possui acesso a internet através de:
22 respostas



Fonte: Imagem coletada do formulário da pesquisa

Os dados do gráfico acima mostram que 81,8% dos docentes têm acesso à internet através de provedor ou dados móveis. Enquanto que 9,1% dos professores disseram ter acesso via provedor e, outros 9,1% utilizam dados móveis para navegação. Observa-se aqui que os docentes que usavam apenas dados móveis, encontravam também mais dificuldade para desenvolver suas aulas remotas. Outro fato importante a destacar é que a escola não tem um provedor próprio de internet para auxiliar os docentes. Para utilizar os dados móveis o docente precisa ter um plano

de internet que possa lhe possibilitar esse acesso. Diante dessa situação, podemos inferir que a escola não oferece aos docentes condições de acesso à internet.

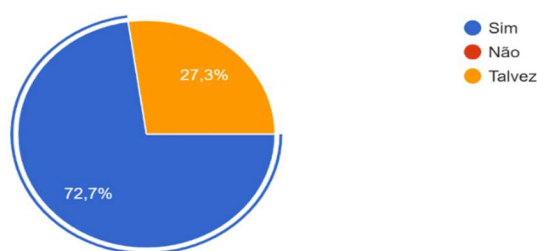
Para compreender melhor essa problemática indagamos sobre o conhecimento e/ou contato dos docentes com relação aos recursos tecnológicos mais exigidos pela necessidade do ensino remoto emergencial durante o período de vigência do ano letivo de 2020. A esse respeito obtivemos as seguintes respostas: 72,7% dos docentes entrevistados afirmaram conhecer os recursos tecnológicos voltados para o ensino remoto emergencial, os demais professores, 27,3% mencionaram que talvez conhecessem alguns tais recursos. O que denota a falta de clareza em relação aos recursos que podem ser utilizados por eles no Ensino Remoto.

No entanto, podemos perceber realidades diversas quando o assunto é conhecimentos voltados ao ensino remoto porque há regiões, principalmente em localidades do interior das cidades do nosso vasto território brasileiro, em que professores não possuem acesso às tecnologias e nem tampouco o domínio básico para o manuseio dessas ferramentas.

São por esses motivos que diariamente, os noticiários revelam que grande parte dos professores de cidades do interior do Brasil, possuem dificuldades abruptas em continuar a oferecer um ensino de qualidade a seus educandos, no formato remoto. Fato agravado devido à mudança da forma convencional de lecionar presencialmente para o ensino remoto neste período de distanciamento social, seja por falta de conhecimento sobre as ferramentas, seja pela própria falta de acesso aos recursos tecnológicos digitais. Como podemos conferir logo a seguir ao observamos os resultados apresentados no gráfico 05, onde se retrata o conhecimento dos docentes em relação aos recursos tecnológicos.

Gráfico 5 - Informações relacionadas ao conhecimento dos recursos tecnológicos voltados ao ensino remoto emergencial para o ano letivo de 2020

Você conhece os recursos tecnológicos voltados para o ensino remoto emergencial?
22 respostas



Fonte: Imagem coletada do formulário da pesquisa

Em busca de compreender essa realidade dos nossos entrevistados frente à apropriação de equipamentos tecnológicos, foi questionado se eles possuíam re-

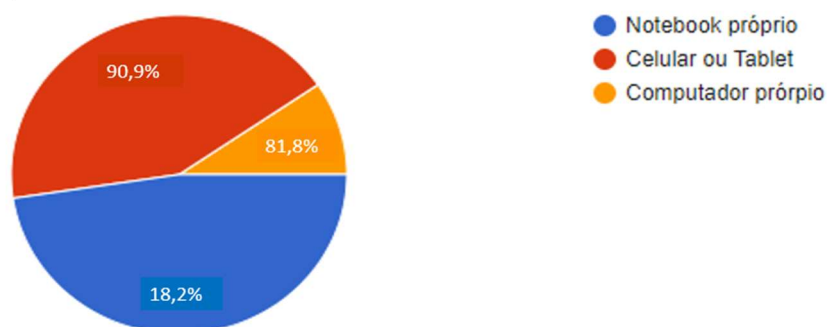
cursos e/ou equipamentos que poderiam ser utilizados em suas aulas no formato remoto emergencial. Como possibilidades de respostas, apresentamos alguns equipamentos como notebook, celular, tablet, e computador de mesa.

As respostas estão mensuradas no gráfico a seguir:

Gráfico 6 - Apresentação dos equipamentos tecnológicos que os professores possuem.

Dos equipamentos abaixo, qual deles você possui e poderia utilizar para as aulas remotas emergenciais?

22 respostas



Fonte: Imagem coletada do formulário da pesquisa

De acordo com a análise das respostas, verifica-se que dos 22 docentes, 20 mencionaram possuir Notebook próprio, 18 afirmaram ter celular ou tablet para este fim e, 04 dos 22 entrevistados disseram possuir computador próprio que utilizam nas aulas remotas emergenciais.

Essas informações são relevantes porque, observamos que com as respostas os professores possuem equipamentos com recursos tecnológicos que podem ser utilizados em atividades/aulas no contexto educacional remoto vivenciado. Entretanto, cabe aqui um questionamento. Será que é somente do professor a responsabilidade em adquirir equipamentos tecnológicos para ministrar aulas remotas?

Pois esses professores disseram conhecer os recursos que podem ser utilizados nas aulas remotas, assim como possuem os equipamentos mínimos necessários para tal atividade pedagógica, fato e realidade que boa parte dos professores do Brasil desconhece ou vive. No entanto, será que essas informações nos dão a certeza que esses docentes conseguiram minimamente, ministrar/desenvolver aulas/atividades remotas durante o período de distanciamento social em 2020?

Para saber mais a esse respeito fizemos a seguinte pergunta: “Durante o ano letivo de 2020, no qual o distanciamento social impossibilitou as aulas presenciais, você conseguiu ministrar aulas no formato remoto para seus alunos?”

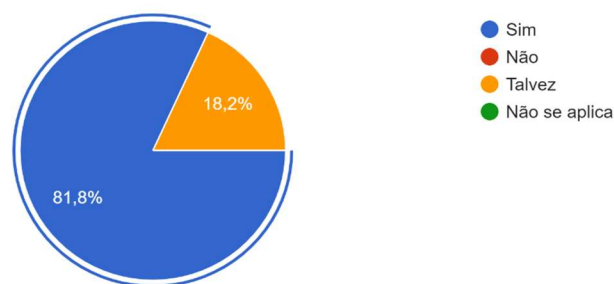
E de acordo com as respostas apresentadas, no gráfico abaixo se destaca que 81,8% dos professores afirmaram ter ministrado aulas no formato remoto. Mas,

18,2% dos entrevistados responderam a opção talvez, o que representa um número bem significativo. Afinal os alunos deixaram de receber esses conhecimentos de alguma forma, ou interagiram menos com os professores do que os demais que acompanharam as aulas pelo computador ou celular.

Gráfico 7 - Diagnose referente às aulas não presenciais no ano letivo de 2020.

Durante o ano letivo de 2020, no qual o distanciamento social impossibilitou as aulas presenciais, você conseguiu ministrar aulas no formato remoto para seus alunos?

22 respostas



Fonte: Imagem coletada do formulário da pesquisa

Ainda assim, fica evidenciado no gráfico acima que a maioria dos nossos entrevistados senão quase todos, acreditam ter realizado suas atribuições docentes em formato emergencial remoto durante o ano letivo de 2020 e em pleno período de distanciamento social. Essa informação é relevante e nos faz refletir sobre algo que está correlacionado com o fazer pedagógico, na tentativa de minimizar as desigualdades sociais com o uso os recursos tecnológicos disponíveis e ao alcance de professores e alunos.

Com base nessa reflexão, perguntamos no formulário investigativo: “Quais recursos você utilizou para ministrar suas aulas remotas”?

Gráfico 8: Recursos utilizados nas aulas remotas do ano letivo de 2020.

22 respostas



Fonte: Imagem coletada do formulário da pesquisa

Observamos no Gráfico que 08 docentes usaram a plataforma *YouTube*² como meio recurso, 08 disseram fazer uso do formulário eletrônico, 12 utilizaram o *Google Meeting*³ e 18 referiram-se ao *Classroom*⁴, 21 desses professores referenciam o uso de apostilados.

Nos chama atenção que 100% dos pesquisados, referiram-se ao uso do aplicativo multiplataforma *WhatsApp* como meio utilizado para o desenvolvimento das atividades remotas. Sabemos que esse aplicativo de mensagem instantânea vem sendo amplamente utilizado pela maioria da população mundial e, que vem se potencializando como meio tecnológico de maior domínio para a sua utilização no processo ensino aprendizagem, e mesmo que esse aplicativo não seja a plataforma mais adequada para o ensino, a maioria dos alunos e professores o utiliza como ferramenta pedagógica. O que faz com que o uso dessa plataforma tornasse um potencializador tecnológico para as escolas. Nessa perspectiva, Alves (2020) nos fala que,

Ocorre que as tecnologias que hoje “invadem” as escolas estão nas mãos dos estudantes – seus smartphones e tablets. Hoje, as TDIC, antes “domesticadas” nos laboratórios de informática estão livres, móveis e conectadas. Esta “invasão” não tem a mesma receptividade que o quadro-negro, retroprojetores ou aparelhos data show tiveram nas escolas, (p. 40).

Possivelmente, inúmeras reflexões relacionadas a qual (ais) ferramentas/plataformas e multiplataformas podem ser utilizadas como meios educacionais que não impactam diretamente e/ou indiretamente para o aumento da desigualdade social, são expostas em todo território nacional. Entretanto, nossas vivências nos revelam que é preciso dedicar quase que integralmente nosso tempo em planejamentos das formas de ensino, e as aulas, bem como a elaboração de projetos e feiras científicas, assim como confecção de materiais pontuais para aulas não presenciais, por exemplo.

Com isso, não sobra tempo hábil e suficiente para que haja um maior preparo para o uso e apropriação dos recursos e ferramentas tecnológicas mais utilizadas no ensino híbrido⁵, as quais deviam servir como base de sustentação conceitual no ensino e aprendizagem de forma remota nesse contexto pandêmico de distanciamento social vivenciado.

Essas limitações são evidentes e agravaram-se a partir do momento em que, para não “desassistirem” seus educandos com atividades e/ou aulas remotas uti-

2 Plataforma de compartilhamento de vídeos.

3 Serviço de comunicação por vídeo chamada

4 Sala de aula virtual do Google

5 Ensino que possibilita a unificação do formato presencial com o remoto. Segundo Bacich, “Ensino Híbrido tem como foco a personalização, considerando que os recursos digitais são meios para que o estudante aprenda, em seu ritmo e tempo, que possa ter um papel protagonista e que, portanto, esteja no centro do processo. Para isso, as experiências desenhadas para o online além de oferecerem possibilidades de interação com os conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades, também oferecem evidências de aprendizagem.” (p. 20).

lizando os recursos digitais disponíveis, os educadores foram obrigados a buscar apropriação desse conhecimento “mais sofisticado”, em alguns casos de forma individual em tutoriais ou formações pontuais, na tentativa de levar a educação de maneira mais ampla, plural e menos desigual.

Diante desse cenário, apresentamos a seguir os argumentos expostos por eles, sobre as principais limitações que tiveram frente aos recursos tecnológicos voltados ao ensino remoto emergencial. Subjetivamente perguntamos: “Durante o distanciamento social do ano letivo de 2020, quais foram suas principais limitações referente ao manuseio dos recursos tecnológicos voltados para o ensino remoto emergencial”?

Para o (PE) abaixo, as principais limitações foram a:

“Falta de domínio dos recursos tecnológicos, instabilidade da internet, falta de um espaço estruturado para ministrar as vídeos aulas, falta de material adequado e insegurança ao utilizar as plataformas de ensino.” (PE11)

O (PE03) mencionou que: “Foi não saber manusear grande parte dos recursos tecnológicos, fato este que mudou quando participei de uma oficina na Escola Maria Uchôa”.

Outro entrevistado se posicionou da seguinte forma:

“No início não possuía conhecimento suficiente sobre google forms, drive, etc., mas através de formações e pesquisas consegui utilizar os recursos necessários no momento e aos poucos ir aprofundando esse conhecimento.” (PE04).

Para o (PE13), sua principal limitação resumiu-se em: “Não saber por não ter prática, pois já havia participado de um curso. E até então não fazia parte da rotina o uso dessas tecnologias, então não as usava”.

Outro professor destacou que sua limitação está: “Associado a timidez, a falta de domínio de alguns recursos tecnológicos bem como a oscilação da internet.” (PE19).

De acordo com essas falas apresentadas pelos entrevistados nesse estudo é possível expor uma problemática que faz parte da realidade docente convencional, que é como o ensino e aprendizagem na educação básica sempre estiveram relacionados ao sistema de ensino presencial, e em muitos casos com pouco ou nenhum uso de ferramentas digitais como apoio pedagógico, havia poucas práticas de manuseio ou conhecimentos pontuais sobre alguns recursos que são utilizados neste sistema remoto atual de ensino.

Essas dificuldades são realidades vivenciadas por grande parte dos docentes que neste período, tiveram que buscar reinventar não apenas as suas práticas pedagógicas, mas também das suas concepções de educação, métodos e metodologias a fim de melhor se adequar ao contexto pandêmico.

Neste sentido, podemos considerar que esses relatos apresentados acima são também retratos do cotidiano enfrentados pelos educadores que vivenciam em âmbito nacional, essa realidade de ensino agravada pelo distanciamento social como a falta de prática, pouco conhecimento ou domínio das ferramentas digitais educacionais.

Sendo assim, as principais limitações referentes ao manuseio dos recursos tecnológicos voltados para o ensino remoto emergencial estão, também, relacionadas ao: “Pouco domínio da ferramenta do Classroom para enviar arquivos. E desconhecimento para produzir vídeos aula.” (PE22).

O (PE07) relata que: “Tive dificuldades, e ainda tenho, na utilização do Google Classroom e formulário eletrônico”.

Segundo o (PE12), sua principal dificuldade está relacionada a: “Insegurança como manusear os aplicativos utilizados para ensino remoto, receio de ser exposto na internet”.

Outra resposta obtida foi: “Não ter domínio suficiente das tecnologias.” (PE20).

No entanto para o (PE06) as principais dificuldades foram: “A péssima qualidade da internet e o acesso dos alunos as tecnologias”.

Dificuldades equivalentes apresentadas por (PE09) que menciona ter: “Internet ruim ou ausência, principalmente dos alunos”.

Como dito pelos educadores, além das limitações relacionadas aos recursos digitais educacionais, outro desafio a ser superado é a baixa qualidade e velocidade da internet que temos para atividades pedagógicas remotas, além de um agravante em evidência, é o fato no qual os educandos podem não ter acesso a esses recursos e ao meio navegacional que é a internet.

Deparamo-nos com relatos em noticiários que evidenciam a falta de acesso aos recursos tecnológicos, assim como a própria rede de internet é mencionada como um entrave para que as informações/atividades possam chegar aos educandos. Isso

potencializa o aumento das desigualdades já existentes em nossa sociedade brasileira.

Não podemos nos omitir ao fato que, os que podem e têm acesso a esses recursos, de alguma forma, são privilegiados em comparação ao educando que precisa ir à escola buscar seus materiais didáticos e atividades no formato impresso. Sabemos que as desigualdades existem e que há educandos que não possuem acesso algum as tecnologias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da crise pandêmica vivenciada, buscar possíveis soluções para elucidar os problemas surgidos no processo de ensino e aprendizagem tornou-se o objetivo de muitos pesquisadores em diversas áreas do conhecimento. Não obstante, no campo educacional busca-se constantemente, formas que minimizem a defasagem escolar agravada pelo distanciamento social, fato este que não só evidenciou as desigualdades existentes em nosso país, mas trouxe consigo seu agravamento de forma quase que imensurável.

Desta forma, ousamos elencar possibilidades plausíveis às reflexões necessárias para as mudanças atitudinais/procedimentais que possam servir como ponto de partida para a superação desse desafio contemporâneo educacional/pedagógico vivenciado.

É importante destacar que não existem receitas prontas capazes de mostrar soluções imediatas, claras e objetivas quando o assunto é ensino e aprendizagem. Precisamos levar em consideração vários fatores importantes para este construto, como por exemplo, as relações socioeconômicas regionais, a diversidade populacional e o pluralismo local. Nesse contexto, as vivências revelam que, tratando-se de educação básica, o professor ainda se destaca como mediador direto entre o ensino e educando.

Em relação aos educadores, estes foram os que mais se sentiram desafiados pela ruptura do ensino presencial e a imersão da modalidade remota. Dessa forma, o desafio de ensinar com a utilização de recursos tecnológicos digitais passa a ser uma realidade “amarga” em alguns casos, isso por que, segundo Alves (2020),

(...) usar tecnologia com o aluno delibera estudo, preparação, domínio da ferramenta e motivação do professor para ir além da tecnologia como suporte para reprodução de conteúdos. Trata-se, portanto de uma perspectiva ambiciosa porque exige muito do professor uma vez que implica em sair da zona de conforto e enfrentar desafios e mudanças de atitudes e crenças. (p. 19)

Sendo assim, o processo de formação continuada torna-se uma necessidade em evidência contemporânea, principalmente, formações ou cursos voltados ao manuseio de ferramentas tecnológicas digitais de ensino.

Mas, apenas conhecer as ferramentas e manuseá-las não é o suficiente, é necessário observar quais recursos são passíveis de uso, principalmente na modalidade atual, para que essas informações educacionais possam chegar se não a todos, mas ao máximo possível de estudantes.

E partindo dessa vertente, torna-se indispensável que haja o acompanhamento pontual aos discentes, aqueles assistidos pelos recursos tecnológicos digitais e os que buscam suas atividades remotas de forma impressa na escola. No entanto, isso só será potencializado, qualitativamente, se houver bons planejamentos passíveis de aplicação e intervenções direcionadas, quando assim for possível e necessário.

Por isso, elaborar estratégias, construir periodicamente planejamentos didático-pedagógicos flexíveis e adaptáveis devem ser constantes nesse processo remoto de ensino. Cabe frisar, mesmo que os planejamentos curriculares anuais, os planos de ensino apresentados ao setor pedagógico escolar, estejam prontos e orientados pelos documentos norteadores, cada escola tem sua realidade a considerar, cada educando está inserido em uma relação socioeconômica diferenciada.

Por isso, inferir reflexões contínuas sobre os recursos utilizados nesse processo específico de ensino e aprendizagem vivenciado atualmente é uma necessidade urgente, bem como o acompanhamento, as intervenções e as possíveis projeções em curto prazo, na tentativa de minimizar o impacto negativo das desigualdades sociais que afloraram ainda mais em nossas escolas públicas.

De fato, a Pandemia da Covid-19 emergiu abruptamente, fazendo com que uma das áreas mais importantes do desenvolvimento humano fosse afetada diretamente, a educação básica. Isto é, com o distanciamento social vivenciado nesse período. As aulas presenciais foram adiadas e parte do ano letivo presencial foi substituída pelas aulas/atividades remotas não presenciais.

Uma realidade até então desconhecida por alguns, logo, buscar compreender os desafios vivenciados pelos docentes para essa realidade tornar-se-á relevante visto que, no contexto socioeconômico dos estudantes e educadores de escolas públicas de periferia, há muitas variáveis relacionadas ao acesso à informação e domínio dos recursos tecnológicos educacionais.

Assim sendo, é importante mencionar que não há uma receita pronta de como devemos proceder, metodologicamente, frente aos desafios e limitações apresentados como resultado desse estudo de caso. Há, portanto, possibilidades estratégicas procedimentais que promovem reflexões ativas a cerca dessas circunstâncias a serem superadas, ou seja, a formação continuada em recursos tecnológicos educacionais para professores e alunos, além da diminuição do poder aquisitivo das famílias, pois muitas sequer conseguem alimentar-se com dignidade.

Por isso, elaborar planejamentos inovadores, que contemplem a realidade de professores e alunos, investir na formação continuada, seja esta na área da pesquisa ou educação e conhecer os recursos tecnológicos voltados para o ensino e como utilizá-los no cotidiano da educação podem ser atitudes e práticas que, quando tomadas como constantes, podem viabilizar o sucesso do processo de ensino/aprendizagem, principalmente como nesse contexto adverso vivenciado no ano letivo de 2020.

Contudo, há muito que se pensar e refletir, analisar e ressignificar a construção de estratégias pedagógicas de ensino, de formação continuada, na busca da superação dos principais desafios e limitações relacionados ao ensino remoto emergencial, enfrentadas pelos professores, durante o período de distanciamento social no ano letivo de 2020.

O nosso estudo contribuiu para relatar as dificuldades encontradas pelos docentes e apontar os possíveis caminhos para as possibilidades de solução da problemática. Mas, muito necessita que seja feito nesse campo de inclusão e acessibilidade tecnológica na educação.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, A.; MARTINS, L.M. **A produção do conhecimento científico: relação sujeito-objeto e desenvolvimento do pensamento.** Interface - Comunic., Saúde, Educ., v.11, n.22, p.313-25, mai/ago 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832007000200010&lng=pt&tlng=pt >. Acesso em 07 fev. 2021.

ALVES, Elaine Jesus. **Por que não consigo ensinar com tecnologias nas minhas aulas?** Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020. Disponível em: < <https://www.editorafi.org/750educar> > Acesso em 10 nov. 2020.

BACICH, L.; NETO, A. T.; TREVISANI, F. de M. (Orgs.) **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação.** Porto Alegre: Penso, 2015. 244p.

BACICH, Lilian. **Ensino híbrido: esclarecendo o conceito. Inovação na educação.** São Paulo, 13 de setembro de 2020. Disponível em: <<https://lilianbacich.com.br>>

[com/2020/09/13/ensino-hibrido-esclarecendo-o-conceito/](https://portal.mec.gov.br/ensino-hibrido-esclarecendo-o-conceito/) > Acesso em 15 fev. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc> >. Acesso em: 18 dez. 2020.

GÜNTHER, Hartmut. **Pesquisa Qualitativa versus Pesquisa Quantitativa: Esta é a questão?** Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n2/a10v22n2.pdf> >. Acesso em: 04 jan. 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ED. SÃO PAULO, SP: ATLAS, 2008.

LÜDKE, M. ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. SÃO PAULO: EPU, 1986.

MARCONI, M. DE A. LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica**. 5ª ED. SÃO PAULO: ATLAS, 2011.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho**. 2ª ED. NOVO HAMBURGO: FEEVALE, 2013.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Acessibilidade 13, 19, 29, 40, 43, 45, 50, 51, 52, 57, 58, 63, 64, 65, 69, 76, 89, 108
Acesso 5, 44, 50, 51, 54, 55, 56, 58, 60, 61, 63, 69, 70, 76, 81, 83, 89, 92, 95, 99, 100, 105, 106, 107
Alunos 15, 33, 39, 40, 42, 44, 47, 70, 71, 76, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 93, 101, 102, 103, 105, 108
Aprendizagem 15, 19, 69, 72, 74, 76, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 87, 88, 93, 103, 104, 106, 107, 108

D

Deficiência 13, 15, 16, 19, 20, 28, 29, 34, 42, 43, 44, 45, 48, 50, 51, 52, 64, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 83, 84, 89
Desenvolvimento 12, 15, 16, 28, 29, 33, 40, 42, 68, 69, 70, 72, 73, 90, 103, 107, 108
Docentes 15, 19, 20, 43, 47, 68, 70, 71, 73, 76, 78, 87, 92, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 105, 107, 108

E

Educação 12, 13, 14, 15, 18, 19, 20, 29, 33, 34, 40, 43, 68, 69, 70, 72, 74, 76, 77, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 93, 99, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 113
Educacional 14, 16, 19, 29, 42, 44, 68, 69, 71, 72, 73, 83, 86, 92, 101, 106
Ensino 12, 14, 15, 19, 20, 28, 38, 40, 42, 43, 44, 47, 71, 72, 74, 76, 77, 78, 80, 83, 86, 88, 89, 92, 93, 94, 95, 98, 100, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 114
Escolar 38, 39, 42, 44, 68, 71, 76, 77, 80, 82, 83, 84, 85, 87, 88, 89, 106, 107
Experiência 12, 19, 28, 29, 39, 42, 68, 70, 71, 72, 73, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 92, 99, 114, 115

F

Formação 13, 14, 15, 19, 28, 30, 31, 32, 37, 38, 39, 42, 47, 68, 71, 72, 73, 78, 83, 84, 88, 89, 90, 98, 99, 107, 108

I

Inclusão 6, 20, 29, 34, 38, 40, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 52, 63, 64, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 76, 77, 80, 82, 83, 84, 85, 87, 89, 108, 113
Inclusiva 12, 13, 15, 18, 19, 20, 40, 42, 47, 48, 69, 70, 72, 74, 76, 77, 78, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89

P

Pedagógica 12, 13, 15, 19, 68, 76, 77, 78, 80, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 101, 103, 114
Pesquisa 19, 32, 33, 40, 50, 51, 52, 53, 63, 64, 65, 76, 77, 78, 89, 90, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 108, 109, 114, 115
Processo 12, 14, 15, 20, 28, 29, 39, 63, 68, 72, 76, 77, 78, 79, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 92, 97, 98, 103, 106, 107, 108
Professora 29, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 112, 113, 115
Professores 28, 29, 31, 39, 44, 46, 47, 71, 72, 73, 76, 86, 87, 89, 90, 92, 93, 95, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 108, 113
Projeto 12, 13, 15, 16, 17, 18, 29, 31, 32, 36, 42, 44, 46, 47, 57, 59, 112

R

Remoto 12, 15, 19, 42, 44, 71, 76, 77, 78, 80, 86, 88, 89, 92, 93, 94, 95, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 107, 108

S

Social 13, 14, 19, 20, 29, 35, 39, 43, 44, 63, 69, 73, 76, 81, 82, 89, 92, 93, 94, 95, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 113

T

Tecnológicos 12, 92, 93, 95, 98, 99, 100, 101, 102, 104, 105, 106, 107, 108

CONHECENDO OS AUTORES

ADRIANA OLIVEIRA DOS SANTOS SIQUEIRA

Licenciatura em Pedagogia, Especialização em Gestão Escolar, Mestra em Educação, UFOPA. Pedagoga no IFPA-Campus Santarém.

ÂNGELA MARIA DOS SANTOS

Bacharel em Geografia pela Universidade Federal do Pará (UFPA); Licenciada Plena em Geografia pela Universidade Federal do Pará (UFPA); Especialista em Magistério Superior pela Faculdade de Itaituba (FAI); Mestra em Geografia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Atua como professora EBTT de Geografia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) desde 2010.

ANTÔNIA DORISVAN DA SILVA PORTELA

Graduação em Letras pela Universidade Federal do Pará, Especialização em Libras pelo Centro Universitário Barão de Mauá, Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil. Interprete de Libras e Coordenadora do NAPNE/ IFPA-Campus Santarém.

BRUNO ANDRADE DA GAMA

Discente do Curso de Licenciatura Plena em Letras – Português e Respectivas Literaturas, pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP). Discente do Curso Técnico Integrado em Informática, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA/Campus Santarém, atuou como bolsista no projeto extensionista: *“Inclusão e Acessibilidade: Intervenções Pedagógicas, Tecnológicas e Metodológicas, no Contexto Educacional de atuação do IFPA/Campus Santarém, em Tempos de Pandemia”*.

BRUNO DOS SANTOS SARAIVA

Graduação em Engenharia Civil (2020) pelo Centro Universitário Luterano de Santarém. Estágio pela Secretaria Municipal de Infraestrutura de Itaituba (2018), estágio pela Planenger Engenharia (2019), estágio pela LB Construções e Incorporações. Atua atualmente como Engenheiro Chefe da Pepita engenharia e Construções, e como Engenheiro Civil da E F Moura Serviços de Construção.



CINARA ESTRELA

Possui Mestrado em Desenvolvimento em Meio Ambiente Urbano pela Universidade da Amazônia/UNAMA; Pós-graduada em Docência para a Educação Profissional, Ciência e Tecnologia (IFPA/2018); Pós-graduação em Educação Ambiental (UFPA/2003); Graduação em Arquitetura e Urbanismo (UFPA/2000). Atualmente é professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, Campus Ananindeua/Pa.

EDIVALDA SILVA NASCIMENTO

Pedagoga pela Universidade Federal do Pará, Historiadora pela Universidade Estadual Vale do Acaraú, Especialista em Ensino de História do Brasil pela Universidade Estadual Vale do Acaraú, Mestra em Educação pela Universidade Federal do Oeste do Pará. Professora da disciplina de História na Seduc - Pará, e no Instituto Federal do Pará - Campus Santarém. Membro do grupo de Estudos sobre Formação de professores na Amazônia FORMAZON. Pesquisadora da área da educação, envolvendo as temáticas Educação do Campo, Educação e inclusão social, Educação e o uso de tecnologias.

EDUARDO SILVA SOUZA

Graduação em Engenharia Civil (2020) pelo Centro Universitário Luterano de Santarém (Ceuls/Ulbra). Estágio pela Planenger Engenharia (2019/2020), estágio pela JKL Aguiar e Silva Engenharia (2019). Atua como Engenheiro Sênior da Prime Construtora.

JOSÉ REGINALDO PINTO DE ABREU

Graduação em Arquitetura e Urbanismo (1993) e pós-graduação em Paisagismo Tropical Urbano (2012) pela Universidade da Amazônia, Mestre em Processos Construtivos e Saneamento Urbano na área de Construção Civil e Materiais pela Universidade Federal do Pará. Atua como Professor Universitário, membro do NDE - Núcleo Docente Estruturante do curso de Arquitetura e Urbanismo da CEULS/ULBRA, e Membro do Conselho de Arquitetura e Urbanismo (CAU-PA) 2021- 2023.

JÚLIO NONATO SILVA NASCIMENTO

Mestre em Desenvolvimento Rural e Gestão de Empreendimentos Agroalimentares IFPA, 2016; Especialista em Estudos Culturais da Amazônia - UFPA, 2007; Especialista em Pedagogia Escolar, com habilitação em Administração, Supervisão e Orientação - IBPEX, 2006; Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual

Vale do Acaraú, 2005; Licenciatura em História pela Faculdade de Itaituba, 2007; Técnico em Agropecuária pelo Colégio Agrícola Caetano Costa, 1983; Docente da Educação Básica, Técnica e Tecnológica no IFPA - Campus Itaituba.

LUÍSA HELENA SILVA DE SOUSA

Licenciada Plena em Física pela Universidade Federal do Pará – UFPA, 2003; Especialista em Ensino de Física – UFPA, 2006; Especialização em Docência para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica/IFPA, 2017; Mestra em Ensino de Física pela Universidade Federal do Oeste do Pará, 2020. Docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - Campus Santarém. Cursa Bacharelado em Direito pela Universidade Luterana do Brasil. Membro do Grupo de Pesquisa - Meio Ambiente e Saúde na Amazônia (GPMASA), cadastrado no diretório do CNPq. Faz parte do Comitê Científico da RFB Editora e do Corpo Editorial da Editora Científica Digital. Suas linhas de pesquisa são: Estudos Interdisciplinares em Ciências Ambientais, Tecnologias Inclusivas e Metodologias Ativas aplicadas ao Ensino de Ciências.

MARCOS PAULO SILVA OLIVETTO

Graduação em Licenciatura Integrada em Matemática e Física pela Universidade Federal do Oeste do Pará, Brasil (2019). Especialista em Ensino de Ciências e Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, 2021. Professor de Matemática do Secretaria de Estado de Educação do Pará, Brasil. Supervisor do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/UFO-PA) - Física e Matemática, desde novembro de 2020.

NILA LUCIANA VILHENA MADUREIRA

Mestra em Educação pela UFPA, 2019. Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela UEPA. Especialização em Gestão em Educação (UEPA), Especialização em Ensino e Aprendizagem de Língua Portuguesa (UFPA), Especialização em Ensino e Aprendizagem em Ciências e Matemática (IEMCI-UFPA). Cursa Especialização em Transtorno do Espectro Autista: INTERVENÇÕES MULTIDISCIPLINARES EM CONTEXTOS INTERSETORIAIS (UEPA). Atualmente é Professora EBTT/IFPA – Campus Bragança. É pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Educação do IFPA. Possui experiência em docência (séries iniciais do ensino fundamental, no ensino médio, na graduação e pós-graduação lato sensu); coordenação pedagógica em escolas do ensino fundamental. Pesquisa os seguintes temas: Políticas Públicas em Educação, Formação de Professores; Formação Continuada para

Professores de Educação Básica e Prática Pedagógica de Professores. Participa do Conselho editorial da “Pantanal Editora”.

SEBASTIÃO RODRIGUES MOURA

Professor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA). Doutorando em Educação em Ciências e Matemática (REAMEC-UFMT/UFPA/UEA). Mestre em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas (UFPA). Especialista em Docência Universitária com ênfase em Educação (UEPA). Licenciado Pleno em Ciências Naturais - com habilitação em Física (UEPA). Tem experiência em Educação em Ciências, com ênfase na linha de Ensino de Ciências/Física e na Formação de Professores, atuando principalmente nos seguintes temas: Ensino de Física através de Temas Contemporâneos, Abordagem CTS e Questões Sociocientíficas, Alfabetização Científica, Fundamentos e Metodologias para o Ensino de Ciências, Pesquisa Narrativa e Formação de Professores.

TEREZINHA VALIM OLIVER GONÇALVES

Possui graduação em Curso de Licenciatura em História Natural pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1975); graduação em Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1975); especialização em Ecologia Humana na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS); Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Estadual de Campinas (1981) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2000), na linha de pesquisa “Ensino, Avaliação e Formação de Professores”. Atualmente faz parte do Corpo Editorial da Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências e é professora Titular da Universidade Federal do Pará. É coordenadora do Mestrado Profissional DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICAS, desde 2014. É presidente do NDE da Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens do IEMCI/UFPA.

Inclusão & Acessibilidade

VOLUME 1

**Ensaaios, Reflexões,
Proposições e
Desafios**



RFB Editora
Home Page: www.rfbeditora.com
Email: adm@rfbeditora.com
WhatsApp: 91 98885-7730
CNPJ: 39.242.488/0001-07
Av. Augusto Montenegro, 4120 - Parque Verde,
Belém - PA, 66635-110

