

PAINEL - DIDÁTICA, DIVERSIDADE E INCLUSÃO ESCOLAR: PERSPECTIVAS PARA A ATUAÇÃO DOCENTE

Haydéa Maria Marino de Sant'Anna Reis - UNIGRANRIO/AFYA
Mariluce Groba Andres Ribeiro - UNIGRANRIO/AFYA
Márcia Regina Castro Barroso – UNIGRANRIO / AFYA
Maria Helena de Oliveira Pereira de Carvalho – UNIGRANRIO/AFYA
Liana de Carvalho Pessoa – UNESA
Adriana Maria de Assumpção - UNESA

RESUMO GERAL

Este painel congrega pesquisas à luz dos debates sobre inclusão, adaptação de currículo, didática e prática de ensino que contemplam diversidades, desigualdades e territórios educativos. O primeiro aborda a autonomia de alunos com deficiência visual por meio do ciberespaço considerando o uso de tecnologias assistivas. Fez uso de estudo qualitativo e exploratório, baseado em um levantamento bibliográfico nas bases de dados: Portal de Periódicos, Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES; e *Google Acadêmico*. Constatou-se que espaços virtuais permitem a produção, a coexistência, a colaboração e a cooperação entre todos, possibilitando a transposição de barreiras sensoriais e psicológicas. O segundo artigo analisou a reprovação escolar, enquanto prática educativa, uma vez que tem sido objeto de intensos debates acadêmicos e políticos. A pesquisa realizada durante a pandemia de COVID-19, partiu dos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, e site Qedu, apontou que a reprovação é frequente no 6º ano do ensino fundamental, afetando principalmente alunos pretos, pardos e indígenas nas escolas públicas. Enfatiza a importância do uso de dados educacionais abertos pelos atores escolares para uma análise detalhada do fluxo escolar, na busca pela compreensão do fenômeno e para a construção conjunta de políticas e de práticas escolares associadas à melhoria. O terceiro artigo analisou a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação através de narrativas de professores de São Gonçalo/RJ sobre o uso das tecnologias digitais. Constatou-se a necessidade de práticas que considerassem a perspectiva do aluno no processo.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais Assistivas, Inclusão escolar, Reprovação escolar.

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: O CIBERESPAÇO COMO LUGAR DE AUTONOMIA

Mariluce Groba Andres Ribeiro – UNIGRANRIO / AFYA
Haydée Maria Marino de Sant’Anna Reis – UNIGRANRIO / AFYA
Márcia Regina Castro Barroso – UNIGRANRIO / AFYA

RESUMO

Este estudo aborda a autonomia de alunos com deficiências visuais (DV) por meio do ciberespaço em conjunto com as tecnologias assistivas (TA), no contexto da educação inclusiva. As TA são recursos, materiais e estratégias que fornecem meios para que pessoas com deficiências se constituam como sujeitos integrais da sociedade, e a autonomia é um atributo essencial para pessoas com DV. Nesse contexto, este trabalho tem como objetivo articular as vantagens do ciberespaço como local de autonomia para pessoas com deficiências visuais por meio das tecnologias assistivas. Assim, esta pesquisa fez uso de um estudo qualitativo e exploratório, baseado em um levantamento bibliográfico nas bases de dados: Portal de Periódicos da CAPES; Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES; e *Google Acadêmico*. Os descritores utilizados foram: deficiência visual; tecnologias assistivas; ciberespaço; e autonomia. Foram selecionados artigos, dissertações, teses e livros publicados entre 2016 e 2024. Elucidou-se que pessoas com DV podem ser categorizadas em cegos e indivíduos com baixa visão, e cada grupo possui especificidades. Nesse panorama, o ciberespaço pode ser usado como um ambiente que impulsiona a autonomia de alunos com DV por meio das TA, haja vista que os espaços virtuais permitem a produção, a coexistência, a colaboração e a cooperação entre todos, possibilitando a transposição de barreiras sensoriais e psicológicas. Por fim, cabe à escola adaptar e integrar os currículos às TA e o uso do ciberespaço para garantir equidade no processo educacional, com vistas a autonomia de pessoas com DV.

Palavras-chave: Tecnologias Assistivas, Deficiência Visual, Ciberespaço, Autonomia.

INTRODUÇÃO

Este estudo explora o papel das tecnologias assistivas (TA) na inclusão de alunos com deficiência visual (DV), com destaque ao ciberespaço como um ambiente que permita o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos. A busca pela educação inclusiva segue em evolução positiva no Brasil há pelo menos 30 anos, e as TA, isto é, recursos que permitem a participação e atividade de pessoas com deficiências, se mostram como ferramentas essenciais na promoção da acessibilidade para esses alunos, permitindo, assim, a autonomia desses.

Pessoas com DV podem ser categorizadas em cegos e indivíduos com baixa visão, e cada grupo possui especificidades. Cabe à escola, portanto, adaptar e integrar os currículos às

TA para garantir equidade no processo educacional, visando o empoderamento e autonomia de pessoas com deficiência visual, com o intuito de seu desenvolvimento integral. Nesse panorama, o ciberespaço pode ser visto e usado como um ambiente que, diante de suas particularidades, ofereça a possibilidade de impulsionar a autonomia de alunos com DV por meio das TA, visto os espaços virtuais permitem a coexistência, colaboração e cooperação entre todos, possibilitando a transposição de barreiras físicas e psicológicas, podendo ser usado como um interdisciplinar.

No contexto acima, este estudo parte da seguinte questão norteadora: como o ciberespaço, em colaboração com as tecnologias assistivas, pode promover a autonomia de alunos com deficiências visuais? Para responder essa pergunta, esta pesquisa tem por objetivo: articular as vantagens do ciberespaço como local de autonomia para pessoas com deficiências visuais por meio das tecnologias assistivas.

Entende-se que contribuir com a expansão do conhecimento nessa área será relevante para que o uso das TA seja expandido e cada vez mais preciso, levando em consideração aspectos relevantes, tais como: a elaboração de um currículo dedicado aos alunos com DV, utilizando as TA; o estímulo ao uso crítico e ético do ciberespaço, dado que essa é uma tecnologia digital de informação e comunicação (TDIC) que oferece oportunidades, mas também têm seus riscos; entender a significação das TA para os alunos com DV para que esses possam extrair delas o melhor que elas podem oferecer, quando de seu uso no ciberespaço. Assim, para realizar o objetivo da pesquisa, foram definidos os procedimentos metodológicos.

METODOLOGIA

Este estudo se dá por meio de uma pesquisa qualitativa, de cunho exploratório. A pesquisa qualitativa é um tipo de pesquisa social que visa trabalhar com os significados do fenômeno, e interpreta uma realidade que não pode ser quantificada (Minayo, 2007). O caráter exploratório aqui se aplica, pois, como indicado por Marconi e Lakatos (2003), acontece em um tema ainda não completamente explorado, e visa clarificar conceitos e ampliar as informações disponíveis sobre o fenômeno.

Com esse intuito, o estudo foi realizado por um levantamento bibliográfico de fontes primárias, no qual a coleta de dados foi realizada em três bases de dados: Portal de Periódicos da CAPES; Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES; e *Google Acadêmico*. As buscas envolveram os descritores, utilizados em conjunto e em diferentes combinações: deficiência visual; tecnologias assistivas; ciberespaço; autonomia. Foram definidos como critérios de

inclusão: artigos científicos; dissertações de mestrado; teses de doutorado; livros; publicadas entre 2016 e 2024; com texto disponibilizado de modo integral; com conteúdo gratuito; que aproximem esta pesquisa dos objetivos. Como critérios de exclusão, foram definidos: trabalhos de conclusão de curso; publicações sem fonte conhecida.

O processo de escolha, diagnóstico e interpretação dos documentos incluídos neste estudo usam a formulação de Bardin (2016) para a Análise de Conteúdo, composta de três fases: pré-análise, com a leitura flutuante e escolha dos materiais a comporem a pesquisa; a exploração do material, referente à decomposição do material em busca de seus significados; e tratamento dos resultados, com a interpretação do texto em relação à questão norteadora.

REFERENCIAL TEÓRICO

Para o propósito deste estudo, primeiramente, foram definidos os principais termos usados na pesquisa. A definição de autonomia aqui reconhecida é a capacidade de se autogovernar, seguindo vontade própria sob o direito da tomada de decisões, com liberdade moral e intelectual (Michaelis, 2024). Já deficiência visual (DV) é delineada como a cegueira total ou baixa visão, a qual é uma “[...] alteração da capacidade funcional decorrente de fatores como rebaixamento significativo da acuidade visual, redução importante do campo visual e da sensibilidade aos contrastes e limitação de outras capacidades” (Gil, 2000). Para definir tecnologias assistivas (TA), recorre-se a Berth (2017): quaisquer recursos, produtos, metodologias, estratégias, práticas ou serviços que propiciem a participação e atividade de pessoas com deficiências em busca de autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. Já o conceito de interdisciplinaridade no contexto escolar, como explicado por Fazenda (2008), envolve noções, finalidades, habilidades e técnicas que favoreçam o processo de aprendizagem, com respeito aos alunos, e vai além da integração entre os saberes de diferentes disciplinas, pois é preciso partir de um mesmo objeto, integrando-se em situações-problema, para que as perguntas sejam respondidas com base no diálogo entre os conhecimentos.

Como explicam Freire *et al.* (2020), cegos e pessoas com baixa visão possuem necessidades educacionais para cada nível de deficiência. Por serem distintos:

O processo educativo para as crianças com baixa visão, poderá ser desenvolvido através de elementos visuais e táteis, recorrendo a outros recursos quando necessário. Já para a criança cega, o processo de aprendizagem se desenvolverá através do estímulo dos sentidos (tato, audição, olfato e paladar), dentre os sentidos o mais acentuado é o tato, sendo muito importante a utilização do Sistema Braille, como elemento de comunicação escrita (Freitas *et al.*, 2020, p. 7).

Tais autores escrevem ainda que as TA facilitam o acesso à aprendizagem (Freitas *et al.*, 2020). Berth (2017) elucida que, na educação, as TA têm o intuito de garantir a equidade ao acesso ao conhecimento. No âmbito das deficiências visuais, esses recursos podem assumir a forma de “Auxílios ópticos, lentes, lupas manuais e lupas eletrônicas; os softwares ampliadores de tela. Material gráfico com texturas e relevos, mapas e gráficos táteis, *software* OCR [*optical character recognition*] em celulares para identificação de texto informativo” (Berth, 2017, p. 10).

Contudo, além de recursos e tecnologias, é preciso que estes estejam integrados aos currículos e práticas pedagógicas, validando o uso daqueles. A pesquisa de Prazeres (2021) buscou relações entre a integração de currículos com recursos de TA para DV, mostrando que ainda há uma lacuna na adaptação de propostas curriculares inclusivas e flexíveis que concebem práticas pedagógicas conectadas às TA para a concretização da inclusão de alunos com DV. Não obstante, a pesquisadora indica que as TA proporcionam autonomia do aluno dentro e fora da escola, e o processo de elaboração de currículos que integrem recursos de TA para DV “[...] é um dos principais pilares do sucesso dessa construção epistemológica e social que é educação especial na perspectiva de uma educação inclusiva” (Prazeres, 2021, p. 3).

Relacionando os descritos nesta introdução se encontra o ciberespaço, visto por autores como Fortes, Vasconcelos e Pereira (2017) como um local de autonomia e autoria para pessoas com deficiências por meio do uso das TA. Os autores formulam que os espaços virtuais funcionam como um ambiente propício para a comunicação e sociabilização, pois permitem a autoria de pensamento e a construção de novas significações, potencializam que a palavra possa ser dita, legitimam a multidimensionalidade humana, por fim, possibilitando “[...] a tessitura na interculturalidade e a superação das fronteiras e gaiolas mentais. É um espaço multidimensional de interconexões complexas e ilimitadas” (Alves; Pereira; Viana, 2017, p. 165).

Outrossim, a temática das TA para a inclusão de crianças e adolescentes com DV nas salas de aula regular se vale da construção etnográfica apontada por Rifiotis (2016), o qual aponta que as redes sociotécnicas, formada pelas interações que envolvem humanos e não humanos no ciberespaço, possui uma série de conexões de autoria e agência que não mais são delimitadas pelo indivíduo. Tais aspectos, segundo a teoria ator-rede, faz com que as conexões considerem a união entre objetos, processos e atores humanos em suas infinitas possibilidades e significações, as quais constroem o tecido social.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Crianças e adolescentes com DV que frequentam salas de aula regulares na Educação Básica têm, por intermédio das TA e especificamente dentro do ciberespaço, ferramentas que endossam a construção da sua autonomia (Alves; Pereira; Viana, 2017). Essa afirmação traz consigo a imensa relevância da conexão dos jovens com as TA dentro do ciberespaço e que, na perspectiva da educação inclusiva, permite que eles interajam com o meio social e escolar, levando-os à apropriação de seus direitos e, conseqüentemente, o exercício de sua cidadania, finalidade essencial em um modelo de educação que desenvolva o indivíduo integralmente.

O ciberespaço e as TA, objetos de estudo desta pesquisa, possuem características que as unificam no enaltecimento dessas possibilidades, pois estão diretamente envolvidas na rede sociotécnica que, como delineada na teoria ator-rede, abrangem o indivíduo e o objeto na construção de significações das interações sociais, isto é, articulam “[...] como algo/alguém faz algo/alguém fazer. O ‘social’ e a ‘cultura’ deixam de ser considerados exclusivamente como um estado de coisas ou um domínio específico, podendo ser o produto de conexões ou a sua origem” (Rifiotis, 2017, p. 94). Os agentes nesse contexto são híbridos e plurais.

Essa complexidade exige que os jovens com DV não somente tenham acesso às TA durante seus estudos dentro e fora das salas de aula, mas também que a escola desenvolva um currículo que considere todos esses atributos para que o processo de inclusão dessas crianças e adolescentes seja efetivo (Prazeres, 2021). Ou seja, há de se ponderar as relações possíveis entre a pluralidade do alunado, as TA disponíveis e os objetivos de aprendizagem. A inclusão do ciberespaço nessa fórmula teria por finalidade permitir o acesso a informações que ampliem os conhecimentos dos alunos com DV, pois concede uma ampla possibilidade de interação social nas diversas plataformas de comunicação virtual que a constituem, de forma que essa gama de recursos, intermediadas pelas tecnologias digitais, engrandecem a construção da identidade desses sujeitos. Entende-se que, sem um currículo que abarque essas possibilidades, as TA para alunos com DV no meio educacional não estejam em uso em sua plena capacidade.

Isto, pois, limitar a viabilidade do acesso de alunos com DV ao ciberespaço pode reduzir oportunidades que levem à apropriação de saberes, debates e criações geradas em tempo real, restringir momentos de constituição de vínculos sociais, isolando os jovens da amplitude de ensejos que a internet fornece para a formação de um indivíduo. Para evitar essas limitações, as TA se tornam peça central. Contudo, como elaboram Freire *et al.* (2020),

Embora essa tecnologia seja relevante, ainda é pouco conhecida no Brasil. Por isso, é crucial que se tenha uma dimensão qualitativa de seus benefícios para o desenvolvimento das crianças que possuem cegueira e baixa visão. Deve-se, pois, preocupar-se em oferecer uma interação positiva de maneira que organize o espaço,

tempo das atividades e realize as adaptações necessárias para que a criança seja atendida em suas especificidades (p. 13).

Infelizmente, crianças cegas e com baixa visão podem sofrer com a ausência de estímulos sensoriais que as ajude a se desenvolverem, principalmente na fase pré-escolar, entre os 4 e 6 anos. “Ela não pode ser superprotegida e ficar em uma redoma de vidro: deve ser incentivada a desenvolver seu potencial e sua curiosidade [...] afinal, é uma criança!” (Gil, 2000, p. 33). Desde muito pequena, se a criança com DV é incentivada desenvolver sua consciência corporal e seu autoconhecimento, ela é induzida à autonomia e, por consequência, “Ao acreditar em si mesma, a criança passa a confiar mais nos outros e aprende a brincar e a atuar em grupo, trocando o isolamento por novas amizades” (Gil, 2000, p. 34).

Sabendo disso, esta pesquisa reitera a definição de TA, entendendo que ela promove uma integração entre os assuntos até aqui debatidos.

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2007, p. 3).

É possível observar na passagem acima que as TA são, intrinsecamente, interdisciplinares. Alves, Pereira e Viana (2017) afirmam que as TA permitem que os alunos com deficiências vençam seus limites funcionais e alcancem a autonomia, porém, entendem que o processo é complexo tanto para o aluno quanto para o docente. Nesse âmbito, ainda são encontradas barreiras na inclusão das TA e do ciberespaço em salas de aula com alunos com deficiência, e os autores acima redigem que faltam políticas educacionais inclusivas mais efetivas para cumprir o que já existe em lei.

Corroboram com essa visão Simão Filho e Siqueira (2021), os quais também encontraram que as TA, em conjunto com o ciberespaço, maximizam a autonomia de pessoas com DV, entretanto,

[...] a carência de efetividade no cumprimento das normativas pelos entes estatais fez com que a seara das inovações tecnológicas destinadas aos portadores de deficiências visuais fosse tomada por iniciativas privadas que, apesar da inegável contribuição, não devem excluir o dever majoritário estatal de tutela das minorias. (Simão Filho; Siqueira, 2021, p 1).

A revisão sistemática de publicações sobre TA na educação inclusiva de Sembold (2020) invoca outra variável nessa problematização: a qualificação dos docentes. A pesquisa conclui que, nos estudos analisados, as tecnologias carregam como premissa uma solução para

a educação inclusiva, contudo, além de ser preciso expandir o debate sobre a sua democratização, a ampliação da formação docente para o uso das TA em alunos com deficiências é extremamente urgente. No entanto, esses esforços são escassos (Sembold, 2020).

Assim, faz-se primordial que a inclusão propiciada pelas TA no âmbito escolar pense, também, na formação do professor, para que o desenvolvimento da autonomia de alunos com DV seja integral, elevando essas crianças e adolescentes à independência, permitindo que esse fale e seja escutado, construindo novos significados por meio das conexões que estabelece nas redes sociotécnicas. Nesse sentido, é preciso destreza dos educadores para mediar o acesso às TA e às mais diferenciadas situações que os levem a experienciar o ciberespaço que, por suas características intrínsecas, assistirá tais jovens a se desenvolverem de maneira completa.

Por fim, entende-se que as TA, em meio à construção da autonomia de sujeitos com DV no ciberespaço, contribuam para o desenvolvimento integral desses indivíduos, permitindo que esses exerçam sua independência e cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As tecnologias assistivas (TA) são recursos, ferramentas e estratégias intrinsecamente interdisciplinares que, no contexto da educação inclusiva, podem auxiliar crianças e adolescentes com deficiências visuais a se tornarem autônomas, levando ao seu desenvolvimento integral, e o ciberespaço pode contribuir com essa tarefa, dada a amplitude de experiências advindas das relações compostas nas redes sociotécnicas.

Não obstante, é de suma importância que os currículos sejam adaptados para que as TA façam parte do dia a dia dos alunos com DV e, talvez ainda mais importante, se faz primordial que os docentes estejam preparados para mediar o uso crítico e ético das tecnologias e do ciberespaço para o desenvolvimento da autonomia dos alunos com DV. Ainda, é crucial que o poder público implemente as normativas as quais intenciona ampliar o acesso às TA para pessoas com deficiência.

Assim, é de extrema importância oportunizar tais recursos a esses jovens por meio de TA adequadas, com integração entre currículo e práticas pedagógicas, expandindo a formação de docentes na temática, para que seja possível extinguir os limites sensoriais das deficiências desses alunos, com a finalidade da real prosperidade e autonomia desses sujeitos.

REFERÊNCIAS



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

ALVES, M. D. F.; PEREIRA, G. V.; VIANA, M. A. P. Tecnologia assistiva na perspectiva de educação inclusiva: o ciberespaço como lócus de autonomia e autoria. **Laplage em Revista**, v. 3, n. 2, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=552756522014>. Acesso em: 13 jun. 2024.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BERTH, R. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Porto Alegre: Assistiva/Tecnologia da Educação, 2017. 20p. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/1059>. Acesso em: 11 jun. 2024.

BRASIL. SECRETARIA ESPECIAL DOS DIREITOS HUMANOS. COORDENADORIA NACIONAL PARA INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE DEFICIÊNCIA. **Ata VII reunião do Comitê De Ajudas Técnicas – CAT / CORDE / SEDH / PR realizada nos dias 13 e 14 de dezembro de 2007**. Brasília: CAT, 2007. Disponível em: https://www.assistiva.com.br/Ata_VII_Reuni%C3%A3o_do_Comite_de_Ajudas_T%C3%A9cnicas.pdf. Acesso em: 22 jun. 2024.

FAZENDA, I. Interdisciplinaridade-transdisciplinaridade: Visões culturais e epistemológicas. In: _____. (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, K. M. de A. *et al.* A importância do uso da tecnologia assistiva no processo inclusivo de crianças com cegueira e baixa visão. **Anais VII CONEDU - Edição Online**. Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/67715>. Acesso em: 13 jun. 2024.

GIL, M. (Org.). **Deficiência visual**. Brasília: MEC. Secretaria de Educação a Distância, 2000. 80 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/deficienciavisual.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2024.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MICHAELIS. **Dicionário de Língua Portuguesa: autonomia**. 2024. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=autonomia>. Acesso em: 11 jun. 2024.

MINAYO, M. C. de S. Pesquisa Social. In: DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

PRAZERES, R. S. **A importância do processo de integração do currículo com os recursos da tecnologia assistiva para deficientes visuais**. 2021. 179f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Universidade Estadual de Roraima, Boa Vista, 2021. Disponível em: <https://propei.uerr.edu.br/ppge/wp-content/uploads/2023/05/2021-Romilda-DissertaA%C2%A7Ao-PRONTA.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2024.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

RIFIOTIS, T. Etnografia no ciberespaço como “repopoamento” e explicação. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 31, n. 90, fev. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/M6GkRJnssG5zh65pVBVn7vd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 jun. 2024. DOI: 10.17666/319085-98/2016

SEMBOLD, W. **Tecnologia assistiva e educação inclusiva: revisão sistemática das teses e dissertações produzidas no Brasil**. 2020. 199f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio e Sá, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10641865. Acesso em 17 jun. 2024.

SIMÃO FILHO, A.; SIQUEIRA, O. N. O deficiente visual na sociedade do conhecimento e a efetivação da cidadania por meio da conectividade. **Revista Juris Poiesis**, Rio de Janeiro. v. 24, n. 35, p. 1-24, 2021. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/jurispoiesis/article/view/9968>. Acesso em: 23 jun. 2024.

O CONTRASSENDO DA REPROVAÇÃO ESCOLAR: UMA ANÁLISE CRÍTICA DO CONTEXTO PÓS PANDEMIA

Maria Helena de Oliveira Pereira de Carvalho - Unigranrio/Afya
Haydéa Maria Marino de Sant'Anna Reis – Unigranrio/Afya

RESUMO

A reprovação escolar, enquanto prática educativa, tem sido objeto de intensos debates acadêmicos e políticos. Na pesquisa documental conduzida para o mestrado buscamos explorar os índices de reprovação no 6º ano do ensino fundamental entre 2017 e 2020, com foco nas escolas públicas municipais da Baixada Fluminense. A pesquisa buscou compreender como os processos de seletividade e exclusão, fortemente influenciados pela memória histórica e os discursos vigentes nas dinâmicas interpessoais nos espaços escolares, reforçam a cultura da reprovação escolar. Os dados coletados revelaram uma alta taxa de reprovação no 6º ano do ensino fundamental, que foram excepcionalmente atenuados pela pandemia de COVID-19. Após quatro anos, o presente artigo traz novamente o tema, com uma revisão dos índices de reprovação nas escolas municipais da Baixada Fluminense, a partir dos dados abertos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), e site Qedu, com novo olhar enfatizando a importância do uso de dados educacionais abertos pelos atores escolares para uma análise detalhada do fluxo escolar, na busca pela compreensão do fenômeno e para a construção conjunta de políticas e das práticas escolares associadas à melhoria do fluxo e do desempenho dos estudantes.

Palavras-chave: Baixada Fluminense, Reprovação, Dados Abertos.

INTRODUÇÃO

A reprovação é fenômeno complexo e não apenas um reflexo do desempenho acadêmico, mas está intrinsecamente ligada a fatores socioeconômicos e culturais que influenciam a prática educativa, trazendo consequências negativas de longo prazo, tanto para os indivíduos quanto para o sistema educacional como um todo (Tavares Júnior, 2018, p.92). A prática de reprovação, ou retenção de alunos, tem sido associada a consequências negativas, como a redução da autoestima, aumento da taxa de evasão escolar e impacto psicológico adverso. Por outro lado, a aprovação automática, sem a consideração adequada do desempenho acadêmico, pode levar à progressão de alunos sem a preparação necessária para os níveis subsequentes, resultando em lacunas de conhecimento acumuladas ao longo do tempo

(Carvalho, 2023, p. 2). A pesquisa¹, realizada durante a pandemia de COVID-19, apontou que a reprovação era frequente no 6º ano do ensino fundamental, afetando principalmente alunos pretos, pardos e indígenas nas escolas públicas.

Em 2018, os dados alarmantes do Censo Escolar da Educação Básica, sobre a reprovação escolar no Brasil, destacaram que 26 milhões de alunos foram reprovados, quase metade de pretos e pardos, uma projeção da situação dos índices de reprovação para os anos posteriores, dava mostras de que não haveria retrocesso. No entanto, com a chegada da pandemia em 2020, que exacerbou desigualdades sociais e educacionais existentes e impôs novas barreiras ao aprendizado, levando a questionamentos sobre a justiça e a utilidade de reprovar estudantes em tais circunstâncias. De feita, em 2020, os índices de reprovação caíram a 0% refletindo, os efeitos da pandemia de Covid-19.

Em 2022, com o fim das medidas utilizadas para evitar a reprovação adotadas por alguns municípios durante a pandemia, os índices de reprovação voltaram a crescer. Nos anos finais do ensino fundamental, 7,9% dos estudantes foram reprovados. Destacando que o Brasil é um dos países que mais utilizam a "pedagogia da repetência" (Ribeiro, 1993, p.20) afetando significativamente o progresso educacional dos alunos, aumentando a seletividade e as desigualdades existentes do sistema educacional brasileiro. O Brasil tem uma das taxas de repetência mais altas do mundo, apesar de evidências substanciais de pesquisas de que a repetência é uma estratégia ineficaz para aumentar o aprendizado.

A prática de reprovação, ou retenção de alunos, tem sido associada a consequências negativas, como a redução da autoestima, aumento da taxa de evasão escolar e impacto psicológico adverso. Por outro lado, a aprovação automática, sem a consideração adequada do desempenho acadêmico, pode levar à progressão de alunos sem a preparação necessária para os níveis subsequentes, resultando em lacunas de conhecimento acumuladas ao longo do tempo. (Carvalho, 2022).

Situação da Reprovação nos municípios da Baixada Fluminense

De acordo com Carvalho (2022) no ano de 2007, ano de instauração do Ideb, considerando os parâmetros internacionais em comparação com os demais países da América

¹ A pesquisa – O contrassenso da reprovação escolar: um estudo sobre o binômio aprovação\reprovação na era pandêmica, (Carvalho, 2022) foi realizada com apoio a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Brasil (CAPES) – nº do processo 88887.6118692021-00.

Latina todos os municípios da Baixada Fluminense os índices de reprovação estavam extremamente altos para os anos finais do ensino fundamental, com predominância de pico no 6º ano, conforme Quadro 1 a seguir.

Quadro 1: Fluxo Escolar – Taxas de Transição por município – 2007/2008

Fluxo Escolar - Taxas de Transição ⁽¹⁾ por município - 2007/2008					
Nome do município	Dependência Administrativa	Taxa de Reprovação			
		Ensino Fundamental - Anos finais			
		6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano
Belford Roxo	Pública	24,0	12,2	12,3	10,8
Duque de Caxias	Pública	24,9	15,0	13,6	10,6
Guapimirim	Pública	30,7	17,7	15,0	6,0
Itaguaí	Pública	13,8	24,3	19,9	10,1
Japeri	Pública	22,4	8,2	5,1	3,9
Magé	Pública	20,5	6,3	4,5	2,7
Mesquita	Pública	25,8	12,9	13,9	10,5
Nilópolis	Pública	27,0	6,1	12,4	5,3
Nova Iguaçu	Pública	23,3	18,5	14,7	9,7
Paracambi	Pública	11,2	14,8	9,3	3,8
Queimados	Pública	25,6	10,3	11,4	8,2
São João de Meriti	Pública	25,7	15,5	15,6	11,3
Seropédica	Pública	15,8	18,3	14,4	7,1

Fonte: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-transicao>. Elaboração própria. 2024

Nos anos seguintes, é possível notar uma tendência ao decréscimo nos números de reprovação no ensino fundamental, em alguns municípios da Baixada Fluminense, ainda com predominância de pico no 6º ano, motivados pelas pressões de um processo de responsabilização (accountability) imposto pelos resultados do IDEB. Conduzindo a uma movimentação nos municípios em relação às políticas educacionais locais, com revisão de diretrizes políticas e práticas pedagógicas que conduzam a eficácia, eficiência, excelência.

Em 2020, orientações foram feitas para conter as reprovações, diminuindo o prejuízo educacional causado pela pandemia, que certamente levaria a elevados índices de abandono escolar. Como resultado dessas orientações, testemunhamos uma queda geral nos índices de reprovação, nos anos finais do ensino fundamental, nas escolas municipais da Baixada Fluminense, conforme Quadro 2 a seguir.

Quadro 2: Fluxo Escolar – Taxas de Transição por município - 2020

Fluxo Escolar - Taxas de Transição ⁽¹⁾ por município - 2020		
Nome do município	Dependência Administrativa	Taxa de reprovação
		Ensino Fundamental - Anos Finais

		6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano
Belford Roxo	Pública	4,0	2,8	2,1	3,5
Duque de Caxias	Pública	5,7	3,3	2,5	3,3
Guapimirim	Pública	2,4	2,1	1,0	0,6
Itaguaí	Pública	1,0	0,5	0,7	0,6
Japeri	Pública	0,3	0,2	0,2	0,3
Magé	Pública	2,0	2,4	2,1	1,6
Mesquita	Pública	7,6	5,2	3,7	4,4
Nilópolis	Pública	5,4	4,9	2,1	2,3
Nova Iguaçu	Pública	6,5	3,4	2,6	2,9
Paracambi	Pública	2,9	3,8	1,7	0,9
Queimados	Pública	6,3	4,9	4,9	5,1
São João de Meriti	Pública	7,9	4,6	4,0	5,6
Seropédica	Pública	0,7	0,8	0,5	0,2

Fonte: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-transicao>. Elaboração própria. 2024

Quatros anos se passaram, e já é possível perceber o aumento progressivo nos índices de reprovação nas escolas municipais da Baixada Fluminense. Dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2023, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) mostram que em 2023, quase 400 mil crianças e jovens de 6 a 14 anos não estavam frequentando a escola. No 6º ano do ensino fundamental, 15,8% se encontravam em distorção idade-série, índice que está estreitamente ligado à reprovação escolar do aluno.

No Quadro 3 a seguir o 6º ano aparece em destaque, confirmando a hipótese de um gargalo provocado pela reprovação no 6º ano do ensino fundamental, e o quanto a prática da reprovação nas escolas municipais da rede pública de ensino nos municípios da Baixada Fluminense reforça as limitações dos alunos de origem desfavorecidas, como desempenho acadêmico, status socioeconômico, gênero e origem social, como favorecedora dos processos de exclusão e produção do fracasso escolar. Freire (2013); Bourdieu (1997).

Quadro 3: Índice de Reprovação no Ensino Fundamental dos Municípios da Baixada Fluminense/RJ

	Duque de Caxias				Belford Roxo				Nova Iguaçu					
	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano		
2017	22,5	17,1	14,7	9,8	2017	16,3	17,5	15,9	11,1	2017	22,5	19,4	14,4	8,6
2018	22,9	21,8	16,4	11,1	2018	11,6	14,3	11,6	5,8	2018	22,0	20,4	17,1	12,2
2019	23,6	18,5	16,3	10,3	2019	12,9	13,1	10,5	9,0	2019	19,7	18,4	13,8	8,3
2020	0,1	0,1	0,1	0,0	2020	0,0	0,0	0,0	0,0	2020	0,1	0,0	0,0	0
2021	10,1	11,1	10,3	7,5	2021	0,0	0,0	0,0	0,0	2021	1,4	1,8	1,0	0,8
2022	18,1	17,1	14,7	9,8	2022	10,9	9,9	11,1	5,8	2022	16,5	14,6	12,8	7,6

Queimados					Mesquita					Nilópolis				
	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano		6º ano	7º ano	8º ano	9º ano		6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
2017	24,5	15,7	14,8	5,3	2017	16,8	14,9	13,5	9,6	2017	7,9	8,5	6,1	3,3
2018	23,0	21,4	18,3	10,6	2018	12,8	10,4	10,9	5,5	2018	5,8	6,0	4,9	2,3
2019	17,1	11,9	8,5	2,6	2019	9,6	11,4	12,3	4,6	2019	5,3	4,2	3,0	2,3
2020	0,0	0,0	0,0	0	2020	0,4	0,0	0,0	0	2020	0,0	0,0	0,0	0
2021	2,1	0,2	1,5	0,3	2021	0,1	0,0	0,0	0	2021	0,0	0,0	0,1	0,2
2022	18,2	14,4	13,8	6	2022	11,7	11,2	7,8	6	2022	3,2	3,2	4,2	0,4

S. J. Meriti					Magé					Guapimirim				
	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano		6º ano	7º ano	8º ano	9º ano		6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
2017	23,1	23,4	17,5	9,6	2017	15,5	15,1	10,3	7,7	2017	15,4	21,3	20,8	9,1
2018	17,2	15,2	10,6	4,4	2018	16,7	15,3	16,0	5,9	2018	21,5	22,1	22,3	18,1
2019	21,3	14,2	12,8	12,1	2019	8,0	7,1	6,1	2,6	2019	27,0	24,1	21,4	13,7
2020	0,0	0,0	0,0	0	2020	0,0	0,1	0,0	1,3	2020	0,0	0,0	0,2	0
2021	3,4	4,7	3,7	2,7	2021	2,0	2,9	2,5	1,7	2021	0,3	0,0	0,0	0
2022	10,5	10,5	12,3	4,7	2022	12,1	10,0	10,8	6,5	2022	10,8	11,8	14,4	6,3

Serópedica					Itaguaí					Japeri				
	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano		6º ano	7º ano	8º ano	9º ano		6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
2017	26,4	27,5	24,0	15,7	2017	24,2	21,1	17,6	13	2017	11,6	14,5	11,1	7,8
2018	29,7	22,9	20,3	13,1	2018	25,6	21,3	17,6	12,7	2018	8,0	8,0	8,7	4
2019	30,3	24,4	16,8	10,5	2019	29,6	28,8	26,3	13,4	2019	6,6	9,9	5,3	4,4
2020	0,0	0,0	0,0	0	2020	0,6	0,2	0,4	0,3	2020	0,0	0,0	0,0	0
2021	0,0	0,0	0,0	0	2021	1,5	2,6	2,5	0,7	2021	5,0	6,0	5,0	3,3
2022	9,8	12,1	11,5	6	2022	16,0	20,1	19,2	10,6	2022	5,6	8,3	8,0	6,6

Paracambi				
	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
2017	21,8	27,0	13,0	11,2
2018	14,3	19,7	14,2	8,6
2019	11,1	20,1	8,0	4,4
2020	0,0	0,0	0,0	0
2021	1,6	3,3	3,0	1,7
2022	5,2	5,8	6,9	3,4

Fonte: <https://www.https://qedu.org.br/>. Elaboração própria. 2024

A prática frequente de acompanhar e examinar com constância os dados educacionais, por uma equipe pedagógica em conjunto com a comunidade escolar, pode contribuir para a proposição de estratégias ou projetos, que verdadeiramente atendam as necessidades da escola ajudando a melhorar as práticas de aprovação e reprovação.

Dados abertos educacionais

Dados abertos referem-se aos conjuntos de dados gerados por governos, organizações, e pesquisadores acadêmicos, disponibilizados gratuitamente online. Esses conjuntos de dados podem ser utilizados por educadores como recursos para apoiar diversas atividades de ensino e aprendizagem, permitindo que os diferentes interessados, como governos, comunidades, pais e alunos, possam em conjunto compreender e interpretar as informações, gerando programas ou políticas educacionais.

Sinalizamos que o direito assegurado pelo exposto pela Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011 e Lei complementar nº 131, de 27 de maio de 2009, que tem o objetivo de fomentar a transparência da gestão pública, o controle social e o desenvolvimento de novas tecnologias destinadas à melhoria da gestão pública, permitindo que o cidadão acompanhe o que está sendo realizado e fiscalize o uso das verbas públicas, divulgando informações de interesse público. O Plano de Dados Abertos (PDA) faz parte da Política de Dados Abertos do Poder Executivo, instituída pelo Decreto nº 8.777, de maio de 2016. O objetivo da Política é divulgar os dados de órgãos e entidades da Administração Pública Federal.

Atualmente, a possibilidade de acesso às estatísticas educacionais avançou bastante, sendo possível encontrar dados abertos que podem auxiliar os gestores na proposição de políticas educacionais, para que definitivamente atendam às necessidades dos alunos e compreensão do que acontece na realidade em sua escola e município. “Pelos dados, fenômenos disparatos são ordenados e tornados comensurados para a administração social”. (Popkewitz, 2001, p. 120)

Desta feita entendemos que o uso dos dados escolares abertos para acompanhamento do fluxo escolar e melhoria do ensino nas escolas públicas dos municípios da Baixada Fluminense, pode beneficiar os diversos envolvidos no processo educacional na interpretação de informações relativas ao desempenho acadêmico, frequência escolar, engajamento dos alunos e outros indicadores relevantes.

Ao longo do tempo, os números fornecem uma maneira de analisar a relação entre fenômenos sociais e educacionais. Os números indicam trajetórias para sinalizar progressos ou identificar áreas potenciais para intervenção através de políticas de estado. Além disso, os números destacam normas e indicam diferenças nos graus de desvio quando analisamos as variâncias de padrão em nossos dados. Além disso, ferramentas como as análises de conjuntos oferecem aos formuladores de políticas e aos pesquisadores a oportunidade de criar categorias

que surgem dos padrões de dados. No entanto, os números apresentados na tabela não se limitam à descrição de divisões e relações sociais, as quais permitem a inferência a respeito dos problemas educacionais (Popkewitz, 2001, p.115).

Esses números podem ser usados para personalizar o ensino, identificar alunos em risco e implementar intervenções direcionadas para melhorar os resultados educacionais. A aplicação de dados no monitoramento e aprimoramento dos resultados educacionais têm emergido como uma prática fundamental no campo da educação.

O objetivo deste artigo é discutir sobre as maneiras pelas quais os dados educacionais podem ser utilizados para identificar e mitigar lacunas no aprendizado, bem como avaliar os efeitos das práticas de aprovação e reprovação sobre o desempenho dos alunos e a qualidade do ensino. Enfatiza que os dados podem ser utilizados por gestores educacionais, professores e pesquisadores para identificar problemas, avaliar o desempenho escolar e implementar intervenções eficazes (Atenas, J., Havemann, L., & Priego, 2015)

O estudo também examina os desafios e os benefícios na coleta, análise, aplicação e divulgação desses dados para reduzir a necessidade de reprovação. Práticas pedagógicas diferenciadas, suporte educacional adicional e programas de recuperação personalizados são algumas das estratégias que podem ser implementadas com base em dados para melhorar os resultados educacionais.

METODOLOGIA

A pesquisa documental de abordagem qualitativa teve por objetivo propor uma análise sobre a condição da reprovação nos anos pós pandemia de covid-19 nos municípios Baixada Fluminense. Para o levantamento dos índices de reprovação nos anos finais do ensino fundamental procedemos a análise de documentos oficiais e administrativos, e as taxas de transição escolar, na página do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Também foram utilizados os dados sintetizados e organizados pela plataforma QEdu.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em conclusão, os resultados revelam padrões de fluxo escolar e desempenho que variam consideravelmente entre os municípios da Baixada Fluminense. Identificamos que a

disponibilidade e a utilização eficaz de dados abertos podem contribuir para uma maior transparência e responsabilização, além de fornecer informações essenciais para a tomada de decisões educacionais. Intervenções baseadas em dados, como programas de recuperação de alunos e monitoramento contínuo do desempenho escolar, mostraram-se eficazes em alguns municípios, resultando em melhorias mensuráveis nas taxas de conclusão e no desempenho dos alunos.

Os resultados indicam que uma abordagem equilibrada e fundamentada em dados pode ser mais eficaz. O uso de dados para monitorar o progresso dos alunos em tempo real permite a identificação precoce de dificuldades, possibilitando intervenções preventivas que podem diminuir a necessidade de reprovação. Práticas pedagógicas diferenciadas, suporte educacional adicional e programas de recuperação personalizados são algumas das estratégias que podem ser implementadas com base em dados para aprimorar os resultados educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A integração de dados no processo educacional não só facilita a tomada de decisões informadas, mas também promove um ambiente de aprendizado mais adaptável e responsivo às necessidades individuais dos alunos. As práticas de aprovação e reprovação, quando informadas por dados precisos e contextualizados, podem ser gerenciadas de uma melhor forma para minimizar seus efeitos negativos e maximizar o potencial educativo dos alunos.

A importância desses dados para área educacional está no entendimento de que os números podem fornecer à comunidade escolar uma melhor compreensão dos fenômenos educacionais. Os números podem sinalizar progressos ou identificar potenciais de intervenção por meio de projetos locais ou programas governamentais. As informações contidas nessas bases, podem agregar valor para a melhoria do processo ensino-aprendizagem e tomada de decisão.

Há urgência para que a governantes, gestores educacionais e comunidades escolares se interesse em conhecer os dados e informações educacionais abertas e disponíveis em sites e plataformas digitais, não apenas para a criação de uma cultura de responsabilização e competição, mas sobretudo para o estudo, debates e desenvolvimento de habilidades essenciais para melhorar a prática educativa nas unidades escolares e rendimento escolar do aluno.

REFERÊNCIAS



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

ATENAS, J., HAVEMANN, L., & PRIEGO, E. (2015). Open Data as Open Educational Resources: Towards Transversal Skills and Global Citizenship. **Open Praxis**, 7, 377-389.

BOURDIEU, Pierre (Coord.). **A miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1997

BRASIL. **LEI Nº 12.527, DE 18 DE NOVEMBRO DE 2011**. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei nº 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências.

BRASIL. **DECRETO Nº 8.777, DE 11 DE MAIO DE 2016**. Institui a Política de Dados Abertos do Poder Executivo federal.

CARVALHO, Maria Helena de Oliveira Pereira de; REIS, Haydéa Maria Marino de Sant'Anna. **O CONTRASSENDO DA REPROVAÇÃO ESCOLAR**: Um estudo sobre o binômio aprovação x reprovação na era pandêmica. In: **Anais do Coninter: crise civilizacional, conhecimentos ancestrais e pensamento decolonial na América Latina**. São Paulo (SP) EACH-USP, 2023. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/xii-coninter-congresso-internacional-interdisciplinar-em-sociais-e-humanidades-359374/792845-O-CONTRASSENDO-DA-REPROVACAO-ESCOLAR--UM-ESTUDO-SOBRE-O-BINOMIO-APROVACAO-X-REPROVACAO-NA-ERA-PANDEMICA>. Acesso em: 25/06/2024

FREIRE, Paulo. 1921-1997. Educação e mudança [recurso eletrônico] / Paulo Freire. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2013. **recurso digital**. Acesso em 20/06/2024.

POPKEWITZ, T.; LINDBLAD, S. **Estatísticas educacionais como um sistema de razão**: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais. *Educação & Sociedade*, v. 22, n. 75, p. 111–148, ago. 2001



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

A POTÊNCIA DOS SABERES DA DIDÁTICA EM VISTA DAS DESIGUALDADES NOS COTIDIANOS ESCOLARES

Liana de Carvalho Pessoa – UNESA
Adriana Maria de Assumpção – UNESA

RESUMO

O trabalho aborda um estudo sobre a inclusão dos alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, tendo como lócus da pesquisa duas escolas públicas do município de São Gonçalo. A questão investigada é: Como professores de apoio especializado da rede municipal de ensino do município de São Gonçalo/RJ compreendem as tecnologias digitais como instrumento mediador de práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano escolar? A hipótese proposta é que os professores do Atendimento Educacional Especializado consideram a importância das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas inclusivas, porém necessitam de instrumentos teórico-práticos para utilização com mais eficácia dessas tecnologias digitais, no cotidiano escolar. A metodologia se pautou em um estudo qualitativo com análise de narrativas produzidas em Rodas de Conversa organizadas com docentes da rede pública de ensino. Na análise das narrativas constatou-se a necessidade de práticas pedagógicas mais dinâmicas, com utilização das tecnologias digitais no cotidiano escolar buscando uma atuação em que a perspectiva do aluno seja ádice no processo.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, Tecnologia Digital, Cotidiano Escolar.

INTRODUÇÃO

À educação escolar cabe contribuir ao desenvolvimento de habilidades, competências e potencialidades da pessoa com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, por meio de um currículo e de práticas de ensino efetivamente inclusivas. Para tanto, compete ao profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE) apropriar-se das tecnologias digitais como instrumentos úteis de mediação e estímulo às aprendizagens desse público-alvo, contribuindo com o trabalho dos professores regentes de salas de aula regulares.

Trata-se de uma teia coletiva de significados e compromissos político-pedagógicos, construídos no decorrer de experiências e memórias subjacentes ao trabalho docente. E, dentre outras relevantes questões que permeiam esse espaço e processo, é primordial que se reflita sobre as narrativas dos professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE), quanto à confluência formada pela educação inclusiva, as tecnologias digitais e o cotidiano escolar.

Frente ao exposto, eis o problema que motiva o presente estudo: *Como professores de apoio especializado da rede municipal de São Gonçalo/RJ compreendem as tecnologias digitais como instrumento mediador de práticas pedagógicas inclusivas na escola básica?*

O objetivo geral da pesquisa é investigar a compreensão de professores de apoio especializado sobre as tecnologias digitais como instrumento mediador de práticas pedagógicas inclusivas na escola básica.

Para atingir esse objetivo, pretende-se: (1) identificar compreensão de professores de apoio especializado de duas escolas municipais de São Gonçalo/RJ sobre as tecnologias digitais e sua apropriação pedagógica em práticas inclusivas de Atendimento Educacional Especializado (AEE); (2) *Analisar fundamentos teóricos/práticos apresentados pelo profissional do atendimento educacional especializado sobre a Educação Inclusiva e o contexto escolar com utilização das tecnologias digitais.*

As escolas escolhidas como campo da pesquisa estão situadas em São Gonçalo/RJ, respectivamente no primeiro e no terceiro distritos do citado município, doravante denominadas como “Escola A1” e “Escola A2”. Participaram da pesquisa apenas professores atuantes na modalidade do Atendimento Educacional Especializado que atuavam no primeiro e segundo segmento do ensino fundamental.

Desde seu nascimento, o ser humano constrói sucessivas aquisições de linguagens e significados presentes em seu meio social e cultural. Este processo começa no espaço familiar, estendendo-se por diversas outras instituições sociais, dentre elas a escola básica (Biesta, 2013). Em especial, à escola cabe o papel de “escolarizar”, favorecendo a construção de ideias, práticas e atitudes fundamentais à convivência coletiva. Numa perspectiva democrática, essa oferta deve ser universal, ou seja, aberta a *todos*, independente de quaisquer características subjetivas e culturais. Todos os alunos num *mesmo* espaço e processo de aprendizagens fundamentais à socialização: eis aí o pressuposto fundamental da ideia de “educação inclusiva”, cada vez mais afirmada na esfera pública e no debate acadêmico, (Mantoan, 2017; Oliveira, 2008; Queiroz, 2018).

A inclusão encontra no cotidiano escolar seu respaldo na construção de uma nova relação de apoio e acolhimento a todas as diferenças subjetivas e culturais, sendo benefício não apenas para os alunos como também para a sociedade. A criação de condições, estratégias e recursos para a inclusão no sistema de ensino regular da escola básica se traduz como ponto de suma importância, tendo em vista que, a partir desta perspectiva, vislumbra-se a possibilidade

de ressignificar as práticas escolares cotidianas, para que estas contribuam superando barreiras e obstáculos existentes, no caminhar da democratização educacional.

A Constituição Federal da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988) a partir de 1988, a Declaração de Salamanca e suas Linhas de Ação (Corde, 1994), a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (Unesco, 1999), e os documentos oficiais brasileiros como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394 (Brasil, 1996), a Resolução nº 2/CEE/CEB (Conselho Nacional de Educação, 2 I b), seu Parecer n.º 17 (Conselho Nacional de Educação, 200 I a) e a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva/MEC/SEEsp (Brasil, 2008), pressupõem o direito dos indivíduos a educação igualitária, onde todos fazem parte, todos são aceitos, assegurando-lhes as condições necessárias para uma educação de qualidade, inclusiva para todos.

Entretanto, na atualidade, o acesso e permanência de todos os alunos do sistema de ensino regular, inclusive aqueles que são público-alvo do Atendimento Educacional Especializado (AEE) não é suficiente para que essa política de inclusão se torne uma realidade no dia a dia de nossas escolas (Oliveira, 2008; Pletsch, 2020). A implantação da educação inclusiva no Brasil ainda é deficiente e se torna importante o respeito à diversidade e à potencialidade do ser humano para que seja possível avançar nas discussões sobre a temática aqui apresentada para que se tenha possibilidade de uma educação mais igualitária e justa.

Segundo Alves (2001), se faz necessário pensar em um professor de apoio que realmente colabore com o aluno na inserção em ambientes de aprendizagens, para além do cotidiano da sala de aula e da escola. Contudo, a pauta da educação inclusiva é ainda mais desafiadora no contexto das transformações tecnológicas contemporâneas.

Não somente como uma necessidade atual, as tecnologias digitais podem ser importantes meios de alavancagem de práticas de ensino efetivamente inclusivas. Segundo Barreto (2004), não se pode perder de vista que as tecnologias digitais não são sozinhas promotoras das transformações da educação escolar. Essas tecnologias precisam ser concebidas, sim, como condições necessárias ao aprimoramento do ensino básico, porém não suficiente. Dentre os outros diversos fatores que influenciam o processo, figura certamente a construção de saberes docentes que favoreçam apropriações críticas e reflexivas dessas tecnologias em prol das aprendizagens dos estudantes (Tardif, 2014). Estudos recentes demonstram que os professores em geral, e em particular os do Atendimento Educacional Especializado (AEE), necessitam de qualificação tecnológica para realizar mediações

significativas das práticas de ensino e aprendizagem com as tecnologias D (Pletsch, Sá & Rocha, 2021).

DESENHO METODOLÓGICO

O estudo foi delineado como uma pesquisa de natureza qualitativa e abordagem com perspectiva teórico-metodológica, com o método de análise de narrativas cujos significados são atribuídos pelos participantes para sua experiência educacional (Nunes, 2017).

Com o objetivo de tornar a pesquisa mais abrangente e descentralizada, realizamos o trabalho empírico em duas escolas municipais de São Gonçalo, no Estado do Rio de Janeiro, que ofertam o Ensino Fundamental. Como critério de inclusão, os sujeitos inseridos na pesquisa foram os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) das escolas participantes.

A Roda de Conversa foi utilizada para que os professores do atendimento educacional especializado pudessem refletir sobre suas práticas, buscando construir por meios dos debates um novo pensar sobre o fazer pedagógico. O instrumento utilizado – Roda de Conversa – propicia a interação de opiniões de maneira coletiva e compartilhada, em uma espécie de entrevista coletiva (Muylaert, 2014).

Por intermédio da Roda de Conversa os depoimentos são sistematizados, devoluções são realizadas e o conteúdo é elencado, inserções podem ser realizadas sobre a temática trabalhada. A Roda de Conversa aconteceu em 1 encontro durante cerca de 2 horas, em sala previamente preparada, em cada escola.

Para analisar as compreensões dos participantes acerca das tecnologias digitais e sua apropriação pedagógica em práticas inclusivas com estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, foi utilizada a análise de conteúdo tendo como referencial teórico os estudos de Bardin (2004). Segundo a autora, a análise de conteúdo torna possível de forma sistemática analisar o conteúdo das narrativas, para percebê-las quanto à sua totalidade e seu significado.

O propósito foi partir da visão de mundo dos participantes para chegar a considerações específicas sobre as suas práticas profissionais no AEE com tecnologias digitais. Incentivados a refletir acerca das suas concepções de trabalho docente, os participantes, gradualmente, estabeleceram relações de sentido sobre aspectos cruciais a um atendimento educacional especializado de natureza inclusiva, com o apoio das tecnologias digitais.

RESULTADOS

Os professores participantes desta pesquisa possuem entre 20 e 69 anos, majoritariamente do sexo feminino. A formação superior dos participantes está em sua totalidade na área de Pedagogia, requisito fundamental para atuação no Atendimento Educacional Especializado, com um tempo de experiência na docência escolar compreendido entre 2 e 20 anos.

Sobre a inclusão de estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação na educação regular identificou-se uma profusão de conceitos:

Para mim, não está sendo correto, pois o professor está ficando com 3,4 alunos, não podendo trabalhar direito, e a inclusão envolve toda a escola, mas não está acontecendo, ficando com a responsabilidade para o apoio (Professora da Escola A1). Integrar e abranger todos, sem exceção, cada aluno tem suas particularidades e que deve ser considerada como diversidade e não problema (Professora da Escola A1). Temos um grande desafio na inclusão nas redes públicas de ensino regular, porque na maioria das vezes não estão preparadas para receber os alunos, além de não ter acessibilidade (Professora da Escola A2). Observo que alguns professores ainda têm resistência em trabalhar com alunos NEE, talvez por falta de experiência (Professor da Escola A2).

É importante destacar que esse conjunto de respostas sinaliza esse processo como dificultoso, lento, repleto de desafios, dentre os quais, por vezes, são colocados por uma organização escolar ainda pouco comprometida com a construção de processos que realmente favoreçam a inclusão da pessoa com deficiência, assim como professores resistentes a essa proposta educativa ou pouco preparados para tal.

Na Escola A1, as tecnologias digitais são empregadas pela maioria dos profissionais de apoio especializado como instrumentos de pesquisa. Na Escola A2, além de recurso de pesquisa, tais tecnologias representam possibilidades de realização de jogos pedagógicos para auxiliar as práticas pedagógicas.

Quando conseguimos os recursos digitais, as atividades ficam prazerosas para os alunos. Os vídeos educativos, os desenhos e as músicas através de um celular deixam os alunos mais participativos (Professora da Escola A2). As adaptações tecnológicas para a educação especial não podem se limitar a atributos estruturais ou físicos. Quanto mais variadas forem as atividades, maiores chances de respostas positivas (Professora da Escola A2).

Diversos depoimentos obtidos na Escola A2 assinalam a importância das tecnologias digitais para o estímulo ao interesse discente nas aprendizagens, considerando a centralidade

dessas tecnologias no espaço social contemporâneo. Mesmo em comunidades suburbanas de baixa renda, os jovens estudantes da escola básica estão imersos na cultura digital e cabe aos professores estarem preparados para fazer uso desses recursos em práticas de ensino voltadas a aprendizagens efetivas desse público-alvo.

Diversos participantes de ambas as escolas – cinco na Escola A1 e doze na Escola A2 – consideram o currículo como um espaço de adaptação ou facilitação de práticas pedagógicas de acordo com as síndromes específicas de cada aluno, segundo vários depoimentos coletados:

É preciso trabalhar o aluno de classe para que eles vejam a inclusão como realidade normal, sem excluir o colega (Professora da Escola A1).
Quando meus alunos têm alguma dificuldade, flexibilizo o conteúdo e explico para os demais [alunos] o porquê da adaptação (Professora da Escola A1).
Trabalho de forma prazerosa para que os mesmos não se sintam estigmatizados com conteúdos diferentes da turma regular (Professora da Escola A2).
Através do diálogo, conversas entre alunos na turma, alguns jogos pedagógicos nos quais todos participem (Professora da Escola A2).

Sem dúvida, representou um desafio propor, mediar e avaliar um ensino unicamente com recursos outrora escassos no cotidiano escolar e frente aos quais muitos professores se julgam pouco qualificados para empregá-los. É nesse âmbito que a formação continuada tem potencial para desempenhar um papel crucial na construção dos saberes docentes necessários nessa direção. Contudo, uma parcela bastante significativa dos sujeitos da pesquisa alegou não ter participado de nenhum curso de formação continuada voltado ao uso de tecnologias digitais na educação escolar, especificamente quanto à realidade do AEE.

Alguns depoimentos significativos e impactantes emergiram nesse momento conclusivo. Destaquemos alguns deles:

É necessário que haja uma parceria mais forte entre escola e família (Professora da Escola A1).
As escolas precisam preparar melhor toda equipe, não só os professores de apoio especializado. Todos precisam trabalhar juntos para que a escola tenha o potencial de avançar esse aluno com êxito (Professora da Escola A1).
Poderia implementar recursos de formação dos profissionais periodicamente com o objetivo de que cada vez mais esses profissionais pudessem avançar com conhecimento e tecnologias (Professor da Escola A2).

Diversos participantes convergiram à ideia de que há uma necessidade clara de uma formação continuada que alavanque a construção de saberes docentes capazes de impactar positivamente as práticas de ensino e aprendizagem. Também é igualmente fundamental um trabalho em equipe construído em torno da noção de parceria, não somente entre os atores escolares como também da escola com as famílias atendidas e a sociedade, possibilitando assim

planejamentos, ações conjuntas e avaliações construídas na interação entre os profissionais envolvidos no atendimento educacional ao aluno com inclusão.

DISCUSSÃO

As narrativas apresentadas pelos Professores do atendimento educacional especializado, na Roda de Conversa nos levam a refletir no mesmo caminho de Alves (2001), quando a autora afirma que, “para se apreender a realidade da vida cotidiana em qualquer dos espaços/tempos em que ela se dá, é preciso estar atenta a tudo que nela se passa, se acredita, se repete, se cria e se inova, ou não” (Alves, 2001, p. 19). Esse espaço vivo, que move cada professor com suas experiências e vivências, através de uma rede de conhecimento, com tessituras que não podem ser dissociadas.

As narrativas dos professores do atendimento educacional especializado sobre tecnologia e educação nos aproximam do diálogo com Tardif (2014), pois diante dessa realidade, observa-se uma necessidade de se consolidar uma estratégia que estimule um uso pedagógico contínuo e eficaz de tecnologias nas escolas públicas brasileiras com investimentos do Governo Federal. Com a aplicação desses recursos no cotidiano escolar em favor do acesso de toda comunidade escolar às tecnologias digitais, podemos vislumbrar uma apropriação tecnológica nos espaços educativos e a sua utilização pelos professores, incluindo toda a diversidade presente no espaço escolar por meio da construção de currículos e práticas pedagógicas comprometidas com essa proposta.

Entre as narrativas apresentadas para a questão sobre o uso de recursos digitais no trabalho dos professores do atendimento educacional especializado e ainda, “Se faz fundamental para que o professor de apoio consiga potencializar seu trabalho com o aluno” o que se infere a partir de Biesta (2013) que pressupõe por trás de uma visão tecnológica, a ideia de que a educação é um instrumento que pode ser posto a funcionar para produzir o desenvolvimento de melhores meios educacionais o que facilitará o processo ensino e aprendizagem.

A mudança necessária acontecerá a partir dessas vivências, das realidades e experiências de cada professor. É importante destacar que, nesse processo, a abordagem ao conhecimento, a forma como é construído, a interação com o aluno, a apropriação e a busca pelo aprimoramento da formação conduzirão a uma mudança de paradigma do que está posto hoje.

Todavia, como o professor vai atuar se não estiver preparado para tal? Convém haver um incentivo à formação continuada docente no sentido de qualificar os professores para



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

apropriações competentes, crítico-reflexivas, de saberes essenciais à construção de práticas de ensino e aprendizagem cada vez mais exitosas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo demonstrou a validade de sua hipótese, visto que as narrativas analisadas sugerem claramente que os participantes valorizam as tecnologias digitais como recursos importantes às suas práticas profissionais, mas demandam uma formação continuada docente que confira saberes essenciais para atender de maneira ainda mais inclusiva esse público-alvo.

Embora tenha que se ter cuidado com generalizações, o estudo pôde demonstrar que, dentre os problemas importantes e urgentes a serem enfrentados na escola pública brasileira, está a qualidade do atendimento educacional especializado com o uso das Tecnologias Digitais. Em síntese, a pesquisa desenhada pontua a importância da inclusão como projeto educativo escolar de natureza democrática o qual, na atualidade, perpassa a utilização das Tecnologias Digitais.

Com este entendimento, consideramos que as mudanças ocorrerão por meio das diferentes vivências nos cotidianos escolares, que são tão diversos e dinâmicos. É importante destacar que neste processo a forma como se lida com o conhecimento, a maneira de construí-lo com o aluno, como se apropria e como se busca o aperfeiçoamento da formação, levará a uma mudança de paradigma do que está posto hoje.

REFERÊNCIAS

ALVES, N. **Decifrando o pergaminho**: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2004.

BARRETO, R. G. **Tecnologia e educação**: trabalho e formação docente. *Educação & sociedade*, 25, 1181-1201, 2004.

BIESTA, G. **Para além da aprendizagem-Educação democrática para um futuro humano**. Autêntica, 2017.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**, n.º 9.394. Brasília, DF, 1996.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

BRASIL. Ministério da educação. Secretaria de educação especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**, Brasília, DF, 2008.

BRASIL, Senado federal. **Constituição da república federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988.

_____. Conselho nacional de educação (Brasil). Câmara de educação básica. **Parecer n.º 17**. Brasília, 2001 a.

_____. Conselho nacional de educação (Brasil). Câmara de educação básica. Resolução n.º 2. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**, Brasília, DF: 2001 b.

CORDE. **Declaração de Salamanca e suas linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**, Brasília, DF: coordenadoria nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência, 1994.

OLIVEIRA, A. A. S. **Adequações Curriculares na área da Deficiência Intelectual: algumas reflexões**. In: OLIVEIRA, A. A. S; OMOTE, S.; GIROTO, C.R.M. (Org.). **Inclusão Escolar: as contribuições da Educação Especial**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora e Fundepe Editora, 2008.

QUEIROZ, P. P. de. *Educação, saúde e diversidade: pesquisas & práticas de ensino*. Autografia, 2020.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições**. *Inclusão Social*, 10(2), 2017.

MUYLAERT, CJ; Júnior, VS; Gallo, PR; Neto, MLR; & Reis, A.O.A. **Entrevistas narrativas: um recurso importante em pesquisa qualitativa**. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 4, 184-189, 2014.

NUNES, L.S; de Paula, L; Bertolassi, T; & Neto, A. F. **A análise da narrativa como instrumento para pesquisas qualitativas**, 2017.

PLETSCH, M. D., de Sá, M. R. C., & da Rocha, M. G. D. S. **Tecnologias assistivas para a comunicação e a participação de crianças com a Síndrome Congênita do Zika Vírus**. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 2971-2989, 2021.

_____. **O que há de especial na Educação Especial Brasileira?**. *Momento-Diálogos em Educação*, 29(1), 57-70, 2020.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Editora Vozes Limitada, 2012.