Jorge Adrihan N. Moraes
Patricia Vesz
Palmyra Baroni Nunes
Marcela G. de Oliveira Pinto
Rosana Gildo Vieira
Isis Sampaio Moreira
Raquel Cesar Lopes
(Organizadores)

ESCOLA PÚBLICA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DE AGENTES DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Anais do V Congresso Nacional de Tecnologias e Comunicação da Educação Inclusiva

IDEHP

V CONGRESSO NACIONAL DE TECNOLOGIAS E COMUNICAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

ESCOLA PÚBLICA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DE AGENTES DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Anais do V Congresso Nacional de Tecnologias e Comunicação da Educação Inclusiva

Rio de Janeiro

2025

Os autores da presente obra são responsáveis pela escolha e apresentação dos fatos, dados e discussões contidas neste livro, bem como pelas opiniões nele expressas, que não são necessariamente as do IDEHP – Instituto de Desenvolvimento Humano e Profissional, nem comprometem a organização. As indicações de nomes e a apresentação do material ao longo deste livro não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte do IDEHP a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, tampouco da delimitação de suas fronteiras ou limites.

2025 - Instituto de Desenvolvimento Humano e Profissional (IDEHP).

Conselho Científico e Editorial do Instituto de Desenvolvimento Humano e Profissional:

Ana Estela Brandão Duarte (PMG/PE)
Claudineide Ana de Lima (SEE/PE)
Eliane Alves de Souza (UFRJ)
Jorge Adrihan do Nascimento de Moraes (IDEHP/UNIVASSOURAS)
Karen Santos D'Oliveira (PMM/RJ)
Lybia Santos de Oliveira (UERJ)
Luciene Suzarte Santos (PMC/SP)
Isis Sampaio Moreira (PMS / RJ)
Marcela Gonçalves de Oliveira Pinto (UNIVASSOURAS)
Maria José Silva Almeida Trindade (PMC/SP)
Monique Siqueira de Andrade (FEUC)
Patricia Vesz (UNIASSELVI / SMECDLT)
Palmyra Baroni Nunes (SME/RJ)
Rosana Gildo Vieira (UNIVASSOURAS)
Thamyres Gonçalves Gomes (SME/RJ)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Escola pública como espaço de formação de agentes de transformação social [livro eletrônico] : Anais do V Congresso Nacional de Tecnologias e Comunicação da Educação Inclusiva / organização Jorge Adrihan do Nascimento de Moraes ... [et al.]. -- 1. ed. -- Rio de Janeiro : IDEHP, 2025.
ePDF

Outros organizadores: Patricia Vesz, Palmyra Baroni Nunes, Rosana Gildo Vieira, Marcela Gonçalves de Oliveira Pinto, Raquel Cesar Lopes, Isis Sampaio Moreira
ISBN 978-65-999597-8-3

1. Educação 2. Educação inclusiva 3. Educação pública - Brasil 4. Escola pública 5. Transformação - Aspectos sociais I. Moraes, Jorge Adrihan do Nascimento de. II. Vesz, Patricia. III. Nunes, Palmyra Baroni. IV. Vieira, Rosana Gildo. V. Pinto, Marcela Gonçalves de Oliveira. VI. Lopes, Raquel Cesar, VII. Moreira, Isis Sampaio.

25-289816 CDD-379

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação pública 379

Maria Alice Ferreira - Bibliotecária - CRB-8/7964

Rio de Janeiro

2025

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....8

ARTIGOS COMPLETOS

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA, TECER, CONSTRUIR, REDESCOBRINDO E VALORIZANDO A IDENTIDADE EM UMA PARCERIA ENTRE ESCOLA E A FAMÍLIA À LUZ DA LEI 10.639/03.....9

ENTRE INVISIBILIDADES E POTENCIALIDADES: MULHERES NEGRAS SUPERDOTADAS NA EDUCAÇÃO....19

PLANO DE ENSINO INDIVIDUALIZADO COMO ESTRATÉGIA DA TECNOLOGIA ASSISTISVA PARA INCLUSÃO NA REDE DE BARRA MANSA/RJ.....27

RESUMOS

A LEITURA DE LIVROS PARADIDÁTICOS NO ENSINO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO NA FORMA INTEGRADA E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA.....35

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESAFIOS À EDUCAÇÃO INCLUSIVA..... 36

IDENTIDADE CULTURAL E A TRANSFORMÇÃO SOCIAL DE ALUNOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NA AMAZÔNIA PARAENSE.....38

O ENSINO POR INVESTIGAÇÃO COMO CATALIZADOR DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE.....40

DESAFIOS E PERCEPÇÕES DA DOCÊNCIA NA EJAI.....42

ESCRITA DE UM CORPO DOCENTE EM TRÂNSITO: CENAS DE UM ESCOLAR AUTISTA E A PAISAGEM DA ESCOLA...44

ALFABETIZAÇÃO INCLUSIVA POR MEIO DA POESIA: A EXPERIÊNCIA DO PROJETO "ARCA DE VINÍCIUS"……45

ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO: DIRETRIZES PARA TRANSFORMAR BIBLIOTECAS EM ESPAÇOS INCLUSIVOS NOS INSTITUTOS FEDERAIS……47

UMA ANÁLISE PSICOSSOCIAL A PARTIR DO TETRAGRAMA ORGANIZACIONAL DE MORIN: UM ESTUDO DE CASO EM UM CURSO EAD……49

ESCOLA PÚBLICA – ESPAÇO DE (TRANS) FORMAÇÃO SOCIAL……50

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E O PROCESSO DE INCLUSÃO EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL……52

EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: TENSÕES, CONVERGÊNCIAS E DESAFIOS……53

O USO DA MEDIAÇÃO TECNOLÓGICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ALFALETRAMENTO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL……54

POD DIÁLOGOS: VOZES DA INCLUSÃO……55

AUTISTAS NÃO-VERBAIS: A PRANCHA DE COMUNICAÇÃO COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO……57

TERRITORIALIDADES E MOVÊNCIAS DE INCLUSÃO EM UM MUNICÍPIO DA AMAZÔNIA PARAENSE……59

AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA……61

ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS SOBRE VIOLÊNCIA ESCOLAR NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO……63

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) COMO GARANTIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....65

AS CONTRIBUIÇÕES DE PLATAFORMAS DE CORREÇÃO DE REDAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE PRODUÇÃO TEXTUAL.....67

TECENDO PALAVRAS.....68

“POR UMA EDUCAÇÃO HUMANÍSTICA E PLANETÁRIA”

APRESENTAÇÃO

O presente e-book consiste nos resumos e artigos aprovados pelo Comitê Científico e Editorial do IDEHP – Instituto de Desenvolvimento Humano e Profissional, a fim de compor a 5ª edição do **Congresso Nacional de Tecnologias e Comunicação da Educação Inclusiva**. Sendo assim, com a temática ***Escola Pública como Espaço de Formação de Agentes de Transformação Social***, visamos promover um espaço de diálogos e construção de saberes emancipatórios.

Nessa perspectiva, salientamos que esse evento é realizado anualmente pelo instituto, sendo configurado como um espaço de discussões teórico-metodológicas no campo da educação inclusiva, o qual reúne pesquisadores e professores de todo o Brasil. Em 2025, com a temática "Escola Pública como Espaço de Formação de Agentes de Transformação Social", pretendeu-se discutir as realidades da Escola Pública em nosso país, seus desafios e desigualdades sociais que a envolvem. Nesse sentido, todas as perspectivas críticas e pós-críticas educacionais foram enaltecidas, em prol de considerar o chão da escola como lugar que considera seus múltiplos contextos e sujeitos. Dessa forma, objetivamos celebrar a inclusão da diversidade, das diferentes realidades e sujeitos.

Prof. Dr. Jorge Adrihan N. Moraes
Profa. Dra. Patricia Vesz
Prof. Ma. Palmyra Baroni Nunes
Profa. Ma. Rosana Gildo Vieira
Profa. Esp. Marcela Gonçalves de Oliveira Pinto
Profa. Esp. Raquel Cesar Lopes
Profa. Esp. Isis Sampaio Moreira
(Organizadores)

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA, TECER, CONSTRUIR, REDESCOBRINDO E VALORIZANDO A IDENTIDADE EM UMA PARCERIA ENTRE ESCOLA E A FAMÍLIA À LUZ DA LEI 10.639/03.

Altanir Gonçalves de Almeida

Clarice Ribeiro de Santana

Clenildes Serra Moreira Teixeira

INTRODUÇÃO

A partir da implementação da lei 10.639/03 que garante a obrigatoriedade do estudo da cultura afrobrasileira nas escolas em todo o país, é necessário promover o ensino da cultura afrobrasileira transformando a escola em um lugar de abertura de portas de oportunidades, de construção de saberes, possibilitando a desconstrução das desigualdades e do racismo, este que é um grande impedidor de uma escola livre.

A educação brasileira se constituiu alicerçado de uma visão eurocêntrica, em que a narrativa era centrada nos europeus; os negros não tinham espaço de destaque; nesse sentido, ao longo dos anos, esse pensamento veio corroborando para o desenvolvimento de uma sociedade que aprendeu a conviver com o racismo, em que um povo fica em destaque em detrimento de outro. Inserir no currículo a abordagem das multiculturas é respeitar a diversidade, desconstruindo a pregação e a ideia romântica da história centrada em um povo, nesse sentido Santos (2001) afirma que:

> Tratar da discriminação racial em ambiente escolar não significa ajudar a criança negra a ser forte para suportar o racismo, como se apenas ela tivesse problema com sua identidade, com sua auto-estima. Faz-se necessário corromper a ordem dos currículos escolares, que insistem em apresentar a produção cultural eurocêntrica como único conhecimento científico válido. (Santos, 2001, p. 106)

Ao disseminar ideias em que há uma hegemonia de uma cultura sobre outra permite um pensamento racista, que não é fácil desconstruir, porque a sociedade vai se apropriando dos conhecimentos circulados socialmente.

Frente a esta realidade, surge o questionamento; como podemos fazer para o enfrentarmos o racismo na sociedade brasileira, para uma educação

transformadora? Tarefa difícil, mas com o reconhecimento das multiculturas é possível diminuir as lacunas deixadas ao longo da história do Brasil. O primeiro passo é reconhecer que há o racismo, diferente do que era divulgado anteriormente, com o Mito da Democracia Racial, em que afirmavam que no Brasil não existia o racismo.

A lei 10639/03 aponta a necessidade de consolidar uma cultura antirracista, a escola é um espaço privilegiado para trabalhar a cultura e o respeito ao outro. A valorização da diversidade é o caminho para o bom desenvolvimento das escolas brasileiras.

É recente o olhar mais atento da sociedade brasileira em pensar ações de combate ao racismo, é na escola que tais discussões ganham força, diálogo e novo pensamento, permitindo transformação dos sujeitos, que tem a oportunidade de trazer novas linguagens, culturas e visões de mundo, promovendo a produção de conhecimento amplo.

Como afirma o grande Educador brasileiro Freire, o ser humano é "inacabado" portanto, os saberes vão construindo gradativamente à medida que são oportunizados ao novo.

> A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. Tem que ver com a assunção de nós por nós mesmos. (Freire, 2006, p. 41-2)

A escola é espaço de empoderamento e discussões, ela precisa buscar estratégias para desconstruir essa visão errônea de conceber um ser superior a outro. Os espaços escolares devem colocar em destaque as culturas africana, indígenas e afrobrasileira; sua história, as lutas e conquistas, trazendo as culturas através de representatividade, evidenciando a sua formação, oferecendo aos educandos um novo olhar acerca dos diferentes povos.

Segundo o autor, Pérez-Gómes (1998, p. 24) alerta que: "a igualdade de oportunidades não é um objetivo ao alcance da escola. O desafio educativo da escola contemporânea é atenuar, em parte, os efeitos da desigualdade e preparar cada indivíduo para lutar e se defender, nas melhores condições possíveis, no cenário social".

1.1 O mito da democracia racial: e educação das relações étnico-raciais segundo as DCNs.

A sociedade brasileira ao longo do seu processo histórico, político, social e cultural, construiu ideologicamente um discurso que narra a existência de uma harmonia racial entre afrodescendentes, brancos e índios. Todo esse discurso, carregado de um eufemismo, consegue desviar o olhar da população brasileira das atrocidades cometidas, sobretudo contra os africanos escravizados no Brasil e seus descendentes, impedindo que alguns menos reivindicativos busquem formas de resistências e de superação do racismo

É no passado onde podemos levantar as questões sobre como o brasileiro lida com a questão racial. A escravidão africana instituída em solo brasileiro, mesmo sendo justificada por preceitos de ordem religiosa, perpetuou uma ideia corrente onde às tarefas braçais e subalternas são de responsabilidade dos negros. O branco, europeu e civilizado, tinha como papel, no ambiente colonial, liderar e conduzir as ações a serem desenvolvidas. Em outras palavras, uns (brancos) nasceram para o mando, e outros (negros) para a obediência.

No entanto, também devemos levar em consideração que o nosso racismo veio acompanhado de seu contraditório: a miscigenação. Colocada por uns como uma estratégia de ocupação, a miscigenação questiona se realmente somos ou não pertencentes a uma cultura racista. Para outros, o mestiço definitivamente comprova que o enlace sexual entre os diferentes atesta que nosso país não é racista. Surge então o mito da chamada democracia racial. Sistematizado na obra "Casa Grande & Senzala", de Gilberto Freyre (2003; 2004), o conceito de democracia racial coloca a escravidão para fora da simples ótica da dominação.

A condição do escravo, nessa obra, é historicamente articulada com relatos e dados onde os escravos vivem situações diferentes do trabalho compulsório nas casas e lavouras. De fato, muitos escravos viveram situações em que desfrutavam de certo conforto material ou ocupavam posições de confiança e prestígio na hierarquia da sociedade colonial. Os próprios documentos utilizados na obra de Freyre apontam essa tendência.

De acordo com as DCNs (2004), para bom êxito em relação à visibilidade da identidade e da cultura, vem da colaboração do Estado por meio das

políticas públicas, das políticas institucionais e pedagógicas, no que concerne ajuste, na explanação e da compreensão da cultura e da história da população negra brasileira, para tal, é necessária "condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados", aponta a DCN (2004, p. 13). Para a efetivação de um trabalho que vise resultados, faz-se necessária uma nova abordagem nas relações entre negros e brancos, o que a diretriz chama de reeducação das relações, "o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais", enseja a DCN (2004, p. 13), onde ainda reforça que:

> É importante destacar que se entende por raça a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado. Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com freqüência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira.

Como visto, a compreensão da sociedade referente ao conceito de raça, fora o construído, o tecido nos embates das relações tumultuadas entre o opressor e o oprimido, brancos e negros que foram relatadas a nós como uma convivência pacífica, e, portanto, harmoniosa, assim como a noção de sobreposição de uma raça em relação a outra.

Freyre (2003; 2004) via com "bons olhos" a modernidade brasileira em que o negro teria chance de se destacar individualmente. Apesar da original análise da sociedade, Freyre comete o equívoco de não perceber o ocultamento do racismo à moda do Brasil. A escravidão no país se deu com proximidade ao contrário da norte-americana que ocorreu com base no distanciamento, o que causou esta invisibilidade ao racismo.

Diante do exposto, tais afirmações nos levam a inferir que o mito da democracia racial é uma estratégia de negação do racismo no Brasil, ao mesmo tempo em que reforça discriminações e desigualdades raciais. Deixa as vítimas do racismo, muitas vezes, impotentes para reagirem a situações de discriminações ao fazer alusão que existia uma convivência harmoniosa entre as raças.

2. Escola como Território de acolhimento e formação às famílias.

Nesse sentido, é necessário dialogar com estes parceiros da escola evidenciando que a família é o primeiro agente de socialização com a criança, também representam uma referência fundamental na construção da autoestima, da autoconfiança e dos valores.

Desde cedo precisam estar atentos as mínimas atitudes na convivência com os pequenos, pois o racismo inicia desde a Educação Infantil, nesta fase as crianças são afetadas por tudo que ocorre na sociedade o que é positivo e negativo. Eles são sujeitos históricos e de cultura, ninguém nasce racista, mas nas interações aprendem com o meio ao seu redor.

As famílias não são culpadas, pois estão em uma sociedade com o racismo estabelecido. Contudo, com a proposta de uma educação antirracista e debates frequentes na escola é possível desconstruir tais pensamentos. Além de investir em formação continuada, inserir no currículo a temática, essa é uma responsabilidade de todos.

Nesse pensamento Freire, 2005 afirma que nas trocas dialógicas os pares aprendem mutuamente:

> Não mais educador do educando, não mais educando do educador, mas educador-educando com educando-educador. Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado também educa. (Freire, 2005, p. 78-9)

O racismo também se afirma no ritual pedagógico, quando somente é usada uma matriz, associada a isso, a formação de professores quando são restritas e repetitivas. Com isso, o racismo atua a partir do silêncio pedagógico, em atitudes simples ao usar apenas imagens, brinquedos e materiais didáticos que não representam a diversidade dos seres. Houve períodos em que nas escolas, a maioria dos materiais didáticos traziam o negro na condição servil, maltratado, escravizado, como se essa fosse a única realidade da sociedade negra.

É possível atualmente uma mudança de paradigma, com as novas conquistas dos negros ocupando os seus espaços; nos livros, passaram a ser

retratados em posição de afirmação e valorização, fortalecendo as organizações e os movimentos sociais.

Espera- se que as escolas tornem -se gradativamente espaços que busca a aproximação das culturas com a ideia de transformá-las em algo palpável, de experimentação pelos educandos. Escolas que assumem postura antirracista tende a evidenciar as diferenças até mesmo na decoração das paredes, evidenciando imagem do contexto real das características dos diferentes povos.

Os alunos ao observar esta realidade sintam- se como parte integrante deste território. Mas não é só a representatividade, é imprescindível organizar também materiais que tenha sentido, e faça parte das culturas.

Para Silva (2007) é indispensável considerar os diferentes aspectos da aprendizagem para experenciar as culturas, construindo saberes;

> Se atentarmos para experiências educativas entre povos indígenas, quilombolas e habitantes de outros territórios negros, veremos que não é somente com a inteligência que se tem acesso a conhecimentos. Que é com o corpo inteiro – o físico, a inteligência, os sentimentos, as emoções, a espiritualidade – que ensinamos e aprendemos e que descobrimos o mundo. Corpos negros, brancos, indígenas, mestiços, doentes, sadios, gordos, magros, com deficiências, produzem conhecimentos distintos, todos igualmente humanos e, por isso, ricos em significados. Produzem também conhecimentos científicos, quando decidem realizar pesquisas deste cunho, que têm em conta as circunstâncias e suas condições de ser e viver (Silva, 2007, p. 501)

Há escolas que buscam desde cedo incentivar os alunos a desenvolverem uma imagem positiva de si, disponibilizando espelho, esta ação configura uma proposta de identificação e reconhecimento do eu, reconhecendo como importante da história e da cultura, com as afirmações do belo, da diversidade, do potencial de cada menino e menina. Reconhecer e validar a ocupação desse corpo, nas danças, nos costumes e crenças, enquanto sujeitos pertencentes a este território.

Portanto é fundamental que a representação dos materiais didáticos e imagens sejam variadas em que os educandos sintam – se representados. Nesse sentido, é possível que a criança possa construir seu processo imaginário e identitário.

3. A Efetivação da Lei 10.639/2003 e o Papel da família na construção de uma escola plural e antirracista

A implementação da Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira no currículo oficial da educação básica, representa um marco importante na luta por uma educação plural e antirracista. No entanto, sua efetivação vai além da simples inserção de conteúdos nos livros didáticos ou nos planos de aula. Ela exige um compromisso coletivo, que envolva professores, gestores escolares, estudantes e, sobretudo, as famílias. Segundo Nilma Lino Gomes (2017):

> A efetivação da Lei 10.639/2003 exige a participação ativa de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo, inclusive das famílias, que são corresponsáveis na formação da consciência racial das crianças e jovens. (Gomes, 2017, p.47).

Essa afirmação reforça a ideia de que o ambiente familiar exerce influência determinante na construção das identidades raciais e culturais, sendo, portanto, parte fundamental da luta contra o racismo estrutural que permeia a sociedade brasileira.

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2003) destaca que:

> É fundamental o envolvimento da comunidade e da família para que os currículos escolares possam dialogar com os saberes das culturas afro-brasileiras, tornando-se mais significativos e transformadores. (Silva, 2003, p.15)

Esse diálogo entre escola e comunidade é essencial para que o conhecimento escolar não reproduza uma lógica eurocêntrica, mas que se abra ao reconhecimento e valorização dos saberes ancestrais afro-brasileiros.

Vale salientar a importância de selecionar com intencionalidade as atividades que abordem a temática antirracista desde a educação infantil, inserir bonecos negros, contos de princesas negras nas produções prática do dia na creche. Cabe a escola acolher e trabalhar com as culturas distintas.

De forma contundente, Kabengele Munanga afirma que “A escola sozinha não transforma a realidade do racismo. O papel da família é decisivo na consolidação de valores antirracistas desde a infância”. (Munanga, 2005, p. 86).

Esse processo precisa romper com a lógica eurocêntrica ainda predominante nas práticas pedagógicas e curriculares, que historicamente invisibilizou os saberes, culturas e experiências das populações afro-brasileiras.

Para que o conhecimento escolar não continue reproduzindo essa perspectiva excludente, é fundamental que se abra ao reconhecimento e valorização dos saberes ancestrais afro-brasileiros como parte legítima e essencial da formação de sujeitos conscientes, críticos e enraizados em sua identidade.

Essa observação aponta para a necessidade de uma abordagem integrada, em que escola e família compartilham responsabilidades na formação ética e cidadã dos estudantes.

Imprescindível o diálogo com as famílias para entender como elas trabalham a questão racial com os filhos. É importante que todas as famílias façam essa construção, da aceitação da diversidade, ofertando até mesmo bonecos que mostrem a distinção das pessoas. O envolvimento dos familiares precisa ser de parceria.

Nesse sentido, Maria Aparecida da Silva Bento argumenta que "A ruptura com o racismo institucional passa pelo reconhecimento do protagonismo das famílias negras na defesa do direito à identidade e à cultura", (Bento, 2002, p. 102). Dessa maneira, a escola deve reconhecer e valorizar a presença ativa dessas famílias como agentes políticos e educativos, contribuindo para a construção de um ambiente escolar mais justo e inclusivo.

A articulação entre os saberes escolares e os saberes comunitários, segundo Bento (2002), é essencial para combater as práticas excludentes, reproduzidas muitas vezes de forma inconsciente nas rotinas escolares.

Quando a escola se abre ao diálogo com as famílias e reconhece a potência dos saberes populares e ancestrais, especialmente aqueles vindos das comunidades negras, ela rompe com o modelo hegemônico de transmissão de conhecimento e contribui para a construção de uma educação que liberta, acolhe e transforma.

Como bem enfatiza (Freire, 1996, p. 30), que, "a educação se faz com os sujeitos do processo. A família não é um apêndice da escola, mas parte

constitutiva de sua prática libertadora", nos convidando a repensarmos sobre as relações entre escola e família, compreendendo-as como uma parceria dialógica, horizontal e colaborativa.

As famílias são aliadas, portanto antes de iniciar um trabalho novo, é preciso construir um diálogo com a família. O trabalho nos bastidores, no acaso na presunção, não é o ideal para formar bases, de respeito e luta contra uma sociedade que a cada dia exige o apreço á diversidade, identidade e pertencimento.

David Nogueira (2005) complementa esse entendimento ao afirmar que, "a implementação da Lei 10.639/2003 requer o envolvimento da escola com a comunidade, especialmente com as famílias, para que se construa uma base sólida de enfrentamento ao racismo" (Nogueira, 2005, p. 1249).

A escola, nesse contexto, deve ser um espaço aberto à escuta, ao acolhimento e à construção coletiva do conhecimento.

Não se trata de atividades pontuais de projeto, é preciso construir experiências com diversidade étnica e cultural todos os dias. É preciso está implícito no PPP. Além disso, dialogar com as crianças, famílias e profissionais, entender as necessidades de formação. A Escola sendo o centro de formação das famílias.

A escola precisa entender que ela deve ser incansável, que os professores continuem buscando dialogar com as famílias e expandir nas ruas a não intolerância. É necessário que a escola atue na sua função de fortalecer o combate ao racismo em busca do empoderamento dos educandos, fortalecendo o respeito e a diversidade multicultural de uma sociedade antirracista e livre.

Fortalecer o vínculo entre escola e comunidade é mais do que uma estratégia pedagógica: é uma ação política, necessária para construir uma educação que combata o racismo estrutural e promova a dignidade e o pertencimento dos povos negros. A escuta ativa, a participação da comunidade nas decisões escolares e o reconhecimento da ancestralidade como fonte de conhecimento são pilares dessa transformação.

Portanto, para que a Lei 10.639/2003 seja plenamente efetivada, é imprescindível investir em políticas públicas de formação docente, no fortalecimento dos vínculos escola-família-comunidade e na construção de

práticas pedagógicas que respeitem e valorizem a diversidade cultural. É no entrelaçamento desses elementos que se edificará uma escola verdadeiramente plural, democrática e antirracista.

Referências

BENTO, **Maria Aparecida da Silva. Pactos narcísicos no racismo: Branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público**. São Paulo: CECAP, 2002.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, MEC, 2004. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia** 33. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. **Pedagogia do oprimido** 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREYRE, Gilberto. **Sobrados e Mucambos Decadência do patriarcado rural e desenvolvimento do urbano**. Fundação Gilberto Freyre, Recife, 14ª edição, Global Editora, 2003. (Original de 1936)

FREYRE, Gilberto. **Casa–grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 49ª Ed. São Paulo: Global, 2004. (Original de 1933)

GOMES, **Nilma Lino. Educação para a igualdade racial: compromisso social e político.** In: BRASIL. Ministério da Educação. Diversidade na educação: reflexões e práticas. Brasília: MEC/SECADI, 2017.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes, 2005.

NOGUEIRA, David. **Caminhos para a efetivação da Lei 10.639/03: políticas públicas e gestão educacional**. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 26, n. 91, p. 1241-1258, 2005.

PÉREZ-GÓMEZ, A. I. **Os processos de ensino e aprendizagem: análise didática das principais teorias de aprendizagem**. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ-GÓMEZ, A. I. (Orgs.). **Compreender e transformar o ensino** 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 27-51.

SANTOS, I. A. **A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos**. In: CAVALLEIRO, E. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 97-113.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **A educação das relações étnico-raciais: desafios e perspectivas**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Subsídios para a implementação da Lei 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2003.

ENTRE INVISIBILIDADES E POTENCIALIDADES: MULHERES NEGRAS SUPERDOTADAS NA EDUCAÇÃO

Maiara Gomes Macário

Jorge Adrihan Nascimento Moraes

INTRODUÇÃO

A discussão sobre Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) no Brasil tem historicamente se dado em um campo marcado pela neutralidade de gênero e raça. Essa abordagem desconsidera como marcadores sociais estruturam as trajetórias de indivíduos identificados com AH/SD, especialmente no que se refere a meninas e mulheres negras. Invisibilizadas nos espaços escolares e acadêmicos, essas mulheres vivem a experiência da tríplice marginalização: por gênero, raça e potencialidade.

Neste contexto, torna-se urgente o debate sobre como o sistema educacional reconhece (ou não) essas trajetórias e como pode criar condições mais equitativas de acesso, pertencimento e desenvolvimento. Nesse sentido, o objetivo geral deste estudo é investigar como as mulheres negras com AH/SD são identificadas, acolhidas e desenvolvidas no sistema educacional, considerando os marcadores sociais de raça, gênero e classe. Diante disso, a pesquisa busca compreender de que forma as experiências escolares e afetivas dessas mulheres são atravessadas por processos de invisibilização e resistência. Frente a isso, a fundamentação teórica deste estudo baseia-se em autores que discutem a interseccionalidade, o racismo institucional e a educação antirracista.

A interseccionalidade, conceito desenvolvido por Kimberlé Crenshaw (2002) permite analisar como diferentes formas de discriminação interagem e se sobrepõem, afetando de maneira única as experiências de indivíduos que ocupam múltiplas posições sociais marginalizadas. O racismo institucional, por sua vez, refere-se às práticas e políticas que, mesmo sem intenção explícita de discriminar, resultam em desigualdades raciais. Sendo assim, a educação antirracista propõe práticas pedagógicas que reconhecem e valorizam as identidades negras, promovendo um ambiente escolar inclusivo e equitativo. O percurso metodológico adotado é de cunho qualitativo, com pesquisa

bibliográfica e documental, as quais culminaram em uma pesquisa de campo, ao coletar narrativas de mulheres negras identificadas com AH/SD.

DISCUSSÃO

A invisibilidade das mulheres negras com altas habilidades/superdotação (AH/SD) revela-se como um fenômeno multifacetado, sustentado por um sistema educacional que opera sob paradigmas meritocráticos e eurocentrados. As escolas, especialmente as públicas, carecem de diretrizes e formação docente que compreendam como os marcadores sociais de raça, gênero e classe estruturam o acesso ao reconhecimento de talentos.

Nessa perspectiva, bell hooks (2013), em *"Ensinando a Transgredir"*, afirma que a educação precisa ser um ato de liberdade e não de dominação – conceito que se mostra urgente quando tratamos de sujeitos historicamente marginalizados como as mulheres negras superdotadas.

As políticas públicas analisadas, especialmente da Prefeitura de Maricá (2015), revelam lacunas importantes. Embora existam iniciativas para promoção da inclusão digital e reforço escolar, não há programas específicos voltados para estudantes com AH/SD. Mais grave ainda é a ausência de qualquer recorte racial ou de gênero nesses documentos, reforçando o caráter universalista das políticas, que acabam por excluir sujeitos que não se enquadram no padrão hegemônico. O que hooks (2013) denomina como "educação bancária", aquela que apenas deposita conhecimento em corpos sem escutar suas subjetividades, ajuda a compreender por que essas estudantes são ignoradas por um sistema que não considera suas experiências legítimas.

As estudantes negras superdotadas, segundo as narrativas levantadas, são frequentemente percebidas como inadequadas, disruptivas ou até mesmo arrogantes. Elas vivem o que hooks (2013) define como "a resistência ao silêncio", sendo compelidas a se silenciar para caber nos moldes escolares. Isso reflete uma pedagogia do controle, não da escuta, e reforça o silenciamento histórico das mulheres negras nos espaços de poder e saber. As escolas não apenas falham em reconhecer seus talentos, mas também não acolhem sua subjetividade, afetividade e trajetória cultural.

Ainda dentro da perspectiva crítica de bell hooks (2013), a escola torna-se um espaço de reprodução de violências simbólicas e epistemológicas. As participantes relataram experiências de racismo velado, deslegitimação de suas ideias e apagamento de suas conquistas. Tal ambiente, longe de ser transformador, reafirma desigualdades. Como afirma hooks (2013), "o espaço de sala de aula precisa ser um lugar onde o empoderamento e o conhecimento se entrelaçam com o reconhecimento da dor e da opressão". A ausência dessa pedagogia crítica impede a emergência de mulheres negras superdotadas como protagonistas do seu aprendizado.

A análise documental das políticas públicas reforça essa ausência. Documentos da Prefeitura de Maricá (2021), por exemplo, não apresentam qualquer menção à interseccionalidade como ferramenta de análise ou ação. Mesmo em planos estratégicos educacionais, o termo "superdotação" aparece de forma residual, sem articulação com outras categorias de exclusão social. Essa negligência reforça o que hooks (2013) critica: uma educação formatada para manter o status quo, não para questioná-lo. A descolonização do currículo, dos olhares e das práticas institucionais é fundamental para que novas subjetividades possam emergir com potência e dignidade.

Por outro lado, a resistência das mulheres negras emerge como forma de transgressão, no sentido proposto por hooks (2013). Elas criam seus próprios espaços de pertencimento, muitas vezes fora do sistema formal, como movimentos culturais, rodas de leitura e projetos comunitários. Esses espaços funcionam como "salas de aula insurgentes", onde o saber é construído coletivamente e a experiência é validada como fonte legítima de conhecimento. Esses ambientes se tornam essenciais para que essas mulheres reconheçam a si mesmas como portadoras de saber e potência – algo que o sistema tradicional lhes nega.

Outro ponto crítico está na forma de identificação das AH/SD nas escolas: métodos padronizados, descontextualizados e racialmente neutros. Como problematiza hooks (2013), um ensino que desconsidera os corpos e as realidades sociais de seus sujeitos é, na verdade, um instrumento de opressão. O teste de QI, por exemplo, se revela ineficaz para captar inteligências múltiplas em contextos de desigualdade. Muitas mulheres negras superdotadas não são reconhecidas porque suas formas de expressão

intelectual não coincidem com o que a escola considera “inteligente” ou “brilhante”.

Por fim, cabe ressaltar que o caminho para uma educação libertadora passa, necessariamente, pelo que bell hooks (2013) propõe: uma pedagogia do afeto, da escuta, do corpo e da experiência. A construção de ambientes escolares onde mulheres negras possam se ver, se ouvir e se projetar como intelectuais é não apenas uma demanda de justiça social, mas um compromisso ético com a transformação radical da educação. Ao ensinar a transgredir, essas mulheres denunciam o que a escola esconde: que a genialidade negra existe, resiste e precisa ser reconhecida como tal.

RESULTADOS

Os dados parciais coletados por meio das histórias de vida das participantes apontam que a identificação da superdotação em mulheres negras tende a ocorrer de maneira tardia e, muitas vezes, por caminhos alternativos ao ambiente escolar. Muitas relataram que o reconhecimento de suas habilidades aconteceu em espaços não institucionais, como centros culturais, grupos religiosos, projetos sociais ou mesmo no ambiente doméstico, por meio do incentivo materno. Essa constatação evidencia a ineficácia das instituições escolares em promover um olhar atento às manifestações de talentos fora dos padrões hegemônicos.

A ausência de políticas específicas voltadas para estudantes com AH/SD em documentos oficiais de Maricá (2021), especialmente com recorte racial e de gênero, reforça a tese da negligência institucional. A análise documental revelou que, embora existam esforços voltados à educação inclusiva, como programas para alunos com deficiência ou em situação de vulnerabilidade social, não há menção explícita a superdotação, tampouco estratégias de interseccionalidade. A invisibilização já começa na linguagem utilizada pelos documentos públicos, nos quais o termo “altas habilidades” não aparece, muito menos vinculado a marcadores sociais.

Outro achado relevante é o impacto psicológico gerado pela não identificação ou pelo reconhecimento tardio das potencialidades dessas mulheres. Muitas relataram sentimentos de inadequação, baixa autoestima, distanciamento escolar e crises de identidade. O sofrimento psíquico se torna

um fator que limita o pleno desenvolvimento de suas habilidades. Ao contrário de favorecer a autoestima, a escola frequentemente reforçou estigmas, desencadeando traumas e silenciamentos prolongados. Esse quadro confirma a crítica de bell hooks (2013) sobre como a escola tradicional desumaniza os sujeitos ao ignorar suas experiências de dor e resistência.

Por outro lado, observou-se que a presença de figuras de apoio – em especial mulheres negras na docência foi crucial para algumas das participantes. Essas professoras funcionaram como espelhos e mentoras, contribuindo para o reconhecimento das potencialidades das estudantes. Esse dado reforça a importância de políticas públicas de incentivo à presença de mulheres negras em cargos docentes, sobretudo na educação básica, onde a representatividade ainda é bastante reduzida. Quando há identificação entre educador e educando, emerge uma pedagogia mais afetiva e humanizadora, como propõe hooks (2013).

As formas de superdotação mais frequentemente identificadas nas participantes não se restringem às habilidades lógico-matemáticas ou linguísticas. Muitas delas se destacaram em áreas como liderança comunitária, artes, comunicação e sensibilidade social. Essas expressões de talento, no entanto, raramente são valorizadas pelo sistema educacional, que prioriza habilidades academicistas. Isso reforça a necessidade de se repensar os critérios de identificação de AH/SD a partir de uma perspectiva mais ampla, plural e inclusiva, conforme propõem as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Os dados também evidenciam a existência de uma tensão constante entre o pertencimento e o deslocamento. As participantes narram trajetórias marcadas por um sentimento de "não-lugar": inteligentes demais para pertencer a certos espaços sociais, e negras demais para serem vistas como intelectualmente talentosas nos espaços escolares. Essa dissonância gera um duplo afastamento, dificultando a construção de uma identidade sólida e o desenvolvimento de uma trajetória acadêmica ou profissional estável.

Observou-se ainda que a presença de redes de apoio comunitário – como coletivos de mulheres negras, cursinhos populares e espaços de formação política – foi decisiva para a reconstrução da autoestima e do senso de pertencimento. Esses ambientes ofereceram o que a escola não ofereceu:

acolhimento, valorização da identidade e reconhecimento das experiências. A potência desses espaços reside no fato de serem construídos com base na escuta, na horizontalidade e na afirmação das vivências negras, em consonância com a pedagogia crítica de bell hooks (2013).

Portanto, destaca-se que a ausência de dados estatísticos sobre estudantes negras com AH/SD representa um obstáculo adicional à formulação de políticas públicas. Sem dados, não há demanda visível, e sem demanda, não há política. Isso cria um ciclo vicioso de invisibilidade que se perpetua ao longo dos anos. O reconhecimento institucional da superdotação em mulheres negras exige, portanto, não apenas formação docente, mas também mecanismos de avaliação e acompanhamento baseados em justiça social e equidade educacional.

CONCLUSÃO

Os achados desta pesquisa revelam com clareza que a trajetória de mulheres negras superdotadas no sistema educacional brasileiro é profundamente marcada pela invisibilidade institucional, pelo racismo estrutural e pela desconsideração de suas especificidades. As escolas, ao operarem a partir de referenciais eurocêntricos e padrões normativos de inteligência, falham não apenas em identificar essas estudantes, mas também em oferecer condições mínimas para o seu desenvolvimento integral.

A análise das políticas públicas de Maricá reforça esse diagnóstico: mesmo em municípios com boa estrutura educacional e ações voltadas à inclusão, a ausência de programas específicos para estudantes com AH/SD evidencia o quanto essa temática segue sendo negligenciada. A falta de um olhar interseccional nas políticas educacionais locais impede a construção de estratégias que contemplem a pluralidade de sujeitos presentes nas escolas públicas brasileiras.

As narrativas das participantes demonstram que a experiência de ser uma mulher negra superdotada é atravessada por silenciamentos, deslocamentos identitários e, ao mesmo tempo, resistências e reinvenções. Apesar das adversidades, essas mulheres constroem caminhos alternativos de reconhecimento e pertencimento, muitas vezes ancorados em redes

comunitárias, práticas culturais e relações afetivas. Esses trajetos apontam para formas potentes de transgressão e ressignificação da experiência escolar.

A pedagogia crítica proposta por bell hooks (2013) oferece importantes contribuições para pensar uma educação libertadora, centrada na escuta, na afetividade e na valorização da experiência vivida. Ao propor o rompimento com práticas pedagógicas autoritárias e coloniais, hooks (2013) nos convida a pensar um novo horizonte para a educação brasileira – um horizonte que inclua, reconheça e celebre a potência intelectual de meninas e mulheres negras.

É necessário repensar não apenas os critérios de identificação da superdotação, mas todo o imaginário construído em torno do que significa ser uma pessoa talentosa ou inteligente. Isso exige um processo profundo de revisão curricular, formação docente e escuta ativa das comunidades escolares. A luta por uma educação antirracista passa também pelo reconhecimento das múltiplas formas de genialidade negra.

Este estudo reafirma que promover justiça educacional no Brasil implica desconstruir as estruturas que historicamente invisibilizaram determinadas subjetividades. Reconhecer e acolher as mulheres negras com AH/SD não é um gesto de favor ou concessão, mas um imperativo ético, político e pedagógico. Trata-se de ensinar a transgredir, como diria bell hooks (2013), e de permitir que essas mulheres possam, enfim, florescer em sua plenitude.

REFERÊNCIAS

CRENSHAW, Kimberlé. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero**. In: PISCITELLI, Adriana; OLIVEIRA, Lucia A.; MELLO, Maria Amelia de Almeida (Orgs.). *Diferenças, igualdade*. São Paulo: Paz e Terra, 2002. p. 385-395.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

PREFEITURA DE MARICÁ. **Lei nº 2.613, de 24 de junho de 2015.** Institui o Plano Municipal de Educação – PME do Município de Maricá para o decênio 2015-2025. Disponível em: https://leis.munic.marica.rj.gov.br. Acesso em: 01 jun. 2025.

PREFEITURA DE MARICÁ. **Jornal Oficial de Maricá – Edição 1239**. Maricá:

Secretaria Municipal de Educação, 2021. Disponível em: https://www.marica.rj.gov.br. Acesso em: 01 jun. 2025.

PLANO DE ENSINO INDIVIDUALIZADO COMO ESTRATÉGIA DA TECNOLOGIA ASSISTISVA PARA INCLUSÃO NA REDE DE BARRA MANSA/RJ

Fernanda Lúcia Paulino

INTRODUÇÃO

Discutir a inclusão escolar à luz da legislação educacional brasileira é compreende-la como um direito social garantido constitucionalmente. Todos os documentos da Educação Brasileira, a partir da Constituição Federal de 1988 e, a Lei de Diretrizes e Bases – LDB, Lei nº 9.394/96 defendem a Educação como direito irrevogável de todos os cidadãos brasileiros. Nesse entendimento, o termo "todos" compreende as pessoas e independente de suas peculiaridades físicas, sociais, cognitivas, étnicas, sociais ou religiosas. É nesse bojo que se discute as práticas pedagógicas inclusivas e as estratégias e recursos viabilizados para promoção da inclusão escolar.

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional ancorado nos pressupostos e princípios da concepção de direitos humanos. Para a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), a escola e o sistema educacional de ensino precisam se tornarem promotoras de uma educação de qualidade para todos os estudantes. Inclusive, a LDB traz essa prerrogativa ao estabelecer que cabe à educação assegurar aos estudantes com deficiências currículos, métodos, técnicas, recursos educativos para promoção da inclusão escolar, o acesso à educação e a aprendizagem. Entretanto, não define claramente os procedimentos específicos para a elaboração e implementação desses recursos de adaptação para promover a inclusão.

Portanto, é desta concepção de flexibilização pedagógica e curricular na direção das estratégias para um contexto inclusivo que se destaca o Plano Educacional Individualizado - PEI e/ou Plano de Aprendizagem Diferenciada – PAD que estão inseridos no arcabouço das tecnologias assistivas – TA. Pois, o entendimento de TA consiste em ser todo recurso, serviço e estratégia utilizados para auxiliar na eliminação das barreiras que a pessoa com

deficiência ou com mobilidade reduzida enfrenta favorecendo o desenvolvimento da sua autonomia nos diferentes espaços e contextos sociais (Bersch, 2013).

Sendo assim, o PEI é considerado um recurso que tem sido utilizado como recurso pedagógico estratégico para eliminar barreiras e viabilizar o desenvolvimento individual do estudante com deficiência (Glat, Pletsch, 2013). Para Tannús-Valadão (2018), no Brasil, esta ferramenta ainda é relativamente nova, mas no cenário internacional, em países da Europa e América do Norte, o PEI tem sido compreendido como uma ferramenta fundamental para viabilizar condições para atender às necessidades individuais do estudante com deficiência na inclusão escolar.

Portanto, os estudiosos brasileiros no campo da Educação Inclusiva (Schmidt, 2023; Glat, Pletsch, 2013; Tannús-Valadão, 2018; Mendes, 2016) tem enfatizado o PEI como ferramenta que pode contribuir significativamente para a instrumentalização dos professores de forma bastante objetiva e prática no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência.

Contudo, aqui no Brasil, e principalmente nos municípios interioranos e de pequeno porte, a implementação do PEI como recurso estratégico para promoção de ensino inclusivo ainda atravessa muitas dificuldades. Inclusive, por não haver diretrizes específicas para os Planos de Ensino Individualizados – PEIs. E por ser um instrumento que demanda de um esforço colaborativo entre diversos profissionais, incluindo professores e equipe pedagógica, que acompanham o desenvolvimento dos alunos por meio de adaptações pedagógicas personalizadas, torna-se ainda mais desafiador.

Por outro lado, as redes municipais de educação básica em diferentes municípios brasileiros, com o advento dos inúmeros dispositivos legais que determinam a obrigatoriedade da garantia de acesso à educação e enfatizam a elaboração de estratégias por parte das redes escolares para garantir a permanência e a aprendizagem (Brasil, 2008; Brasil, 2015) dos estudantes com deficiências, os municípios dentro de suas limitações e dificuldades vem se esforçando para implementar práticas pedagógicas inclusivas e dentre elas instituindo o Plano de Ensino Individualizado como imprescindível.

Verifica-se que, por implicações dos trabalhos desenvolvidos com as Salas de Recursos Multifuncionais – SRM e o serviço de Atendimento

Educacional Especializado – AEE, o PEI vem sendo fomentado como mecanismo fundamental para documentar o processo de ensino aos estudantes da educação especial.

Muitos municípios tem buscado implementa-lo. No caso de Barra Mansa, um município localizado no sul do estado do Rio de Janeiro, com aproximadamente 170.000 mil habitantes e situado nas imediações da região de Volta Redonda, não tem sido diferente. Inicialmente, o município instituiu o Plano de Aprendizagem Diferenciada – PAD, cuja finalidade, a princípio, era a mesma função do PEI, tendo diferença apenas na nomenclatura adotada.

Entretanto, em Barra Mansa, o PAD se trata de um documento abrangente, que acompanha o percurso escolar do estudante com deficiência e engloba desde uma anamnese detalhada, realizada pela equipe pedagógica da unidade escolar e pela professora do Atendimento Educacional Especializado - AEE, até planejamentos e relatórios pedagógicos elaborados pelo professor da sala regular.

Na rede municipal de ensino, esse documento tem disso compreendido como um instrumento que permite a construção de uma trajetória pedagógica consistente e robusta do estudante, possibilitando um acompanhamento completo da vida escolar. Sendo essencial na organização de um histórico acadêmico que respalda a inclusão e o desenvolvimento integral do estudante.

Diante do exposto, ao examinar os desafios e as potencialidades do Plano de Aprendizagem Diferenciada, percebe-se que existem pontos que merecem atenção, para a promoção da inclusão escolar e do desenvolvimento acadêmico dos estudantes com deficiência do município de Barra Mansa.

Enquanto professora da rede municipal e estar inserida na equipe de validação dos Planos de Aprendizagem Diferenciada do município de Barra Mansa, tem sido possível observar de maneira próxima e direta, de que mesmo o PAD podendo influenciar o desenvolvimento e a inclusão dos estudantes com deficiência no ambiente escolar, ainda assim ele apresenta diversas fragilidades, especialmente, no que tange a sua finalidade que é, garantir que os conteúdos do plano do aluno sejam relevantes e apropriados para suas necessidades, viabilizar o envolvimento dos pais no planejamento, possibilitar ganhos educacionais significativos, oportunizar ao estudante o progresso em áreas importantes e contar com uma avaliação que deve levar em consideração

o nível do potencial cognitivo e o desempenho funcional atual do estudante (Yell et al., 2016).

RELATO DO PAD/PEI E SUA IMPLEMENTAÇÃO EM BARRA MANSA-RJ

O Plano de Aprendizagem Diferenciada (PAD) é um instrumento de planejamento pedagógico adotado na rede municipal de Barra Mansa a partir da Deliberação CME/BM nº 002, de 19 de junho de 2019. Voltado aos estudantes da Educação Especial Inclusiva, o PAD tem como principal finalidade descrever, de forma contínua e processual, o percurso escolar desses estudantes, organizando as adaptações curriculares necessárias e contribuindo para a regulação do processo de ensino e aprendizagem.

A elaboração do PAD é responsabilidade da escola, que deve considerar a participação de diferentes agentes: o professor regente e a equipe técnico-administrativo-pedagógica da unidade escolar, as orientações do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a colaboração da família e, quando necessário, o apoio de serviços das áreas da saúde, assistência social, justiça, trabalho, esporte e até mesmo do Ministério Público.

Esse documento pode ser construído no momento da matrícula ou a qualquer tempo, desde que se identifique a necessidade de intervenção diferenciada. Em casos de transferência, o PAD deve acompanhar o histórico escolar do estudante. Sua validação deve ser realizada pela Equipe Multidisciplinar do CEMAE ou por professores do AEE designados por essa equipe, que também podem incluir orientações complementares que favoreçam a trajetória escolar do estudante.

Além disso, o PAD deve respaldar situações em que há certificação com terminalidade específica. A sua implementação exige autorização anual da família e o documento deve ser revisto e reorganizado periodicamente — preferencialmente a cada bimestre. O portfólio do estudante funciona como instrumento comprobatório da execução do plano.

No que diz respeito à sua estrutura, o PAD reúne informações fundamentais como dados da escola e do estudante, dados da família, relatório educacional, histórico escolar, planejamento pedagógico e encaminhamentos específicos da Educação Especial. É essencial que todos os profissionais envolvidos na sua elaboração assinem o documento, que deve permanecer

arquivado na pasta individual do estudante como um material orientador de sua trajetória escolar.

Diante do exposto, observa-se a necessidade de aprimoramentos no processo de elaboração e tramitação do Plano de Aprendizagem Diferenciada (PAD), uma vez que seu formato físico contribui para a lentidão na conclusão do documento e dificulta sua validação em tempo hábil, especialmente devido ao número de etapas e profissionais envolvidos. Ainda nesse contexto, evidencia-se que o planejamento pedagógico apresenta fragilidades, considerando que, com frequência, o PAD encontra-se no Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado (CEMAE) para validação, o que limita o acesso de outros profissionais ao documento. Essa restrição compromete a articulação entre os profissionais e dificulta a construção de um plano de ação efetivo e colaborativo voltado às necessidades do estudante.

Nesta linha de pensamento, torna-se viável a inserção de tecnologias assistivas e digitais para aprimorar a implementação e validação do PAD, visto que a tecnologia pode favorecer a superação dos entraves presentes nos processos manuais. No contexto educacional, a incorporação de tecnologias digitais extrapola o uso em atividades de ensino-aprendizagem, passando a impactar também os processos administrativos, pedagógicos e de gestão escolar, Moran, (2015). A esse respeito, Kenski (2012) aponta que a automatização e digitalização de atividades anteriormente realizadas de forma manual proporcionam maior eficiência, organização e transparência, permitindo que professores e gestores concentrem seus esforços nas práticas pedagógicas, minimizando o tempo despendido com tarefas burocráticas.

Outro benefício relevante é o apoio à tomada de decisão pedagógica, pois a sistematização e análise dos dados registrados permitem identificar tendências, necessidades específicas e áreas que demandam atenção, contribuindo para um planejamento educacional mais estratégico e inclusivo.

Pode-se mencionar, ainda, como impacto que merece destaque nesta análise refere-se à formação dos profissionais da educação no que tange ao domínio de conhecimentos sobre tecnologia assistiva, Plano de Ensino Individualizado (PEI) e inclusão escolar. Observa-se que a equipe pedagógica, em muitos contextos, ainda carece de subsídios teóricos e práticos para lidar com tais demandas, o que reforça a importância de processos formativos

contínuos. A abertura para a formação, nesse sentido, configura-se como um elemento essencial para o fortalecimento de práticas pedagógicas alinhadas aos princípios da educação inclusiva.

CONCLUSÃO

A análise da implementação do Plano de Aprendizagem Diferenciada (PAD) no município de Barra Mansa permitiu identificar aspectos relevantes que interferem diretamente na efetividade das práticas pedagógicas inclusivas. Embora o PAD represente um avanço no sentido de documentar e organizar o percurso escolar dos estudantes público da educação especial, sua operacionalização revela entraves que comprometem sua função estratégica. Entre os principais fatores observados, destacam-se a ausência de diretrizes normativas específicas, a fragilidade na articulação entre os profissionais envolvidos e a limitação de acesso ao documento durante o processo de validação, o que repercute negativamente na construção coletiva de intervenções pedagógicas consistentes.

A partir dessa análise, torna-se evidente a pertinência da incorporação de tecnologias digitais no processo de elaboração, tramitação e acompanhamento do PAD/PEI. A digitalização surge como alternativa viável para superar as limitações impostas pelo formato físico, contribuindo para maior agilidade, transparência e acessibilidade entre os diferentes agentes educacionais. Essa perspectiva dialoga com estudos que defendem o uso de tecnologias como potencializadoras da eficiência administrativa e pedagógica no ambiente escolar.

Além disso, o fortalecimento da formação continuada dos educadores e da equipe pedagógica, com ênfase no uso de tecnologias assistivas e no conhecimento técnico sobre o PEI, é um aspecto indispensável para consolidar práticas pedagógicas inclusivas de forma mais efetiva e coerente com os princípios das políticas públicas educacionais.

Conclui-se, portanto, que a efetivação do PEI como instrumento de promoção da inclusão requer um conjunto de ações estruturadas que envolvem desde a definição de diretrizes claras até o investimento em tecnologias e processos formativos. Somente por meio de uma abordagem integrada, colaborativa e sistematizada será possível consolidar práticas

educacionais que respondam, de forma eficaz, às singularidades dos estudantes com deficiência, garantindo-lhes uma trajetória escolar mais equitativa e significativa.

REFERÊNCIAS

BACICH, L.; MORAN, J. (org.). **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2017.

BARRA MANSA. **Deliberação CME/BM nº: 002 de 19 de junho de 2019. Estabelece normas que regulamentam a educação especial inclusiva para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, nas formas complementar e/ou suplementar na rede municipal de ensino de Barra Mansa, e dá outras providências**. Barra Mansa: Conselho Municipal de Educação de Barra Mansa, 2019.

BERSCH, R. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Porto Alegre, 2013. Disponível em Microsoft Word - Introdução à Tecnologia Assistiva 2017 atualizado.doc . Acesso em: 21/06/25.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Brasília: Presidência da República, 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, 23 dez. 1996 a. Disponível em: L9394. Acesso em: 21/06/25.

FERNANDES, M. D. N.; MAGALHÃES, R. C. B. P.; BERNARDO, C. M. C. **Formação Docente para processos de educação inclusiva: descortinando concepções**. In: MARTINS, L. A. R.; SILVA, I. G. S. (org.). **Múltiplos olhares sobre a inclusão.** João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009. p. 45-66.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. (org.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

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. Disponível em: Atendimento Educacional Especializado para estudante com deficiência intelectual: os diferentes discursos dos professores especializados sobre o que e como ensinar | Revista Linhas.Acesso: 21/06/25.

SCHMIDT, C.; CAMARGO, S. **Plano Educacional Individualizado: implementação e influência no trabalho colaborativo para a inclusão de alunos com autismo**. Revista Brasileira de Educação, v. 28, p. e280098, 2023.

TANNÚS-VALADÃO, G.; MENDES, E. **Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países**. Revista Brasileira de Educação, v. 23, p. e230076, 2018.

VALADÃO, G. T. **Planejamento Educacional Individualizado na Educação Especial: propostas oficiais da França, Estados Unidos e Espanha.** 2010. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2010. Disponível em: Planejamento educacional individualizado na educação especial: propostas oficiais da Itália, França, Estados Unidos e Espanha. Acesso em: 21/06/25.

YELL, M. L.; KATSIYANNIS, A.; ENNIS, R. P.; LOSINSNKI, M.; CHRISTLE, C. A. **Avoiding substantive errors in individualized education program development. Teaching Exceptional Children**, v. 49, n. 1, p. 31-40, 2016. https://doi.org/10.1177/0040059916662204.

A LEITURA DE LIVROS PARADIDÁTICOS NO ENSINO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO NA FORMA INTEGRADA E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA

Ruy Barbosa Lima França

Este resumo apresenta uma síntese da pesquisa que analisou as contribuições da leitura de livros paradidáticos no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa no ensino técnico integrado de nível médio, tendo como campo de estudo o IFMA – Campus São Luís/Monte Castelo. O objetivo geral foi verificar se o uso de paradidáticos em sala de aula favorece o desenvolvimento da leitura em língua inglesa e contribui para a formação técnica e crítica dos estudantes. A metodologia adotada foi de natureza qualitativa, com aplicação de questionários a estudantes do 3º ano do ensino médio técnico, análise documental dos paradidáticos utilizados e observações das práticas pedagógicas. A fundamentação teórica baseou-se em autores como Bourdieu, Freire, Hutchinson e Waters, que discutem leitura, ensino de língua inglesa e práticas pedagógicas críticas. Os resultados apontam que a leitura de paradidáticos promove maior engajamento dos alunos, favorece o hábito de leitura e amplia o vocabulário técnico, possibilitando o desenvolvimento da compreensão leitora. Os paradidáticos analisados, como "Jack's Game" e "Rick Banks", foram bem recebidos pelos estudantes, que relataram maior interesse e facilidade na aprendizagem da língua inglesa quando comparados ao uso exclusivo de livros didáticos tradicionais. Conclui-se que a prática da leitura com paradidáticos é uma estratégia eficaz para o ensino de inglês no ensino técnico, pois contribui para a autonomia dos alunos, estimula o pensamento crítico e melhora o desempenho linguístico. Recomenda-se o investimento em formação docente e na seleção de materiais mais conectados à realidade dos estudantes.

Palavras-chave: leitura, língua inglesa, ensino técnico, paradidáticos, IFMA.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESAFIOS À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Marcos André da Silva Almeida
Carlos Alberto Vasconcelos

O presente trabalho visa averiguar a práxis do professor e as dificuldades frente à educação inclusiva. Através dessa abordagem, busca-se analisar e assimilar quais as problemáticas e viabilidades para os educadores no que concerne à educação inclusiva na educação básica. Esse tema se fundamenta no entendimento de que a educação inclusiva sempre gerou obstáculos para os professores, uma vez que inúmeros estudantes adentram as salas de aula com desafios de aprendizagem, altas habilidades ou outras especificidades, sendo incumbência do professor unir-se à equipe pedagógica a fim de encontrar ações e estratégias para os alunos com o objetivo de auxiliá-los em seu processo educacional. A educação inclusiva é um direito do educando e preconiza atendimento especializado suplementar e/ou complementar ao ensino regular, conforme explicita a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015). Em vista disso, é necessário que a formação docente seja concebida para atuar na sociedade de forma ampla e abrangente, entendendo os indivíduos e com eles interagindo de modo coeso e coerente, com base nesses princípios. Um dos desafios que se colocam na construção atual abarca a competência de atuar com os alunos da academia, com o intuito de desenvolvê-los a adotar uma prática pedagógica crítica, reflexiva e compromissada, gerando, assim, um profissional que não esteja isento da realidade, mas localizado, compreendendo os valores culturais, sociais e políticos à sua volta. Para tal finalidade, foi realizada uma pesquisa de cunho qualitativo com viés na análise bibliográfica, na qual fez-se um levantamento de referências que abordam a temática, a exemplo de Brasil (1996), Carvalho (2004, 2012), Mantoan (2003) e Saviani (2008, 2010, 2011). A investigação demonstrou que esse é um tema imprescindível para a coletividade em geral, visto que é essencial e deve ser discutido e abordado com bastante

responsabilidade, pois a inclusão é fundamental para a educação. Entretanto, infelizmente, ainda é um desafio para o professor. Logo, é importante que se façam investimentos em favor da acessibilidade como um todo, pois, dessa forma, o professor poderá deter do arcabouço necessário a fim de promover uma educação de qualidade e que respeite as diferenças.

Palavras-chaves: formação docente; inclusão; professor; educação inclusiva.

IDENTIDADE CULTURAL E A TRANSFORMÇÃO SOCIAL DE ALUNOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NA AMAZÔNIA PARAENSE

Marcilene Damasceno Xavier
Carlos José Trindade da Rocha

A identidade cultural e transformação social na Amazônia paraense oferece uma oportunidade rica para que os alunos de escolas públicas se conectem com suas raízes, desenvolvam um olhar crítico sobre a realidade e se engajem na construção de um futuro mais justo e equitativo para a região. Este trabalho objetiva compreender a Diretriz Curricular de um município paraense e suas implicações na formação da identidade cultural de alunos do 4º e 5º ano do ensino fundamental. A pesquisa, de natureza qualitativa, com características documental e a coleta de dados se deu por meio de relatos e atividades com alunos de uma escola pública local. A amostra foi constituída por conveniência, com a participação de crianças de 9 a 11 anos de idade, das turmas de 4º e 5º ano do ensino fundamental, totalizando 50 alunos. A coleta dos dados ocorreu em 3 momentos, incluindo atividades lúdicas, rodas de conversa sobre cultura explorando os conhecimentos prévios das crianças. Os resultados revelam que o currículo municipal enfatiza o multiculturalismo, reinterpretando-o como identidade cultural, e integra conceito de cidadania e civismo. As crianças demonstraram um entendimento de identidade cultural associado a costumes, comportamentos e hábitos, expressando o desejo de aprender sobre diversidades regionais e religiosas, destacando-se a importância da escola como um espaço de reconhecimento e valorização das diferentes culturas, promovendo o respeito mútuo e a construção de identidades sólidas e inclusivas. Verifica-se que, há necessidade de reformular as práticas educacionais e o papel crítico da escola na formação identitária e na promoção da diversidade cultural como um componente essencial da educação, especialmente no contexto amazônico e em um mundo globalizado. Conclui-se que a escola pública, ao reconhecer e valorizar a identidade cultural de seus alunos, pode se tornar um espaço de formação de agentes de

transformação social, capazes de construir uma sociedade mais justa e igualitária.

Palavras-chave: Identidade Cultural, Escola Pública, transformação Social. Amazônia.

O ENSINO POR INVESTIGAÇÃO COMO CATALIZADOR DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Marcilene Damasceno Xavier

Carlos José Trindade da Rocha

A pesquisa investiga o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) de professores mestrandos em educação em ciências, sob a perspectiva do ensino por investigação, no contexto de comunidades de práticas. Boucou-se analisar como a construção de pesquisa com uso do ensino por investigação pode promover protagonismo, reflexão e intervenção na realidade, visando o DPD. Adicionalmente, identificou-se as atividades necessárias na interface pesquisa/formação para o contínuo formativo. Adotou-se uma abordagem qualitativa, com características de pesquisa participante, analisando as experiências formativas de dois professores mestrandos. A coleta de ados envolveu observação, questionário e entrevista. A Teoria da Atividade (TA) foi utilizada como base de sustentação teórica. A análise do conteúdo foi operacionalizada com a criação de categorias e subcategorias para interpretação dos resultados. Os resultados revelaram que a práticas investigativa promove aprendizagens significativas e motivação nos professores mestrandos, inserindo-os em um processo de autoformação e reflexão crítica. Em suas atividades no curso de mestrado qualificaram seus trabalhos especialmente ao entender que aprendem a investigar no processo de construção de seus interesses. Também expressaram a necessidade de fortalecer a profissão docente e melhorar a formação continuada em curto prazo. Idetendificou-se a importância das comunidades de práticas, como espaços potenciais de aprendizado e DPD, bem como para a expansão e melhoria do ensino por investigação por meio da pesquisa. O DPD nessa perspectiva permite aos professores protagonismo, reflexão e intervenção de suas práxis, concebendo autoformação no processo de formação do fazer e ser professor articulando teoria e prática como indissociáveis. Conclui-se que o DPD, por meio da pesquisa, reflete a necessidade dos professores de buscarem eficácia e inovação em seu processo de transformação docente, permitindo

melhores relações entre ensino, pesquisa e extensão, construção de conhecimento e prática profissional investigativa.

Palavras-chave: Ensino investigativo, Formação de professores,

DESAFIOS E PERCEPÇÕES DA DOCÊNCIA NA EJAI

Marcilene Damasceno Xavier
Carlos José Trindade da Rocha

Este estudo explora o perfil e os desafios enfrentados por professores que atuam na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) em uma escola pública de Castanhal, Pará, considerando a importância da formação docente específica para esta modalidade. O objetivo principal foi realizar um relato de experiências sobre o perfil e os principais desafios dos professores da EJAI, com base nas práticas docentes observadas e nos relatos dos profissionais participantes da pesquisa. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa e descritiva, guiada pela Dialética do Concreto e pela Epistemologia Crítica do Concreto. A coleta de dados ocorreu por meio de observação participante, registros de campo e questionários abertos aplicados a cinco professores da EJAI do Ensino Fundamental em uma escola municipal de Castanhal, durante o estágio supervisionado. Os dados foram analisados através da identificação de categorias emergentes. Os resultados revelaram que os professores participantes, apesar de possuírem experiência na EJAI, não receberam formação inicial ou continuada específica para essa modalidade. Eles identificaram desafios como a falta de especialização na área, a desmotivação de alguns alunos, a limitação de tempo para aplicação de metodologias adequadas, a rotina exaustiva que dificulta a formação continuada e a ausência de incentivo institucional para a especialização em EJAI. Verificou-se, que há uma lacuna na formação docente para a EJAI, impactando a prática pedagógica e o enfrentamento dos desafios específicos dessa modalidade. A valorização do conhecimento prévio dos alunos, a necessidade de metodologias diferenciadas e a urgência de investimento em formação continuada específica são cruciais para garantir uma educação de qualidade e a permanência dos estudantes na EJAI. Conclui-se, que a carência de formação específica para os docentes da EJAI em Castanhal, impactando diretamente a prática pedagógica e o enfrentamento dos desafios inerentes à modalidade. Urge o investimento em formação continuada e em

metodologias que valorizem a experiência dos alunos, a fim de promover uma educação mais significativa e garantir a permanência dos estudantes.

Palavras-chave: Formação Docente; EJAI; Desafios.

ESCRITA DE UM CORPO DOCENTE EM TRÂNSITO: CENAS DE UM ESCOLAR AUTISTA E A PAISAGEM DA ESCOLA

Lucas Veras de Andrade

Este trabalho problematiza as dinâmicas da inclusão escolar por meio da escrita autobiográfica do autor em diálogo com a experiência concreta de um estudante autista não verbal, nível de suporte 3, no cotidiano de uma escola pública. A partir da atitude *flâneur*, que observa e se deixa afetar pelas paisagens escolares, a investigação constrói cenas que revelam os tensionamentos entre o discurso da inclusão e as práticas que, mesmo bem intencionadas, operam modos sutis de exclusão. Utilizando como metodologia a pesquisa qualitativa autobiográfica, sustentada por diários de bordo e atravessada por autores como Larrosa, Foucault e Lockmann, o estudo evidencia os ruídos, os vazios estruturais e as violências simbólicas presentes no ambiente escolar. O artigo propõe um deslocamento na compreensão da inclusão: de um ideal normativo para uma aposta na acessibilidade como gramática ética e política. Ao narrar o vivido, o autor se implica no processo, produzindo conhecimento que emerge do chão da escola e das contradições que ela encena. Trata-se, assim, de uma escrita que não apenas analisa, mas também se deixa transformar pela escuta do outro.

Palavras-Chave: Autismo; Experiência Docente; Território Escolar; Narrativas formativas.

ALFABETIZAÇÃO INCLUSIVA POR MEIO DA POESIA: A EXPERIÊNCIA DO PROJETO "ARCA DE VINÍCIUS"

Pedro Henrique Leite Ribeiro

O projeto pedagógico "Arca de Vinícius: Embarcando com poesia na alfabetização" foi desenvolvido na Escola Municipal Simar Machado Sodré, em Rio das Ostras (RJ), com uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental. A proposta visou promover a alfabetização inclusiva de alunos com e sem deficiência, com ênfase no atendimento a estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e em investigação para transtornos do neurodesenvolvimento. O projeto utilizou a obra A Arca de Noé de Vinícius de Moraes (2003), como base para atividades lúdicas e metodologias diversificadas, buscando integrar a poesia ao processo de letramento. As metodologias ativas e inclusivas foram elementos centrais do projeto, destacando-se o uso do Plano Educacional Individualizado (PEI) e do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Essas estratégias foram fundamentais para garantir que todos os estudantes, independentemente de suas necessidades específicas, tivessem acesso ao aprendizado de forma equitativa. As práticas pedagógicas envolviam a construção de ambientes sensoriais, atividades em pares e ensino colaborativo, com forte ênfase no protagonismo dos alunos. O processo de ensino-aprendizagem foi cuidadosamente planejado para garantir a participação ativa de todos os estudantes. A articulação entre teoria e prática foi essencial, favorecendo a aquisição da leitura e da escrita, além de estimular a autonomia e o pensamento crítico. A utilização de poesias, contação de histórias e outras estratégias lúdicas possibilitou que os alunos não apenas desenvolvessem habilidades de letramento, mas também ampliaram sua capacidade de interação e reflexão sobre o mundo ao seu redor. A obra de Vinícius de Moraes, por meio de suas rimas e narrativas, tornou-se um recurso poderoso para tornar o aprendizado mais significativo e envolvente. Contudo, o projeto também enfrentou desafios, como a adaptação de materiais didáticos e a necessidade de formação continuada para os professores envolvidos (Mascaro, 2024). Além disso, a busca por

práticas pedagógicas que garantam a inclusão plena de todos os alunos nas atividades escolares ainda representa um obstáculo, conforme discutido por autores como Mantoan (2015). A implementação de estratégias inovadoras e a adaptação dos recursos pedagógicos são aspectos essenciais para garantir uma alfabetização de qualidade e acessível para todos os estudantes. Ao concluir o projeto, ficou evidente que metodologias diversificadas e o ensino lúdico desempenham um papel fundamental na transformação da realidade educacional, assegurando que a alfabetização e o letramento possam ser acessíveis a todos (Soares, 1998). O projeto reafirma a importância de repensar as práticas pedagógicas para garantir que todas as crianças e jovens, independentemente de suas condições, tenham acesso ao direito à aprendizagem. Além disso, ele destaca o papel da educação inclusiva, conforme as diretrizes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 1996, 2008).

Palavras-chave: Alfabetização Inclusiva; Metodologias Ativas; Educação Anticapacitista; Plano Educacional Individualizado (PEI)

ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO: DIRETRIZES PARA TRANSFORMAR BIBLIOTECAS EM ESPAÇOS INCLUSIVOS NOS INSTITUTOS FEDERAIS

Joseane Pereira Alves Diniz

Waléria Batista da Silva Vaz Mendes

O tema abordado é sobre a importância da acessibilidade nas bibliotecas dos Institutos Federais (IFs), destacando a necessidade de garantir o acesso à informação sem a distinção de pessoas com e sem deficiências. Para isso, o objetivo geral deste estudo foi propor diretrizes para a promoção da acessibilidade nas bibliotecas dos Institutos Federais. Tendo como objetivo específico identificar as principais barreiras à acessibilidade; e o segundo elaborar recomendações para a implementação de políticas e ações de acessibilidade nas bibliotecas dos IFs. O estudo trata-se de uma revisão de literatura com abordagem qualitativa, com base bibliográfica, utilizando fontes como Google Acadêmico e SciELO. Os Institutos Federais são reconhecidos por sua contribuição para a democratizar a educação no país (Nogueira; Aguiar; Gisi, 2023). Neste mesmo contexto, as bibliotecas dos Institutos oferecem um espaço de socialização do conhecimento, promovendo o acesso à informação, atividades culturais e serviços para formação dos usuários (Gonçalves *et al.*, 2023). Assim, as bibliotecas acessíveis são primordiais para garantir que a presença e participação de todos sejam contempladas. Para isso é necessário a eliminação de barreiras de acessibilidade, que impendem as pessoas com deficiência de frequentarem estes ambientes (Sassaki, 2010). Um instrumento que atualmente auxilia nesta tarefa com certeza é a Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) que facilita a incluírem os usuários com deficiência proporcionando na disseminação da informação, do conhecimento e na ampliação do acesso aos serviços bibliotecários. Assim, para tornar as bibliotecas mais inclusivas, são necessários não somente adequar o espaço físico, mas também promover uma mudança de atitudes e valores, baseada na equidade e na inclusão. E para acontecer realmente a inclusão é necessária a participação social e o exercício

da cidadania, exigindo uma revisão constante de nossas práticas (Pupo; Melo; Ferrés, 2006). Por fim, a pesquisa buscou diretrizes e práticas para transformar as bibliotecas dos Institutos em espaços mais acessíveis e inclusivos.

Palavras-Chave: Acessibilidade em bibliotecas, Dimensão de acessibilidade, tecnologia assistiva**.**

UMA ANÁLISE PSICOSSOCIAL A PARTIR DO TETRAGRAMA ORGANIZACIONAL DE MORIN: UM ESTUDO DE CASO EM UM CURSO EAD

Luciano Vitor Dias Liberato

Em 2022 um novo curso em formato EAD iniciava sua jornada no portfólio de uma grande Instituição da cidade de Curitiba trazendo a Ordem para o trabalho da Tutoria. No decorrer do curso, mais especificamente, na segunda unidade curricular, a Desordem apresentou-se através de uma atividade psicossocial que abalou as estruturas da Instituição e que precisou aprender através da Interação, a sua dinâmica e colocar em prática o Design Thinking não executado nas etapas anteriores para que a Re(organização) fosse, enfim, ajustada. Nesse contexto, o presente projeto tem por objetivo analisar, a partir da teoria da complexidade de Morin, como o tetragrama organizacional impacta na execução de um curso em formato EAD a partir de uma atividade dissertativa proposta ao final da unidade curricular 2 e que possuía um caráter psicossocial. Para tanto, a pesquisa qualitativa buscou através da metodologia das histórias de vida, compreender como o uso do tetragrama organizacional poderia dar suporte ao que foi vivenciado pela Instituição no tocante ao trabalho do Instrutor. Para o estudo, foi considerada a faixa etária entre 14- 24 anos tendo os sujeitos participantes inclusos em turmas contendo entre 35-45 alunos dentro de um contexto de relação de contrato de trabalho que vincula o curso (teoria) à prática profissional. Como resultados parciais, a pesquisa apresentou elementos complexos de categorização a partir da experiência discente oriunda de escola pública em relação ao trabalho do Instrutor que necessitava oferecer um feedback responsivo. Os dramas e casos vivenciados no espaço público da escola trouxeram à tona desafios à equipe de Instrutores, os quais necessitaram do aparato Institucional para dar suporte e retorno frente à demanda recebida.

Palavras-chave: EAD; Tutoria; Tetragrama; Morin; Psicossocial.

ESCOLA PÚBLICA – ESPAÇO DE (TRANS) FORMAÇÃO SOCIAL

Dione Aparecida Braga

A promulgação da Constituição Federal (1988) pode ser vista como o principal marco para se pensar na escola pública como espaço de (trans)formação social, preconizada por Freire (1987), pois é nela que se encontra a prerrogativa de uma escola para todos, defendida por Mantoan (2003). A partir da Constituição Federal nascem outras legislações, direcionadas à garantia de grupos específicos o acesso à educação. Nesse sentido, pensa-se em uma escola para todos, promotora de encontros e vivências coletivas. A pesquisa, de abordagem qualitativa, tem como objetivos mostrar a importância da escola pública na implementação de políticas inclusivas, bem como refletir seu papel na formação de cidadãos aptos a promover a transformação social. Entender a diversidade como condição humana é fundamental para fomentar ações positivas, de acolhimento e de fazer pedagógico intencional, ou seja, considerar o que é peculiar a cada um e realizar as mudanças necessárias para promover a aprendizagem significativa de todos. A Educação Especial, modalidade de ensino presente nesse espaço educacional promotor de encontros, exige que a escola seja local de transposição de barreiras. A matrícula do estudante Público-alvo da Educação Especial (PAEE) é direito garantido em lei, mas se essa prerrogativa de acesso é a porta de entrada para o ambiente educacional, entraves na estrutura e na organização das escolas podem dificultar a acessibilidade do estudante, tanto em termos físicos quanto no que se refere à aprendizagem. Pensar em soluções, visando condições de acesso equitativas é promover a transposição de barreiras. A escola passa a ser pensada não com adaptações, mas como espaço adequado para todos, independentemente de sua condição. Para isso, vem sendo cada vez mais disseminada uma proposta de aprendizagem inclusiva, o Desenho Universal para a Aprendizagem – DUA, uma abordagem contemporânea, que tem o objetivo de promover a aprendizagem de todos os alunos por meio de estratégias inclusivas de ensino. O DUA vai além de uma proposta de acessibilidade, traz a vivência em espaços inclusivos. No que se refere às escolas, o DUA se efetiva para além da quebra de barreiras físicas, traz a

proposta de mudanças mais profundas, no próprio currículo, local no qual as intencionalidades pedagógicas são colocadas para serem materializadas na prática educacional.

Palavras-chave: Diversidade, inclusão, Desenho Universal para a Aprendizagem.

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E O PROCESSO DE INCLUSÃO EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Karla de Lourdes Antunes Souza

O presente trabalho é fruto de uma dissertação de mestrado que teve como tema central a inclusão de crianças com autismo nas escolas de Educação Infantil. O estudo teve como objetivo analisar como se dá o processo de inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em escolas da rede municipal de Educação Infantil – Pré-escolar em Marataízes – ES, a fim de desmitificar o preconceito existente relacionado a capacidade que a criança com TEA que se torna o princípio básico da inclusão escolar. Chama-se a atenção para a existência de um conjunto de participações essenciais que corrobora com o progresso da criança autista, sendo o educador o principal agente transformador, visando promover a interação do aluno autista com os demais colegas e com todo o contexto escolar, transformando as suas necessidades em igualdades. Apesar das dificuldades enfrentadas no dia a dia do docente, este se reinventa e se adapta para poder auxiliar esse aprendiz. A metodologia empregada neste estudo foi uma revisão bibliográfica, de natureza qualitativa e descritiva, com pesquisa de campo. Tratou-se de uma pesquisa de natureza básica e exploratória baseada na seleção de livros e artigos científicos. Concluiu-se que diante da complexidade do Transtorno do Espectro Autista (TEA), é imprescindível uma reflexão mais aprofundada sobre os cursos superiores de formação de professores. É fundamental que os profissionais da educação se sintam mais preparados para lidar com o processo de ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, principalmente os autistas, já que o TEA é um transtorno extremamente complexo e que se manifesta em diferentes níveis.

Palavras-chave: Inclusão. Educação Infantil. Transtorno do Espectro Autista.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: TENSÕES, CONVERGÊNCIAS E DESAFIOS

Lucas Veras de Andrade

A Educação Especial e a Educação Inclusiva, embora com fundamentos distintos, são frequentemente confundidas em discursos e práticas pedagógicas, o que limita a compreensão ampla sobre a inclusão escolar. Este trabalho tem como objetivo geral analisar criticamente as relações entre essas duas abordagens educacionais. Os objetivos específicos são: conceituar Educação Especial e Educação Inclusiva; identificar as tensões históricas e conceituais entre elas; e refletir sobre os desafios para a consolidação de uma escola inclusiva. A metodologia adotada é qualitativa, com base em pesquisa bibliográfica, a partir de autores como Camargo (2017) e Kassar e Rebelo (2018), que discutem os paradigmas da exclusão, integração e inclusão. Os resultados apontam que a Educação Especial, ao oferecer suporte específico como o Atendimento Educacional Especializado (AEE), complementa, mas não substitui, os princípios ético-políticos da Educação Inclusiva, que se pauta na valorização da diversidade e na construção de uma escola para todos. Conclui-se que a efetivação da inclusão depende menos de normativas e mais de uma postura ética, comprometida com a convivência, o respeito e a equidade.

Palavras-chave: Educação Especial; Inclusão Escolar; Diversidade; Práticas Pedagógicas.

O USO DA MEDIAÇÃO TECNOLÓGICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ALFALETRAMENTO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Pedro Henrique Leite Ribeiro

A inclusão educacional de estudantes com deficiência intelectual exige estratégias didáticas que favoreçam a aprendizagem significativa, especialmente no processo de alfaletramento. Nesse contexto, a mediação tecnológica emerge como um recurso fundamental na formação docente, possibilitando o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas (Lévy, 2010). A tecnologia, ao ser integrada ao ensino, possibilita a ampliação das possibilidades de personalização do aprendizado e individualização do ensino, respeitando os ritmos e as especificidades dos educandos da educação especial (Mascaro, 2017). Com base nos pressupostos de Vygotsky (2007), pressupõe-se que a aprendizagem ocorre por meio da interação social e da mediação de ferramentas culturais. Logo, as tecnologias digitais e assistivas atuam como mediadoras do processo de ensino e aprendizagem, favorecendo, assim, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e a autonomia dos estudantes com deficiência intelectual (Mascaro, Stef, 2023); (Wertsch, 1993). Outro fator também a se considerar, são as políticas educacionais que destacam a importância da formação docente continuada para garantir práticas pedagógicas inclusivas e eficazes, como a Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 2008). O presente estudo, de caráter qualitativo e baseado em revisão bibliográfica, tem como objetivo analisar as experiências formativas que evidenciam o impacto positivo da mediação tecnológica no alfaletramento de estudantes com deficiência intelectual. Diante disso, conclui-se que o uso das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem, quando há intencionalidade e planejamento, contribui para a superação de barreiras educacionais, desde que haja formação docente alinhada às demandas da educação inclusiva.

Palavras-chave: Educação Especial, Mediação Tecnológica, Formação Docente, Alfaletramento, Deficiência Intelectual.

POD DIÁLOGOS: VOZES DA INCLUSÃO

Carla Maria Nogueira de Carvalho
Bruna Andrade Soares
Solange Christina Carneiro Rodriguez
Lucimara Destefani de Souza Penha

O podcast '*Pod Diálogos: Vozes da Inclusão*' é um projeto de extensão que tem como objetivo fomentar o diálogo sobre os desafios atuais em educação especial, através de entrevistas e depoimentos, vislumbrando contribuir com a sensibilização e o avanço da concretização da educação como direito de todos e todas, sem nenhuma forma de exclusão, discriminação e preconceito. O Pod Diálogos está vinculado ao Programa de Extensão Diálogos em Educação Especial: Inclusão e Humanização, existente desde 2019, com foco na formação continuada docente, através de plataforma digital. Relevante considerar que em estudo recente, foi apontado que o podcast "(...)é acessível em termos de tempo e localização, não dependendo de recursos tecnológicos complexos para sua produção; sua versatilidade e seu potencial pedagógico são vantagens significativas" (QUEIROZ E BADIN, 2024, pág. 3). E, ainda, que o uso do formato de áudio é uma ferramenta muito poderosa para alcançar uma ampla gama de audiências. No projeto em questão são disponibilizados, através de podcast, entrevistas e depoimentos relativos à temática da educação especial numa perspectiva inclusiva, realizados com especialistas, docentes, pessoas com deficiência, altas habilidades ou com transtorno do espectro autista, além de pais atípicos, dando voz a diferentes perspectivas e vivências, num movimento de conscientização e aprendizado, tendo a realidade concreta como cerne. Os podcasts são construídos após pesquisa realizada tanto nas instituições educativas como nas famílias, onde os membros pertencentes a esse público são ouvidos. Apenas após a escuta o tema/contexto é elencado, pois definido em diálogo com o sujeito participante. A partir daí, a gravação do podcast é realizada e o mesmo é editado e apresentado para avaliação do sujeito participante. Após inferências e aprovação elabora-se texto de apresentação para postagem na plataforma digital do Diálogos em Educação Especial, localizado no site

https://www.dialogosemeducacaoespecial.com.br, em formato de áudio, constando um depoimento onde cada participante compartilha sua história/ trajetória de vida vinculada aos desafios, enfrentamentos, conquistas no âmbito da educação especial e inclusiva. Cada episódio, de no máximo 10 minutos, é cuidadosamente organizado e gravado com o consentimento prévio de cada sujeito abarcando-se tópicos como comunicação alternativa, tecnologia assistiva, abordagens inclusivas de ensino, desafios/possibilidades para professores, estudantes e pais no ambiente escolar e social, capacitismo, entre outros. O projeto também corrobora na promoção e divulgação de boas práticas, inovações no campo da educação especial, além de apontar sugestões de recursos que podem ser diretamente implementados no trabalho escolar e em casa. Nessa direção, o podcast *'Pod Diálogos: Vozes Inclusivas'* mostra-se de extrema relevância pois seu âmago está na quebra do silenciamento, em dar voz e vez ao público da educação especial, com foco no direito à escolarização, pura e simplesmente. Trata-se, enfim, de uma ação extensionista com movimentos de escuta e diálogo contínuos a favor de uma educação para todos e para cada um em particular. Pode-se inferir que o projeto tem viabilizado maior sensibilização e diálogo sobre a inclusão, além de estar proporcionado um aumento da visibilidade da plataforma digital que alcançou público internacional.

Palavras-chave: Educação Especial; Podcast; Inclusão.

AUTISTAS NÃO-VERBAIS: A PRANCHA DE COMUNICAÇÃO COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO

Maria Teresa Junqueira Vasconcellos
Carla Maria Nogueira de Carvalho

Segundo dados da Organização das Nações Unidas (ONU), uma em cada sessenta e oito crianças nasce com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), o que representa cerca de 0,3% da população mundial. Considerando esse dado e as diretrizes das políticas públicas educacionais de inclusão, observa-se um crescimento da presença de estudantes com deficiência, inclusive com diagnóstico de TEA, nas escolas regulares. Embora represente um avanço nos direitos educacionais, esse cenário impõe desafios à escola, especialmente quanto à implementação de práticas pedagógicas realmente inclusivas que atendam às especificidades desses estudantes. Os três eixos centrais que caracterizam o TEA — dificuldades na interação social, na comunicação e nos comportamentos — influenciam diretamente a vivência escolar desses sujeitos. Muitos chegam à escola sem linguagem oral funcional, o que restringe suas possibilidades de expressão, compreensão, aprendizagem e socialização. Diante disso, destaca-se a importância do uso de recursos de acessibilidade comunicacional, como as Tecnologias Assistivas (TA), em especial no campo da Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA). Entre esses recursos, sobressaem-se as pranchas de comunicação, que permitem ao usuário expressar sentimentos, desejos, ideias e necessidades por meio de apontamentos, gestos ou olhares, favorecendo sua autonomia e participação. Assim, esta pesquisa teve como objetivo investigar as possibilidades de uso das pranchas de comunicação como ferramentas de inclusão voltadas à interlocução e ao processo de alfabetização de estudantes autistas não verbais. O estudo foi desenvolvido no contexto da disciplina “Educação Virtual”, ofertada no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) — Unidade Campanha — durante o segundo semestre de 2023. A escolha da Tecnologia Assistiva como eixo temático das atividades acadêmicas possibilitou o aprofundamento do tema pelos/as

estudantes. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório-descritivo, por meio de revisão bibliográfica fundamentada em autores como Ana Beatriz Barbosa e Silva, Eduardo José Manzini e Rita Bersch. Os textos foram selecionados a partir das palavras-chave “prancha de comunicação”, “autista não-verbal”, “inclusão” e “alfabetização”, e analisados sob uma perspectiva hermenêutico-crítica. Os resultados evidenciam que as pranchas de comunicação são ferramentas potentes de mediação, viabilizando a expressão de estudantes não verbais, promovendo sua participação nas atividades escolares e facilitando o processo de alfabetização por meio da associação de símbolos visuais a significados concretos. Além disso, essas pranchas favorecem a interação com colegas e professores, contribuindo para um ambiente mais inclusivo. No entanto, sua efetividade depende da adequação às necessidades específicas de cada usuário, exigindo planejamento pedagógico individualizado. Infere-se que a prancha de comunicação é mais que um suporte técnico: trata-se de um dispositivo simbólico que garante dignidade e empoderamento ao permitir que o sujeito manifeste suas intenções. A pesquisa contribuiu para a formação inicial docente, ao mobilizar saberes teóricos e práticos e estimular estratégias pedagógicas inclusivas. Como desdobramento, propõe-se a realização de pesquisas interventivas com envolvimento da comunidade escolar na criação e uso de pranchas personalizadas. A promoção do direito à comunicação deve ser um princípio central das políticas educacionais inclusivas.

Palavras-chave: Inclusão; Pranchas de comunicação; Autistas não-verbais.

TERRITORIALIDADES E MOVÊNCIAS DE INCLUSÃO EM UM MUNICÍPIO DA AMAZÔNIA PARAENSE

Marcilene Damasceno Xavier

Carlos José Trindade da Rocha

Este estudo, derivado de uma pesquisa de mestrado em andamento sobre estudos antrópicos na Amazônia, investiga a intrincada relação entre territorialidades, as dinâmicas de projetos e ações inclusivas, e a emergência de uma cidade inclusiva no contexto específico de um município da Amazônia Paraense. Adotou-se uma concepção de território que transcende a dimensão geográfica, englobando as complexas interações sociais, culturais e políticas que moldam as experiências de inclusão. A noção de movência, por sua vez, captura os fluxos e transformações que permeiam as iniciativas voltadas para pessoas com deficiência no município. A fundamentação teórico-metodológica da pesquisa ancora-se nas contribuições de Milton Santos, cuja análise da complexidade territorial oferece um arcabouço essencial para compreender as nuances locais. Complementarmente, dialogamos com estudos de alguns autores que exploram as dimensões sociais e as práticas de inclusão. A investigação adota uma abordagem qualitativa, combinando a análise aprofundada de documentos relevantes - políticas públicas, legislação e relatórios – com a observação in loco e a avaliação das práticas e relações em diferentes espaços de inclusão no município. Os resultados preliminares revelam a existência de um número considerável de iniciativas e atividades inclusivas no município, impulsionadas pela colaboração entre organizações não governamentais, instituições de ensino, órgãos governamentais e, grupos de pessoas com deficiência. Contudo, a pesquisa também expõe desafios significativos que obstaculizam a plena inclusão. Entre eles, destacam-se a persistente inadequação da acessibilidade tanto em ambientes públicos quanto privados, a arraigada presença de preconceitos e atitudes discriminatórias, e a premente necessidade de fortalecer a participação ativa das pessoas com deficiência na concepção e implementação de políticas públicas que lhes concernem diretamente. Conclui-se, que ao lançar luz sobre os avanços e os entraves de movências de inclusão no município, almeja-se

contribuir para o debate e para a formulação de estratégias que promovam a territorialidade construtiva de uma cidade verdadeiramente justa, equitativa e inclusiva para todos os seus cidadãos.

Palavras-chave: Inclusão; Territorialidades; Movências; Pessoas com Deficiência; Acessibilidade.

AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

Izane Flexa Santa Brígida

Carlos José Trindade da Rocha

A autorregulação da aprendizagem, entendida como a habilidade de planejar, monitorar, selecionar estratégias e avaliar o próprio aprendizado, constitui um fator crucial para o sucesso acadêmico e profissional de futuros professores. Este trabalho tem como objetivo analisar a relevância da autorregulação da aprendizagem no contexto do Estágio supervisionado na formação inicial de estudantes com deficiências nos cursos de licenciatura. A pesquisa foi desenvolvida com abordagem qualitativa, fundamentada em uma revisão sistemática da literatura (RSL). A coleta de dados ocorreu nos meses de janeiro e fevereiro de 2025, utilizando as bases de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Google Acadêmico. Utilizaram-se como descritores: autorregulação, aprendizagem, estágio supervisionado e estudantes com deficiência. Como critérios de inclusão, consideraram-se artigos publicados entre 2015 e 2024 que abordassem diretamente a temática estudada. Foram excluídos artigos duplicados ou que não tratassem explicitamente do objeto de estudo. A amostra final contou com 10 publicações selecionadas a partir de um universo de 30. O desenvolvimento da pesquisa evidenciou que estudantes com deficiência enfrentam desafios específicos no estágio supervisionado, sendo necessária uma alta capacidade de autorregulação para lidar com as demandas práticas do ensino. Os resultados indicam a importância da adoção de práticas pedagógicas inclusivas e personalizadas, que ofereçam suporte institucional, recursos de acessibilidade e estratégias diferenciadas. Tais ações contribuem para a promoção da autonomia e do desenvolvimento profissional desses futuros professores. Conclui-se que a autorregulação da aprendizagem é um elemento fundamental para a formação docente inclusiva. A implementação de práticas pedagógicas que estimulem essa competência, aliada ao suporte institucional e à sensibilização de educadores, é essencial para garantir igualdade de oportunidades e promover

o pleno desenvolvimento de futuros professores com deficiência. Abordagens centradas no estudante são indispensáveis para assegurar que todos os licenciandos alcancem seu potencial máximo e contribuam para uma educação de qualidade e verdadeiramente inclusiva.

Palavras-chave: Autorregulação. Formação de Professores. Inclusão.

ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS SOBRE VIOLÊNCIA ESCOLAR NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO

Gustavo Santos de Macedo (UFMT)
Márcio Evaristo Beltrão (UFMT)

Neste trabalho, busca-se analisar as representações discursivas presentes nos relatórios de violência escolar produzidos no âmbito da rede estadual de ensino de Mato Grosso. Trata-se de compreender como os discursos presentes nestes relatórios são construídos e veiculam significados, moldando, deste modo, a percepção da realidade sobre a violência escolar. Para isso, utilizaremos como aporte teórico a Análise de Discurso Crítica (ADC), na perspectiva dialógica-relacional de Fairclough (2004), além de dialogar com pesquisadoras sobre o fenômeno da violência na escola, a saber Cubas (2006), Silva e Salles (2010), Tsukamoto (2015) entre outras. Para a geração de dados, numa perspectiva qualitativa e com procedimentos descritivo-interpretativista (STAKE, 2011) foram feitas análises dos "Relatórios de violência no ambiente escolar em Mato Grosso" publicados no site oficial da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-MT) no período de 2019 a 2024. As análises parciais desses documentos indicam que o conceito de "violência escolar" vem se configurando de maneira cada vez mais complexa e multifacetada, o que permite posicionar discursivamente a violência como algo que prejudica o direito básico à educação e causa impacto negativo no desempenho acadêmico, na saúde física, mental e no bem-estar emocional dos estudantes. Os relatórios revelam que a desorganização das rotinas escolares, especialmente nos últimos anos, tem sido apontada como um fator central para o agravamento das relações interpessoais entre estudantes, contribuindo para o aumento de episódios de violência nas unidades escolares. Tal contexto justifica, por parte da SEDUC-MT, a publicação de orientações sobre rotinas escolares e a promoção de uma cultura de paz. Entretanto, observa-se que os documentos tendem a enfatizar a categoria "aluno com aluno" como a principal forma de envolvimento nas violências (verbais e físicas) atribuindo aos próprios estudantes a

responsabilidade central pelos conflitos. Essa construção discursiva pode diminuir a visibilidade de fatores institucionais e estruturais – como desigualdade social, fragilidades na gestão escolar, falta de infraestrutura e políticas de apoio – que também influenciam significativamente nas dinâmicas escolares. Assim, a violência tende a ser compreendida prioritariamente como um problema de ordem comportamental e relacional, a ser resolvido no interior das escolas, em detrimento de uma abordagem mais ampla que articule políticas públicas voltadas à superação das desigualdades que a engendram.

Palavras-chave: Violência escolar. Representações discursivas. Desigualdade social.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) COMO GARANTIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Maria Ivanilda Cassimiro de Brito

A presente tese tem como objetivo compreender a formação docente na perspectiva da educação inclusiva nas escolas do município de Pesqueira/PE. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa e um estudo exploratório, com a coleta de dados realizada por meio de questionários aplicados junto à equipe gestora e aos professores de uma escola municipal de Pesqueira. O foco principal foi entender como a formação docente tem se estruturado para atender às demandas do Atendimento Educacional Especializado (AEE), além de analisar os desafios e as possibilidades de implementação da educação inclusiva no contexto da escola pública. A análise dos dados coletados foi fundamentada na análise de conteúdo, proporcionando uma visão detalhada das percepções dos educadores e gestores em relação às práticas inclusivas e à formação docente. Os resultados indicaram que, embora haja uma consciência crescente sobre a importância da inclusão, ainda existem desafios significativos, especialmente no que se refere à formação continuada e à infraestrutura das escolas. A falta de recursos e a carência de uma formação específica para lidar com estudantes com deficiência foram apontadas como barreiras para a efetivação de uma educação inclusiva de qualidade. Portanto, o estudo destaca a necessidade de um maior investimento em políticas públicas que promovam não apenas a formação inicial dos professores, mas também programas de capacitação contínua, que estejam alinhados às práticas pedagógicas inclusivas. Além disso, sugere-se que as universidades e centros de formação ampliem as oportunidades de vivência prática com crianças com deficiência, possibilitando aos docentes uma experiência mais rica e concreta no campo da educação inclusiva. Concluiu-se que a formação docente é um fator indispensável para o sucesso da educação inclusiva, e que seu fortalecimento deve ser prioridade nas políticas educacionais, garantindo

a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva para todos os estudantes.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, Formação Docente, Atendimento Especializado.

AS CONTRIBUIÇÕES DE PLATAFORMAS DE CORREÇÃO DE REDAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Josiângela Farias Zanon Ventorim

Este trabalho tem o objetivo de analisar as contribuições de plataformas de correção de redação no processo de ensino-aprendizagem de produção textual. Sendo assim, foi feita uma pesquisa com docentes e discentes de uma escola do Espírito Santo em que usa uma plataforma digital de correção para a produção textual, tendo como foco, o aperfeiçoamento do texto dissertativo-argumentativo, que é cobrado em diferentes provas e exames nacionais como o Enem. Tal pesquisa, de início, discute as tecnologias digitais de informação e comunicação no processo de ensino-aprendizagem de produção textual, assim como as particularidades da geração Z. Logo após, abordam-se as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas pelos educandos na produção de texto dissertativo-argumentativo. Por fim, verifica-se por meio de entrevistas com discentes e docentes, o quanto plataformas de correção de redação favorecem o ensinoaprendizagem de produção textual. Logo, trata-se de uma pesquisa de campo, com caráter qualitativo. Como instrumento, são feitas entrevistas, a partir de questionário semiestruturado com alunos e professores. Nessa perspectiva, ao final do estudo alcança-se uma resolução representativa dentro do âmbito educacional, em que educadores e discentes refletem acerca do favorecimento de plataformas de correção de redação no ensino-aprendizagem de produção textual.

Palavras-chave: Produção textual; Plataformas de correção de redação; ensino aprendizagem.

TECENDO PALAVRAS

Alessandra Oliveira Pereira
Maria Luísa Ferreira

O conhecimento das letras não é apenas visual ou decorativo, ele é um componente essencial para o desenvolvimento da consciência fonêmica, sendo uma etapa crucial para a alfabetização. Entende-se, portanto, que uma criança alfabetizada devidamente, não vê letras e números apenas como algo visual ou decorativo, mas como um componente essencial e crucial para decodificar textos. É a criança perceber que letras e números não são apenas objetos que estão ali, mas que existe uma funcionalidade para elas e que ler e escrever é uma forma de comunicação que por sua vez faz parte das vivências do contexto social dessa criança. Paulo Freire (1989) afirma que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, indicando que a alfabetização deve partir da realidade vivida pelo educando, de forma crítica e significativa. Isso traz o significado de que, antes mesmo de reconhecer as letras, a criança já se conecta com os sentidos, com os significados e com as formas de comunicação presentes em suas vivências presentes em seu contexto social. A alfabetização, portanto, não pode ser vista como um processo mecânico e estático, mas como um ato de compreensão, reflexão e transformação contínua. Segundo Ferreira e Teberosky (1986), o alfabeto é compreendido quando a criança associa letras sons e percebe grafemas fonemas. Tecer palavras, nesse contexto, pode então ser visto, não só como ter êxito no processo de alfabetização, mas enxergar que é nesse processo tecido pela criança que ela costura com linha forte pontos cruciais para o seu futuro. O professor por sua vez, entra nesse processo que o professor entra, oferecendo intencionalidade, guiando com afeto e mediação para que esses fios não se embaracem, mas permaneçam firmes a cada ponto feito. Por isso, tecer palavras é muito mais do que apenas juntar letras, é construir sentido, significado e pertencimento. É possibilitar que a criança se reconheça como sujeito capaz de ler o mundo, de se comunicar e de transformar a sua própria realidade. E quando esse tear é feito com intencionalidade, afeto e compromisso, o processo de alfabetização se

torna não só uma etapa, mas uma verdadeira conquista na vida de cada aprendiz.

Palavras-chave: Alfabetização; Consciência fonêmica; Construção do conhecimento; Linguagem escrita; Práticas pedagógicas.

“POR UMA EDUCAÇÃO HUMANÍSTICA E PLANETÁRIA”

Instituto de Desenvolvimento Humano e Profissional

E-mail: idehp@hotmail.com

Site: www.institutoidehp.com