

O SABER DOCENTE EM DESTAQUE:

TECENDO EXPERIÊNCIAS E ALINHAVANDO CAMINHOS NO
ENTRELACE DAS VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS

VOL: II

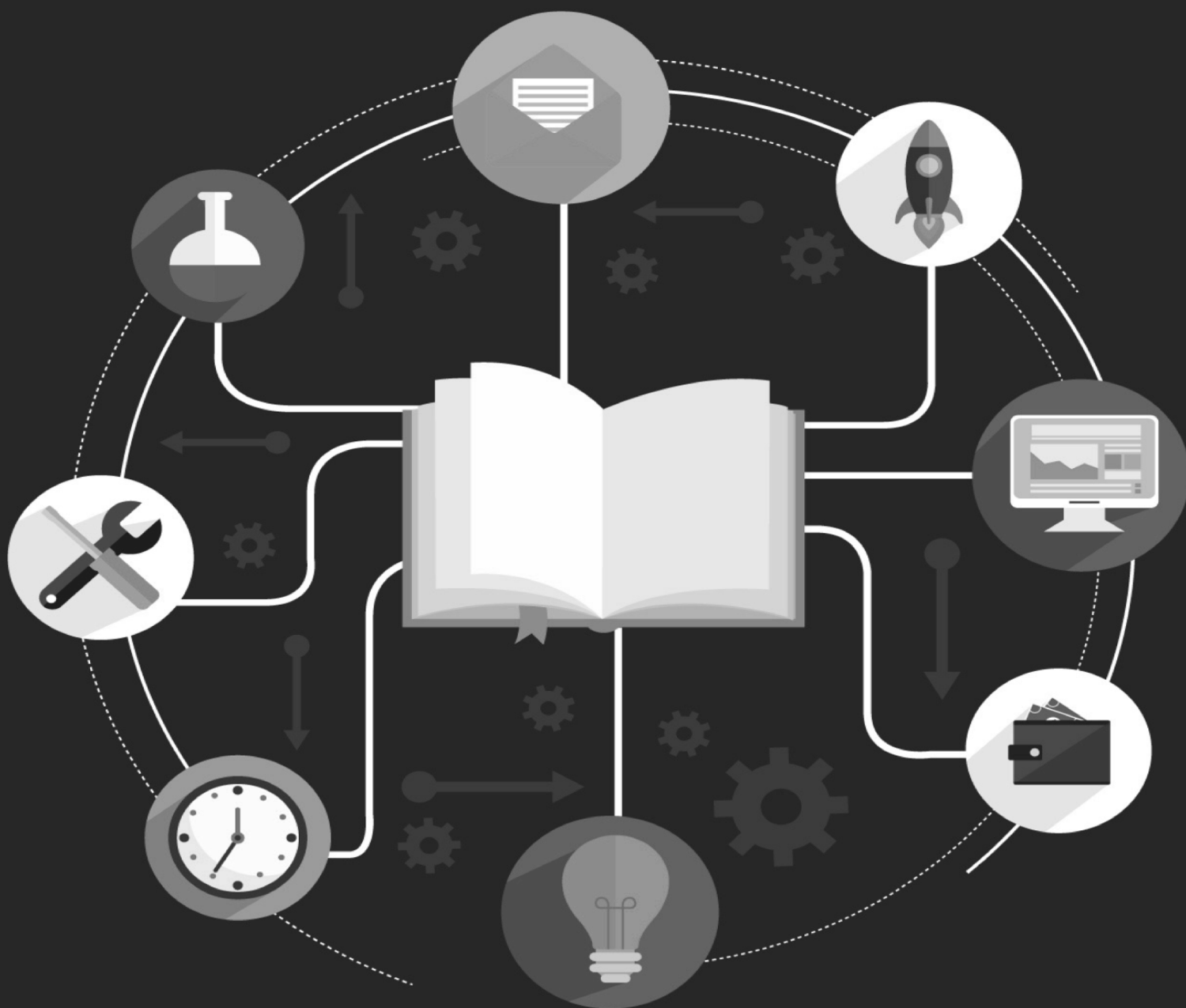


ORGANIZAÇÃO:
GERVIZ FERNANDES DE LIMA DAMASCENO
EDMILSON RODRIGUES CHAVES
IDALINA MARIA SAMPAIO DA SILVA FEITOSA DIAS

O SABER DOCENTE EM DESTAQUE:

TECENDO EXPERIÊNCIAS E ALINHAVANDO CAMINHOS NO
ENTRELACE DAS VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS

VOL: II



ORGANIZAÇÃO:
GERVIZ FERNANDES DE LIMA DAMASCENO
EDMILSON RODRIGUES CHAVES
IDALINA MARIA SAMPAIO DA SILVA FEITOSA DIAS

2.^a Edição - Copyrights do texto - Autores e Autoras

Direitos de Edição Reservados à Editora Terried

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte.



O conteúdo dos capítulos apresentados nesta obra são de inteira responsabilidade d@s autor@s, não representando necessariamente a opinião da Editora.

Permitimos a reprodução parcial ou total desta obra, considerado que seja citada a fonte e a autoria, além de respeitar a Licença Creative Commons indicada.

Conselho Editorial

Adilson Cristiano Habowski - ***Currículo Lattes***

Anísio Batista Pereira - ***Currículo Lattes***

Adilson Tadeu Basquerote Silva - ***Currículo Lattes***

Alexandre Carvalho de Andrade - ***Currículo Lattes***

Cristiano Cunha Costa - ***Currículo Lattes***

Celso Gabatz - ***Currículo Lattes***

Denise Santos Da Cruz - ***Currículo Lattes***

Emily Verônica Rosa da Silva Feijó - ***Currículo Lattes***

Fernanda Monteiro Barreto Camargo - ***Currículo Lattes***

Fredi dos Santos Bento - ***Currículo Lattes***

Fabiano Custódio de Oliveira - ***Currículo Lattes***

Guilherme Mendes Tomaz dos Santos - ***Currículo Lattes***

Leandro Antônio dos Santos - ***Currículo Lattes***

Lourenço Resende da Costa - ***Currículo Lattes***

Marcos Pereira dos Santos - ***Currículo Lattes***

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

O SABER DOCENTE EM DESTAQUE: TECENDO EXPERIÊNCIAS E
ALINHAVANDO CAMINHOS NO ENTRELAÇE DAS VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS
[livro eletrônico] / ORGANIZAÇÃO: GERVIZ FERNANDES DE
LIMA DAMASCENO; EDMILSON RODRIGUES CHAVES; IDALINA MARIA
SAMPAIO DA SILVA FEITOSA DIAS. -- 2. ed. -- Alegrete, RS
: Editora Terried, 2023.

PDF-

ISBN 9 7 8 - 6 5 - 8 4 9 5 9 - 4 4 - 6

1. Ensino

23-147990

CDD-370-1

Índices para catálogo sistemático:

1. Ensino 610.1



10.48209/978-65-84959-44-6



www.terried.com

contato@terried.com

(55) 99656-1914

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1: O TRABALHO DOCENTE NA PANDEMIA: UM ESTUDO NETNOGRÁFICO SOBRE O USO DAS REDES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	6
---	----------

Valdirene Hessler Bredow

Maristani Polidori Zamperetti

doi: 10.48209/978-65-84959-44-0

CAPÍTULO 2: COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: E OS DESAFIOS DA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR.....	26
--	-----------

Dárlen Karina Gomes Rosa

Elisangela Ricci

Graciela Moraes de Souza

Kelly Joana Ferreira

Neuzimar Santana Campos e Silva

Soili Pacheco Da Silva Barbosa

doi: 10.48209/978-65-84959-44-1

CAPÍTULO 3: PROJETOS DE CULTURA PARA A DISSEMINAÇÃO DA LIBRAS.....	38
---	-----------

Andreína Severo Figueiredo

Francione Charapa Alves

Francisco Raule de Sousa

doi: 10.48209/978-65-84959-44-2

SOBRE OS ORGANIZADORES	62
-------------------------------------	-----------

CAPÍTULO 1

O TRABALHO DOCENTE NA PANDEMIA: UM ESTUDO NETNOGRÁFICO SOBRE O USO DAS REDES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Valdirene Hessler Bredow¹

Maristani Polidori Zamperetti²

Doi: 10.48209/978-65-84959-44-0

Resumo: O presente trabalho traz a temática sobre o contexto que levou as redes sociais a se integrarem ao sistema de ensino através do trabalho docente durante o Ensino Remoto Emergencial brasileiro. O objetivo da pesquisa se propôs em investigar de que forma ocorreu o processo de uso das redes sociais, aplicativos, mídias e outras plataformas digitais no ERE, já que são espaços sociais, interativos e de comunicação, não pensados como meios que possibilitem a educação e aprendizagem. O estudo utilizou como procedimento metodológico a netnografia, meio de observação realizada no componente de um universo on-line. Com a investigação foi possível perceber que, além de todos os desafios que o trabalho docente precisou enfrentar na pandemia de Covid-19, as redes sociais se configuraram como espaços que possibilitaram uma aproximação entre escola, professores, alunos e responsáveis, além de uma alfabetização tecnológica básica.

Palavras-chave: Ensino Remoto Emergencial; Pandemia, Trabalho Docente; Redes Sociais.

1 Doutora em Educação – UFPEL. Professora Formadora da Universidade Aberta do Brasil - UFPEL e docente substituta do Instituto Federal Sul-rio-grandense de Educação - IFSUL.

E-mail: valhessler@gmail.com. Orcid: 0000-0001-9267-9003.

2 Doutora em Educação – UFPEL. Professora Associada no Centro de Artes e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação – UFPEL.

E-mail: maristaniz@hotmail.com. Orcid: 0000-0001-9600-1988.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta um recorte de pesquisa de Tese de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação – PPGE da Universidade Federal de Pelotas. O contexto e problemática desta pesquisa buscaram analisar o que levou as redes sociais a se integrarem ao sistema de ensino através do trabalho docente durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE).

O novo Coronavírus, cientificamente conhecido como SARS-CoV-2, causador da Covid-19, configurou-se como uma das maiores pandemias na história mundial. O vírus descoberto em Wuhan, na China contaminou milhares de pessoas desde o começo de 2020. Por apresentar diversas mutações, na tentativa de diminuir o contágio, foram adotadas medidas de isolamento social, por exemplo, o fechamento de serviços considerados como não essenciais (SOUSA *et al.*, 2021). No Brasil essas medidas começaram a ser adotadas a partir de março de 2020, o que acarretou na abertura de espaços para diversas atividades remotas, na educação, com o fechamento das escolas, optou-se pela funcionalidade do chamado Ensino Remoto Emergencial (ERE).

A questão norteadora da pesquisa de tese se pautou em responder quais as formas, motivações e impactos desencadeados pelo uso das redes sociais e aplicativos digitais no ERE brasileiro, durante o ano de 2020, período de Pandemia de Covid-19. Nesse escopo, o objetivo geral se propôs a investigar de que forma ocorreu o processo de uso das redes sociais, aplicativos, mídias e outras plataformas digitais no ERE. Buscando especificamente, verificar quais redes sociais foram mais utilizadas durante o ensino remoto; analisar como foram os aspectos que envolveram a interação entre alunos e professores durante as práticas pedagógicas realizadas nessas redes; averiguar os pontos positivos e negativos das experiências com as redes sociais; questionar se a educação pode ocorrer por intermédio das redes digitais pela ótica docente; investigar, a partir do relato dos professores entrevistados, se houveram novas aprendizagens para alunos e professores a partir do uso das redes sociais durante o ERE; e, por fim, apurar

como foi realizada a avaliação com os estudantes durante o ERE pela visão dos professores.

A metodologia utilizada para tal estudo se pautou na netnografias (KOZI-NETZ, 2014), tendo como objeto de investigação um grupo 50 de professores da rede de educação básica e superior que trabalharam no período do Ensino Remoto Emergencial no ano de 2020.

Nesta perspectiva, a investigação desvelou as possibilidades, atravessamentos, problemas e desafios que fizeram parte do trabalho docente durante o período do ERE no Brasil. Destaca-se que nesse período analisado, estão envolvidas não apenas o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), mas também questões políticas e sociais, que influenciaram a educação brasileira nos últimos anos.

DESENVOLVIMENTO

No cenário educacional, docentes e estudantes se tornaram os principais vetores dentro do contexto de transmissão da Covid-19, e mais do que um problema educacional, o ERE não bloqueou apenas o acesso às escolas, mas mudou a sociedade. O mundo foi surpreendido pela Covid-19 e, em poucos dias, o espaço da sala de aula se diversificou, passando a ser principalmente em casa; o horário escolar, que não podia ser alterado devido à organização da vida familiar e do trabalho, tornou-se volátil; os métodos de ensino centrados na sala de aula desapareceram ocorrendo uma diversificação de abordagens, principalmente, através do ensino à distância e assim sucessivamente (NÓVOA; ALVIM, 2020).

Com isso o isolamento e o confinamento geraram desconforto tanto pelo desconhecimento da situação em relação aos impactos do vírus, quanto pelas questões econômicas. Além da necessidade de desenvolver um planejamento para acolhimento dos sujeitos envolvidos nesse novo contexto educacional, já que o fluxo da pandemia não permitiu que fossem tomadas decisões a médio prazo e dessa forma os governos do mundo inteiro precisaram tomar decisões

com o intuito de diminuir os resultados de contaminação e mortes em cada país (ARRUDA, 2020).

E nesse contexto os aplicativos de mensagens, redes sociais e mídias digitais se tornaram espaços de atravessamentos e de desafios no âmbito escolar, pois nem todos os professores, pais, familiares e, até mesmo, os alunos têm domínio do mundo digital, assim como possibilidades materiais de adquirir os equipamentos necessários para a integração ao mundo digital. Inicialmente, os professores precisaram usar esses espaços virtuais para contato com alunos, tal medida não causou apenas uma revolução digital na educação, mas sim uma transformação comportamental dos professores que usaram a internet para não perder a conexão com os alunos e manter a aprendizagem (COSTA; TOKARNIA, 2020).

Constituiu-se, enfim, numa oportunidade de aprender, e apesar de todas as críticas aos aplicativos e redes sociais nos últimos anos, esses espaços foram plataformas que ligaram alunos, familiares e professores no início da pandemia, se configurando em meios de interação e comunicação no período. Entretanto, o que se percebeu nesse momento de pandemia pelo Covid-19 do ano de 2020, é que a escola necessitou adaptar dinâmicas que dessem continuidade no ensino e na aprendizagem dos estudantes, então, o Conselho Nacional de Educação (CNE), no parecer de 28 de abril de 2020, autorizou a oferta de atividades não presenciais desde a educação infantil até o ensino superior.

As atividades não presenciais puderam ser ofertadas por diversos meios, digitais ou não, podendo ser em forma de videoaulas, conteúdos organizados com a utilização de materiais didáticos impressos para alunos, pais ou responsáveis, orientação de leituras, exercícios ou utilização de plataformas virtuais de ensino e aprendizagem e pelas redes sociais.

No Brasil essas medidas começaram a ser adotadas a partir de março de 2020, o que acarretou na abertura de espaços para diversas atividades remotas, na educação, com o fechamento das escolas, optou-se pela funcionalidade do ERE. Hodges *et al.* (2020) denomina esse momento como Ensino Remoto de Emergên-

cia, destacando ser uma mudança temporária e alternativa no sistema educacional ocorridas em decorrência de circunstâncias de crise.

O ERE envolve formas de ensino totalmente remotas que seriam ministradas presencialmente ou combinadas de forma híbrida, retornando à normalidade assim que a crise ou emergência diminuisse. Diferente da aprendizagem *on-line* que planeja as atividades e experiências educacionais projetadas para serem *on-line* desde o início.

Assim, em virtude da suspensão das aulas presenciais e com a resolução da Portaria n.º 343, medidas foram tomadas para que o ensino em todas as instituições estaduais e municipais continuasse e “com isso, foram necessários construir alguns dispositivos para propor a volta das atividades acadêmicas e assim prosseguir com o ano letivo” (SOUSA *et al.*, 2021, p. 230).

Alteraram-se, também, as formas de pensamento em relação à maneira de entrega, métodos e mídia, conforme as necessidades e limitações de recursos que mudaram rapidamente na realidade pandêmica, como suporte e treinamento do corpo docente (HODGES *et al.*, 2020). Os recursos e ferramentas *on-line* utilizados nas atividades educacionais fizeram com que a modalidade remota se tornasse uma alternativa viável evitando a paralisação da educação. Assim, o modelo remoto de ensino ficou entendido como o processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias digitais em que professores e alunos não estão juntos espacial e/ou temporalmente (MORAN, 2002).

Sousa *et al.* (2021) destacam que o novo cenário educacional foi desafiador para todos, as estratégias utilizadas pelos professores e sua organização aos ambientes digitais de ensino foram fatores primordiais para a facilitação desse processo. Entretanto, cabe salientar que a incorporação das TDIC nas escolas permanece sendo um problema para a realidade brasileira. Além disso, existem os problemas de infraestrutura nas instituições escolares, a falta de formação docente para essas práticas foi um dos maiores desafios enfrentados pelos docentes.

Barreto e Rocha (2020) destacam que os professores se reinventaram na pandemia, pois ainda que sem uma preparação adequada, houve uma busca incansável de meios que oferecessem o melhor aos seus estudantes. Ainda, além da reinvenção docente e falta de conhecimento para o uso das tecnologias digitais em função das atividades pedagógicas para o ensino remoto, para preparar o material e conteúdos para as aulas remotas, os professores também precisaram se adaptar ao pouco tempo que tiveram para esse planejamento, necessitando ajustar os planos de ensino e as atividades pedagógicas (SAMPAIO, 2020).

Para Gomes, Dantas e Barbosa (2021) ao preparar material e conteúdo para as aulas remotas e ao abrir as salas de aulas digitais, os professores exerciam um duplo processo de ensino-aprendizagem, primeiro por executarem um trabalho relacionado à transmissão do conteúdo e segundo pelo fato de que muitos necessitaram desenvolver o ofício do aprender algo novo. Nesse sentido, as circunstâncias do ERE fizeram com que a utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação, antes mais restritas ao ensino à distância, se transformassem em um instrumento fundamental para o contato entre professores e alunos, sendo o seu conhecimento de grande relevância. A “presença do aluno e do professor que se constitui como importante elemento das aulas presenciais, durante a crise sanitária do Coronavírus, foi substituída pela presença digital” (TOURINHO; SOTERO, 2021, p. 264).

Apesar dos professores possuírem acesso, familiaridade e habilidade com os recursos tecnológicos, isso não significa que eles sejam letrados digitais, realidade esta que também se aplica ao aluno, demonstrando assim a “importância da qualificação docente para conduzir esse novo contexto educacional” (VIEIRA; CARDOSO; SILVA, 2021, p. 5).

Para Avelino e Mendes (2020) anteriormente à realidade do isolamento social as escolas tinham dificuldade para incorporar os recursos tecnológicos no cotidiano educacional. Entretanto, nesse contexto pandêmico, o desafio e as dificuldades do uso das TDIC foi o fato de que muitos estudantes não possuíam

recursos suficientes para o acompanhamento das aulas virtuais e realização das atividades de modo on-line. Além do processo de aprendizagem pelo ERE requer a readaptação, por parte dos alunos e de suas rotinas estudantis, que foram migradas unicamente para o espaço domiciliar, para muitos estudantes o aprendizado remoto, impôs barreiras econômicas e também de acesso à internet (MARTINS; ALMEIDA, 2020).

Em todos os níveis de ensino, desde a educação básica até o ensino superior novas estratégias necessitaram ser implementadas, a transição para o ensino remoto foi transformadora, sendo necessário a adoção de critérios de aprendizagem que utilizassem unicamente as tecnologias digitais. Nesse sentido professores necessitaram se adequar a essas novas práticas pedagógicas que incluíram “ferramentas de videoconferência para a transmissão da aula remota em tempo real para os alunos” (TOURINHO; SOTERO, 2021, p. 264).

Também se destaca a avaliação e as aprendizagens ocorridas nesse novo momento da educação emergencial, pois o ensino remoto e a interação e construção das salas de aulas virtuais, potencializou a comunicação mediada pela tecnologia digital, oferecendo, apesar das limitações e desafios, novas aprendizagens (GODOI *et al.*, 2020).

Dessa forma, no período pandêmico, as avaliações se desenvolveram de maneira continuada, com professores utilizando diversos instrumentos avaliativos como: “resolução de exercícios, elaboração de resumos, construção de uma proposta de aula, plano de intervenção pedagógica de estágio, discussões e leitura de artigos” (SOUZA *et al.*, 2021, p. 238).

O acesso a equipamentos e conexão à internet adequados, se fez relevante no período do ERE pelo compartilhamento de conteúdos escolares por meio de ambientes organizadas através da utilização de ambientes com identificação e senhas, “criados em plataformas de ensino, como, SIGAA e MOODLE, aplicativos como *Hangouts*, *Meet*, *Zoom* ou redes sociais” (GARCIA *et al.*, 2020, p. 5). Dessa forma, as atividades pedagógicas não presenciais através de meios digitais

foram se popularizando na sociedade brasileira, ocorrendo pelos mais diversos meios, conforme destacam Schmidt e Ceridório (2021). Nesse contexto, as redes sociais foram comumente utilizadas, tanto por professores quanto pelas instituições de ensino.

As circunstâncias destacam que a pandemia desencadeou o crescimento da utilização de plataformas digitais, tanto as utilizadas majoritariamente como as de entretenimento, como é o caso do *Facebook* ou do *Instagram*, quanto aquelas pensadas para fins educacionais, como *Teams (Microsoft)*, *GoogleClassroom*, *Google Meet*, *Zoom*, *RNP*, dentre outras. Pois, são ambientes que “permitem interações on-line como: conversar, compartilhar, comentar, pesquisar, fazer compras, ouvir música, assistir vídeos etc., permitindo o delineamento sobre a maneira como se vive e como a sociedade é organizada” (SANTOS JÚNIOR, 2021, p. 4).

Apesar dessa possibilidade de aproximação e interação que as redes digitais proporcionam, a realidade do ERE fez com que professores se transformaram em *youtubers*, gravando vídeo-aulas, aprendendo utilizar sistemas de videoconferência, como o *Skype*, *Google Hangout* ou *Zoom* e plataformas de aprendizagem, como o *Moodle*, *Microsoft Teams* ou *Google Classroom* (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020). Esses recursos desde o início da educação por meio remoto foram utilizados como fontes de transmissão de conhecimento, sendo aprimorados para a criação de espaços virtuais interativos e colaborativos nesses tempos pandêmicos (TOURINHO; SOTERO, 2021).

Paulo, Araújo e Oliveira (2020, p. 6) enfatizam que no processo de adesão ao Ensino Remoto Emergencial, secretarias deliberaram diferentes posturas para a condução do ERE, liberando o “uso do *Google Meet*, *WhatsApp*, *Facebook*, entre outras ferramentas de comunicação para envio de vídeos, uso de e-mail, tudo para tentar facilitar as aulas”.

Assim, para manter os alunos em contato com a escola e com uma rotina básica de estudos, os caminhos utilizados para contribuir com a aprendizagem

foram a distribuição de material comunicada por meio de mensagens de *WhatsApp* ou *Facebook*, em que os pais ou alunos retiravam o material na escola, tendo uma data limite para efetuar a devolução dos cadernos pedagógicos resolvidos (PAULO; ARAÚJO; OLIVEIRA, 2020).

O *Google Classroom*, foi uma plataforma que permitiu que os professores tivessem total autonomia para personalizar o ambiente virtual, configurando as postagens para que ficassem de acordo com seu planejamento didático (CONFORTO; VIEIRA, 2015). Por se tratar de uma ferramenta acessível, gratuita e de fácil usabilidade, obteve aceitação por parte dos professores, facilitando as atividades diárias, como programar as postagens e hospedar todas as atividades das turmas em um só lugar, possibilitando correções e análise das atividades de forma *on-line*, em qualquer horário e lugar, por meio de diferentes dispositivos digitais (SANTOS JÚNIOR, 2021).

A partir dos aspectos apresentados, o Ensino Remoto Emergencial despertou a importância em reconhecer que a educação e o conhecimento não são formados apenas em meios formais, pois a sala de aula é um espaço que precisa também relativizar o contexto de experiências que os alunos vivem em seu cotidiano e, nesse caso, o mundo digital.

METODOLOGIA

Essa pesquisa foi baseada na netnografia (KOZINETTS, 2014), forma que adapta os procedimentos etnográficos às contingências peculiares da interação mediada por computador, proporciona o estudo dos diversos usos da *Internet* e das tecnologias digitais em ambientes como fóruns, bate-papos, blogs, redes sociais, dentre outros por meio da observação realizada no componente de um universo *on-line*.

A delimitação do universo *on-line* de escolha dos sujeitos da pesquisa, se deu em forma de convite de duas formas, por e-mail e divulgação em três grupos

do *Facebook*. Esses espaços foram escolhidos por permitirem que docentes de diferentes espaços geográficos pudessem participar e, dessa forma, 50 docentes de 11 estados brasileiros se configuraram como os sujeitos desse estudo.

Os dados foram coletados por meio de duas etapas, inicialmente pela disponibilização de um formulário on-line aberto para respostas no período entre 23/02/2021 e 05/05/2021. Ao final, foi feito o convite para a participação da segunda etapa da pesquisa, composta por entrevistas semiestruturadas. Nesse contexto, 37 professores manifestaram a intenção de participar do estudo.

Ao serem contatados por e-mail, um total de 17 docentes aceitaram ser entrevistados via acesso remoto pelo aplicativo *Zoom*, formando assim, o grupo de sujeitos da segunda etapa do estudo. As entrevistas ocorreram no período entre 07/10/2021 a 16/11/2021.

Participaram desse levantamento docentes do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo, Minas Gerais, Mato Grosso, Bahia, Ceará e Paraíba. A faixa etária dos professores foi entre os 20 e 61 anos, sendo profissionais de instituições públicas, privadas e de ambas instituições.

Suas formações ocorreram entre os anos de 1991 e 2021, nas áreas de ciências humanas, exatas e biológicas, e ainda com formações em Arquitetura e Urbanismo, Administração e Psicologia. Essas formações compreendem a maior parte na habilitação em licenciatura (74%), havendo também docentes com bacharelado (8%), bacharelado e licenciatura (8%) ou ainda os que possuem a formação pedagógica, sendo 4% com licenciatura e 6% com bacharelado.

As disciplinas ministradas por esses professores, vão desde o currículo e anos iniciais, até os conteúdos de Matemática, Química, Física, Biologia, Português, Redação e Literatura, língua estrangeira (Inglês, Espanhol e Alemão), Artes Visuais, Filosofia, Sociologia, História e Geografia. Além destas há também os profissionais de coordenação e orientação educacional, didática e estágio super-

visionado, metodologia científica e psicologia da educação. O desempenho de suas atividades profissionais contempla a Educação Infantil, Educação Básica e Ensino Superior, além do ensino de Pós-Graduação, Educação a Distância (EaD) e a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Nesse âmbito, a coleta de dados se fez de forma complementar desde as respostas mais diretas, até as entrevistas realizadas, conforme Kozinets (2014), na netnografia, “a coleta de dados está interligada com a participação netnográfica” (p. 93); a análise dos dados se dá por uma abordagem indutiva dos dados qualitativos, se dando por um método que “abrange todo o processo de transformar os produtos coletados da participação e da observação netnográfica” (p. 113-114).

Os dados foram as escritas dos professores a partir dos formulários, as falas transcritas das entrevistas e até mesmo notas reflexivas, que foram codificadas (afixar códigos e categorias para os dados retirados), comparadas com a teoria e refinadas, para assim elaborar as explicações das consistências no conjunto de dados, para assim realizar a teorização (KOZINETTS, 2014, p. 114). Assim esses foram tabulados em planilha do *Microsoft Excel*, gráficos e observações organizadas, para que assim fosse possível categorizar os dados, ou seja, aproximar à menor unidade possível dos dados, dando também importância à forma como ele foi apresentado (MALHEIROS, 2011).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Conforme os dados colhidos na primeira etapa, foi possível perceber que todos os docentes possuem perfis em alguma rede social ou fazem uso de aplicativos de mensagens. O *WhatsApp* é utilizado pela totalidade desses sujeitos, e mesmo antes da pandemia de coronavírus muitos professores já utilizaram alguma rede social ou aplicativo de mensagens para contato com os estudantes, 40 professores empregaram anteriormente o *WhatsApp* para interação e comunicação com os estudantes. Ainda, quase a metade dos docentes utilizaram o *Facebook*,

pois 32% desse percentual mencionou fazer parte ou serem administradores de grupos da rede social.

Durante o ensino remoto 62%, ou seja, 27 professores destacaram ter utilizado o aplicativo *WhatsApp* em suas atividades pedagógicas e um quarto deste percentual de docentes, utilizou o *Facebook* no decorrer de 2020 para o trabalho desenvolvido com os alunos. A utilização dessas plataformas digitais se deu pelo fato de que secretarias de educação consideraram a possibilidade do uso de diferentes posturas para a condução do ERE, liberando diversas ferramentas de comunicação para facilitar as atividades pedagógicas (PAULO; ARAÚJO; OLIVEIRA, 2020).

Assim, durante o ano de ensino remoto, 88% dos professores utilizou alguma rede social, aplicativo de mensagens ou mídia digital para desenvolver suas atividades pedagógicas, dentre estas atividades o *YouTube* foi usado para a realização de *Lives* para promover debates e discussões, veiculação de vídeos produzidos pelos estudantes e compartilhamento de material da rede que auxiliasse nos conteúdos trabalhados pelos professores.

Os docentes respondentes do formulário usaram os grupos do *WhatsApp* para acompanhamento, envio e retorno das atividades, troca de mensagens, comunicados e avisos, vídeo aulas e vídeos do *YouTube*, imagens, atividades, fotos, pesquisas, questionamentos, entre outros.

Além do *WhatsApp* para a comunicação direta com as turmas e os alunos, os professores mencionaram em suas respostas que o *Google Meet* foi usado para aulas remotas e o *Google Classroom* para atividades, vídeo aulas, comunicados e avisos.

A rede social *Facebook* foi comumente utilizada a partir das páginas oficiais das escolas e da formação de grupos das turmas, as interações ocorreram de forma similar ao *WhatsApp*, para compartilhamento de material, postagem de atividades, envio de questões em formato de imagem, com explicações de como realizar a atividade, divulgação de eventos e reuniões e para recados.

O *Instagram* e o *Pinterest* também foram empregados como meio de pesquisa e inspiração, pois, conforme Santos (2020), essas redes servem como fonte de material de consulta para os alunos por meio de imagens.

No formulário os professores foram inquiridos sobre como foi a interação com os estudantes durante o período do ERE e com as atividades propostas, mas as respostas foram bem variadas, 40% dos professores destacou que a interação foi muito boa, entretanto, para a maioria a interação ocorreu de forma mediana e até pequena para outros. Segundo os docentes, a interação com os alunos teve dificuldades pela falta de acesso à Internet, e muitos alunos não participavam das atividades por não ter conexão, ou ainda porque muitas famílias tinham apenas um telefone para dar conta de tudo, dessa forma, tinham que compartilhar o mesmo aparelho de telefone celular com outros membros da família o que dificultava o retorno e participação dos estudantes nas atividades.

Para os docentes, de maneira geral, as redes sociais facilitaram a comunicação com os alunos, proporcionando uma forma nova de aprender, mas que foi necessário dos professores uma adaptação ao ensino no modo remoto, demandando um esforço maior aos docentes, para compensar a não presencialidade com os alunos. Sendo, também, um esforço de ambas as partes para realizar com motivação o papel tanto de educadores quanto de educandos na busca por manter a qualidade no ensino-aprendizagem e na comunicação com os estudantes.

O levantamento inicial dessa netnografia, questionou aos docentes quais foram os pontos positivos e negativos das experiências com as redes sociais, aplicativos e plataformas digitais durante o período de ensino remoto. Dentre as questões positivas e negativas, os docentes destacaram pontos que se agruparam principalmente em três categorias, sendo o desenvolvimento de novas habilidades com as tecnologias digitais e redes sociais, que na visão dos profissionais se estendeu também aos estudantes; a possibilidade de acesso, interação e comunicação com os alunos e a praticidade para o trabalho docente:

Porém, os pontos negativos foram mais marcantes, levantando questões inerentes apenas a alunos ou professores ou ainda para ambos. Negativamente, na visão dos docentes, muitos dos estudantes não possuem autonomia para interagir no ensino remoto, diminuindo a interação com as atividades remotas, sem contar com as dificuldades socioeconômicas enfrentadas pelos alunos que geraram a exclusão de muitos discentes do processo.

Ambos precisaram se adaptar ao ERE, ocasionando assim a dificuldade de adaptação e interação com o momento educacional enfrentado. Estritamente para os professores, os problemas envolveram o excesso de trabalho e a invasão de privacidade que os aplicativos e redes sociais geraram, somados à falta de formação docente para o trabalho com as tecnologias digitais.

Observa-se na análise preliminar dessa netnografia, que apesar do uso das redes sociais, mídias digitais e aplicativos de mensagens no ERE durante o ano de 2020, ter propiciado novas habilidades ao trabalho docente, gerando também uma forma de interação e comunicação mais imediata entre alunos e professores, o momento foi de muitos problemas e desafios aos envolvidos na educação, tanto professores, alunos quanto escola e familiares. Foi necessária uma adaptação inicial de toda a comunidade escolar, que precisou além de lidar com a exclusão e falta de acesso e equipamentos, a falta de informação e conhecimento das plataformas, aplicativos e redes sociais.

A segunda etapa do estudo, composto pelas entrevistas semiestruturadas demonstrou inicialmente uma série de pontos negativos detectados. Foi um momento estressante pela invasão de privacidade, acesso a perfis pessoais e número de telefone dos professores pelos alunos, a adaptação em inserir as TDIC nos processos educativos mesmo sem ter formação adequada, a desvalorização do trabalho docente, a distância da sala de aula presencial, entre outros aspectos. Apesar de positivamente alguns professores terem salientado sobre a valorização do trabalho docente e sua importância social, a maioria se sentiu desmotivada e desvalorizada pelos comentários da sociedade, mídia e espectro político estadual e federal.

O segundo momento das entrevistas mostrou que a utilização das redes digitais se intensificou nas práticas docentes durante a pandemia de Covid-19. O ERE fez com que a escola e professores se adaptassem e inserissem no cotidiano de ensino as redes sociais e aplicativos de mensagens que permitissem interação, comunicação, troca de informações e conteúdo com os estudantes e familiares. As entrevistas demonstraram que foi por intermédio das redes sociais que se estabeleceram os primeiros contatos com os alunos, os grupos do *Facebook* se formaram para que os alunos pudessem ter acesso ao ensino e à aprendizagem.

Contudo, quanto ao uso do *Facebook*, as opiniões se divergem sobre o fato de recorrer à rede social na educação, um dos entrevistados destacou que a plataforma é confusa e não foi pensada para tal utilidade. Contrariando essa posição, outro docente se referiu a rede social como um ambiente interessante como recurso didático, porém utilizou o *WhatsApp* para troca de mensagens e envio de conteúdos com os alunos.

Na análise sobre as falas dos docentes em relação ao uso das redes sociais no ERE, percebeu-se que esses espaços foram inicialmente um meio de contato com estudantes e familiares que estavam distantes pelo isolamento social e, posteriormente utilizados para postagem, trocas, reenvio de material e retorno de atividades, não sendo um espaço em que houveram muitas trocas e construção de conhecimento e aprendizagem.

Ficou também evidente nas entrevistas que a falta de conectividade e equipamentos para acesso às atividades remotas, desencadeados pela situação socioeconômica de muitos estudantes, fez com que tivessem pouca ou nenhuma participação nas atividades pedagógicas desenvolvidas durante o ERE, salvo ainda os casos de interesse particular, inerentes ao perfil dos estudantes e que não foi possível analisar no contexto desta pesquisa.

A terceira etapa das entrevistas buscou analisar se a forma de avaliar a aprendizagem dos estudantes também precisou ser readaptada para que pudesse haver um conceito que permeasse esse processo. Dessa forma, as ações avaliadas

se deram desde a participação nas aulas *on-line* até quantas e quais atividades foram enviadas pelos alunos, analisando a qualidade do desempenho, em como o estudante foi desenvolvendo as atividades ao longo do processo de ensino do ERE. Sobre o contexto avaliativo foi possível perceber que a avaliação no ERE ocorreu de forma qualitativa, contínua, reflexiva, interativa e participativa, envolvendo também devolutivas de atividades tanto por meio digital como impressas, porém, sem a possibilidade de acompanhamento real do estudante, tão relevante para compreender seu progresso. Os professores destacaram que a necessidade de rever o processo é emergente, dadas as condições remotas do momento de pandemia, visto por alguns como aspecto positivo e que provavelmente irá acarretar em mudanças futuras para a educação.

O quarto ponto analisado nesta segunda etapa do estudo, se pautou em descobrir as aprendizagens, conhecimentos, habilidades e competências desenvolvidas por alunos e professores pelo olhar dos docentes entrevistados e, apesar dos problemas que os professores enfrentaram durante o ensino remoto, considera-se que houveram ganhos com esta experiência. Percebeu-se que a relação de domínio e conhecimento sobre as tecnologias digitais entre alunos e professores tem diversas influências, como o acesso a dispositivos digitais e conexão com a internet, conhecimento parcial de certos ambientes, como os jogos e redes sociais, que ao fazerem parte do cotidiano social estão mais presentes nas relações sociais dos jovens estudantes, limitando o mundo virtual de conhecimento.

Por fim, o interesse em conhecer e aprender sobre as TDIC faz com que professores limitem ou ampliem o entendimento e domínio do mundo digital. As habilidades e competências desenvolvidas no período trouxeram a ligação de aspectos emocionais e afetivos. O desenvolvimento da comunicação, da interação social, o equilíbrio emocional e a melhora nas relações de convivência fizeram parte do aprendizado, mesmo que feitos pelas redes digitais nesse momento da educação remota. Salienta-se o quanto os recursos da comunicação digital podem ser usados no cotidiano social, aumentando cada vez mais sua utilização.

Ao final deste levantamento, averiguou-se a possibilidade de uso na educação das redes sociais e aplicativos digitais e de mensagem mesmo após a pandemia de covid-19. Porém, por vários fatores como a desigualdade econômica e social das famílias brasileiras; falta de acesso à dispositivos de conexão à internet; inexistência ou insuficiência de conectividade em certas localizações geográficas, como a zona rural; problemas de infraestrutura nas instalações das escolas; falta de formação de professores; baixos salários; e desvalorização do trabalho docente, entre outros problemas enfrentados pela educação no Brasil, esse fato não é vislumbrado pelos professores entrevistados, apesar de entenderem que seja uma possibilidade, mas para o quadro vivido, não é algo possível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos dados analisados foi possível captar pelos relatos dos docentes que o uso, principalmente, do *Facebook* e *WhatsApp* foi mais empregado por causa da escassez de plataformas digitais disponibilizadas, especialmente pelas secretarias municipais de educação. Nesse cerne a educação presencial passa a ocorrer por meio de redes e conexões digitais antes jamais pensadas pela educação básica, a não ser pela modalidade a distância, por cursos de aperfeiçoamento ou de graduação, demonstrando a mutabilidade dos processos educacionais.

O período foi de desafios e até mesmo o que e como ensinar foi repensado, além da avaliação e seus métodos. Enfim, o contexto inseriu recursos virtuais na educação, trouxe mudanças, mas também muitos problemas, como o acesso à conectividade e equipamentos, aumentando a desigualdade educacional entre escola pública e privada, principalmente.

O momento trouxe novos olhares para as práticas pedagógicas segundo os relatos dos professores, de outras possibilidades que podem e devem ser incorporadas na educação, como mudanças no tempo de aulas, avaliações e formas de trabalho com a volta da totalidade presencial nas escolas. Foi possível ver nas análises que o letramento digital, ou seja, a alfabetização tecnológica básica foi

um aspecto relevante e importante, tanto para alunos quanto para professores, configurando-se como um avanço para o trabalho das professoras e professores entrevistados.

Finalizando estas considerações destaca-se que as redes digitais compreendem a formação de espaços capazes de ampliar a relação comunicacional e interativa da contemporaneidade, conectando sujeitos a partir de objetivos comuns, independentemente, dos âmbitos em que se formam, podem incluir as relações sociais e afetivas, educacionais, profissionais e econômicas, formando assim redes socioíntero-comunicacionais.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Eucidio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede-Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020.

AVELINO, Wagner Feitosa; MENDES, Jessica Guimarães. A realidade da educação brasileira a partir da Covid-19. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 2, n. 5, p. 56-62, 2020.

BARRETO, Andreia Cristina Freitas; ROCHA, Daniele Santos. Covid-19 e educação: resistências, desafios e (im) possibilidades. **Revista Encantar**, Educação, Cultura e Sociedade. Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 1-11, 2020.

CONFORTO, Débora; VIEIRA, Maristela Compagnoni. Smartphone na Escola: Da Discussão Disciplinar Para a Pedagógica. **Latin American Journal of Computing**, v. 2, n. 3, 2015.

COSTA, Gilberto; TOKARNIA, Mariana. Pandemia de Covid-19 fez ensino e papel do professor mudarem. **Agência Brasil**. 15/10/2020.

GARCIA, Tânia Cristina Meira *et al.* Ensino remoto emergencial: proposta de design para organização de aulas. **Natal: SEDIS/UFRN**, v. 18, 2020.

GODOI, Marcos *et al.* O ensino remoto durante a pandemia de Covid-19: desafios, aprendizagens e expectativas dos professores universitários de Educação Física. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 10, e4309108734, 2020.

GOMES, Iara Rafaela; DANTAS, Átila Firmino; BARBOSA, Tiago Fernando Gomes. O ensino em tempos de pandemia da Covid-19: um olhar das experiências do fazer pedagógico remoto. **Boletim de Geografia**, v. 39, p. 163-e60381, 2021.

HODGES, Charles B. *et al.* **The difference between emergency remote teaching and on-line learning**. **EDUCAUSE Review**. 27 mar. 2020.

KOZINETTS, Robert V. **Netnografia**: realizando pesquisa etnográfica *on-line*. Porto Alegre: Penso, 2014.

MALHEIROS, Bruno Taranto. **Metodologia da Pesquisa em Educação**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MARTINS, Vivian; ALMEIDA, Joelma. Educação em Tempos de Pandemia no Brasil: Saberesfazeres escolares em exposição nas redes. **Revista Docência e Cibercultura**, v. 4, n. 2, p. 215-224, 2020.

MORAN, José Manuel. O que é educação a distância. Informe CEAD-Centro de Educação a Distância. **SENAI, Rio de Janeiro, ano**, v. 1, n. 5, out-dez, 2002.

MOREIRA, J. António; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela Melaré Vieira. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Revista Dialogia**, São Paulo, nº 34, jan/abr. pp. 351- 363. 2020.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara. Nothing is new, but everything has changed: A viewpoint on the future school. **Prospects**, v. 49, n. 1, p. 35-41, 2020.

PAULO, Jacks Richard de; ARAÚJO, Stela Maris Mendes Siqueira; OLIVEIRA, Priscila Daniele de. Ensino remoto emergencial em tempos de pandemia: tecendo algumas considerações. **Dialogia**, n. 36, p. 193-204, 2020.

RODRIGUES, Ana Paula; MONTEIRO, Angélica; MOREIRA, J. António. Dimensões pedagógicas da sala de aula virtual: teoria e prática. **Cadernos de Pedagogia no Ensino Superior**, n. 26, p. 3-25, 2013.

SAMPAIO, Renata Maurício. Práticas de ensino e letramentos em tempos de pandemia da Covid-19. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, p. e519974430-e519974430, 2020.

SANTOS, Daniel. Muito além dos likes: como usar as redes sociais na Educação. **Nova escola**, Maio, 2020.

SANTOS JÚNIOR, Sérgio Rômulo Alves dos *et al.* O engajamento discente durante a pandemia por Covid-19 frente ao ensino remoto e ao uso do GoogleClassroom. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 11, p. e130101119451-e130101119451, 2021.

SCHMIDT, Thaís Fernanda; CERIDÓRIO, Lucinéia Ferreira. Educação e pandemia da Covid-19: uma análise do ensino remoto emergencial no Brasil em 2020. In: NEPOMUCENO, Taiane Aparecida Ribeiro (org.). **Educação e pandemia: o dia depois de amanhã** [livro eletrônico] / 1.ed., Curitiba-PR, Editora Bagai, 2021.

SOUSA, Thaiane Freitas Brito de *et al.* Aulas em tempos de pandemia: um relato de experiência no curso de licenciatura em química do ifpb. **IJET-PDVL**, Recife, v.4, n.1 p. 225 - 240, Janeiro / Abril, 2021.

TOURINHO, Luciano de Oliveira Souza; SOTERO, Ana Paula da Silva. Direito educacional e o ensino remoto temporário na educação superior durante a pandemia do Coronavírus: a emergência da transformação digital. **Revista Prâksis**, v. 3, p. 253-274, 2021.

VIEIRA, Jamerson Lopes; CARDOSO, Camila de Nazaré Araújo; SILVA, Evaldo Gabriel Nascimento da. O ensino remoto em tempos de pandemia: reflexões sobre a prática docente. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 13, p. e470101321329-e470101321329, 2021.

CAPÍTULO 2

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: E OS DESAFIOS DA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

Dárlen Karina Gomes Rosa¹

Elisangela Ricci²

Graciela Moraes de Souza³

Kelly Joana Ferreira⁴

Neuzimar Santana Campos e Silva⁵

Soili Pacheco Da Silva Barbosa⁶

Doi: 10.48209/978-65-84959-44-1

Resumo: O presente artigo tem como objetivo apresentar uma reflexão sobre a função da Coordenação Pedagógica e quais são seus desafios, assim como a importância e a influência do currículo no exercício de suas práticas. A atuação do coordenador pedagógico é entendida como transformadora das relações mútuas entre a comunidade escolar na sua totalidade, dessa maneira, contribui com o desempenho profissional, e interacional do grupo na administração escolar, e sobretudo com a gestão, é preciso compreender o seu papel transformador e geracional, que impacta na vida de todos os

1 Mestranda em educação pela Universidade Federal de Rondonópolis (UFR) no PPGEdu, e professora da Rede municipal de Primavera do Leste, com ORCID: 000.0002.6670-8389.

2 Mestranda em educação no PPGEdu da Universidade Federal de Rondonópolis/MT. Licenciada em Letras, Inglês e Respectivas Literatura.

3 Mestranda em educação no PPGEdu da Universidade Federal de Rondonópolis/UFR-MT. Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário de Várzea Grande, UNIVAG/MT.

4 Mestranda no curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), PPGEdu na linha de Pesquisa Políticas, formação e Práticas Educativas. Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário de Várzea Grande (UNIVAG/MT).

5 Mestrando em educação no PPGEdu da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR/MT). Graduado em Filosofia pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Graduando em Psicologia pela Universidade Federal de Rondonópolis (UFR/MT). E-mail: neuzimar.campos@aluno.ufr.edu.br

6 Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Rondonópolis/UFR-MT com ORCID 0009-0006-3187-6736.

profissionais da instituição. Adotou-se como metodologia estudos teóricos bibliográficos aprofundados acerca do tema. Serão apresentadas informações sobre as ações de como esta dimensão se configura dentro da instituição escolar. Coordenar democraticamente se mostra um grande desafio para os gestores, pois estes precisam apresentar perfis compatíveis para a função. A realização deste trabalho foi de suma importância, pois atendeu as expectativas que se pretendia alcançar, como a compreensão da importância desse trabalho tende a contribuir e a enriquecer os conhecimentos acerca de como se processa estes desafios que ao mesmo tempo precisa andar alinhado com a prática, para que se tenha um verdadeiro engajamento social.

Palavras-Chave: Coordenação pedagógico; Currículo; Desafios diários; Função social.

Abstract: This article aims to present a reflection on the function of the Pedagogical Coordination and what are its challenges, as well as the importance and influence of the curriculum in the exercise of its practices. The performance of the pedagogical coordinator is understood as transforming the mutual relations between the school community as a whole, thus contributing to the professional and interactional performance of the group. In school administration, and especially with management, it is necessary to understand its transformative and generational role, which impacts on the lives of all professionals in the institution. In-depth bibliographic theoretical studies on the subject were adopted as a methodology. Information will be presented on the actions of how this dimension is configured within the school institution. Coordinating democratically is a major challenge for managers, as they need to present compatible profiles for the role. Carrying out this work was of paramount importance, as it met the expectations that were intended to be achieved, as understanding the importance of this work tends to contribute and enrich knowledge about how to process these challenges, which at the same time need to be in line with practice, in order to have a real social engagement.

Keywords: Pedagogical coordination; Curriculum; Daily Challenger; Social role

INTRODUÇÃO

No processo de inserção do profissional na Educação, Nóvoa (2022), percebe-se que há um certo estranhamento por parte do professor quando ele chega para o seu primeiro dia de aula, este cheio de expectativas, aberto a novos conhecimentos, experiências e projetos, que nem sempre condiz com a concepção da-

quela unidade, e ao conhecer a direção da escola, os alunos, o ambiente físico, é levado a pensar e a rever sua intenção para atender as demandas dessa nova realidade, como também ao ingressar em uma outra escola, provoca modificações no ambiente, seja reorganizando a sala de aula, seja estabelecendo relações com seus novos alunos e com os pares, vai-se fazendo os ajustes necessários na sua prática e provocando mudanças no novo ambiente. O processo de inserção na função de coordenação, mesmo que provisória, provoca também certos estranhamentos.

A coordenação por não ser linear apresenta, uma dinâmica muito enriquecedora levando os seus novos integrantes a muitos desafios, que requer conhecimentos e saberes inerentes à função. Os desafios são sempre constantes assim como suas demandas. O medo do novo causa espanto o que é natural nas pessoas, somos seres humanos e temos receio de tudo que nos faz afastar da nossa zona de conforto.

A gestão requer conhecimento prévio, necessariamente é preciso ter compreensão da dinâmica de todo o processo, mesmo que superficial, o tempo nos dá a segurança nas tomadas de decisões, porém, precisamos estar engajados em novas ideias respeitando as opiniões dos colegas para que de fato a instituição possa caminhar respeitando os direitos subjetivos de toda a comunidade escolar, para isso se faz necessário saber ouvir, defender e articular ideias.

Nesse sentido, a partir de agora iniciaremos um breve diálogo, com enfoque na gestão com busca a compreender como podemos por pequenas ações melhorar a prática na função da gestão.

GESTÃO ESCOLAR E AS PARCERIAS QUE SE FAZEM NECESSÁRIAS

A gestão escolar perpassa muitos desafios a começar pelas demandas externas que exige do profissional um esforço maior para com as obrigações da unidade escolar e da secretaria a que se submete, a falta de tempo é outro fator responsável que deixa de lado a reflexão das práticas pedagógicas que se faz

necessário para o enriquecimento do trabalho e por fim a junção desses elementos associada a uma tirania externa tira a intencionalidade do sujeito, perdendo muitas das vezes seu real engajamento. Nessa perspectiva menciona Gonçalves e Santana, (2020).

Em nosso contexto de trabalho nós, coordenadoras/es, deparamo-nos com projetos brilhantes, situações conflituosas... Muitas vezes temos uma ajuda solicitada, um pedido de orientação, um diálogo sobre um problema, ou um compartilhamento de solução, uma crítica tecida, tudo isso numa simples *conversa de corredor*. Nos corredores as relações se dão, dentro ou fora da gente. No pós-reunião, o corredor se torna os bastidores de um palco, onde tudo que parece completamente desorganizado serviu ou servirá para organizar o que aconteceu ou acontecerá (Gonçalves; Santana, 2020, p. 743).

Pinto (2011), contribui dizendo que é importante que haja uma integralidade entre toda a comunidade escolar, provocando uma abertura de reciprocidade e parceria entre a gestão. Enquanto gestor, o trabalho só se torna satisfatório quando se tem engajado na escola uma equipe pedagógica com objetivos coletivos que visa o bem em equipe que busca uma dinâmica mais democrática no trabalho. O currículo é parte integrante desse processo.

CURRÍCULO E SUA REPRESENTATIVIDADE NA GESTÃO

O currículo escolar é um dos componentes mais importantes da escola, pois abrange todas as experiências escolares. De uma maneira direta e indireta, ampla ou restrita, o currículo escolar compreende as atividades desenvolvidas dentro da escola, em que trabalha as atividades educativas que correspondem à ideia de que existem aspectos do crescimento pessoal, intelectual, social, étnico, ético, linguístico, cultural considerado importante para o ambiente cultural de cada grupo social.

Um das principais funções do currículo é a sua razão de ser, de explicitar, onde possa transcrever e pôr em prática as intenções e o plano de ação que preside as atividades educativas escolares. O projeto é uma forma muito interessante de se configurar essa dinamizadora ação democrática escolar.

Currículo segundo as concepções tradicionais de educação tem como foco central os conceitos de ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos. Buscando compreender melhor essa visão de currículo inovador, dentro de uma sociedade globalizada, analisamos Alice Casemiro Lopes, em Políticas de integração Curricular 2008, que nos contribui dizendo:

Defende-se assim que, para investigação e análise das atuais políticas curriculares, é preciso utilizar modelos capazes de entender e incorporar as orientações internacionais dessas políticas, sem menosprezar os limites e as possibilidades de cada país no processo de ressignificar tais orientações. No âmbito do currículo, considero que a recontextualização por hibridismo pode ser pertinente para essas investigações e análises, por constituir uma concepção teórica capaz de articular campos diversos que atuam sobre os processos educacionais. Por meio dessa concepção, são abertos espaços para o entendimento dos processos de ressignificação, associando estabilidade e mudança nos mais diferentes níveis.

Pensar o currículo dentro de uma gestão que seja democrática visa articular de modo os anseios de toda a comunidade escolar, contemplando de maneira eficaz, as intencionalidades e os objetivos de toda a escola, desde os saberes tidos como prioritários.

Currículo na concepção crítica de educação traz os conceitos referentes a ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização e libertação, currículo oculto e resistência. O conhecimento é questionável, as possibilidades abrem um leque de dúvidas e observações acerca do conhecimento e de sua valorização.

Currículo na concepção pós-crítica apresenta como conceitos a identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo. O conhecimento ganha proporções gigantescas e a subjetividade é uma das grandes questões.

Nesse sentido ele direciona não só o quadro de educadores, mas todos os segmentos escolares, inclusive a própria gestão escolar. A partir do currículo que se constrói todas as outras dimensões.

Enquanto gestão é preciso ter o entendimento da representatividade dentro da instituição em que se atua, e ter a certeza que se fará falta a alguém quando da ausência, e conquistar uma relação social saudável e construtivista com os colegas de trabalho, e ser discreto, contudo esse processo de inserção requer tempo e cuidados em cada atitude, pois estas podem nos marcar e nos classificar como bons ou maus profissionais, nesse processo que deve ser democrático sem perder o foco, contemplando anseios que sejam de toda a comunidade.

Ser professor é desenvolver um trabalho humanizado no espaço escolar entendendo a complexidade de aspectos historicamente postos para as etapas da vida profissional. Entretanto, assumir um projeto de formação se expressa como algo desafiador uma vez que hoje, além da preocupação em qualificar de maneira satisfatória aqueles que estão efetivamente desempenhando atividades voltadas ao atendimento à criança pequena, o grande desafio é fortalecê-los, para que os reflexos deste trabalho ultrapassem os muros das instituições.

Está na função de gestor é ter a compreensão e a responsabilidade de desenvolver atividades que atendam as expectativas da instituição elaborando ações, buscando resgatar valores e senso crítico da realidade em que estamos envolvidos, buscando na relação social mecanismos que colaboram com a aprendizagem dos conteúdos, valorizando as experiências empíricas decorrentes de cada um, ouvir o grupo de funcionários e toda a comunidade escolar é primordial para enriquecer a gestão com ideias novas. Para melhor nos levar a luz da compreensão Neder, Lorensini e Alonso (2007), contribui nos dizendo:

Ter visão pluralista do trabalho nas instituições de educação e Educação Infantil, compreendendo-o como fenômeno social; Ter capacidade de assumir postura crítica em face de diversas propostas de atendimento a criança, para adequá-la à realidade sócio-econômica que se revela em diferentes contextos e em diferentes momentos históricos; Ter compreensão do papel social das instituições de educação e Educação Infantil; Ter domínio de

conteúdo específicos do educador e do cuidar-educar, seus significados e sua articulação interdisciplinar; Ter compreensão do processo identitários do profissional da educação e da Educação Infantil e seus reflexos no trabalho diário em instituições educativas; Ter capacidade de iniciativa e de decisão diante dos desafios político-pedagógicos no trabalho da educação; Ter domínio do conhecimento pedagógico que se efetiva no trabalho com as crianças e Ter conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica em instituições educativas, como por exemplo, em creches e pré-escolas (Neder, Lorensini e Alonso, 2007, p.16).

Nesse sentido os desenvolvimentos técnicos em que se estrutura as atividades devem estar intimamente ligados nos pressupostos étnicos, éticos, sociais, políticos, pluralistas, ideológicos, empíricos, linguísticos dentre tantos outros princípios que vamos construindo a cada dia, a cada nova situação. As práticas pedagógicas são as atividades essenciais de um educador, sendo preciso desenvolvê-las a todo momento, não é preciso saber tudo, mas inovar é imprescindível, principalmente, é preciso ser inovador e isso requer força de vontade, disciplina e amor à profissão, criatividade e conhecimento, que requer de uma coordenação pedagógica um acompanhamento diário, conciso e eficaz .

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E SUA RELAÇÃO DOCENTE

Considerando que a criança e o professor vivem em um mundo de transformações, há necessidade de se buscar constantemente estratégias para ensinar, levando em conta tais mudanças se recomenda à utilização de recursos variáveis assim como materiais pedagógicos, tecnologias, sem desconsiderar a interdisciplinaridade, além da formação continuada para que o educador esteja preparado para atender as necessidades multiculturais de cada aluno, propiciando momentos de trocas de aprendizagens. Ser professor é pensar e acreditar que seu aluno vive em um mundo em constantes transformações. E para que todas essas ações se concretizem, a gestão necessariamente precisa se fazer presente e constante.

Assim conforme Spinelli (2011).

seria necessário potencializar a formação dos educadores para que se tornem hábeis em elaborar propostas e atividades pedagógicas que sejam capazes de contrapor a imagem negativa da infância, estilizando-a para as linguagens, expressões e diálogos dos diferentes universos culturais infantis e familiares (Spinelli, 2011, p.86).

Spinelli (2011), apresenta uma concepção do ser professor que renasce dentro de cada um a certeza do quanto se pode fazer a diferença, basta acreditar na sua potencialidade e na sua formação quanto acadêmica e quanto pessoa.

A educação traz em suas raízes um papel social e histórico que abarca uma multidão de teóricos que contribuíram com suas concepções e experiências que fundamentaram essa estrutura de educação que perpassa a cada nova geração. Durante essas mudanças, através de séculos, a educação ganha visões sociais e históricas correspondentes à realidade histórica de cada momento, sendo ligada intimamente a ações políticas, assim a escola se estrutura como um espaço físico que representa essa ação social em que carrega o estereótipo de ser o único ambiente de aprendizagem, contudo a escola não é o único ambiente de aprendizagem, ou seja, devemos pensar como sendo um ambiente de aprendizagem científica que trabalha com conteúdo. Aprender é consequência do que se ensina.

Na concepção dialética de educação, os processos de ensinar e aprender caminham juntos, o que se cria uma interação saudável entre professor e aluno promovendo assim a construção do conhecimento. A escola deve ser vista como um espaço de continuação da construção do conhecimento, e não como um espaço pronto e acabado.

Segundo Borges (2009, p.71),

A concepção dialética de Educação concebe o papel do professor e do aluno como complementar um ao outro, porque ensinar e aprender, para essa concepção, é significar e (re) significar conhecimentos e valores vivenciados, dia a dia, pelos alunos, e trabalhados, diuturnamente, pelo professor, como conteúdo de ensino Segundo Borges.

Tendo essa compreensão, pode se entender que a concepção dialética de educação, analisa esses dois processos como diferentes, mas que são comple-

mentares, ou seja, um necessita do outro no processo educativo. Para que se processe a concepção dialética de Educação apresentada por Borges, necessariamente o professor deva compreender como se estrutura na prática a concepção de aprendizagem, esta por sua vez se estabelece através das ações sociais que se estrutura através do convívio com o aluno.

Infelizmente essa compreensão de educação no Brasil em meados do século XVI, era vista com um olhar indiferente, aos pobres era negada o direito ao ensino, nessa perspectiva Kuhlmann Jr.(1991), apresenta uma versão pluralista de que, para a construção de uma nova educação, também com um novo olhar para os educadores que passam a ganhar representatividade.

Como gestão é preciso compreender que a educação é uma ação social que representa todos os mecanismos sociais de nossa sociedade, sendo ela carregada de representatividade em que os sujeitos se utilizam dela para se relacionar com o meio a que estão inseridos, assim como a educação é imprescindível, pois forma cidadão para viver na selva da competitividade.

Estar em uma gestão educacional, antes de tudo é entender o seu papel e da comunidade escolar (família, docentes, equipe administrativa e pedagógica), sabendo que se pode contribuir com pequenas ações, buscando parcerias com a comunidade escolar, promovendo uma integração que possa contribuir com a escola no processo de ensino.

Assim o processo de gestão se dá continuamente, através de sucessivas ações que vão sendo construídas a cada novo dia, que vão sendo diferenciadas através da metodologia usada, o conhecimento é uma consequência das experiências que vamos vivendo através das relações sociais com a família, com a escola entre outros.

O planejamento é a base que vai sustentar toda a equipe a elencar as áreas de maior necessidade, que precisam de ações mais diretas e rápidas, que se devem mostrar integrada e com fundamentação teórica, que apresentem objetivos e ações concretas que corresponda com a realidade da escolar para que esse pro-

cesso de construção se dê de maneira articulada, democrática estabelecendo uma relação saudável entre professor e aluno e comunidade escolar.

As dinamizações do tempo e do espaço contribuem significativamente para a integração e socialização da gestão, promovendo dessa forma uma aproximação cultural dos alunos entre si, podendo-se trabalhar conteúdos diversificados e atrativos para o aluno, sendo uma forma fácil de avaliação, sendo este um instrumento que auxilie o professor a perceber como está encaminhando o seu trabalho. E ainda mais, para compreender até que ponto o aluno está adquirindo aprendizagem.

O plano de ação, o projeto político pedagógico (PPP), o conselho deliberativo escolar (CDCE), entre outros mecanismos democráticos que completam e direcionam a gestão pedagógica, servem de direcionamento integral para que a escola possa caminhar atendendo todos os segmentos necessários para a instituição alcançar o sucesso.

Como se percebe a gestão se configura como sendo o centro de todo um processo administrativo e que se constitui através de todos os outros segmentos, sempre pautados e direcionados pela constituição federal de 1988, assim como a lei 9.394/96- Lei de Diretrizes e Bases Para Educação Nacional em que se complementam e direciona toda a instituição educacional desde ao maior ou menor.

Diante da compreensão do papel da gestão compreende-se que não existe uma fórmula para ser um bom professor e gestor. Nesse sentido, Nóvoa (1995) em seu artigo: “Para uma formação de professores construída dentro da profissão”, nos apresenta algumas concepções de ser um bom professor que procura valorizar as práticas pedagógicas, a cultura profissional, as dimensões pessoais, as lógicas coletivas e a presença pública dos professores. Segundo ele, somos seres que precisam constantemente estar em formação porque não existe uma fórmula para ser um bom professor, esta dádiva se ganha na prática através de estudos e experiências, a faculdade não prepara para esta prática, ela somente dá suporte para exercê-la.

Em síntese, a gestão antes de qualquer coisa requer engajamento e comprometimento diário e constante da pessoa que o integra, levando em consideração, diversos aspectos e contratempos diários e presentes advindos da própria profissão. Não obstante a gestão trás em seus princípios éticos e políticos tais engajamentos necessários a esta atividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de todos os aspectos negativos que envolvem a classe docente, como falta de incentivos, baixos salários, agressões físicas e morais, ser professor deve ser muito mais um dever, que uma obrigação. Ser professor hoje é viver intensamente e cada momento com consciência, respeito, amor e sensibilidade, diríamos com humanidade.

É impossível imaginar um futuro para a humanidade sem educadores. Os educadores, numa visão emancipadora, não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas, como disse Paulo Freire, o patrono da educação brasileira (Freire, 2021).

Em suma, a gestão enquanto direcionadora de todo o sistema exerce um papel muito influenciador no educador. É preciso andar de maneira sincronizada com toda a equipe para que de fato os profissionais possam estar bem e se sentirem bem. Só assim o engajamento de toda a equipe será mais satisfatório e enriquecedor, afinal não somos deuses dos saberes, somos mediadores do conhecimento.

REFERÊNCIAS

BORGES, Ana Maria Barreto. **Práticas Educativas: Filosofia I - O conhecimento e suas relações** - Cuiabá: EdUFMT, 2009, 84p.

CASSIA, Fabiane, LORENSINI, Sandra. **Trabalho Pedagógico, Planejamento E Organização Do Espaço Escola II e III**. Cuiabá: EdUFMT/UAB, março 2012.

DALSICO, Arali Maiza Parma, GONÇALVES, Marlene. **Pedagogia da Infância I: tempos e espaços**. Cuiabá: EdUFMT/UAB, 2008, p.108.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 80. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

LOPES, Alice Casemiro. **Políticas de Integração Curricular, Políticas de Currículo num mundo Globalizado**. UFRJ/2008, p.25.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo, ed. Pedagógica e Universitária LTDA. 1986

NEDER, Maria Lúcia Cavalli, LORENSINI, Sandra Regina Geiss e ALONSO, Kátia Morosov. **Licenciatura em pedagogia –UFMT/NEAD - Ênfase em educação infantil**. Cuiabá, 2007.

NÓVOA, Antônio. **Para uma formação de professores construída da profissão**. Universidade de Lisboa. Portugal. 2018.

PINTO, U. de A. **Pedagogia Escolar: coordenação pedagógica e gestão educacional**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SPINELLI, Larissa Silva Freire. **Trabalho Pedagógico, Planejamento e Organização do Espaço Educativo I**. Cuiabá: UAB/EdUFMT, 2011, p.100.

CAPÍTULO 3

PROJETOS DE CULTURA PARA A DISSEMINAÇÃO DA LIBRAS

Andreína Severo Figueiredo¹

Francione Charapa Alves²

Francisco Raule de Sousa³

Doi: 10.48209/978-65-84959-44-2

Resumo: Vivemos em uma sociedade que está em constante reconstrução. A história das pessoas surdas foi construída através de muitas lutas sociais e revoluções educacionais que buscaram sempre a inclusão social e o respeito às diferenças. Esse processo histórico teve muitas conquistas, como, o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais, melhorias nas políticas educacionais, valorização cultural, entre tantas outras. Esses são avanços importantes, principalmente considerando que os (as) surdos (as) passaram por momentos de maior desrespeito e desvalorização, a ponto de serem privados do uso de sua língua natural, a Libras. O estudo teve como objetivo geral compreender como a participação em projetos de disseminação da Libras pode contribuir para a formação acadêmica na licenciatura. E os específicos, analisar o desenvolvimento das atividades para o aprimoramento da formação; identificar como questões culturais da comunidade surda podem ser referências para a inclusão escolar de estudantes surdos/as apontar quais outros meios, além da disciplina de Libras do curso, podem ser utilizados para o aprendizado e disseminação da Libras. Para alcançar esses objetivos foi utilizado a análise de dados por meio de uma abordagem qualitativa. A pesquisa foi realizada através de dois projetos vinculados a Pró-reitoria de Cultura-PROCULT da Universidade Federal do Cariri-UFCA. Como ambiente de pesquisa foi utilizado, principalmente a rede social, *Instagram*. Com o desenvolvimento conclui-se que trabalhar o ensino da Libras através de questões

1 Universidade Federal do Cariri. E-mail: andreina.severo.ufca@gmail.com

2 Universidade Federal do Cariri. E-mail: francione.alves@ufca.edu.br

3 Universidade Federal do Cariri. E-mail: raule.sousa@ufca.edu.br

culturais podem ser extremamente instigantes para a formação pessoal e acadêmica. No entanto, faz-se necessário a realização de outros projetos e pesquisas que possam complementar e ampliar os estudos sobre a inclusão dos surdos nos espaços sociais, culturais, esoclares e suas contribuições para a formação de professores que tornem a educação inclusiva ainda mais promissora.

Palavras-chaves: Ensino de Libras. Formação acadêmica. Valorização cultural

INTRODUÇÃO

Por muitos anos as identidades surdas foram totalmente excluídas e mascaradas dentro da sociedade ouvintista.⁴ Isso se deu por diversos fatores como o desconhecimento do povo surdo, visão de incapacidade e, muitas vezes, como doença e, com isso, não se via a necessidade de uma educação voltada para as pessoas surdas, o que desencadeou em precedentes gigantes: desvalorização e o desrespeito às comunidades surdas nos dias atuais.

Diante de muitas lutas sociais e revoluções no campo educacional foram conquistados espaços, reconhecimento histórico e cultural, além de mudanças que avançam para uma educação com maior qualidade e respeito as diferenças. Na esteira dessas conquistas, encontra-se o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras), sua inserção como disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia, o direito à acessibilidade linguística por meio da oficialização e atuação do profissional tradutor intérprete de Libras e políticas de implantação e implementação de escolas bilíngues nas quais a Libras seja condição *sine qua non* à prática pedagógica voltada às pessoas surdas.

Atualmente, o sistema educacional brasileiro tem procurado implantar a acessibilidade nos espaços escolares, proporcionando a inclusão da diversidade, sejam elas físicas, psíquicas, raciais ou sexuais. Percebe-se que a escola, aos poucos, tem conseguido romper com um padrão homogêneo que por muito tempo se

4 Ouvintista: segundo Skliar (1998, p. 15) é um conjunto de representações dos ouvintes a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narra-se como se fosse ouvinte”.

instalou, contribuiu e ainda contribui para a exclusão de minorias⁵, disparidades econômicas entre diferentes grupos e o silenciamento do que não atende ao paradigma considerado normativo, e assim, aos poucos, com lutas e movimentos sociais, as instituições formativas vem estabelecendo um novo currículo mais pautado em uma perspectiva de inclusão e formação sociocultural. Entretanto, este é um processo que caminha a passos lentos e que encara desafios e resistências que dificultam a conquista de seu devido lugar no sistema educacional.

Outra questão colocada em pauta diante da educação de surdos é o debate sobre a formação de professores/as para a inclusão da diversidade, o que tem desencadeado uma série de ações por parte do Ministério da Educação e das secretarias de educação estaduais e municipais, no intuito de propor políticas de capacitação dos docentes para melhor contemplar no âmbito educacional as questões que remetem a perspectiva de inclusão dos grupos minorizados é neste sentido que se tem proposto ações que possibilitem não só a inclusão, mas também a permanência de quem não atenda ao padrão normativo estabelecido na sociedade, nos *lôcus* de educação formal.

Um marco muito importante na educação de surdos (as) é a Lei da Libras de número 10.436 de 24 de abril de 2002, que evidencia o dever do poder público de propor “formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil” (BRASIL, 2002, s/p). Tendo em vista que a escola é um espaço em que cada vez mais tem recebido pessoas surdas e que as pessoas surdas já passaram pelo processo de exclusão total, integração e hoje vivem a política de inclusão, ela deverá ser, em parceria com outras instituições e setores, agente atuante na garantia de difusão dessa língua, para tanto é importante que os/as professores/as possam dispor de formações adequadas para possibilitar este trabalho. Nesse sentido o decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de

5 A Sociologia utilizou o conceito de minoria para referir-se aos grupos étnico-raciais em situação de não-dominância em relação à cultura e aos valores dominantes em um país. (RAMACCIOTTI; CALGARO, 2021, p. 3)

2005 estabelece que “a Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores [...] (BRASIL, 2005)”.

Depois de sancionado o decreto, foi instituído um prazo de 10 anos para que as universidades inserissem nas matrizes curriculares de seus cursos a disciplina de Libras como obrigatória, todavia, sabe-se que muitas ainda não conseguiram realizar o que foi proposto, fato este que contribuiu para que muitos professores (as) que hoje atuam na educação básica não tivessem em sua formação inicial disciplinas de Libras, bem como, muitos foram formados antes mesmo deste decreto e não foram contemplados com a disciplina.

Como acadêmica de uma licenciatura reconheço a importância da disciplina de Libras para a construção de um processo de aprendizagem mais equânime e satisfatório. Durante dois anos fui proponente de dois projetos de cultura vinculados à universidade, “Cultura e Identidade Surda na Escola” e “Dialogin Libras – Diálogos Interseccionais em Língua Brasileira de Sinais”. Ambos os trabalhos eram vinculados à Pró-reitora de Cultura – PROCULT da Universidade Federal do Cariri, estes foram desenvolvidos através do Instituto de Formação de Educadores-IFE no *campus* Brejo Santo e tiveram como objetivos propor grupos de conversação em Libras entre surdos e ouvintes mediados por encontros virtuais e debates sobre temáticas sociais; ampliar o vocabulário e diminuir o isolamento linguístico por meio de estudos e posteriormente diálogos entre surdos e ouvintes com temas atuais e diversificados; incluir pessoas surdas que estão separadas em suas localidades, considerando o contexto pandêmico que dificulta a interação entre as comunidades; incentivar o protagonismo e autonomia linguística de surdos e ouvintes com a Libras.

A atuação aconteceu de forma remota com alunos/as e professores/as da rede básica municipal, ex alunos da disciplina de Libras do curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Naturais e Matemática e participantes da comunidade com idades e formações diferentes. As atividades aconteceram por meio do

*Instagram*⁶ utilizado anteriormente pelo projeto @librasife, este foi renomeado e aproveitando os conteúdos que foram geramos ao longo de 2020, tendo em vista que também estava dentro de uma proposta inclusiva para a interação entre Cultura Surda e Ouvinte através de encontros no *Google Meet*.

As atividades foram pensadas primeiramente para o ambiente escolar na cidade de Brejo Santo-CE e região circunvizinha envolvendo a comunidade surda, alunos e alunas egressos de cursos ou disciplinas de Libras e demais pessoas ouvintes da comunidade. Por serem atividades remotas e divulgadas em redes sociais conseguimos alcançar também público de outros estados.

A partir da realização desses projetos me aproximei bastante da comunidade surda e foi possível perceber alguns impasses presentes na inclusão de surdos (as) na sociedade, bem como as dificuldades encontradas no processo de ensino e aprendizagem. Além do contato com a Libras na disciplina da matriz curricular do meu curso e nos projetos vinculados a universidade, também participei dos cursos básicos, intermediários e avançados que surgiram nessa trajetória.

Nessas atuações e participações em momentos formativos sobre a educação de surdos, muitas questões foram colocadas em pauta, uma delas foi a representação ouvinte sobre os discursos das pessoas surdas.

Com base no exposto, surgiu o seguinte questionamento sobre a inclusão e a participação dos (as) surdos (as) no espaço escolar: Quais as aprendizagens que os projetos de disseminação da Libras proporcionam para o/a licenciando/a? Assim, traçamos como objetivo geral: Refletir como a participação em projetos de disseminação da Libras pode contribuir para a minha formação acadêmica na licenciatura?

A organização do texto inicia com reflexões teóricas sobre as perspectivas da surdez expondo sobre concepções com focos distinto entre bordagens clínicas e sociais, em seguida, será apresentada a trajetória percorrida pela educação de surdos com ênfase no contexto brasileiro. Posteriormente, passamos às questões metodológicas, ao ambiente de pesquisa e às discussões dos resultados.

6 A readequação das atividades para o formato remoto se deu em função da pandemia. Como estávamos em período de isolamento, as atividades presenciais foram suspensas.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Educação de surdos

A educação de surdos teve uma trajetória marcada por estereótipos diante dos médicos, fonoaudiólogos, professores, e por demais membros da sociedade. Foram marcados historicamente como incapazes, coitadinhos, deficientes, anormais, entre outros rótulos que inferiorizam os surdos tornando duvidosa a necessidade e eficácia em educa-los. A opressão da sociedade ouvintista que dominou clinicamente com ideias de correção da surdez, cobra até os dias atuais o ato da oralização para que possa se agregar normalmente a sociedade e as atividades realizadas cotidianamente. Segundo Lopes:

Os movimentos de educar e de normalizar as pessoas surdas eram feitos pela escola deslocando da representação de invalidez as alunas surdas para uma outra representação que trazia rupturas para o projeto definido pela modernidade de lugares destinados às diferenças como problemáticas. (LOPES, 2004, p. 41)

Por muitos anos se perdurou essa ideia de problema relacionado à ausência de um dos sentidos sensoriais, desconsiderando totalmente as especificidades trazidas por esse povo⁷ e o desenvolvimento educacional e cultural que é possível ao respeitar as diferenças.

A sociedade não conhece nada sobre o povo surdo, e na maioria das vezes, fica com receio e apreensiva, sem saber como se realacionar com os sujeitos surdos, ou trata-nos de forma paternal, como “coitadinhos”, “que pena”, ou lida como se tivéssemos uma “doença contagiosa” ou de forma preconceituosa e outros estereótipos causados pela falta de conhecimento. (STROBEL, p. 21. 2006)

Aumentando cada vez mais as opressões sobre o povo surdo, impondo a necessidade de se camuflarem entre os ouvintes, negando suas identidades e “aprendendo” a oralizar.

⁷ Povo surdo: conjunto de sujeitos surdos que não habitam o mesmo local, mas que estão ligados por uma origem, tais como a cultura surda, usam a língua de sinais, têm costumes e interesses semelhantes, histórias e tradições comuns e qualquer outro laço compartilhado. (STROBEL, 2006, p.6)

Organizando uma trajetória da educação de surdos, temos que em 1755, foi fundado em Paris, na França, por L'Epée⁸ a primeira escola pública do mundo direcionada para o ensino dos surdos. Essa instituição recebeu o nome de Instituto Nacional para Surdos Mudos de Paris. A partir de então outras instituições tiveram como base o “modelo”, difundiram e utilizaram os métodos utilizados por L'Epée, métodos de utilização de alfabeto manual, escrita e a oralização. Com esses métodos, segundo Goldfeld (1997, p. 25), “[...] o monge beneditino espanhol, Pedro Ponce de Leon (1520 – 1584), ensinou quatro surdos, filhos de nobres, a falar grego, latim e italiano, além de ensinar-lhes conceitos de física e astronomia”.

O Brasil também é influenciado por esses métodos de educação de surdos. No ano de 1857, o professor surdo Ernest Huet traz ao Brasil a LSF- Língua de Sinais Francesa e neste mesmo ano é fundado na cidade do Rio de Janeiro o INES – Instituto Nacional da Educação de Surdos. A vinda da LSF deixou vestígios na origem da Língua Brasileira de Sinais que é utilizada até os dias atuais. Nos anos seguindo ao a fundação do instituto os surdos tiveram um grande avanço educacional.

No entanto, o momento educacional dos surdos entra em retrocesso, em 1880, com o Congresso Internacional de Surdo-Mudez em Milão⁹. Este ano é considerado o *ano clímax da história dos surdos*, segundo Perlin e Strobel (2006, p. 11). Um marco histórico e de muitas perdas para o povo surdo, no âmbito educacional, cultura e social, foi o Congresso de Milão. Esse congresso aconteceu por meio de uma votação entre os dias 6 e 11 de setembro do ano de 1880. Grande maioria dos presentes eram educadores oralistas, ou seja, adeptos da concepção de que as pessoas surdas teriam maior desenvoltura e condições de vida em sociedade se desenvolvessem a oralização de sua língua. Ainda que em uma quantidade mínima de participantes surdos, os seus votos foram cancelados.

⁸ Abade Charles-Michel de L'Epée, autor do método mímico (de sinais) e fundador da primeira escola pública para surdos, em Paris.

⁹ No evento, foi discutida e avaliada a importância de três métodos de ensino existentes: o oralismo, a língua de sinais e o misto (língua de sinais e língua oral). Dos 164 representantes presentes ouvintes, apenas cinco dos Estados Unidos votaram contra o oralismo puro (STROBEL, 2009, p. 26).

Consequentemente aos fatos apresentados, a vertente oralista conseguiu a vitória e iniciou-se o retrocesso na educação de surdos. O congresso decidiu a proibição da língua de sinais na educação de surdos, rapidamente os países adotaram esse tipo de ensino e houve muita desistência escolar dos surdos, diminuição da qualidade educacional, opressão de uma cultura e um processo linguístico que estava em andamento. Justificando que os sinais atrapalhavam o desenvolvimento da fala. Nesse sentido, tivemos então o educador Samuel Heinick (1723 – 1790), que é considerado o pai do método oralista e iniciou a educação dos surdos priorizando a leitura labial, fazendo assim, rejeição a língua de sinais.

O método oralista tinha foco principal nos aspectos clínicos, e desconsiderava os aspectos pedagógicos que vinham sendo trabalhados com o uso das línguas de sinais. Segundo Strobel (2009), “ali começou uma longa e sofrida batalha do povo surdo para defender o seu direito lingüístico cultural, as associações dos surdos se uniram mais, os povos surdos que lutam para evitar a extinção das suas línguas de sinais”. (STROBEL, 2009, p. 37). Aos poucos as associações foram ganhando novamente força e a língua de sinais voltando a ser utilizada.

O método oralista não obteve tanto êxito na educação efetiva dos surdos, diferentemente das ideias de L’Epée, que defendiam a utilização de métodos mais acessíveis para as pessoas surdas e que proporcionavam de fato um desenvolvimento, com isso o método oralista não se abrange tanto, enquanto surgem outras escolas que utilizam sinais para a comunicação.

Na discussão entre o método oralista e o uso da língua de sinais, surgiu a Comunicação Total. Esse método foi utilizado por muitos países entre os anos de 1970 e 1980, e tinha como foco principal integrar o surdo na sociedade ouvinte. Foi uma filosofia muito relevante para o reconhecimento da Libras nos dias atuais. Nessa forma de ensino, todos os meios de aprendizagem eram permitidos e utilizados, alfabeto manual, sistemas artificiais, códigos manuais, uso simultâneo da língua de sinais e da língua oral (bimodalismo). A proposta da comunicação total pareceu adequada e uma filosofia que valorizou o surdo e a língua de sinais,

enxergou a capacidade do surdo. Segundo Ciccone (1990), as formas como os defensores do método da Comunicação Total enxergavam os surdos era diferente dos oralistas levando em consideração o desenvolvimento afetivo e cognitivo. A visão que se teve sobre a língua de sinais principalmente pelo surdo foi muito importante para o maior uso da sua língua natural e a construção da sua identidade.

No entanto a junção de todos esses meios, que deviam facilitar a aprendizagem do surdo, gerou uma certa confusão. O uso da língua de sinais e da língua oral pelos ouvintes dificultou a organização e diferenciação das estruturas de ambas as línguas, conseqüentemente fragmentou o aprendizado. Os surdos tiveram muitos prejuízos na leitura e escrita, e também não conseguiram um total êxito no discernimento dos significados.

Seguindo com os métodos de ensino e inclusão dos (as) surdos (as), temos o bilinguismo, uma filosofia que vem ganhando força na atualidade e está cada vez mais presente nos discursos e debates educacionais. Se opõe a comunicação total, mas divide alguns pontos, como a possibilidade de utilização de duas línguas (língua portuguesa e Libras). No bilinguismo, a língua de sinais é adquirida como primeira língua, oportunizando “que os surdos associem os sinais como língua que expressam o mundo a sua volta”. A língua portuguesa é ensinada como segunda língua na modalidade escrita e na oral, quando possível. Segundo Brito (1993), o ensino bilíngue é um importante método de ensino para as pessoas surdas, pois amplia o contato entre os próprios surdos (as), e também entre surdos (as) e ouvintes, fortalecendo o desenvolvimento pessoal, cognitivo e social.

Fortalecendo a propagação e o ensino da Libras e a inclusão dos (as) surdos (as) nos espaços sociais tivemos a aprovação da Lei da Libras de número 10.436 de 24 de abril de 2002 na qual fica instituído a missão do poder público de propor “formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil”, tendo em vista que a escola é um espaço em que cada vez mais tem recebido

peças surdas, entende-se que a mesma é um lugar que deve ser um dos agentes propulsores nesta difusão.

Outras leis também vieram a favorecerem o desenvolvimento do povo surdo em diversos pilares da sociedade, principalmente na educação. A Lei da Acessibilidade nº 10.096 de 19 de dezembro de 2000, onde é dever do poder público promover a formação de intérpretes e o acesso a qualquer tipo de informação e a Lei nº 12.319 de 01 de setembro de 2010, que regulamenta a profissão do intérprete, curso profissional, extensão universitária e formação continuada, cuidados com a saúde das pessoas surdas.

Essas leis foram pautadas na qualidade de vida dos sujeitos por elas contemplados. É importante lembrar que não só os surdos se encaixam nesse grupo minoritário, mas também um leque que interpassa comunidade surda, quilombolas, indígenas, LGBTQI+, constata-se diversas lutas por educação de qualidade, direito à cidadania, terras, espaços de fala, e a acessibilidade que garanta o desenvolvimento e a interação dos sujeitos na sociedade em âmbitos variados. Essa busca por equidade promoveu muitas mudanças nos sistemas básicos do nosso país e do chamado “sistema-mundo patriarcal/capitalista/colonial/moderno” (GROSFOGUEL, 2005).

A criação dessas leis que garantem educação, saúde e lazer. Lembramos da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien¹⁰, Tailândia, na década de 1990 em que o Brasil foi signatário da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, a responsabilidade de assegurar a universalização do direito à Educação (KASSAR, 2011). E, em 1994, participou da Conferência Mundial

10 Foi uma declaração aprovada pela conferência Mundial Sobre Educação para Todos que aconteceu entre os dias 5 e 9 de março de 1990, em Jomtien, Tailândia. Os participantes então declararam: satisfação das necessidades Básicas de Aprendizagem; educação para todos: uma visão abrangente e um compromisso renovado; universalizar o acesso à educação e promover a equidade; concentrar a atenção na aprendizagem; ampliar os meios e o raio de ação da educação básica; propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; fortalecer as alianças; desenvolver uma política contextualizada de apoio; mobilizar os recursos e fortalecer solidariedade internacional.

sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, ocorrida em Salamanca, Espanha, resultando na Declaração de Salamanca¹¹.

METODOLOGIA

O ambiente de pesquisa foi desenvolvido durante a aplicação de dois projetos de editais de Inicativa da Comunidade Acadêmica, editais nº 06/2019 e nº 01.2021, que são oportunidades de bolsas oferecidas pela universidade através da PROCULT – Pró-Reitoria de Cultura que por meio da atuação e dos programas de suas cordenadorias, Núcleos e Divisões, além de projetos propostos pela comunidade acadêmica, a Procult formula e fortalece a ideia de que a dimensão da Cultura pode ser a mediadora das outras dimensões fins da Universidade, a saber, o Ensino, a Pesquisa e a Extensão. (JUAZEIRO DO NORTE, 2020, p. 173). Somando com a Pró-Reitoria de Cultura a universidade tem também a Pró-Reitoria de Extensão “oferece bolsa aos estudantes com o intuito de auxiliá-los na execução das ações de extensão nas quais os mesmo estão envolvidos, bem como contribuir para a permanência em seus cursos de graduação. (JUAZEIRO DO NORTE, 2020, p. 167).

O segundo projeto foi uma continuação do primeiro, tinham como objetivo geral, promover a propagação da Libras e da Cultura Surda por meio de grupos de conversações no município de Brejo Santo - CE e região circunvizinha envolvendo a comunidade surda, alunos, alunas egressos de cursos ou disciplinas de Libras e demais pessoas ouvintes da comunidade. Ambos os trabalhos eram vinculados à Pró-reitora de Cultura – PROCULT da Universidade Federal do Ca-

11 A Declaração de Salamanca foi redigida entre os dias 7 e 10 de junho de 1994 e os delegados da Conferência Mundial de Educação Especial representaram 88 governos e 25 organizações internacionais em assembleia em Salamanca, Espanha, onde reafirmaram o compromisso com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades especiais dentro do sistema regular de ensino e endossaram a estrutura de ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados.

riri¹² foram desenvolvidos através do IFE- Instituto de Formação de Educadores no *campus* Brejo Santo. A atuação aconteceu de forma remota, com a tutoria do professor Raule Sousa e a bolsista Andreína Severo.

As atividades foram planejadas primeiramente para o ambiente escolar na cidade de Brejo Santo-CE e região circunvizinha envolvendo a comunidade surda, alunos (as) egressos de cursos ou disciplinas de Libras e demais pessoas ouvintes da comunidade. Por serem atividades remotas e divulgadas em redes sociais conseguimos alcançar também público de outros estados.

Nos dois anos de projeto passamos por algumas modificações na metodologia. Inicialmente a proposta de atividades foi que todas seriam realizadas presencialmente, fazendo observações em salas de aulas, momentos de interações nos mais diversos espaços escolares. Não sendo possível devido ao início da pandemia e o isolamento social, com isso foi realizada a adaptação para o formato remoto, dando continuidade no ano seguinte ainda nesse formato, mas com outras propostas de atuação.

A proposta metodológica do projeto dividiu-se em dois momentos. Primeiramente, voltou-se para o levantamento de temáticas e gêneros textuais enquanto conteúdos que nortearam as discussões e encontros, com ênfase em interações comunicativas. Aqui, entende-se interação comunicativa tendo como foco os aprendizes e utentes de Libras, a cooperação durante a comunicação, atividades coletivas de comunicação, conteúdos norteadores e aprendizagem baseada em tarefas.

Eventualmente, entretanto, que outras temáticas foram tomadas como mote dos encontros e o surgimento de temáticas atuais que circulam em pleno debate na sociedade, mas que as pessoas surdas, pela falta de comunicação, acabam ficando à margem das discussões e deixando de se apropriarem do debate em defesa de seus próprios direitos, gerar argumentos e atuarem ativamente das decisões

12 Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Naturais e Matemática da Universidade Federal do Cariri, IFE- Instituto de Formação de Educadores, *Campus* Brejo Santo.

em âmbito social, são exemplos de temáticas: questões de raça, gênero, classe social, etarismo, paternidade, maternidade, corpo e emergiram ao longo do Projeto, estes foram inseridos por meio de pôster, como por exemplo data comemorativas que não havíamos incluído dentro das temáticas a serem trabalhadas.

O segundo momento de articulação metodológica diz respeito às parcerias a serem estabelecidas para alcance do público alvo e a formação dos grupos de conversação e debates. Para tanto, fizemos uma parceria com a Secretaria de Educação Municipal de Brejo Santo, via coordenadoria de inclusão e priorizamos profissionais que já tenham realizado formações em Libras ou que tenham contato com pessoas surdas, incluindo alunos de cursos realizados por outra instituições como: Curso de Libras do Centro Catequético de Brejo Santo – CE, estes já envolvidos nas ações que desenvolvemos ao longo de 2020 e os egressos da disciplina de Libras do IFE de Brejo Santo-CE, tais interações integraram ao projeto a vertente do ensino e extensão. Ainda que a ênfase, no momento, fosse dentro de um projeto de Cultura, mas compreendemos que o diálogo e fluidez entre as demais ações se faz importante na consolidação do papel da universidade para a comunidade.

Priorizamos o uso da Libras em todos os encontros e ações para isso também passamos os principais sinais relacionados a temática que estivesse sendo trabalhada, bem como datas, nomes e episódios marcantes.

Além disso, priorizamos a participação das pessoas surdas no desenvolvimento das atividades, bem como nas sugestões de melhorias no plano de trabalho apresentado. Os surdos e surdas da comunidade local estiveram envolvidos com as ações do Projeto de 2020 desenvolvido com o apoio da PROCULT, gerando um contínuo de atividades das quais resultaram apresentações de pesquisas em eventos do Cariri e da Região, sendo apresentadas no Artefatos da Cultura Negra – URCA e no Fórum de Cultura da UFCA, nesse alinhamento, visamos atender a continuidade de atividades de pesquisas que dê à proposta a constante articulação

e indissociabilidade entre o Ensino, a Pesquisa, a Extensão e a Cultura, propiciando ações que reverberem nas possibilidades interdisciplinares em detrimento da dicotomia entre teoria e prática.

Os trabalhos foram realizados de forma remota, por meio do *Instagram* utilizado anteriormente pelo projeto *@librasife*, este foi renomeado e aproveitando o conteúdo que já geramos ao longo de 2020, tendo em vista que também estava dentro de uma proposta inclusiva para a interação entre Cultura Surda e Ouvinte. Utilizá-lo também nos garantiu o fácil contato com seguidores e seguidoras que já demonstraram interesse em aprender Libras e interagir com a Comunidade Surda. Além disso, utilizamos outra plataforma de conversação síncrona para os encontros de modo a garantir uma interação mais dinâmica e com mais ferramentas, reservando ao *Instagram* interações breves como divulgações, enquetes, *QUIZ*, dentre outras postagens que dessem suporte e preparação até que chegasse a data do encontro síncronos.

Os momentos de encontros dos Grupos de Conversação seguiram os seguintes princípios gerais para as interações e diálogos em Libras, visando garantir os objetivos de aprendizagem e interação propostos nos objetivos deste projeto. Despertar a auto segurança, reduzindo ao máximo as correções do interlocutor quando eles estiverem tentando se comunicar; em atividades individual, solicitar primeiro aos participantes mais desinibidos ou aos que estão demonstrando ter compreendido melhor a atividade; estimular sempre a produção, incentivando o uso da Libras em todas as situações mesmo fora da sala de aula virtual; priorizar atividades que exercitem a visão e ampliação do campo visual; evitar ao máximo falar em português junto com a Libras, porque como estas línguas são de modalidades diferentes, uma pode interferir negativamente sobre a outra; perceber que não deve anotar nas aulas porque isso desvia a atenção visual.

Evitar fazer com que os interlocutores repitam apenas frases feitas ou memorizam listas de palavras, dispondo-se a estar sempre em uma situação comuni-

cativa onde precisem usar um sinal ou uma frase; incentivar o grupo a participar de atividades sócio-culturais realizadas nas comunidades surdas para que possam se comunicar em Libras, buscando atividade e eventos *online*; reservar um tempo final para tira-dúvidas de alguns sinais que não conseguiram identificar. Nesse momento, priorizamos a soletração.

No *Instagram*, realizamos: o *quiz*, a postagem de um vídeo sobre abuso infantil e a divulgação de momentos que ocorreriam de forma síncrona através do *Google Meet*, para os encontros de modo a garantir uma interação mais dinâmica e com mais ferramentas, reservando ao *Instagram* interações breves como divulgações, enquetes, *quiz* dentre outras postagens que dessem suporte e preparação até que chegasse a data do encontro síncronos.

Os momentos de encontros dos Grupos de Conversação seguiram os seguintes princípios gerais para as interações e diálogos em Libras, como a garantia dos objetivos de aprendizagem e interação propostos nos objetivos dos projetos de cultura.

A construção do vídeo¹³ como um material adaptado teve características educativas, informativas e preventivas sobre o abuso sexual infantil. A escolha do tema se deu devido o assunto no momento estar em ampla discussão, planejamos, assim, a adaptação para que os públicos de pessoas surdas também viessem a discutir e se manter informado sobre os meios de prevenção do abuso sexual infantil.

Para a análise de dados foram selecionados, dois *quiz* interativos e o vídeo de adaptado sobre abuso sexual infantil. Essas atividades foram selecionadas pois deram um maior suporte na interação e troca de experiências. Portanto essa diferenciação da forma como as ações alcançavam os participantes e a quantidade de interações foram critérios de seleção das atividades a serem analisadas.

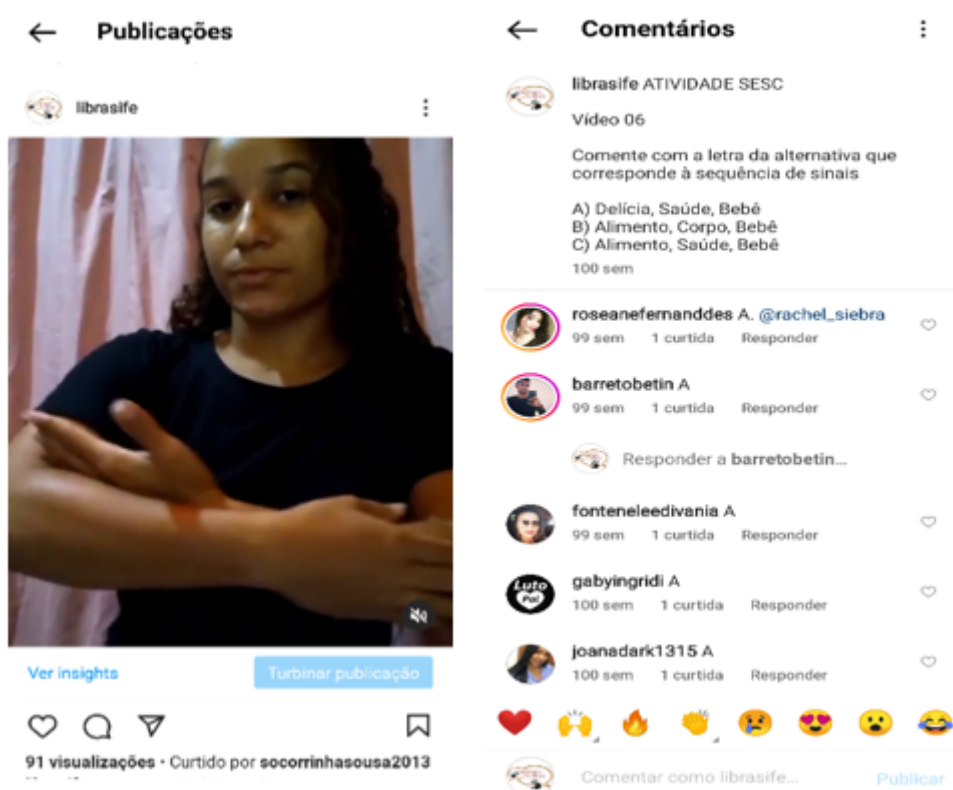
13 Ver link: <https://www.instagram.com/tv/CFfUk6fnyF3/?igshid=YmMyMTA2M2Y=>

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados encontrados com todas as ações do projeto foram muito proveitosos. Ao observar cada atividade, cada metodologia aplicada, cada público alcançado proporcionou aprendizados diferentes, percepções diferentes sobre a cultura e a identidade surda, bem como sobre importância do trabalho de interação entre a comunidade surda e a comunidade ouvinte, através de atividades adaptadas ou de diálogos.

A aplicação do *QUIZ* permitiu que tivesse uma base dos conhecimentos já apresentados sobre a Libras, e também gerou uma pequena interação entre os participantes surdos (as) e ouvintes através de comentários nas postagens do *instagram*.

Imagem 1 – Print do 6º *Quiz*



Fonte: @librasife

Nessa imagem podemos analisar que tiveram muitos comentários. As pessoas passaram a interagir e a mencionar outras pessoas para que pudessem visualizar também a postagem do nosso *quiz* e assim conhecer um pouco mais sobre os sinais que estavam sendo trabalhados.

Acerca disso, a motivação não deve ser vista apenas como um desejo geral para se aprender uma língua, mas deve estar voltada para o próprio ato de comunicação, ou para o esforço do aluno em tentar entender o que seu interlocutor está dizendo, assim como seu próprio esforço para se comunicar em uma situação real (LACERDA; CAPORALI, LODI, p. 57, 2004)

Imagem 2 – Print do 9º *quiz*



Fonte: @librasife

Neste *quiz* também foi possível observar uma grande interação por meio de comentários. Outra análise possível, é que algumas pessoas que interagiram na primeira postagem mencionada, também participaram nesse *quiz* o que nos fez perceber um interesse em se manter na discussão dos sinais apresentados.

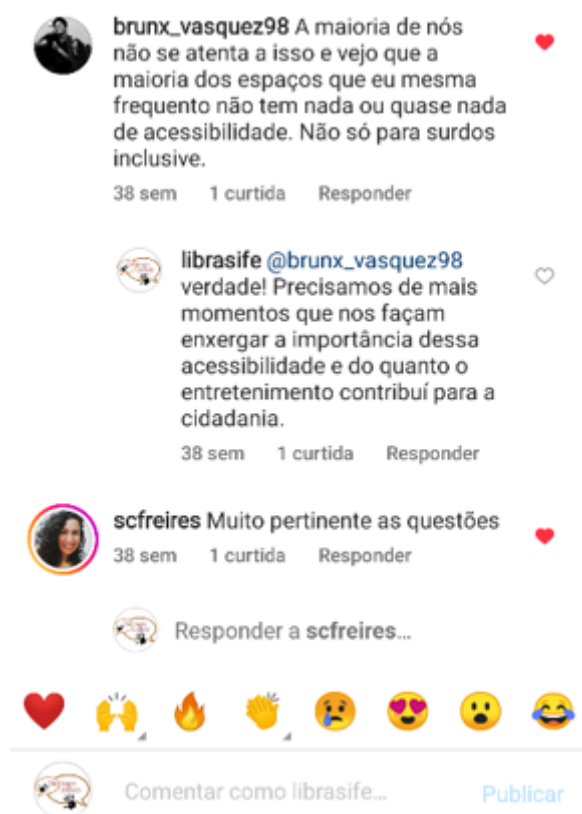
A construção do vídeo como atividade adaptada possibilitou a aproximação entre as culturas surdas e ouvintes através do tema, prevenção do abuso sexual

infantil, como era um assunto que estava em ampla discussão obteve um bom engajamento de pessoas surdas e pessoas ouvintes.

No decorrer do desenvolvimento de Libras, foram criados, por ouvintes fluentes na linguagem surda, materiais semelhantes a glossários sucintos, com o objetivo de passar adiante os ensinamentos dos sinais mais frequentes no dialeto da comunidade surda local (LACERDA; CAPORALI; LODI, 2004)

No vídeo foram considerados principalmente as especificidades das pessoas surdas e suas necessidades de está informada sobre uma questão de tamanha relevância. Recebemos *feedbacks* positivos de pessoas surdas, de idades variadas sobre o entendimento da temática apresentada no vídeo.

Imagem 3 – Print de interações nos comentários



Fonte: @librasife

Com estes comentários torna-se visível a compreensão das pessoas sobre a falta inclusão e acessibilidade para as pessoas surdas em diversos espaços.

Os grupos de diálogos proporcionaram uma interação mais direta entre seus participantes surdos (as) e ouvintes e auxiliou na construção dos resultados em

diversos aspectos. Ainda quem tivesse um público bem diversificado, com faixa etária, grupos sociais, e formações diferentes. O engajamento dos (as) participantes promoveu um momento de grande aprendizado.

O aprendizado de Libras pode ocorrer em qualquer faixa etária, desde que haja pessoas para auxiliarem no processo. E, constatou que é importante que o educando se mostre interessado em aprender o conteúdo, para que possa utilizá-lo em diferentes contextos, trocando experiências com pessoas surdas. (SILVA; LEMOS; FÁCIO, 2021, p. 42)

Um dos temas muito bem discutidos foi a aprendizagem e disseminação da Libras através das redes sociais. Levando em consideração que o assunto estava em alta, não somente no ensino de Libras, mas em diversos outros debates e que todo o projeto foi aplicado virtualmente, a divulgação da Libras e a presença de intérpretes nas mídias digitais estava em grande ascensão. Essa diversidade proporcionou uma vasta troca de ideias, e principalmente colocações de pessoas surdas, sobre as dificuldades enfrentadas no período de isolamento, mas que já se sentiam em um isolamento linguístico devido a falta de comunicação. Nos diálogos também podemos debater o quanto as redes sociais auxiliaram na interação entre as próprias pessoas surdas através de mensagens e vídeos chamadas e no ensino-aprendizagem através de vídeos aulas contextualizadas que utilizam Libras e língua portuguesa de forma que uma língua venha complementar o ensino da outra. “A segunda língua deve ser transmitida aos alunos de forma contextualizada, com objetivo de aproximar as relações pessoais que vivem com os conteúdos apresentados pelo professor (LACERDA; CAPORALI; LODI, 2004) ”.

Em concordância com os objetivos e as atuações do projeto, foram realizadas também apresentações na disciplina de Libras da UFCA. Fazendo a divulgação do projeto e incentivando os discentes a se envolverem nas ações e no aprendizado da língua. Essa tentativa de incentivo foi motivada, principalmente, considerando que a disciplina não é o suficiente para aprofundar-se em questões mais específicas da Libras, visto que o tempo não consegue abarcar tamanho conteúdo.

Todas essas ações desenvolvidas no decorrer dos projetos contribuíram para o aprimoramento da formação enquanto discente. Foi adaptando temas e atividades que pude identificar diversos outros modos de aprendizagem e disseminação da Libras, que não se limitam às disciplinas ou cursos, mas abrange uma série de vivências e questões socioculturais que influenciam diretamente no ensino e aprendizagem da Libras, tanto para pessoas surdas quanto para pessoas ouvintes.

Neste viés, cabe ao educador atentar-se aos comportamentos de seus alunos para que os impulse a conquistar novos horizontes de forma autônoma. Não obstante, cada indivíduo tem responsabilidade sobre suas conquistas, pois é a partir de suas ações, que resultados serão obtidos. (SILVA; LEMOS; FÁCIO, 2021, p. 43).

Ao encerrar os projetos, foi possível perceber quantas experiências tinha adquirido. Toda a diversidade com que convivi me fez enxergar o ensino de outra perspectiva e me fez entender o quanto uma boa comunicação pode contribuir para o aprendizado de uma língua e de uma cultura. Quebrando assim diversos paradigmas do que eu imaginava ser uma educação de qualidade.

CONCLUSÃO

Discorrer sobre a disseminação da Libras em um curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Naturais e Matemática, parece se distanciar das propostas do curso e causa algumas inquietações. No entanto, foram as oportunidades de pesquisa e atuação disponibilizados pela universidade que tornaram possível a realização do projeto que resultou nesse trabalho.

Por se tratar de um projeto de cultura sobre uma outra língua, surgiram muitas dificuldades, pois além de buscar a disseminação e o ensino da Libras, fez-se necessário um empenho considerável para adequar as atividades, os contextos, e principalmente, o público, que em alguns casos estava realizando o seu primeiro contato com a Libras e também com a cultura surda.

No desenvolvimento do trabalho de conclusão de curso fui capaz perceber que trabalhar com a cultura proporcionou uma variação de atividades a se-

rem desenvolvidas, pois o ambiente construído durante a realização do projeto abriu espaço para interações entre a cultura surda e a cultura ouvinte, tornando o ambiente mais empático e inclusivo para as pessoas surdas. A realização das atividades, adaptações de materiais e aplicações instigaram a criatividade para conhecer e desenvolver atividades que aprimoram a minha formação acadêmica e me proporcionaram uma grande bagagem de conhecimentos sociais que melhoraram o meu desempenho e atuação em meio a sociedade. A adaptação do vídeo sobre abuso sexual infantil e os debates isolamento social, cuidados com a saúde, o processo educacional em contexto pandêmico aguçou muitas reflexões sobre como os (as) surdos (as) são incluídos e advertidos sobre debates de tamanha importância que permeiam a sociedade e pude identificar que as questões sociais, os assuntos que estão em alta são extremamente importantes para inclusão dos surdos. Todos tivemos e temos a necessidade de partilhar ideias, desde acontecimentos diários até assuntos que geram polêmica na sociedade, e o surdos também tem essa necessidade de interação.

As realizações dos *QUIZ* podem ser apontadas como meios que podem ser utilizados para o aprendizado de Libras, bem como vídeos interativos, rodas de conversas através de projetos, jogos e uma infinidade de coisas que vão além da disciplina de Libras ofertada pelo curso e podem impulsionar a aprendizagem, interação e inclusão dos (as) surdos (as).

Todas essas ações desenvolvidas no decorrer dos projetos contribuíram para o aprimoramento da formação enquanto discente. Foi adaptando temas e atividades que foi possível identificar diversos outros modos de aprendizagem e disseminação da Libras, que não se limitam às disciplinas ou cursos, mas abrange uma série de vivências e questões socioculturais que influenciam diretamente no ensino e aprendizagem da Libras, tanto para pessoas surdas quanto para pessoas ouvintes.

Diante disso, chegamos à conclusão de que projetos de cultura contibuem bastante para formação acadêmica e pessoal. No entanto, ainda se faz necessário

a realização de outros projetos. Projetos de cultura, esporte, extensão entre outros que venham a proporcionar às pessoas surdas uma maior diversidade de espaços inclusivos, espaços em que se sintam acolhidos/as e possam partilhar mais de sua cultura.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 21 de abril de 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002-** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 21 de abril. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm . Acesso em: 21 de abril de 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.319, de 1º de Setembro de 2010.** Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRA. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2012.319%2C%20DE%201%C2%BA%20DE%20SETEMBRO%20DE%202010.&text=Regulamenta%20a%20profiss%C3%A3o%20de%20Tradutor,L%C3%ADngua%20Brasileira%20de%20Sinais%20%2D%20LIBRAS. Acesso em: 21 de abril de 2022.

BRASÍLIA, 1988. **Declaração de Salamanca** e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso dia 23/03/2022

CICCONE, M. **Comunicação Total.** Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.

DECLARAÇÃO mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, 1990. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso dia 23/03/2022.

GOLEFELD, Mercia. **A Criança Surda: Linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interativa**. São Paulo: Plexus, 1997.

GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, [S.L.], n. 80, p. 115-147, 1 mar. 2008. OpenEdition. <http://dx.doi.org/10.4000/rccs.697>.

JUAZEIRO DO NORTE, 2020. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. UFCA, 2020. Disponível em: https://documentos.ufca.edu.br/wp-folder/wp-content/uploads/2020/02/PDI_UFCA_2020.pdf Acesso dia 25/03/2022

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; CAPORALI, Sueli Aparecida; LODI, Ana Claudia. Questões preliminares sobre o ensino de língua de sinais a ouvintes: reflexões sobre a prática. **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 16, n. 1, 2004. 2004-. ISSN 2176-2724. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/dic>. Acesso em: 20 maio. 2022

LEITE, F.T. **Metodologia Científica: Métodos e Técnicas de Pesquisa**. 3. ed. Aparecida – São Paulo: Ideias & Letras, 2015.

LOPES, Maura Corcini (orgs), **A Invenção da Surdez: Cultura, alteridade, Identidade e Diferença no campo da educação**. Santa Cru do Sul, EDUNISC, 2004.

PERLIN, Gladis. **Educação Bilíngue para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios**. Tese de Doutorado, Curitiba: UFSC, 2003.

PERLIN, Gladis e STROBEL, Karin. História cultural dos surdos: desafio contemporâneo. **Educar em Revista** [online]. 2014, n. spe-2 [Acessado 21 Abril 2022] , pp. 17-31. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.37011>>. Epub 24 Set 2014. ISSN 1984-0411. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.37011>.

PITANGA, Ângelo Francklin. Pesquisa qualitativa ou pesquisa quantitativa: refletindo sobre as decisões na seleção de determinada abordagem. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo: 2020-. ISSN 2585-8222. Disponível em: <https://doi.org/10.33361/RPQ.2020.v.8.n.17.299>. Acesso em: 08 jun. 2022

RAMACCIOTTI, Barbara Lucchesi; CALGARO, Gerson Amauri. Construção do conceito de minorias e o debate teórico no campo do Direito. **Revista Sequência** 2021. Florianópolis: PPGD UFSC vol. 42, n. 89, 2021-. ISSN 2177-7055. DOI:<https://doi.org/10.5007/2177-7055.2021.e72871> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/seq/a/BLwwNgTCLH78vk7HHvhxzs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2022

SANTOS, F.M.T.; GRECA, I.M. **Metodologias de pesquisa no ensino de ciências na América Latina: Como pesquisamos na década de 2000**. Ciência & Educação, Bauru, v. 19, n.1, p. 15-33, 2013.

SKLIAR, Carlos, **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998

STROBEL. Surdos: **vestígios culturais não registrados na história**. (Doutorado em Educação). Florianópolis: UFSC, 2006. Disponível em: <http://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-70034/surdos--vestigios-culturais-nao-registrados-na-historia>. Acesso em: 22 mar. 2022

(STROBEL, 2008) - STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre cultura Surda**. Ed. Rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

STROBEL, Karin. História dos surdos: representações “mascaradas” das identidades surdas. In: Org. PERLIN, Gladis e QUADROS, Ronice Muller de. **ESTUDOS surdos II: serie pesquisas**. Petropolis, Rj: Arara azul, 2007. p. 18.

STROBEL, karin. **História da educação de surdos**. Florianopolis, 2009. Disponível em: https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecific/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf. Acesso em: 10 jan. 2022

SOBRE OS ORGANIZADORES

Gerviz Fernandes de Lima Damasceno

Mestranda do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente - PPGEF UNILAB-IFCE. Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário INTA - UNINTA (2015). Licenciada em Letras-Português pela Universidade Anhanguera - UNIDERP (2022). Possui Especialização em Gestão Pedagógica na Escola Básica, pela Universidade Estadual do Ceará (2018). Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social, pela Universidade Federal do Ceará (2017), Psicopedagogia Clínica e Institucional, pela Faculdade Alfa América (2017) e Gestão Escolar pela Faculdade do Leste Mineiro (Faculeste). Servidora Pública Municipal, no cargo de professora efetiva dos municípios de Tianguá-CE e Ibiapina-CE. Formadora Regional da CREDE 05 do Ciclo de Alfabetização pelo Programa PAIC INTEGRAL. Autora de Material Educacional Nova Escola Nacional e Regional (Estado do Ceará), de Língua Portuguesa, para alunos do 1º ao 5º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização (GEPA - UFC).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1195148034590730>

E-mail: gervizfernandes@gmail.com

Edmilson Rodrigues Chaves

Mestrando do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente (PPGEF-UNILAB/IFCE) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) em parceria com o Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia (IFCE). Pedagogo; Professor efetivo do Município de Crateús, concursado no ano de 2002 em efetivo exercício até os dias atuais, graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (FAEC/UECE - 1998); com Complementação de Estudos nas áreas de Português e Inglês (UVA - 2003); Especialista em Psicopedagogia (FAEC/UECE2000); Especialista em Gestão Escolar (Instituto UFC Virtual - 2012). Lecionei as seguintes disciplinas enquanto professor temporário do Ensino Superior no Instituto Vale do Acaraú- IVA: Estágio Supervisionado I, II e III; Orientação de TCC, Organização Didático Pedagógica em Educação Física; Psicologia da Aprendizagem. Esteve como formador do Programa PAIC/PNAIC/MAISPAIC durante o período de 2015 a 2018. Atualmente é lotado como professor regente no Ensino Fundamental II no município de Crateús.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1741781241304894>.

E-mail: edmilsonchavespedagogo@gmail.com

Idalina Maria Sampaio da Silva Feitosa Dias

Mestranda do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente - PPGEF UNILAB-IFCE. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri - URCA (2002), licenciada em Língua Portuguesa pela Universidade do Vale do Acaraú - UVA (2006) e Serviço Social pela Universidade Norte do Paraná - UNOPAR (2014). Pós-Graduada em: Ensino de Língua Portuguesa e Arte Educação pela Universidade Regional do Cariri - URCA (2004), em Gestão Escolar pela Faculdade de Juazeiro no Norte - FJN (2009) e em Tecnologias em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC- RIO (2011). Professora concursada da Prefeitura Municipal de Barbalha, desde 2006. Possui experiência como Formadora Regional e Municipal pelo Programa PAIC INTEGRAL no Ciclo de Alfabetização, pela CREDE 19 e no município de Barbalha - Ceará. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas - EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E DOCÊNCIA - (EDDOCÊNCIA).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8166059451329520>.

E-mail: idalinamariasampaio@gmail.com

O SABER DOCENTE EM DESTAQUE:

TECENDO EXPERIÊNCIAS E ALINHAVANDO CAMINHOS NO
ENTRELACE DAS VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS

VOL: II

