

EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO E SUBJETIVIDADES

SOCIALIZANDO SABERES

ORG.

Carlos Edimilson Avila de Lima
Jairo Manzoni Rodrigues
Wesllen Martins Lopes



TERRIED

EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO E SUBJETIVIDADES

SOCIALIZANDO SABERES

ORG.

Carlos Edimilson Avila de Lima
Jairo Manzoni Rodrigues
Wesllen Martins Lopes



TERRIED

1.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***

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

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

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

Celso Gabatz - ***Currículo Lattes***

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

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

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

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

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

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

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

Humberto Costa - ***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)**

Educação, Formação e Subjetividades: Socializando saberes[livro eletrônico]. Carlos Edmilson Avila de Lima; Jairo Manzoni Rodrigues; Wesllen Martins Lopes (Organizadores) -- Alegrete, RS : Editora Terried, 2025.

PDF

ISBN 978-65-83367-26-6

1. Educação

24-243051

CDD-918.16

Índices para catálogo sistemático:

1. Pesquisa 90.16
2. Ciências Humanas 105.9



10.48209/978-65-83367-26-6



TERRIED

www.terried.com

contato@terried.com

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	6
 CAPÍTULO 1	
NOTAS SOBRE SEXUALIDADES, GÊNERO E DIFERENÇAS A PARTIR DO FILME “PIELES”.....	8
Doi: 10.48209/978-65-83367-26-0	
 CAPÍTULO 2	
EVASÃO E ABANDONO ESCOLAR NA EJA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS.....	23
Doi: 10.48209/978-65-83367-26-1	
 CAPÍTULO 3	
DIÁLOGOS FORMATIVOS DOCENTES: UM ESPAÇO INCLUSIVO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.....	42
Doi: 10.48209/978-65-83367-26-2	
 CAPÍTULO 4	
DIÁLOGOS E PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EPT....	64
Doi: 10.48209/978-65-83367-26-3	
 CAPÍTULO 5	
OS PRINCÍPIOS DE DESIGN E AS NECESSIDADES FORMATIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EPT.....	84
Doi: 10.48209/978-65-83367-26-4	
 CAPÍTULO 6	
CONFLITOS FAMILIARES: REFLEXOS NA ADOLESCÊNCIA E APRENDIZAGEM.....	100
Doi: 10.48209/978-65-83367-26-5	
 SOBRE OS ORGANIZADORES.....	111

PREFÁCIO

A educação, em suas múltiplas dimensões, é um campo de encontros, disputas e produções de subjetividades. É um espaço de formação, resistência e transformação. O livro “Educação, Formação e Subjetividades: Socializando Saberes” convida leitores e leitoras a um mergulho crítico e reflexivo sobre questões urgentes que atravessam os processos educacionais contemporâneos. Com abordagens interdisciplinares e um olhar atento à inclusão e à diversidade, esta obra evidencia a potência da educação como ferramenta de emancipação e mudança social.

Logo no primeiro capítulo, “Notas sobre Sexualidades, Gênero e Diferenças a partir do Filme Pielles”, somos provocados a pensar sobre as normatividades que moldam corpos, identidades e pertencimentos. A análise do filme Pielles serve como ponto de partida para um debate mais amplo sobre a marginalização de subjetividades que desafiam convenções sociais. Em tempos de disputas narrativas sobre gênero e sexualidade, essa reflexão se faz ainda mais necessária.

Na seara da educação de jovens e adultos, o capítulo “Evasão e Abandono Escolar na EJA: Desafios e Perspectivas” traz à tona os entraves estruturais e sociais que levam muitos estudantes a interromperem seus percursos educacionais. Em diálogo com a luta por uma educação verdadeiramente democrática, a discussão reforça a urgência de políticas públicas e práticas pedagógicas que assegurem não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso dos educandos na EJA.

A Educação inclusiva, tema central nesta coletânea, se materializa nos capítulos “Diálogos Formativos Docentes: Um Espaço Inclusivo para Pessoas com Deficiência na Educação Profissional e Tecnológica” e “Diálogos e Práticas da Educação Inclusiva: Relato de uma Experiência de Formação de Professores da EPT”. Ambas as discussões ressaltam os desafios e as possibilidades da educação inclusiva, sublinhando a necessidade de uma formação docente qualificada que garanta um ensino acessível, equitativo e livre de barreiras. No capítulo “Os Princípios de Design e as Necessidades Formativas para uma Educação Inclusiva na EPT”, a reflexão se expande para a importância do de-

sign educacional na construção de ambientes de aprendizagem mais acessíveis e acolhedores. A acessibilidade não é um detalhe ou um favor: é um princípio essencial para a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Assim, esta obra se configura como um convite ao diálogo, à ação e ao compromisso com uma educação transformadora. Cada capítulo aqui presente contribui para ampliar nossa compreensão sobre os desafios e possibilidades do campo educacional, sempre em defesa da diversidade, da inclusão e da justiça social. Que esta leitura inspire novas práticas, novos debates e novas intervenções, fortalecendo a luta por uma educação mais democrática, acessível e emancipadora.

Santa Maria, 07 de Março de 2025.

CAPÍTULO 1

NOTAS SOBRE SEXUALIDADES, GÊNERO E DIFERENÇAS A PARTIR DO FILME “PIELES”

Carlos Edimilson Avila de Lima¹

Lidiane Londero Perlin²

Valeska Karine Mesquita Pereira³

Eliane Machado da Rosa Freitas⁴

Juliano Rochenbach Montenegro de Sales⁵

Doi: 10.48209/978-65-83367-26-0

Resumo: Obras cinematográficas são consideradas potências de análise, geradas através das relações com o espectador, o qual tece suas relações de aproximações e distanciamentos mediados pelas narrativas, imagens, sonoridades e cores, movimentos que re/produzem dizeres acerca do contemporâneo sociocultural. Com isso, é com a obra “Pielles”, do diretor espanhol Eduardo Casanova, que reside o visível e o invisível, dizendo de nós para nós mesmos e endereçando subjetividades. No acontecimento desta produção artística objetiva-se o rasurar uma analítica em que haja a emergência de um pensar as/com as diferenças e o quanto nossas visões por-normas se implicam às culturas. Assim, suspendemos o questionamento: como o filme “Pielles” rasura e permite rastros analíticos acerca da emergência de um pensar as/com as diferenças? Isto posto, o artigo aborda as características físicas “curiosas” e os afetos de personagens do filme, sublinhando a proliferação de discursos de gênero e de sexualidades e as relações de poder intrínsecas à composição das cenas, defronte às diferenças de sujeitos. As cenas e os marcadores de gêneros/sexualidades não se reduzem ao audiovisual e entretenimento, como também, em muitos momentos, nos autorizam a pontuar a falta e o excesso, o limpo e o sujo, o grotesco e o polido, o aceitável e o inaceitável, de modo que este tempo presente seja re/lido nas tramas socioculturais e nas relações de poder.

Palavras-chave: Gênero, sexualidades, diferenças, cinema, Pielles.

1 Doutorando em Educação do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. E-mail: carlosufsm58@gmail.com

2 Mestre em Educação da Universidade Federal de Santa Maria - RS. E-mail: lidiane.londero@hotmail.com

3 Graduada em Filosofia na Universidade Federal de Santa. E-mail: valeska.pereira@acad.ufsm.br

4 Pedagoga e possui Especialização em Gestão Educacional na Universidade Federal de Santa Maria

5 Licenciado em História na universidade federal de Pelotas. E-mail: webrockenbach@gmail.com

Abstract: Cinematographic works are considered powers of analysis, generated through the relationships with the spectator, who weaves their relationships of approximations and distances mediated by narratives, images, sounds and colors, movements that re/produce sayings about the sociocultural contemporary. Therefore, it is with the work “Pielés”, by Spanish director Eduardo Casanova, that the visible and the invisible reside, telling us about ourselves and addressing subjectivities. In the event of this artistic production, the objective is to erase an analysis in which there is the emergence of thinking about/with the differences and how much our normative views are implicated to the cultures. Thus, we suspend the question: how does the movie “Pielés” erases and allows analytical traces about the emergence of thinking about/with the differences? That said, the article addresses the “curious” physical characteristics and affections of characters in the movie, highlighting the proliferation of discourses of gender and sexualities and the power relations intrinsic to the composition of the scenes, in face of differences in subjects. The scenes and gender/sexuality markers are not limited to audiovisual and entertainment, but also, in many moments, they authorize us to point out the lack and the excess, the clean and the dirty, the grotesque and the polished, the acceptable and the unacceptable, so that this present time is re/read in sociocultural plots and power relations.

Keywords: Gender, sexualities, differences, cinema, Pielés.

SUSPENSÕES INICIAIS

Reconhecendo as potencialidades⁶ políticas e culturais cinematográficas diante de questões que influenciam a reprodução de noções acerca de gênero, de sexualidades e de inclusão, convém, inicialmente, rabiscar que a pretensão dessa escrita é suspender e tensionar o pensar diante das vias reducionistas e “modeladoras” da imposição de condutas, discursos e performatividades que perpassam e são requeridas por uma heterocisnorma. Afinal, os corpos e corpas que também se constituem diante de relações com as coisas do mundo e com aquilo que os afetam em suas experiências cotidianas quando “desviam” ou ultrapassam as fronteiras daquilo que se espera socialmente e culturalmente, acabam tendo seus desejos negados, extintos, marginalizados. Com isso, os operadores de uma

6 Segundo o professor e pesquisador do Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade-Pós-Cultura, Maurício Matos dos Santos Pereira, “o cinema torna-se lugar de ativação de um movimento político, força transformadora articulada com a criação de mundos possíveis, postos em movimento à serviço de populações não contemplados pela geopolítica da globalização ou pela história moderna, seja por questões de raça, classe, gênero, orientação sexual, saberes, modos de ver, etc.”(2023, s.p)

heterocisnorma acabam por se capilarizar no tecido sociocultural, designando e acionando modos de ser/estar homem ou mulher.

Ademais, é com estes marcadores que a configuração relacional é “permitida” e “aceitável”, sendo, ainda, repetidamente reclamada por um “sexo biológico”, natural e imutável. Tal narrativa de “sexo biológico” encontra ancoragem nas demarcações sexistas, misóginas e lgbtfóbicas, em defronte à noção existencial de gênero, sua dobraduras e potencialidades. Isto posto, objetivamos na escrita pensar com corpos e corpas, que tem suas performatividades questionadas, perseguidas e até mesmo silenciadas, pondo a matriz analítica em relação com o filme “Pele” (2017).

No acontecimento desta produção artística objetiva-se o rasurar uma analítica em que haja a emergência de um pensar as/com as diferenças e o quanto nossas visões por-normas se implicam às culturas. Assim, suspendemos o questionamento: como o filme “Pele” rasura e permite rastros analíticos acerca da emergência de um pensar as/com as diferenças? Convém acenar para o fato destas noções de “diferenças” escorrerem por inúmeras vias, todavia parte-se da noção de que a diversidade homogeniza e “compara-se à”, ao passo que a diferença é em si incomparável, sendo multiplicidade efêmera. Ainda, somos capturados/as a ver “a diferença”, a introjetar modos de ver o outro. Aprendemos a comparar, classificar, hierarquizar deficiências, questões raciais, de gênero, de classe, estabelecendo ora sim, ora não, imbricamentos da diferença e da diversidade. Com Miskolci (2016) partilhamos da noção conceitual de que a diversidade reitera uma concepção horizontal de relações sociais e culturais, empenhando-se em evitar, de alguma forma, divergências e conflitos. Reconhece-se, com a noção de diferença, que as assimetrias e estranhezas são fundamentais no jogo democrático, sendo parte de uma tentativa de questionar (e refutar) desigualdades e de alterar relações de poder, as quais sempre estarão no jogo embate-aliança.

Enquanto a perspectiva da diversidade tenta inserir diferentes na sociedade evitando contatos em nome de uma questionável harmonia, a perspectiva das diferenças nos convida sempre ao contato, ao diálogo, às divergências, mas também à negociação de consensos e à transformação da vida coletiva como um todo. A perspectiva das diferenças é mais democrática porque nos convida a descobrir a alteridade como parte não reconhecida do que somos, em vez de um atributo ou a identidade de um Outro incomensuravelmente distinto de nós mesmos. Quando falamos de “Outros” sociais, pensamos

que a diferença é algo que não existe em nós, mas ela existe, apenas foi normalizada, apagada ou ignorada. Infelizmente, aprendemos a nos ver como seres mais respeitáveis socialmente quanto mais negamos nossas divergências e idiossincrasias. Só que elas existem e se manifestam cotidianamente, muitas vezes na forma de frustração de algum anseio que permanece inarticulado, expresso apenas como tristeza ou um sentimento repentino de solidão (MISKOLCI, 2016, p. 52-53).

A arte-filme nos convida, de algum modo, a vasculhar essas diferenças não no “outro”, mas em nós mesmos. A arte-filme “Pielés” nos conduz ao ensaio das metáforas cotidianas relacionadas ao contexto da inclusão, da diferença, da diversidade, do inóspito. Quais máscaras cotidianas performam o lugar que habita a falta? Quais discursos que acionamos, como parte da “normalidade”, nos deixam aptos a transitar entre os ambientes sociais? Diante disto, as cinematografias trazem elementos marcados por um mundo sensorial e visualmente articulado com elementos oníricos, repletos de personagens que não estão de acordo com a “normalidade”, mas que, antes de tudo, re/existem, persistem e constituem um aparato cultural múltiplo, tramado de individualidades e coletividades.

DOBRAMENTO METODOLÓGICO

Uma perspectiva de análise fílmica envolve um rigor metodológico, focalizando em algumas partes “importantes” do filme e não necessariamente realizando uma análise “completa” da obra. Para Vanoye e Goliót Lété (2008:1994).

Analisar um filme implica evidentemente que se veja e reveja o filme: numa sala de cinema, na moviola, no vídeo, com a ajuda ou não de uma transcrição escrita já existente? As condições materiais de exame técnico do filme (auxílio, frequência, tempo, possibilidade de parar o desfile, de parar na imagem, voltas e avanços rápidos etc.) condicionam a análise. Muitos críticos e teóricos cometeram erros baseando-se numa visão única de um filme (a memória cinéfila muitas vezes engana, pois lembramo-nos de ter visto o que agrada ou fortalece uma hipótese de análise ou uma impressão de conjunto). Daí a necessidade de averiguações sistemáticas (p.11)

A partir desse olhar atento para a cinematografia, a análise possui dois princípios fundamentais “no sentido em que ela o faz ‘mover-se’, ou faz se mexerem suas significações, seu impacto” (VANOYE; GOLIÓTLÉTÉ, 2008:1994,

p.12) e a “análise trabalha o analista, recolocando em questão suas primeiras percepções e impressões, conduzindo-o a reconsiderar suas hipóteses ou suas opções para consolidá-las ou invalidá-las”(ibid., p.13), pois a [...] origem são as análises-texto que mais fazem aparecer os vestígios dessa atividade exibida. Com isto, está escrita procura colocar em discussão as práticas discursivas de materialidades operantes em cenas no filme “Pele”.

Sublinhamos enquanto metodologia a possibilidade de utilizar da cinematografia como via de potencialidade e multiplicidade de discursos. Somos colonizados/as em nossos modos de ver, sentir, escutar, interpretar o artístico, o que por vezes se encontra e se alimenta numa via individual de atravessamento do referencial imagético, e outras, sem abandonar a anterior, deflagra o mover-se e criar com as imagens na perspectiva de pesquisa-análise. Para Moreira (2023) não se trata, apenas, de captar impactos de um processo colonizador na construção de regimes de visualidade, “[...] mas de observar como as colonialidades do poder, saber e ser se entrelaçam com a questão visual tecendo uma rede de dominação que atua em diversas instâncias da vida contemporânea” (p.31). Do mesmo modo em que há brechas subversivas na relação com o referencial imagético, há resistências nas relações de poder. Conforme sublinhado por Louro:

Mesmo que existam regras, que se tracem planos e sejam criadas estratégias e técnicas, haverá aqueles e aquelas que rompem as regras e transgridem os arranjos. A imprevisibilidade é inerente ao percurso. Tal Como numa viagem, pode ser instigante sair da rota fixada e experimentar as surpresas do incerto e do inesperado. Arriscar-se por caminhos não traçados. Viver perigosamente. Ainda que sejam tomadas todas as precauções, não há como impedir que alguns se atrevam a subverter as normas. Esses se tornarão, então, os alvos preferenciais das pedagogias corretivas e das ações de recuperação ou de punição. Para eles e para elas a sociedade reservará penalidades, sanções, reformas e exclusões (2004, p.16).

Ademais, o dobramento metodológico é desafiado a partir do momento que propõe evidenciar o dito em cenas fílmicas, em que corpos e corpos são tramados. Nesse sentido, podemos também observar que uma cultura tida enquanto desviante se torna a possibilidade de demarcação da (re)existência destes sujeitos em determinados contextos. Sendo assim, o filme é o ponto de partida para um retrato das relações de poderes, hierarquias e reprodução de aceitação e domina-

ção que são traçadas esteticamente . Ainda para a autora Moreira

[...] a colonialidade do ver pode ser entendida, ela mesma, como um “dispositivo heterárquico de poder” que coloca em prática um regime visual de inferiorização do outro por meio de uma série de superposições, derivações e recombinações imagéticas e simbólicas que se encontram interconectadas com o padrão representacional colonial, ainda que de forma alinear e com descontinuidades. Uma permanente reinvenção de um “regime lumínico” que, de forma cíclica, tanto “produz e devora ao outro” quanto busca e esconde a igualdade de quem olha (2023, p. 31-32).

Nesta estética fílmica, as práticas culturais são percebidas como jogos de poder, em que os “não normalizados” são agenciados, rejeitados, acometidos por violências psicológicas e físicas. Os corpos e corpas pulsam suas existências e subjetividades no decorrer da narrativa em diferentes cenários, requerendo do/a “espectador/a” uma relação com seus dilemas, desejos, angústias, sonhos, prazeres etc. Assim, no que se refere às questões de gênero e de sexualidades, geram-se vias de tensões e questionamentos que partem de possibilidades outras, já que “[...] o reconhecimento dessa permanência heterogênea e descontínua nos leva a constatar que os dispositivos visuais e audiovisuais, na contemporaneidade, atuam como uma rede de mediações que atualizam tal padrão representacional e imagético” (MOREIRA, 2023, p.32).

CORPOS E CORPAS: O ESTÉTICO NAS VIAS DE TENSÃO

A partir dos cenários midiáticos, defende-se “a necessidade de problematizar as teorias da arte e do cinema, construídas a partir de parâmetros da razão eurocêntrica, para que seja possível abrir espaço e tornar visíveis outras estéticas, outras culturas visuais, outras tecnologias da imagem” (MOREIRA, 2023, p.33). Neste sentido, falar do estético é recair diante das noções que transitam entre o belo/prazer/aceitável e feio/estranho/segregado, padrões marcados pela dualidade que ancoram a forma que também vemos, “aceitamos” e nos relacionamos com os corpos e corpas no cotidiano.

Convém, inicialmente, “desapoderar” uma regularidade de norma heterocis, um discurso-força ao qual, por vezes, muitos corpos ancoram suas ações e sustentam seus privilégios, mecanismos postos enquanto via de “dominação”

na relação com os corpos que borram as fronteiras da masculinidade e/ou feminilidade esperada. Comumente é nestas vias que a brutalidade, selvageria e força acabam atribuídos ao masculino, corpo ativo e a docilidade, organização e feminilidade ao feminino, corpo passivo, “neste contexto, as representações de feminilidade e de masculinidade são constituídas pelo que se pensa e fala sobre o masculino e o feminino” (NUNES, 2010, p.57).

A partir desse olhar, o corpo está sempre sendo (re)inventado, e todas as marcas que se inscrevem ou se constroem em torno dele, seja nas artes, na medicina, na mídia, etc., são sempre provisórias. As rupturas e/ou permanências são características de cada época, cultura ou grupo social, governo e religião. Como caracteriza Sant’Anna (2000, p.237), “da medicina dos humores à biotecnologia contemporânea, passando pela invenção de regimes, cirurgias, cosméticos e técnicas disciplinares, o conhecimento do corpo é por excelência histórico, relacionado aos receios e sonhos”, localizado em períodos determinados na história. É no corpo que marcas e símbolos culturais são inscritos e funcionam como modos de classificar, agrupar, ordenar, qualificar, diferenciar etc. Essas marcas posicionam de diferentes modos os sujeitos na escala social, determinando quem pertence ou não a certas classificações de corpo: magro, alto, belo, branco, jovem, heterossexual, saudável, entre outros. Esses marcadores identitários não são fixos ou estáveis, são objetos de contínua construção que nos interpelam e marcam constantemente. (ABUD, TEIVE, 2015, p.3)

Destarte, considerando as tensões possibilitadas pela cinematografia, o filme espanhol “PieleS” (2017) convida o/a “espectador/a” a suspender suas próprias noções de verdades sobre corpos e corpos. Neste movimento o olhar de estranheza e repugnância torna-se inevitável, afinal, a narrativa apresenta a possibilidade de corpos outros que subvertem o real, aquilo que é legítimo na realidade..corpos e corpos que dificilmente estariam em *outdoors* ou jornais/novelas. Mas, porque esses corpos nos despertam incômodos?

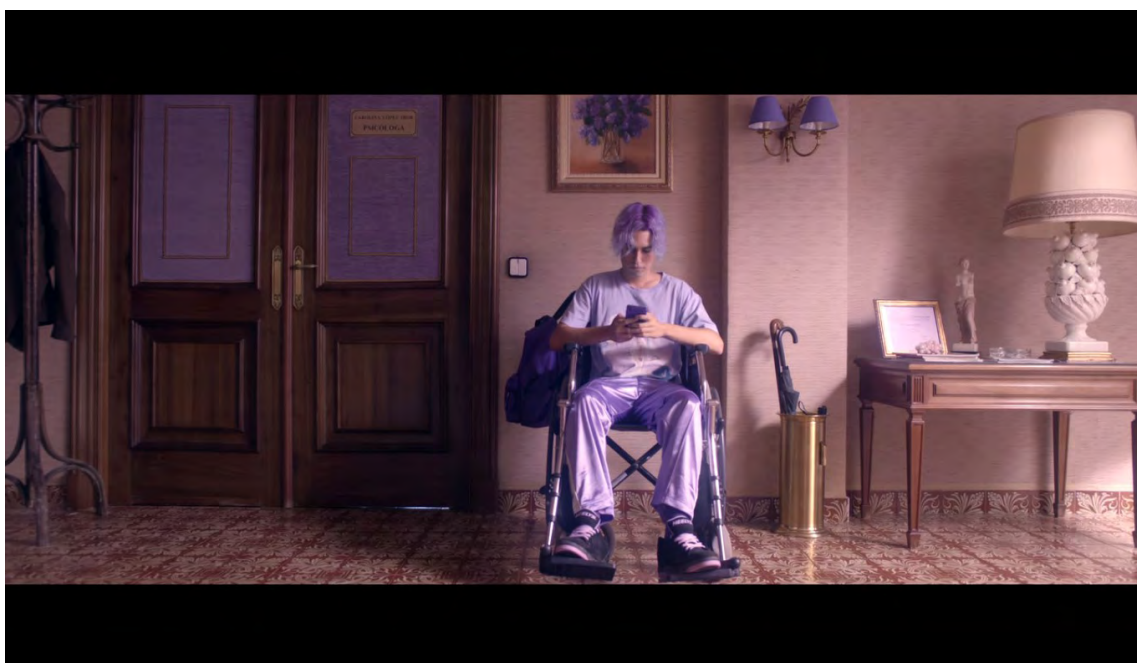
O filme “PieleS” retrata um enredo dramático, em que apresenta o desenrolar da vida cotidiana de pessoas que possuem algum tipo de “deformação” física curiosa, e a partir dessas “deformidades” precisam encontrar maneiras de ocultá-las e aprender a lidar com os preconceitos e estigmas cotidianos. Nesta mesma relação das diferenças, os corpos diante do olhar social ainda acabam sendo gritados como códigos de barras “normativos”, que possibilitam sua identificação e rotulação em relação ao olhar do outro. Afinal,

[e]ntre tantas marcas, ao longo dos séculos, a maioria das sociedades vem estabelecendo a divisão masculino/feminino como uma divisão. Uma divisão usualmente compreendida como primeira, originária ou essencial e, quase sempre, relacionada ao corpo (LOURO, 2018, p.70).

Neste sentido, posturas, discursos e silêncios também devem corresponder a essa divisão primária. Diante disso, inclinamo-nos a pensar o corpo enquanto teia nas relações com demais corpos, com espaços, discursos, silêncios, com aquilo que transpassa a existência individual e coletiva de cada corpo.

AS DIFERENÇAS NO CONTEXTO MIDIÁTICO E SOCIAL: O ACEITÁVEL E O NÃO ACEITÁVEL

Pode-se compreender que os/as personagens na narrativa cinematográfica fazem referências a jovens que possuem questões com suas identidades, ora por dificuldades de autoaceitação, ora por im/posições da própria sociedade e cultura que buscam vias de encaixar seus corpos dentro de um espectro de normalidade. No filme “Pielés”, há um rapaz que por não aceitar seus membros inferiores causa ferimentos em seu próprio corpo, o “ato” de lacerar a própria carne está ancorada na frustração do personagem por não ser/ter uma cauda de sereia.

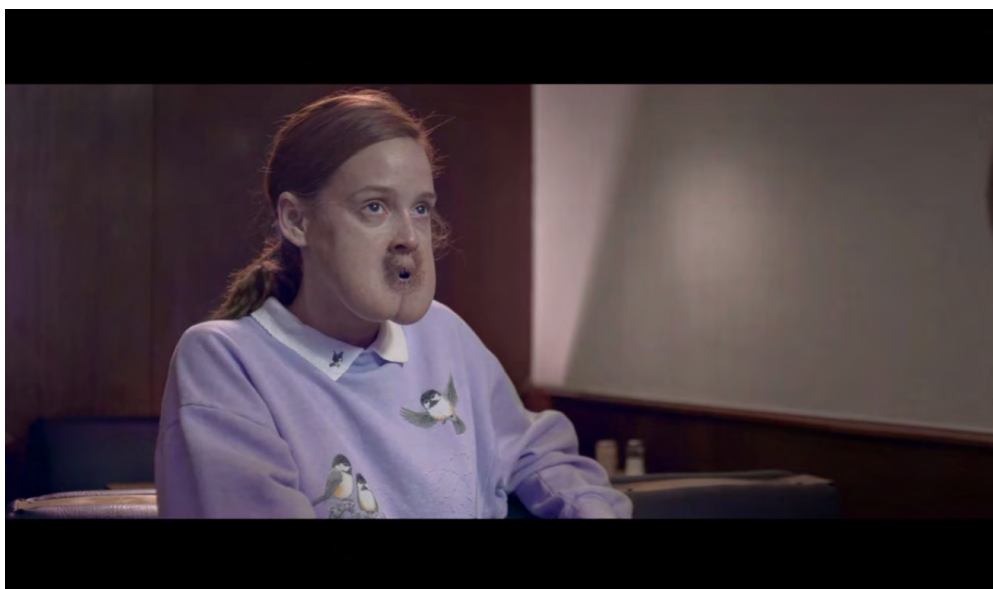


Fonte: Filme Pielés (2017).

Sendo assim, este modo de agir perante a representação do personagem é, de alguma forma, problematizado quando narram-se as questões de seu pai, o qual também teve dificuldades para aceitar a gravidez da esposa, o que ocasionou brigas antes de seu nascimento. Obviamente que aqui a intenção não é a busca restrita por uma justificativa (por mais que por um viés a busquemos), mas sim estabelecer uma trama discursiva para com os/as personagens, sublinhando suas inter-relações e suas diferenças diante de cada situação.

Outra personagem ao qual podemos tensionar nessa escrita é a menina que se relaciona afetivo-sexualmente por dinheiro, moradia e alimentação. Sua diferença reside no fato de não possuir os olhos. Todavia, certo dia ganha de presente, de um de seus clientes, duas pedras rosas em formato de diamante e passa a usá-las cotidianamente como “amuleto” de proteção.

Percebemos, neste drama, que os personagens buscam burlar suas “deficiências” para, talvez, serem aceitos em seus contextos. Também, é o caso da outra personagem, uma mulher que possui seus orifícios invertidos, sua boca está no lugar do ânus e seu ânus está no lugar da boca. Esta personagem é vista como estranha em todos os lugares que frequenta, tendo que se cuidar a todo momento, pois pessoas consideradas “normais” sentem-se no direito de agredi-la e ridicularizá-la:



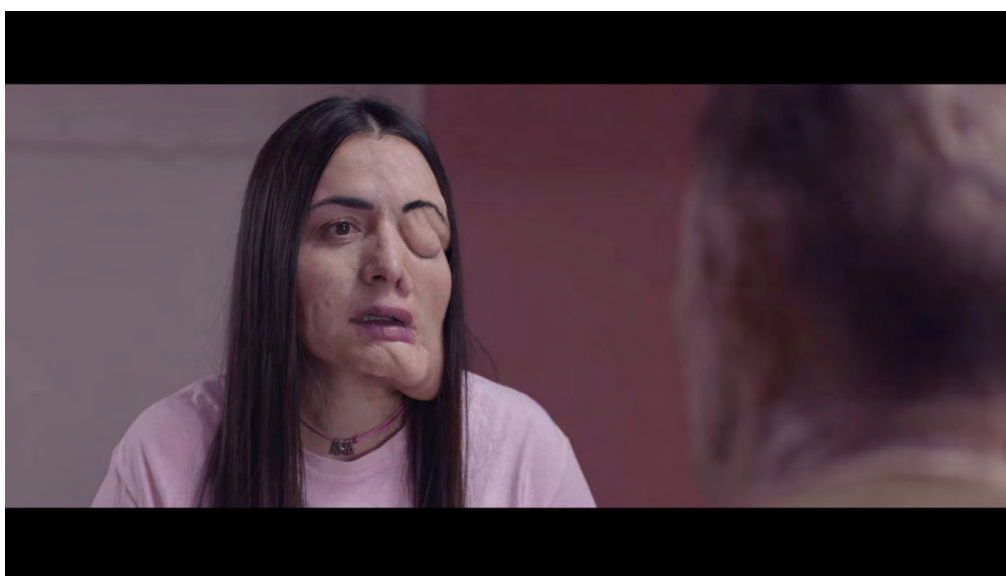
Fonte: Filme Pielas em (2017).

Vivemos e produzimos mundos padronizados, em que a beleza por vezes ainda acaba sendo pilar de influência no modo como convivemos em sociedade.

Assim é diante da estética do aceitável, do corpo tido como padrão, que alguns corpos são “mais” aceitáveis socialmente que outros, neste contexto a “boa” aparência é sinônimo de ser aceito/a, ter sucesso. Porém, nos perguntamos, como convivem os corpos lidos como sujos e porque são vistos assim? Onde as pessoas “fracassadas” são incluídas? Porque minha aparência, não aceitável socialmente, dita meu sucesso?

Nesta prática conceitual, tensionamos o conceito de beleza, entendida, por uma filosofia grega, através do equilíbrio, simetria, harmonia e proporcionalidade das formas corporais, ou seja, o corpo era e ainda é pensado de uma maneira a ser padronizado. Faz-se menção ao filme da Barbie (2023), a famosa boneca “perfeita”, que sempre foi lida como sinônimo de beleza, tanto entre as meninas, que buscavam estar imersas nesse ideal, como para os meninos, que apenas demonstraram interesse pelas “meninas barbies”, menosprezando as garotas ditas fora dos padrões - acima do “peso adequado”, baixas, deficientes, negras etc.

Nesta perspectiva, o live action de Barbie, faz referências à questões contemporâneas que re/produzimos culturalmente. A personagem ao se deparar com celulites e algumas marcas, vistas como imperfeitas por ela mesma, faz com que ela saia do seu encantado mundo cor de rosa e busque a solução para seus “problemas”. Em paralelo, também é retratado no filme Piele dois personagens que estão noivos, no entanto, a mãe do noivo não aceita o casamento de seu próprio filho pelo simples fato da futura esposa não estar nos padrões esperados:



Fonte: Filme Piele (2017).

O padrão de beleza e aquilo que elegemos como tal se estende para várias dimensões do social e cultural, conforme Lyns, Machado e Escoura (2016, p. 68) “vivemos em uma cultura que às vezes tem dificuldade de reconhecer e valorizar determinados tipos de diferenças. Por mais que saibamos que a diversidade existe, é como se, em nossa visão de mundo por vezes restrita, alguns tipos de existências fossem mais “certos” que os outros”.

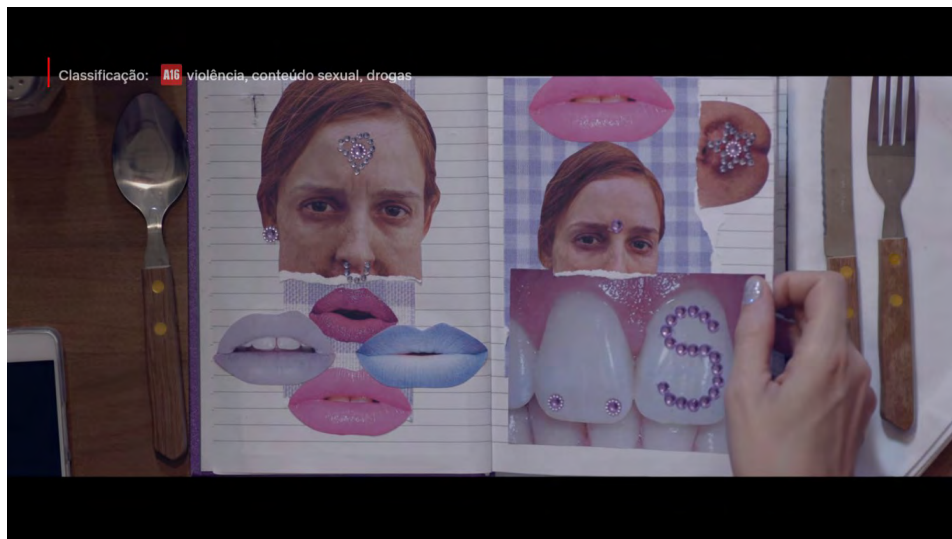
No entanto, a sociedade tem “avançado” na repercussão dessa questão, a partir da discussão sobre a importância da representatividade. Interagindo de forma que a promoção da imagem seja mais diversificada, abarcando na variedade das formas, cores e tamanhos, por isso, torna-se essencial debatermos sobre esse assunto, reconhecer que uma noção de belo não se restringe ao corpo do sujeito, que por vezes lê seu próprio corpo como inferior e o determina como corpo-sujo ou corpo-limpo.

Nesta perspectiva, o pai da personagem que tem as extremidades do sistema digestório “invertido” (ânus-boca) a presenteia com uma máscara de unicórnio, usando da fala “*como você ficou linda*”, demarca que sua aparência física é vista como um corpo abjeto por não “conter” ou corresponder a uma beleza esperada o que pode acenar para os próprios preconceitos/estigmas do pai/sociedade, como a tentativa desse pai em proteger sua filha de violências nos espaços que frequenta. Esta beleza é imposta sempre por outro sujeito, pois, “boa parte de nossa sociedade está, o tempo todo, mostrando para as pessoas “diferentes” que elas são indesejadas ou que não há lugar para elas em nosso mundo” (LYNS; MACHADO; ESCOURA, 2016, p.75).



Fonte: Filme Pelees em (2017).

Esta mesma personagem que se enxerga “estranha”, possui um caderno com fotos suas a partir de colagens, a idealizando com um corpo perfeito, ou seja, um corpo limpo, aceitável, até mesmo por seu pai. Está concepção nos possibilita a pensar sobre a questão da identidade e do pertencimento, a partir da força que a moral social impõem sobre determinado indivíduo para que ele mesmo se questione sobre suas características e aparência, causando assim, problemas psicológicos, como abalos a autoestima, ansiedade e até mesmo depressão.



Fonte: Filme PieleS (2017).

Ademais, outra narrativa retratada no filme faz referência acerca da questão do abuso sexual de menores. Percebe-se que o personagem-abusador escolheu sua vítima com deficiência visual para aliviar seu sentimento de culpa, destacando aspectos morais e violentos. O próprio praticante do ato necessita deixar a menina com uma aparência física “aceitável”, por isso a presenteia com dois diamantes da cor rosa, o que algum modo acena para uma feminilidade e delicadeza no “olhar”. :



Fonte: Filme Pielés (2017).

Neste viés, esses dois objetos valiosos são postos no corpo da menina, a fim de representarem o lugar dos seus olhos. Diante de uma cena que movimenta temas fortes de serem digeridos, o posicionamento dos diamantes no lugar dos olhos nos leva a pensar sobre o desconforto frente a uma falta que o outro apresenta/representa. Uma falta, que através da cena em questão, nos coloca a refletir de vários lugares, mas que antes de tudo gera um certo incômodo. Ademais, podemos pensar nas escritas de Le Breton (2017) que frente a um corpo que é moldado pelo contexto social e cultural tem o lugar da corporeidade como um fator a ser construído. Diante disso, podemos pensar no que de fato a cena nos causa incômodo, a ausência da visão, a deficiência, a incapacidade, a falta e o iminente perigo e julgamento.

CONSIDERAÇÕES DISPERSAS

São inesgotáveis as análises e reflexões acerca do filme “Pielés”. A pergunta sempre no radar fora: “a partir de que lugar a diferença habita em mim?”. Não há um único modo e uma única resposta, somos um corpo defronte a arte/mídia, a qual nos desacomoda, potencializa e também nos estranha em nossas “deficiências” individuais, sociais e culturais. . Para discorrer sobre essa reflexão do belo e do não belo, do aceitável e do não aceitável, de uma estética valorada, a filosofia traz algo que podemos utilizar como exercício do seu reconhecimento, de modo

que a “apreensão pelos sentidos”, a “percepção”, torna-se parte de uma área do conhecimento alcançado através da observação dos sentidos frente ao objeto (NANNINI, 2022). O social e o cultural utilizam de estratégias e mecanismos para sustentar o ideal de humano, belo, saudável e forte, que, paulatinamente, nos levam a absorção dessa “normalidade” como a mais verdadeira, circulando discursos em lugares éticos e estéticos que beiram a banalidade.

Sendo assim, a instituição de uma “normalidade” nos leva a limitar o olhar-sentir as diferenças e ampliar desigualdades. O filme “Pielés” desacomoda uma “normalidade” re/produzida em nossas culturas e, ao mesmo tempo, acomoda aventuras, temores, desejos, lembranças e possibilidades, de modo que entendemos o cinema como modo de pensamento, nada determinado e acabado (FRESQUET, 2007). Com “Pielés” nos colocamos num processo de desaprender e re-aprender, em que desaprender é “[...] animar-se a questionar verdades” e re-aprender “[...] pode ser uma outra forma de encontro com o cinema, dado que ele abre horizontes, mostra-nos outras possibilidades de viver, de pensar e de ser” (Ibid., p. 51), mostra-nos outras afetações e desequilíbrios com os corpos e corpos. Logo, o campo dos estudos de gênero e de sexualidades precisam ficar sempre suspensos, pois é no corpolítico, singular, complexo, paradoxal, contingente e efêmero que nos situamos.

REFERÊNCIAS

ABUD, Cristiane de Castro Ramos; TEIVE, Gladys Mary G. Biopolítica dos corpos saudáveis: práticas disciplinares de prevenção da aids em livros didáticos de ciências do ensino fundamental (Florianópolis, 2000 a 2011). **Anais da 37ª Reunião Nacional da ANPEd**, UFSC – Florianópolis, 2015.

FRESQUET, Adriana. Cinema para aprender e desaprender. In: FRESQUET, Adriana (org.) **Imagens do desaprender**. Rio de Janeiro: Booklin; CINEAD-LISE-FE/UFRJ: 2007. LE BRETON, D. **A sociologia do corpo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LYNS, Beatriz Accioly; MACHADO, Bernardo Fonseca; ESCOURA, Michele. **Diferentes, não desiguais: a questão de gênero na escola**. São Paulo: Editora Reviravolta, 2016.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

MOREIRA, Fayga. **Desvios decoloniais no cinema brasileiro contemporâneo**. Salvador, BA: Devires, 2023.

NANNINI, Alessandro. **Baumgarten e o problema da beleza**: Aisthesis, educação estética, inspiração. Rapsódia, n. 16, p. 34-57, 2022.

PEREIRA, Maurício Matos dos Santos. Prefácio, in. MOREIRA, Fayga. **Desvios decoloniais no cinema brasileiro contemporâneo**. Salvador, BA: Devires, 2023.

PIELES. Direção: Eduardo Casanova. España: distribuidora Premium Cine, 2007. VANOYE, Francis; GOLLIOT-LÉTÉ, Anne. **Ensaio sobre a análise filmica**. Campinas, Papirus, 2008:1994.

CAPÍTULO 2

EVASÃO E ABANDONO ESCOLAR NA EJA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Valeska Karine Mesquita Pereira¹

Carlos Edimilson Avila de Lima²

Juliano Rochenbach Montenegro de Sales³

Adriel Padilha⁴

Fernanda Thayná Viana da Silva⁵

Doi: 10.48209/978-65-83367-26-1

Resumo: O abandono escolar e a desistência dos estudos representam desafios significativos na Educação de Jovens e Adultos (EJA), impactando diretamente o direito à educação e a promoção da cidadania. O termo “evasão” refere-se ao afastamento definitivo dos alunos, enquanto “abandono” implica uma interrupção temporária com possibilidade de retorno. Esses problemas estão associados a questões estruturais, pedagógicas e socioeconômicas, agravadas pelas desigualdades sociais. Este artigo tem como objetivo analisar os fatores que contribuem para a evasão escolar e explora estratégias de combate ao problema. Nesse sentido, utiliza-se uma metodologia bibliográfica para orientar e atualizar as reflexões acerca deste artigo. Ao final destaca-se a relevância das ações integradas e das inovações pedagógicas adaptadas à realidade da EJA.

INTRODUÇÃO

A educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil é uma modalidade⁶ de ensino amparada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)

1 Graduada em Filosofia na Universidade Federal de Santa. E-mail: valeska.pereira@acad.ufsm.br

2 Doutorando em Educação do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. E-mail: carlosufsm58@gmail.com

3 Licenciado em História na universidade federal de Pelotas. E-mail: webrockenbach@gmail.com

4 Acadêmico do curso de Enfermagem da Universidade Federal de Santa Maria.
E-mail: adrielpadilha00@gmail.com

5 Acadêmica do curso de Administração da Universidade Federal de Santa Maria.
E-mail: fernandathayna22@gmail.com

6 A educação brasileira é organizada e regulamentada principalmente pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96. Segundo esses documentos, o sistema educacional divide-se em etapas, níveis e modalidades. A LDB também define modalidades de ensino para atender públicos específicos, como a Educação de Jovens e Adultos (EJA), que é uma das 8 modalidades de ensino oferecidas no Brasil.

9.394/96, ela é direcionada àqueles estudantes que não puderam ou não tiveram oportunidade de cursar ou concluir a educação básica na idade convencional. Nesta modalidade de ensino a idade mínima permitida para ingresso é de 15 anos no ensino fundamental e 18 anos no ensino médio. Por isso, ela acaba tendo alunos muito diversificados, com idades variadas e pessoas com histórias de vida já marcadas pelo tempo, estamos falando de pessoas que muita das vezes já possuem família, já são inseridas no mercado de trabalho ou estão desempregados e estão enfrentando desafios externos a escola, como família, empregos cansativos ou até mesmo o desemprego. Ademais, mesmo que a EJA seja um modo de retomada de um sonho frustrado, frequentemente esses alunos precisam superar interrupções em suas trajetórias escolares anteriores, fatores esses que contribuem para altos índices de evasão escolar. Ou seja, isso faz da EJA uma modalidade de ensino especial, mas também muito complexa, especialmente quando se trata de manter esses alunos na escola até a conclusão dos estudos.

Um dos maiores problemas que enfrentamos na EJA é a evasão escolar. Muitos desses estudantes precisam dividir o tempo entre trabalho, responsabilidades familiares e o estudo, e nem sempre é fácil manter o equilíbrio. Quando a escola não consegue oferecer o suporte necessário, seja por meio de um currículo adequado, de horários flexíveis ou de apoio psicossocial, muitos acabam abandonando os estudos novamente.

Diante desse cenário, fica claro quanto é importante prestar atenção e adotar uma abordagem diferenciada para entender e enfrentar os fatores que levam à evasão escolar. Além das dificuldades pedagógicas, aspectos socioeconômicos (como a necessidade de equilibrar estudos com trabalho e responsabilidades familiares) desempenham um papel crucial na decisão de abandonar a escola. Nesse contexto, ações integradas que combinam esforços nas áreas pedagógica, social e psicossocial estão sendo cada vez mais reconhecidas como estratégias eficazes para combater os desafios da EJA e incentivar a continuidade dos estudos.

É aí que entram as chamadas “ações integradas”, que são estratégias pensadas para dar suporte completo a esses alunos, levando em conta suas necessidades e condições reais.

Este artigo surgiu a partir das práticas de estágio orientado na disciplina de filosofia⁷, e tem como objetivo olhar mais de perto os desafios que levam à evasão escolar na EJA e também entender como essas ações integradas funcionam na prática. Enquanto professores de filosofia em formação inicial, queremos discutir como políticas públicas e práticas pedagógicas bem planejadas podem promover uma formação de qualidade, e ajudar a construir uma educação mais inclusiva e acessível para todos, fortalecendo o caminho para que esses alunos realizem seus sonhos e tenham uma participação ativa na sociedade.

Metodologicamente esse artigo se caracteriza como estudo biográfico (LAKATOS, 2003; GIL, 2002)., que a partir de um resgate histórico busca atualizar os desafios referente às questões do EJA. Desse modo, utiliza-se referências de outros trabalhos e pesquisas para construir a estrutura argumentativa deste trabalho.

Com Fonseca (2002), compreendo que a pesquisa bibliográfica é realizada

[...] a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32)

Ao final deste artigo busca problematizar os desafios encontrados, sobretudo a partir da prática de estágio supervisionado em filosofia em uma turma do EJA.

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO BRASIL

Os primeiros registros de educação voltada para adultos no Brasil surgem no período colonial, após a chegada dos jesuítas em 1549. Esses religiosos tinham

7 Artigo apresentado à disciplina de Estágio Curricular Supervisionado II, do Curso de Filosofia Licenciatura Plena da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito para aprovação na disciplina. Este trabalho tem como objetivo apresentar uma análise crítica sobre a evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos (EJA), baseada na experiência docente realizada no Colégio Estadual Tancredo Neves, na turma T.9 de Ensino para Jovens e Adultos. A disciplina de Estágio Curricular foi orientada pela professora Elizete Tomazetti.

como objetivo a catequização e “instrução” de adultos e adolescentes, tanto de indígenas quanto de colonizadores, embora com objetivos distintos para cada grupo social. A formação indígena focava na conversão religiosa e na adaptação aos costumes europeus, enquanto a instrução dos colonizadores mirava o desenvolvimento das práticas religiosas e morais.

Após a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal em 1759, houve uma desestruturação geral do ensino no país. Somente no período imperial, o sistema educacional foi reorganizado, mas o acesso à educação permaneceu limitado, especialmente para a população adulta e para os menos favorecidos. Em 1910, dados do IBGE indicavam que aproximadamente 11,5 milhões de pessoas acima de 15 anos eram analfabetas, o que motivou a mobilização de grupos sociais em campanhas de alfabetização conhecidas como “Ligas”, voltadas para a educação de adolescentes e adultos.

Com a aprovação do Decreto nº 19.513, em 25 de agosto de 1945, a educação de adultos foi oficialmente reconhecida como uma modalidade de ensino, sinalizando o início de uma série de programas e campanhas focadas na alfabetização de jovens e adultos. Dentre eles, destacam-se a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), lançada em 1947, e o Movimento de Educação de Base (MEB) em 1961, um projeto de rádio educativo criado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, com apoio do Governo Federal, que buscava alcançar regiões mais isoladas do país. Outros movimentos, como os Centros Populares de Cultura (CPC) e a Campanha Pé no Chão Também se Aprende a Ler, visavam não só a alfabetização, mas também a conscientização social e a integração dos participantes, utilizando métodos como o de Paulo Freire, voltados para a alfabetização crítica e transformadora.

A partir desses esforços, a educação de adultos consolidou-se como um direito e uma necessidade social, o que levou à criação da Educação de Jovens e Adultos (EJA) como modalidade específica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Apesar do reconhecimento legal e dos avanços alcançados, a EJA ainda enfrenta desafios significativos, como a evasão escolar, causada por barreiras socioeconômicas, pedagógicas e pessoais. A seguir, discutiremos esses desafios e como as ações integradas podem ajudar a combatê-los, promovendo a continuidade e a inclusão na EJA.

EVASÃO ESCOLAR - O QUE É?

A evasão escolar refere-se ao abandono definitivo dos estudos antes de completar a educação, com impactos negativos tanto para o indivíduo quanto para a sociedade. Esse fenômeno vai além de um afastamento temporário, pois implica que o estudante não retorna à escola nos anos seguintes.

É importante diferenciar evasão de abandono escolar. O abandono ocorre quando o aluno deixa de frequentar as aulas antes do fim do ano letivo, mas ainda possui a possibilidade de retomar os estudos no futuro. Já a evasão caracteriza-se pela não conclusão dos estudos em determinado ano e a ausência do estudante nos anos subsequentes.

Compreender esse tema exige lembrar que a educação é um direito fundamental assegurado pela Constituição Federal e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) no Brasil desde 1988. Essa garantia vai além do simples acesso à escola; inclui assegurar a permanência dos estudantes e proporcionar condições para uma educação de qualidade.

Diversos fatores influenciam diretamente a qualidade educacional, o desempenho acadêmico e a motivação dos alunos. Tanto o abandono quanto a evasão escolar geram consequências significativas em níveis individual e social, destacando a necessidade de políticas públicas que promovam a inclusão e a permanência escolar.

A EVASÃO ESCOLAR NA EJA

Na Educação de Jovens e Adultos (EJA), a evasão escolar é ainda mais complexa, pois reflete as realidades específicas desse grupo. Muitos alunos precisam equilibrar os estudos com o trabalho e as responsabilidades familiares, além de enfrentarem os efeitos duradouros da exclusão social histórica. O perfil variado dos estudantes do EJA, que inclui trabalhadores informais, mães solo e jovens em situação de vulnerabilidade, agrava os desafios dessa modalidade educativa.

O abandono escolar na Educação de Jovens e Adultos (EJA) está intimamente ligado às condições socioeconômicas e estruturais dos estudantes, como problemas financeiros, ocupações informais e sobrecarga familiar. As taxas de

desistência são elevadas principalmente pela falta de políticas específicas que atendam às necessidades desse grupo. A pandemia de COVID-19 intensificou esses problemas. A suspensão das aulas presenciais fez com que muitos estudantes priorizassem atividades laborais ou domésticas em vez da educação. Além disso, a carência de acesso a tecnologias – como dispositivos e conexão à internet – ampliou o afastamento escolar.

Diante desse cenário, é essencial implementar políticas públicas que integrem apoio pedagógico com ações sociais. A evasão é mais alta em comparação ao ensino regular. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), a ausência de políticas públicas específicas e estruturantes, somada à baixa autoestima dos estudantes, contribui para esse quadro preocupante. Estatísticas apontam que as matrículas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) se mantiveram em queda, como ocorre desde 2018. Em 2023, foram registrados 2,5 milhões de estudantes, sendo 2,3 milhões na rede pública e cerca de 200 mil na rede privada (BRASIL, 2023). A realidade na Educação de Jovens e Adultos (EJA) mostra que muitos estudantes fazem suas matrículas, participam das aulas por algum período e acabam desistindo. Conforme explicado por Oliveira (1999).

Os altos índices de evasão e repetência nos programas de educação de jovens e adultos indicam falta de sintonia entre a escola e o aluno que dela se servem, embora não possamos desconsiderar os fatores de ordem socioeconômica [...]. (p.62)

Embora programas como o Bolsa Família e o ProJovem tenham promovido progressos, muitos desafios ainda permanecem. A perspectiva teórica do artigo destaca a importância de ações integradas para reduzir a evasão escolar, conectando escola, comunidade e outros serviços sociais em uma rede de apoio eficaz.

PRINCIPAIS CAUSAS

O abandono escolar na Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um fenômeno multifatorial, influenciado por condições socioeconômicas, demandas pessoais e características do ambiente educacional. Como observa Oliveira (2012),

as desistências frequentemente decorrem de conflitos entre horários escolares e responsabilidades pessoais, ou da necessidade de trabalhar para sustentar a família, agravada pela precariedade de acesso à escola.

Entre os fatores externos que contribuem para esse abandono, destacam-se o trabalho excessivo, a gravidez, as responsabilidades familiares e até questões relacionadas à ciúmes em relacionamentos. Muitos alunos relatam que o cansaço diário é o maior impedimento para a continuidade nos estudos, superando a vontade de aprender.

No âmbito escolar, atividades pouco envolventes e a falta de infraestrutura adequada para atender as necessidades dos jovens e adultos tornam o ambiente menos acolhedor, reduzindo a motivação para permanecerem matriculados. Esses desafios ressaltam a importância de estratégias pedagógicas inclusivas e políticas públicas que atendam às especificidades dos estudantes da EJA, promovendo condições mais favoráveis para a continuidade e conclusão de seus estudos.

Nesse sentido, vale destacar a precariedade na formação dos profissionais da educação para atuar nessa modalidade, tendo em vista que durante a formação inicial pouco se fala sobre as demandas e realidade dos ensino EJA. Na grande maioria dos casos, os profissionais que atuam no EJA aprendem apenas na prática, ou quando fazem uma formação continuada como especialização na área em questão.

FATORES SOCIOECONÔMICOS

O primeiro grande desafio a que vamos falar é sobre o desafio socioeconômico, grande parte dos alunos da EJA são adultos que precisam dividir seu tempo entre o trabalho e as responsabilidades familiares, o que faz com que, frequentemente, a escola se torne uma prioridade secundária. Em situações de desemprego ou instabilidade econômica, por exemplo, é comum que esses alunos interrompam os estudos em busca de alternativas de sustento para suas famílias.

Além disso, o fato de muitos desses estudantes residirem em regiões afastadas ou terem que arcar com os custos de transporte e alimentação pode ser um fator desestimulante. A maioria dos estudantes da EJA pertence a famílias de baixa renda, e muitos enfrentam trabalho precarizado, desemprego ou jornadas

exaustivas. A necessidade de trabalhar foi o principal motivo apontado pelos homens de 15 a 29 anos para abandonar os estudos. No caso das mulheres na mesma faixa etária, gravidez (23,1%) e afazeres domésticos (9,5%), juntos, superaram a necessidade de trabalhar (25,5%) como principal razão para o abandono escolar (IBGE, 2023).

Quando a escola oferece pouca ou quase nenhuma infraestrutura escolar, tendo lugares precários e carente, o aluno se sente ainda mais propenso a não frequentar a escola. A maioria das escolas que oferecem EJA frequentemente carecem de recursos básicos, como bibliotecas, laboratórios e tecnologias educacionais. Somente 11% das escolas públicas do Brasil têm acesso à internet adequado. Além disso, enquanto 70% das escolas brasileiras em áreas urbanas possuem acesso à internet, apenas 30% das escolas em áreas rurais dispõem desse recurso (ND+, 2023).

FATORES PEDAGÓGICOS E INSTITUCIONAIS

A baixa autoestima, o histórico de fracassos acadêmicos e os traumas sociais afetam diretamente a permanência dos estudantes na escola. Segundo um levantamento do Instituto Península em 2021, mais de 40% dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) apontaram desmotivação e falta de apoio emocional como motivos para abandonar os estudos. A pandemia evidenciou desigualdades já existentes; a suspensão das aulas presenciais resultou em exclusão digital, com dados do Cetic.br mostrando que 34% das famílias de baixa renda não tinham acesso a dispositivos adequados para o ensino remoto em 2022.

Além disso, as responsabilidades familiares e domésticas aumentaram significativamente para as mulheres, que compõem uma grande parte dos participantes da EJA, afetando-as desproporcionalmente devido às novas demandas surgidas nesse período. A falta de conexão entre os conteúdos curriculares e a realidade dos alunos contribui para que eles considerem o aprendizado como irrelevante. Na Educação de Jovens e Adultos (EJA), essa questão é ainda mais acentuada, já que muitos estudantes buscam conhecimentos aplicáveis ao mercado de trabalho ou à vida prática. Métodos pedagógicos que desconsideram as experiências prévias dos alunos podem resultar em apatia, desengajamento e eventual abandono escolar.

Além disso, a falta de projetos interdisciplinares ou atividades dinâmicas reforça a percepção da inutilidade do ensino. As condições precárias nas escolas públicas são um grande obstáculo para manter os alunos na escola. A ausência de transporte escolar eficiente e gratuito, assim como a carência de materiais didáticos incluindo livros e equipamentos tecnológicos sem mencionar até mesmo uma merenda precária comprometem significativamente a experiência educacional. Em áreas rurais ou periferias urbanas, esses problemas se agravam ainda mais, dificultando tanto o acesso quanto a permanência dos estudantes.

Professores sem formação específica para lidar com as características únicas da EJA enfrentam dificuldades em engajar os alunos. A falta de capacitação limita a capacidade de desenvolver estratégias pedagógicas que levem em conta a diversidade das turmas, compostas por indivíduos de várias idades, trajetórias e níveis educacionais. Essa ausência nas formações também afeta a habilidade dos professores em identificar e atender às necessidades sociais, emocionais e culturais dos estudantes.

Além dessas questões estruturais, há uma carência de ambientes adaptados e acolhedores para o público da EJA, o que impacta negativamente sua experiência educacional. Muitos alunos relatam se sentir deslocados ou ignorados nas escolas devido à organização física e pedagógica voltada principalmente para crianças e adolescentes ao invés dos adultos trabalhadores ali presentes. Nessa perspectiva, Freire (2013), em *A Pedagogia do Oprimido*, destaca a relevância de manter e considerar o conhecimento cultural que o aluno traz para a escola.

[...] os educadores que se comprometem com a Educação de Jovens e Adultos, têm que possuir consciência da necessidade de buscar mecanismos, métodos e teorias que estimulem o público-alvo a não abandonar a sala de aula, ou seja, o professor é o estimulador, o mediador de seus alunos. Esses educadores devem ser comprometidos com a aprendizagem dessas pessoas, adequando métodos incessantemente cada vez mais relacionados à realidade do público que estão trabalhando, inserindo no currículo a realidade do aluno (NASCIMENTO, 2013, p. 13).

A ênfase no papel do docente e sua importância como principal mediador do conhecimento permite a criação de estratégias diversificadas e metodologias específicas para recuperar e expandir o processo de aprendizagem dentro da EJA no contexto escolar. Isso proporciona ao professor um entendimento mais profundo da realidade dos alunos, além de possibilitar a adaptação e flexibilização do currículo para melhor alinhar o aprendizado às necessidades diárias.

FATORES PESSOAIS E CULTURAIS

Cada estudante da Educação de Jovens e Adultos (EJA) carrega uma história pessoal que afeta diretamente sua relação com a escola. Elementos como baixa autoestima, experiências negativas anteriores no ambiente escolar e o constrangimento por retorno aos estudos em idade mais avançada podem impactar tanto seu desempenho quanto sua motivação. Além disso, existe um estigma associado à EJA, muitas vezes visto como uma “segunda oportunidade”, que pode incentivar muitos alunos a continuarem nos cursos, especialmente quando há pouco apoio familiar ou comunitário disponível.

[...] não há nada melhor para o desenvolvimento dos alunos, que o respeito aos conhecimentos com os quais o aluno já chega ao adentrar a escola, sendo o dever do professor e mesmo da instituição o de instigar para que esses conhecimentos sejam ampliados e até mesmo melhor, entendidos em um contexto amplo. (FREIRE, 2013, p. 42)

As instituições escolares geralmente falham em levar em conta as diversas diferenças culturais entre seus estudantes, principalmente nas regiões onde há grande diversidade étnica ou migratória. Estudantes pertencentes às comunidades indígenas, quilombolas ou outras minorias enfrentam dificuldades pela falta de conteúdos educativos que representem suas identidades culturais específicas. Isso amplia ainda mais o sentimento de desconexão entre seu mundo real e aquilo ensinado na escola, aumentando assim as chances de abandono do curso.

Culturalmente falando, muitos alunos da EJA assumem responsabilidades familiares significativas, cabendo-lhes prover sustento, e conseqüentemente é diminuído seu tempo de estudo. A árdua batalha diária por sobreviver se impõe sobre dar continuidade aos esforços educacionais, seu retorno imediato nem sempre parece palpável. Adicionalmente, a carga física junto ao desgaste emocional frequentemente resulta na desistência desse caminho formativo.

Neste sentido, Vasconcelos (2004, p.23) afirma que:

A definição curricular da escola para jovens e adultos deve valorizar conhecimentos adquiridos durante a vida, além de propiciar um envolvimento da teoria a ser estudada com a prática e vivência tão farta nessa faixa etária. Refletir sobre o mundo que o cerca, crenças, costumes, relacionando teoria e prática, desvelando relação de poder existentes.

Por outro lado, muitos estudantes da EJA têm o desejo de melhorar suas vidas e enxergam a educação como uma ferramenta para alcançar esse objetivo. No entanto, a falta de narrativas motivadoras ou apoio efetivo que integre essa meta à rotina dos alunos torna sua jornada educativa mais desafiadora. É essencial desenvolver estratégias pedagógicas que dialoguem com as aspirações culturais e sociais desse público.

Esses fatores ressaltam a importância de intervenções sólidas e direcionadas, como o desenvolvimento de currículos adaptáveis, a ampliação do acesso à tecnologia, além do fortalecimento de políticas públicas que integrem apoio financeiro, pedagógico e emocional.

ESTRATÉGIAS PARA PERMANÊNCIA: AÇÕES INTEGRADAS E INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS

A evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos (EJA) exige respostas que considerem a complexidade das vidas dos estudantes, ultrapassando os limites do ambiente escolar. Por isso, estratégias que combinem ações integradas e inovações pedagógicas se tornam essenciais para enfrentar os desafios dessa modalidade de ensino. Tais estratégias, quando bem implementadas, conseguem criar um ambiente educacional mais acolhedor, inclusivo e significativo.

Ações integradas representam uma abordagem intersetorial que envolve a colaboração entre indivíduos de diferentes setores, cada um trazendo seus conhecimentos e poderes distintos para enfrentar problemas complexos. Essa iniciativa reúne esforços das áreas de educação, saúde, assistência social, cultura e trabalho com o objetivo de atender às diversas necessidades dos alunos da EJA (Educação de Jovens e Adultos), muitos dos quais enfrentam múltiplas barreiras no acesso à escola. Parcerias com programas governamentais, como o Bolsa Família (atual Auxílio Brasil), são fundamentais para garantir que os alunos tenham condições básicas, como alimentação e transporte. Além disso, ações como o fornecimento de cestas básicas ou cartões alimentação para alunos em situação de vulnerabilidade ajudam a reduzir a evasão.

Enquanto as ações integradas abordam questões estruturais mais amplas, as inovações pedagógicas são focadas em transformar o ensino na sala de aula. Elas

se dedicam a adaptar o currículo e os métodos didáticos para melhor atender às características únicas desses estudantes da EJA, que trazem consigo experiências pessoais ricas e conhecimentos prévios diversificados.

Um currículo que incorpore as diversas experiências dos alunos e faça conexão com o cotidiano deles é fundamental. Ao tratar de temas como cidadania, saúde e inserção no mercado de trabalho, a aprendizagem se torna mais significativa. Além disso, valorizar os conhecimentos prévios dos estudantes ajuda a reconhecer suas trajetórias e aumentar seu engajamento. É vital que o ensino esteja baseado em diretrizes curriculares para orientar os professores na elaboração de seus planos pedagógicos. Assim sendo, a gestão escolar deve garantir que as políticas internas estejam alinhadas às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reforçando todo o processo educativo.

um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2018, p. 7).

Outro aspecto importante é o suporte à saúde física e mental. Muitos alunos da EJA enfrentam condições que afetam negativamente sua saúde, tanto física quanto emocional. Oferecer serviços de saúde dentro ou próximos à escola, como atendimento psicológico, odontológico e campanhas de vacinação, é uma estratégia eficaz para diminuir a evasão escolar e criar um ambiente educacional mais abrangente. Além disso, é crucial focar na qualificação profissional e na empregabilidade dos estudantes. Dada a situação socioeconômica desses alunos, disponibilizar cursos profissionalizantes em parceria com instituições como SENAI, SENAC ou SEBRAE pode incentivar sua permanência nos estudos ao alinhar suas aspirações pessoais por melhoria de vida com oportunidades concretas no mercado de trabalho.

Enquanto as ações integradas abordam questões estruturais, as inovações pedagógicas transformam o ensino em sala de aula ao adaptar o currículo e metodologias para atender às características únicas dos estudantes da EJA. Um currículo flexível e contextualizado que respeite a diversidade das experiências dos

alunos e se conecte com sua realidade cotidiana é fundamental. Reconhecer os saberes prévios valoriza as vivências dos alunos, aumentando sua motivação para continuar estudando.

Corroborando com Gadotti,

o aluno adulto não pode ser tratado como uma criança cuja história de vida apenas está começando. Ele quer ver a aplicação imediata do que está aprendendo. Ao mesmo tempo, apresenta-se temeroso, sente-se ameaçado, precisa ser estimulado, criar autoestima, pois a sua condição de analfabeto lhe traz tensão, angústia, complexo de inferioridade. Muitas vezes tem vergonha de falar de si, de sua moradia, de sua experiência frustrada da infância, principalmente em relação à escola. É preciso que tudo isso seja verbalizado e analisado (p. 59, 2008).

Valorizar a cultura e os conhecimentos populares é outro aspecto essencial. Integrar o contexto cultural e social dos alunos no planejamento pedagógico aumenta seu envolvimento e reforça o sentimento de pertencimento. Projetos que exploram a história local, as tradições culturais e incentivam a participação ativa da comunidade enriquecem significativamente a experiência educacional, tornando-a mais relevante para os estudantes. Além disso, é fundamental investir na formação contínua dos educadores para garantir o êxito dessas inovações. Professores bem preparados entendem as particularidades da EJA, aplicam metodologias mais eficazes e desenvolvem relações positivas com seus alunos.

Quando unidas, as ações integradas e inovações pedagógicas formam uma abordagem ao todo que incentiva a permanência escolar. Essas estratégias têm um impacto positivo na vida dos alunos, abrangendo aspectos educacionais, sociais e emocionais. Elas transformam a escola em um ambiente de pertencimento, oportunidade e desenvolvimento humano, permitindo à EJA cumprir seu papel de resgatar a cidadania e assegurar o direito à educação.

UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COM UMA TURMA DA EJA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO CURRICULAR

Durante o meu estágio supervisionado, inicialmente observei as aulas do professor Clóvis e, em seguida, assumi a responsabilidade pela turma. Foi uma experiência extremamente desafiadora, pois tive a oportunidade de trabalhar com

alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essa vivência foi memorável não apenas pelo aprendizado pedagógico que proporcionou, mas também pelas enriquecedoras interações com os estudantes. As histórias deles são um testemunho inspirador de resiliência diante dos desafios diversos como trabalho, família e busca por educação. A turma era composta por alunos de várias faixas etárias e diferentes contextos socioeconômicos, exigindo uma abordagem diversificada. Desde criar planos pedagógicos até executar atividades práticas, precisei adaptar metodologias para conectar conteúdos filosóficos à realidade desses alunos.

Durante meu estágio supervisionado curricular, tive a oportunidade de acompanhar o progresso acadêmico de uma turma. Conheci esses alunos no segundo ano da EJA e comecei a conduzir as aulas sob orientação do professor Clóvis quando eles chegaram ao terceiro ano, grupo com quem eu já tinha trabalhado anteriormente. Sob a supervisão do professor, cuja metodologia era majoritariamente expositiva e pouco participativa, percebi o desafio de transformar as aulas em momentos mais dinâmicos e focados nos estudantes. De início, preparei minhas aulas utilizando diversas metodologias didáticas; autores como Lydia Rodrigo, Michel Tozzi, Paulo Freire e Alejandro Cerletti serviram como base para desenhar essas experiências educacionais, bem como na abordagem dos conteúdos aos alunos. Minhas aulas aconteciam sempre às segundas-feiras no último horário (de apenas 25 minutos) enquanto nas quartas-feiras ocorria pela no primeiro horário, podendo se estender por cerca de 40/50 minutos cada vez que tivéssemos aula juntos.

O maior desafio foi criar um ambiente acolhedor, onde os alunos se sentissem valorizados e escutados. Por exemplo, durante uma aula sobre contratualismo, explorei direitos estabelecidos na Constituição Federal para estimular a reflexão dos estudantes sobre cidadania e direitos humanos. Nessa mesma unidade didática, trabalhamos diversos conceitos filosóficos; no entanto, sempre valorizei o uso de exemplos do cotidiano e da vida real como forma eficaz de ensino. Outro desafio consistiu em fazer com que eles participassem ativamente das aulas. No início do curso, eu incentivava diretamente essa participação, chamando-os pelo nome e solicitando colaboração específica. Com o tempo, percebi que era essencial permitir aos alunos assumirem seus papéis como protagonistas nas discussões: dessa maneira, sua contribuição espontânea seria mais significativa e proveitosa.

Durante uma atividade voltada à liberdade de expressão, o engajamento da turma foi extraordinário e me ajudou a compreender melhor o posicionamento individual dos alunos. Para enfrentar esse desafio, utilizei metodologias participativas como debates e atividades práticas com o objetivo de criar um ambiente acolhedor que encorajasse os estudantes a compartilhar suas opiniões. Com o tempo, essa abordagem mostrou resultados positivos e gerou um aumento progressivo no engajamento dos alunos. Na unidade dedicada à estética — sendo essas as duas únicas unidades trabalhadas em sala devido ao limitado tempo disponível por conta de dias não letivos ou eventos escolares — eles destacaram formas artísticas como hip-hop e grafite para ilustrar a conexão entre suas experiências pessoais e os temas filosóficos discutidos. Esse momento revelou todo o potencial transformador do ensino quando este respeita verdadeiramente a individualidade dos estudantes.

Durante as oficinas, os alunos foram incentivados a trazer exemplos de expressões artísticas das suas comunidades, como grafites e músicas. Discutimos sobre como essas formas de arte se conectam com experiências pessoais e coletivas, destacando a diversidade de significados que cada obra pode provocar. Inspirada pelas ideias de Adorno e Rancière, propus debates sobre o papel político da arte, enfatizando seu poder não apenas reflexivo mas também interventor na realidade social. Essa abordagem estimulou um maior engajamento dos estudantes e uma conexão mais profunda com seu universo cultural.

Apesar de alguns momentos frustrantes, como a ausência dos alunos devido a compromissos externos, essa experiência consolidou minha percepção de que o papel do professor na EJA supera o simples ato de transmitir conhecimento; ele também atua como um facilitador no processo de ressignificação da aprendizagem.

Um momento marcante do meu estágio e da minha vida foi a conexão que criei ao começar a entender melhor a Educação de Jovens e Adultos (EJA) com suas particularidades. Visitei uma escola dedicada exclusivamente aos alunos da EJA, o CEJA de Larges, ali vivi uma experiência imersiva excepcional; percebi que essa instituição vai além de simplesmente aprovar os estudantes para o pró-

ximo ano letivo. Ela realmente enxerga cada aluno como um ser completo, com seus próprios desejos e necessidades, exemplo disso é ter espaço para as filhas das alunas, refeitório e ambientes pensando nos estudantes.

Debatemos sobre evasão escolar e abandono acadêmico, explorando formas de tornar a escola mais atraente para todos os alunos.

De que forma essa experiência destacou elementos da minha atuação em sala de aula? Notei que minha prática diária refletiu claramente os desafios teóricos discutidos no artigo. A dificuldade inicial para motivar os alunos tem uma relação direta com fatores como a desmotivação e a baixa autoestima, frequentemente ligados às condições socioeconômicas e ao histórico escolar desses estudantes.

Pensando dessa forma, o que poderia fazer com que esses alunos permanecessem na sala de aula? Como posso motivá-los? A partir desta experiência, ficou evidente que estratégias integradas e contextualizadas são fundamentais para reduzir a evasão na EJA. Um currículo que se conecte às experiências dos estudantes, juntamente com ações focadas em assistência social, apoio psicopedagógico e capacitação profissional, pode transformar a escola em um ambiente significativo e acolhedor.

Conversei com os outros colegas sobre o currículo e as metodologias para ensinar a EJA, e concluímos que essa modalidade de ensino possui um vasto campo de atuação. Não podemos permitir que a educação de jovens e adultos seja negligenciada ou perca espaço na sociedade educacional. É necessário desenvolver novas formas de diálogo, metodologias inovadoras e suporte adequado para tornar a EJA atraente, indo além da simples concessão de diplomas.

Em outras palavras, essa experiência fortaleceu minha compreensão de que o papel do professor na EJA vai além de simplesmente transmitir conteúdo. Atuamos como mediadores em um processo educativo que deve redefinir o aprendizado, conectando-o às realidades e expectativas dos alunos. Isso requer sensibilidade, empatia e um compromisso constante com a construção de uma educação transformadora.

CONCLUSÃO

A experiência com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) levou a reflexões profundas sobre os desafios e as potencialidades desse tipo de ensino. Inicialmente, ficou claro o quanto é importante entender o contexto dos alunos, reconhecendo suas trajetórias de vida e os fatores que influenciam sua permanência na escola. Aprendi que um planejamento pedagógico só se torna eficaz quando é sensível às necessidades e realidades dos estudantes. Por exemplo, aulas focadas em estética urbana ou debates sobre liberdade de expressão promoveram maior engajamento ao conectar conteúdos com vivências pessoais e interesses próprios dos alunos.

O segundo momento, voltado para metodologias, destacou que a participação ativa e o protagonismo dos alunos são essenciais. Estratégias como oficinas e atividades interativas criaram um ambiente onde todos se sentiram valorizados e incentivados a colaborar. O uso de música, grafite e rap como ferramentas pedagógicas reforçou o papel da arte na formação do pensamento crítico e na ampliação do repertório cultural. Isso confirmou que aulas dialogadas, conectadas às experiências dos estudantes, são mais eficazes em comparação com abordagens tradicionais expositivas.

Finalmente, essa prática também destacou a importância das relações interpessoais e da construção de uma comunidade educacional integrada. Estabelecer conexões com os alunos e mostrar um interesse genuíno por suas perspectivas alterou a dinâmica das aulas, criando um ambiente de aprendizagem mais acolhedor. Além disso, compreender o impacto da arte e da filosofia no fortalecimento das identidades pessoais e na superação dos desafios sociais foi uma lição valiosa para meu desenvolvimento como professor.

Dessa forma, concluo essa jornada com a certeza de que educar na EJA requer empatia, criatividade e dedicação. É fundamental ir além dos conteúdos tradicionais, oferecendo um ensino que se conecte com as diversas dimensões da vida dos alunos. Essa experiência não apenas solidificou minha decisão pela docência como também reforçou meu compromisso em construir uma educação mais humanizadora e transformadora.

REFERÊNCIAS

- BRASIL.** Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *MEC e Inep divulgam resultados do Censo Escolar 2023*. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-censo-escolar-2023>. Acesso em: 8 dez. 2024.
- IBGE.** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Educação infantil cresce em 2023 e retoma patamar pré-pandemia*. Agência IBGENotícias, 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/42083-educacao-infantil-cresce-em-2023-e-retoma-patamar-pre-pandemia>. Acesso em: 8 dez. 2024.
- ND+.** *Somente 11% das escolas públicas do Brasil têm acesso à internet adequado, aponta estudo*. Disponível em: <https://ndmais.com.br/educacao/somente-11-das-escolas-publicas-do-brasil-tem-acesso-a-internet-adequado-aponta-estudo/>. Acesso em: 8 dez. 2024.
- BRASIL.** Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.
- BRASIL.** Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, 22 de novembro de 2018, Seção 1, p. 21-24. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 8 dez. 2024.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. GADOTTI, Moacir. *MOVA, por um Brasil Alfabetizado*. 2008.
- FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila. GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo, SP: Atlas, 2002.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo, SP: Atlas 2003.
- VASCONCELOS, C. dos S. *Disciplina: constituição da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola*. 15. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2004.
- Breve história da Educação de Jovens e Adultos (EJA)*. Disponível em: <https://historico-da-eja-no-brasil.webnode.page/news/breve-historia-da-educacao-de-jovens-e-adultos-eja/>. Acesso em: 8 dez. 2024.

Linha do tempo da história da EJA no Brasil. Disponível em: <https://www.timetoast.com/timelines/historia-da-linha-do-tempo-da-eja-no-brasil>. Acesso em: 8 dez. 2024.

CAPÍTULO 3

DIÁLOGOS FORMATIVOS DOCENTES: UM ESPAÇO INCLUSIVO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Jairo Manzoni Rodrigues¹

Claudia Smaniotto Barin²

Doi: 10.48209/978-65-83367-26-2

Resumo: Este estudo teve como objetivo analisar a produção científica acerca da formação docente para a inclusão de Pessoas com Deficiência nos espaços da Educação Profissional e Tecnológica, publicados em artigos nacionais entre os anos de 2010 a 2020. A pesquisa consiste em uma revisão sistemática da literatura, realizada na base de dados Portal de periódicos da CAPES, usando como descritores os termos “Saberes docentes com práticas inclusivas”, “Formação de professores e práticas inclusivas” e “Formação docente para Educação inclusiva”. A busca retornou 380 artigos que, após criteriosa análise, resultou em 20 artigos selecionados. Com base nos trabalhos selecionados é possível inferir que a temática é pouco debatida na base de dados pesquisa, o que denota a importância e relevância de pesquisas voltadas para diálogos formativos imbricados com a inclusão na Educação Profissional e Tecnológica.

Palavras-chave: Formação de professores. Educação inclusiva. Saberes e necessidades docentes.

Abstract: This study had as goal to analyze the scientific production regarding the teacher training for the inclusion of People with Disabilities on the Technological and Professional Education spaces, published on national articles during the years of 2010 to 2020. The research consists of a systematic literature review, performed on the database of the Journal Portal CAPES, using as describers the terms “Teaching knowledge with inclusive practices”, “Teacher training and inclusive practices” and “Teacher training for inclusive education”. The research presented 380 articles which, after an insightful analysis, it resulted in selected articles. Based on the selected works it is

1 Doutorando em Psicologia do Programa de Pós graduação em Psicologia na Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: jairomanizoni@gmail.com

2 Professora Doutora Claudia Smaniotto Barin - PPGEPT/UFSM. E-mail: claudiabarin@ufsm.br

possible to infer that the topic is a little discussed on the searched databased, which indicates the importance and relevance of researches facing formative dialogues related to the inclusion in the Technological and Professional Education.

Keywords: Teacher training; Inclusive education; Teacher knowledge and needs.

INTRODUÇÃO

A temática de inclusão tem se destacado nas últimas décadas como um dos assuntos a serem debatidos na atualidade, visto que boa parte dos espaços de formação vêm se adaptando para propiciar um ambiente inclusivo para seus alunos, o crescente interesse pelos estudos de formação docente para práticas inclusivas surge a partir da implementação da lei, conforme a Constituição Federal de 1988, que em seus artigos 206 e 208, da responsabilidade ao Estado, que o ensino seja ministrado de forma igualitária, visando à permanência e o acesso ao mundo escolar. Além disso, a legislação prevê que este processo de escolarização seja realizado em uma classe regular, ficando a caráter do poder público a responsabilidade e garantia desses direitos (BRASIL, 1988), no qual incentiva o processo de inclusão de Pessoas com Deficiência (PcD) em salas de aula.

Nesse sentido, emergem as falhas do processo de formação de professores para atender a demanda de propiciar espaços de aprendizagem inclusivos, bem como de atender às necessidades das pessoas com deficiência no contexto da sala de aula regular.

No contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), houve importantes avanços após a Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016, que garante a reserva de vagas nos cursos técnicos de nível médio e superior das Instituições Federais de Ensino (IFE) para as PcD (BRASIL, 2016).

Como afirmam Fornel e Rosa (2020, p. 496):

Para um processo educativo inclusivo, é preciso rever as políticas públicas, considerando que as normas e as diretrizes que regulamentam as formações de professores não estão em consonância com a realidade educacional no Brasil e que é necessário realizar mudanças no processo educativo, investindo na formação inicial e continuada deles e os valorizando. Ter o professor como o mediador no processo de ensino e aprendizagem no âmbito da escola, fazendo com que sua prática pedagógica impulse a educação inclusiva, para que o aluno seja o principal ator na aquisição de conhecimento e construção de sua aprendizagem.

O aluno ao tornar-se protagonista do processo de aprendizagem, desenvolve uma série de competências e habilidades como a criticidade, a autonomia e a pró-atividade, características estas tão importantes e requeridas no Mundo do Trabalho”e para sua atuação na sociedade (SCHOLLMEIER, 2020).

Desse modo, a EPT um dos espaços formativos que visa preparar o cidadão para o mundo do trabalho, faz-se necessário um olhar atento para a inclusão propiciando um desenvolvimento integral das PcD, nessa modalidade de ensino, oportunizando o acesso à profissionalização e inserção no “Mundo do Trabalho”.

O PROCESSO INCLUSIVO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA(EPT)

A formação docente para atuação em EPT vem sendo discutida por diferentes autores como Frigotto e Ciavatta (2004), entre outros. No entanto, pouco se fala sobre a formação para a promoção de uma educação inclusiva e de qualidade.

Nesse sentido, o desafio do professor neste espaço é garantir protagonismo ao aluno com deficiência, bem como promover um espaço onde o mesmo possa estar incluído em todos os percursos formativos do curso no qual se encontra, contemplando tanto o aporte teórico quanto prático, que são bastante característicos do ensino da EPT. Segundo Tardif (2002) e Pimenta (2016), faz-se necessário que o professor, numa perspectiva de transposição didática, se torne um agente criativo para desenvolver um espaço inclusivo, que promova um ensino de qualidade para seus alunos com deficiência, o que requer conhecer as limitações de seus alunos e prover recursos para transpô-las.

SABERES E NECESSIDADES FORMATIVAS DE DOCENTES PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS ESPAÇOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA(EPT):

Desde o início de 1990, os direitos socioeducativos para pessoas com deficiência têm se mostrado presente em debates e discussões por todo o mundo. Com isso, o ensino superior tem se tornado um espaço de desenvolvimento so-

cial. Porém, após a declaração mundial sobre este ambiente que o reconhece como um dos principais direitos humanos, sinalizou-se que um lado desse ponto transita em produção do conhecimento e do saber de diferentes áreas e que por outro lado deve garantir-se um espaço de pluralidade que contemple a diversidade e o respeito às diferenças de modo geral (SANTOS et al., 2015).

Conforme Pletsch e Leite (2017), a utilização de novas tecnologias de ensino na formação de professores pode auxiliar no exercício da inclusão, pois possibilitam não apenas novos espaços de diálogo, como também podem contribuir para mediação e flexibilização dos processos de ensino e aprendizagem. No entanto, para que o professor utilize as ferramentas das tecnologias, faz-se necessário que o mesmo desenvolva a fluência tecnológica ou como afirma Vialatte (2005), as competências digitais para o uso pedagógico das tecnologias, promovendo diferentes formas de conduzir seus alunos na construção de saberes e desenvolvimento de habilidades necessárias para atuar nas futuras profissões que escolheram exercer.

Diante do exposto, Nassif e Hanashiro (2002) afirmam que, a forma de capacitar futuros docentes tem se modificado, visto que, o profissional tem sentido a necessidade de reformular seus conhecimentos e desenvolver novos saberes, para melhor compreender as informações que emergem na sociedade em que vivemos. A reformulação dos trajetos formativos está imbricada com os avanços tecnológicos que perpassam por todas as instâncias da sociedade, e hoje ganham destaque na mediação pedagógica.

Neste sentido, pode-se inferir que para transformar a sala de aula em um ambiente inclusivo mediado por TIC (tecnologias da informação e da comunicação), o professor deve ir além dos saberes associados aos conteúdos e ao currículo, desenvolvendo a fluência para o uso pedagógico e inclusivo das tecnologias. Para Tardif (2002) e Pimenta (2016), os saberes da docência envolvem: a) os saberes profissionais, isto é, os específicos do profissional e dos conhecimentos da área de sua especialidade; b) os saberes pedagógicos, que abrangem a construção de ações pedagógicas em sala de aula, a partir das necessidades dos alunos; c) os saberes curriculares, relativos à transformação dos conteúdos em disciplinas e programas de ensino; e d) os saberes experienciais, que são mobilizados a partir do universo de experiências (pessoais e profissionais) do professor, exigindo da atividade uma constante reflexão e reconfiguração (ESQUEDA, 2018).

No contexto da Educação Profissional e Tecnológica a realidade dos saberes e necessidades docentes não são diferentes do exposto, pois o docente da Educação Profissional atua como um agente de transformação dos educandos mobilizando não apenas os conhecimentos técnicos e teóricos, mas também a cultura e vivência de seus alunos em uma sociedade em constante transformação (BASTOS; ROVARIS, 2016).

Assim, compreende-se a importância da utilização das TIC como elemento de flexibilização da aprendizagem de forma a atender o maior número de sujeitos na sua pluralidade de diferenças, atuando lado a lado com a inclusão e a diversidade de saberes e conhecimentos de cada educando.

Com base no acima exposto, o presente estudo tem como objetivo analisar a produção científica acerca da formação docente para a inclusão de Pessoas com Deficiência (PcD) nos espaços da EPT, por meio de uma revisão sistemática da literatura.

METODOLOGIA

O trabalho consiste em uma revisão sistemática de literatura, a qual Munõz (2002), afirma que propicia a investigação e síntese de uma determinada temática e ou área de conhecimento, a fim de realizar uma avaliação crítica com base em dados de uma plataforma de dados científicos. Segundo o autor, o resultado deste conhecimento possibilita aprofundar a temática abordada, apontando e investigando lacunas existentes e que precisam ser investigadas por meio de novas pesquisas científicas.

Nesse sentido, realizou-se um levantamento dos artigos publicados na base de dados do Periódicos CAPES, utilizando como descritores os termos: “Saberes docentes com práticas inclusivas”, “Formação de professores e práticas inclusivas” e “Formação docente para Educação inclusiva”. Tendo como critérios de inclusão: Artigos científicos com um período temporal de 2010 a 2020 em português, e como base de dados o Portal de Periódicos da CAPES. Excluiu-se todos os dados que não atendiam aos critérios de inclusão estipulados por esta pesquisa.

Os dados retornantes da pesquisa, que atendiam aos critérios de inclusão, foram, após uma leitura flutuante, categorizados *a priori*, de acordo com Bardin

(2011), sendo elencadas como categorias as potencialidades e desafios da formação de professores para a prática inclusiva. Os resultados dessa análise são apresentados a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta pesquisa foram analisados 380 artigos científicos que atenderam aos critérios de inclusão e exclusão estabelecidos previamente. Em uma primeira busca, com o descritor “Saberes docentes com práticas inclusivas”, foram encontrados 23 artigos, sendo deste total, apenas dois artigos pertinentes à temática estudada. Já com o descritor “Formação de professores e práticas inclusivas” foram encontrados 96 artigos, deste total após a leitura dos títulos e resumo, foram selecionados 08 artigos que convergiam para a temática.

Além da pesquisa com os descritores acima citados, para fins de ampliação da busca, foi definido um novo descritor para a pesquisa: “Formação docente para Educação inclusiva”, o qual retornou 261 artigos, sendo que destes, apenas 10 apresentavam relevância para a pesquisa aqui descrita.

Apoiados em Bardin (2011), após a leitura na íntegra de todos os artigos selecionados, foi elaborado o Quadro 1 que apresenta as categorias de análise, bem como, as unidades de contexto e de registro, além dos fragmentos textuais que corroboram as categorias propostas. Quadro 1 - Categorização dos artigos selecionados para análise, conforme critérios de inclusão e exclusão.

UNIDADE DE CONTEXTO	TÍTULO	UNIDADE DE REGISTRO	FRAGMENTO TEXTUAL
NECESSIDADES	FORMAÇÃO DOCENTE PARA A DIVERSIDADE: UM SABER PLURAL	Formação para diversidade (2)	(...) Fato este que reforça a necessidade de os Cursos de Licenciatura fomentarem as discussões e promoverem formação para a diversidade (GUERCH; AMBROS, p.8, 2019). (...) Então, aparece aqui a necessidade de que a formação docente contemple uma formação mais integrada e que o docente perceba isso em suas vivências, conseguindo fazer inter-relações e não apenas reproduzindo conteúdos ditados pelas Instituições de Ensino. (...) a importância da formação inicial na construção dos saberes, a partir da necessidade de trabalhar questões de gênero e diversidade nos cursos de Licenciatura (GUERCH; AMBROS, p.14, 2019)
	ANÁLISE E DIAGNÓSTICO DA ACESSIBILIDADE NO MOODLE PARA DEFICIENTES VISUAIS	Infraestrutura (1) Materiais adaptados (2)	(...) Logo, para que a educação de qualidade seja de fato um direito para todos, é preciso que a infraestrutura, os materiais didáticos e o ambiente virtual estejam devidamente adaptados a todos que deles fazem uso. Independentemente se o usuário aluno esteja com alguma necessidade específica de acesso ou não (LE MOS; CAVALCANTE; ALMEIDA, p.21, 2020). (...)os professores utilizaram a caixa de formulário própria de descrição. No entanto, o ideal é que esse material realmente seja adaptado para poder atender às necessidades dos estudantes e para sua utilização da forma mais autônoma possível (LE MOS, CAVALCANTE; ALMEIDA, p.21, 2020)

NECESSIDADES	GRUPO DE ESTUDOS SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: CONTRIBUINDO PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	Comportamento (1) Aprendizagem (1)	(...) conceito de inclusão envolve um repensar radical da política e da prática e reflete um jeito de pensar fundamentalmente diferente sobre as origens da aprendizagem e as dificuldades de comportamento” (VITALIANO et. al, p.07, 2013). (...) Os temas discutidos nas reuniões do grupo foram: caracterização do processo de inclusão, procedimentos pedagógicas para promover a aprendizagem e a participação dos alunos com NEE (adaptações curriculares, diferenciação curricular, avaliação das necessidades educacionais especiais, estratégias para trabalhar com grupos heterogêneos em sala de aula), caracterização da população atendida pela Educação Especial com suas respectivas NEE (deficiência visual, intelectual, física e auditiva, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades); caracterização das dificuldades de aprendizagem, metodologias de ensino específicas às diversas categorias de NEE; (VITALIANO; SEMCOVICI et. al, p.08, 2013)
FRACASSO	TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE SURDOS: ENTRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO BICULTURAL	Bilinguismo (2)	(...) Angelucci e Luz (2010), que há poucas pesquisas destinadas a investigar as relações entre a trajetória escolar, o bilinguismo e o sucesso ou fracasso escolar dos surdos. (RIBEIRO; HENRIQUE, p. 03, 2017). (...) Quadros (2003) recorre às falas de surdos para evidenciar o fracasso escolar: “Estudo tanto quanto, talvez muito mais que meus colegas, eles conseguem, mas eu não...”. E ainda: “Leio, leio, leio, mas não entendo nada...” (p. 85). Esses trechos representam a precariedade do processo inclusivo de surdos na educação, que, ao desconsiderar suas especificidades, acarreta prejuízos para esse alunado (RIBEIRO; HENRIQUE, p. 04, 2017)

FORMAÇÃO	FORMAÇÃO DOCENTE NUM CONTEX- TO DE INCLU- SÃO ESCOLAR: “ALTERIDADE: EU NO LUGAR DO OUTRO	Práticas pedagógicas (1) Estudos aprofundados sobre a temática (1)	(...)Podemos perceber que os profissio- nais, apesar de alguns buscarem informa- ções e qualificações para desenvolver prá- ticas pedagógicas diferenciadas, coerentes com os processos de inclusão, queixam-se de não encontrar espaços de reflexão co- letiva para lidar com os desafios cotidia- nos. Diante disso, se apresenta um duplo desafio: o primeiro é o de planejar pautas temáticas que promovam estudos aprofun- dados e qualificados que respaldam refle- xões entre os participantes. O segundo de- safio é o de possibilitar que nestes espaços se garanta um debate em que os mesmos possam expor suas ideias, dúvidas, conhe- cimentos e angústias (TEIXEIRA, MO- DESTO; VIANNA, p.56, 2020).
	FORMAÇÃO DE PROFES- SORES E OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA NA ESCOLARIZA- ÇÃO DE SURDOS	Exercício profissional	(...) contribuir com uma reflexão acerca das implicações das demandas do exercí- cio profissional para os currículos de for- mação inicial de professores para atuarem na educação de surdos em contextos inclu- sivos. (Antunes, et.al., p.01,2013)
	CRÍTICAS ÀS POLÍTICAS DE (CON) FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO ESPECIAL/IN- CLUSIVA NO BRASIL	Formação integral	(...) Defendemos,que é necessário pensar a formação do professor como processo de sua própria humanização, é preciso superar a formação unilateral, limitada,e promover uma formação integral e omnilateral do profes- sor (SANTOS; SILVA, p.920, 2017). (...)Entendemos que as políticas educacio- nais, de forma geral e neste contexto em específico das políticas de formação docente, preci- sam considerar que um ensino de qualida- de só se faz em condições materiais ade- quadas e com um professorado preparado para enfrentar os desafios da educação (SANTOS; SILVA, p.920, 2017).

FORMAÇÃO	FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ANÁLISE DE TESES E DIS- SERTAÇÕES DOS PROGRA- MAS DE PÓS-GRADUA- ÇÃO EM EDU- CAÇÃO NO BRASIL	Educação in- clusiva	(...) a nova perspectiva de Educação Inclu- siva, as escolas tiveram que se reorganizar na tentativa de efetivar o direito de todos os alunos a um ensino de qualidade, o qual requer um ambiente que não segregue e garanta o desenvolvimento pleno das habi- lidades dos estudantes, independentemen- te de suas particularidades. Neste campo fértil, muitas pesquisas surgiram a fim de compreender esse processo no qual ganha destaque a formação docente (MARTINS; DA SILVA. p.546, 2016).
	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFES- SORES EM AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZA- GEM :POSSIBILIDA- DES DE AÇÃO E REFLEXÃO PARA A PRÁTI- CA INCLUSIVA	Desafios (1) Escola inclusi- va (1)	(...) O estudo permitiu identificar que, do grupo investigado - dezoito (18) professo- res cursistas -, onze (11) estão buscando cursos de formação continuada para dar conta dos inúmeros desafios postos em seu fazer pedagógico (KOCH; BASSANI, p. 107, 2013). (...) valorizar o trabalho e a experiência do professor, proporcionar momentos de re- flexão sobre a prática pedagógica, propor cursos de formação continuada, efetivar a mudança necessária na escola para que ela seja realmente inclusiva, não por determi- nação legal, mas por convicção de que a exclusão fere os direitos humanos, possi- biliza vislumbrar a efetivação da sociedade inclusiva, na qual a participação de todos não é privilégio, mas direito conquistado (KOCH; BASSANI, p. 108, 2013).

FORMAÇÃO	FORMAÇÃO DOCENTE PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DILEMAS E DESAFIOS	Contexto inclu- sivo (1) Experiência (1)	(...)É difícil encerrar essa discussão da formação de professores para a promoção de um contexto mais inclusivo e afetivamente mais aberto à diversidade. Entretanto, podemos entender que a formação não está somente ligada ao curso formal ou à universidade como espaço de formação inicial, mas ela é construída na experiência de sala de aula, no tratar com o outro, com o colega, com o aluno, com a deficiência, com as diferenças. (DA SILVA; VITÓRIA, p.55, 2015). (...) Portanto, o professor tem de se preparar constantemente para esse encontro com o outro, e poder contar com a sua experiência e a experiência partilhada pelos e com os colegas. Nessa movimentação entre teoria e prática, entre reflexão e ação, entre estudo e sala de aula é que o professor vai se constituindo (DA SILVA; VITÓRIA, p.55, 2015).
PRÁTICAS INCLUSIVAS	A AUTOEFI- CÁCIA DOS PROFESSORES PARA A IMPL- MENTAÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS: CONTRIBUTOS PARA UMA REFLEXÃO SOBRE A INCLUSÃO EDUCATIVA	Perfil docente (1)	(...) Os estudos psicométricos permitiram confirmar a adaptação da escala para a população portuguesa, podendo ser um contributo para os restantes países de Língua Portuguesa. Ainda, o estudo permitiu identificar variáveis que nos permitem perceber o perfil do professor com maior autoeficácia para a implementação de práticas inclusivas (DIAS, p.19, 2017).

PRÁTICAS INCLUSIVAS	AÇÃO INTER-DISCIPLINAR E TRANSFORMAÇÃO DA REALIDADE: CONSTRUÇÃO DE SONHOS E PRÁTICAS INCLUSIVAS EM SALA DE AULA	Pseudo inclusão (1) Caminhos possíveis (1)	(...) Pensemos novamente na situação da pessoa com deficiência em sala de aula: práticas inclusivas e cegas, ou melhor, pseudo inclusivas, sendo largamente utilizadas, mascarando a real necessidade de cada aluno. Professores que não compreendem que estão contaminados por esta doença da massificação e todos os dias sufocam e silenciam seus alunos em prol da “sua” pedagogia inclusiva (MAGALHÃES; MENDONÇA, p.170, 2016). (...) Todas as reflexões que nortearam este artigo foram para se pensar em caminhos possíveis que auxiliem nas práticas inclusivas em sala de aula. Não há receita, manual, que possam ser tão eficazes ao ponto de resolver todas as dificuldades (MAGALHÃES; MENDONÇA, p.172, 2016).
	O USO DE NARRATIVAS (AUTO) BIOGRÁFICAS COMO UMA POSSIBILIDADE DE PESQUISA DA PRÁTICA DE PROFESSORES ACERCA DA EDUCAÇÃO (MATEMÁTICA)	Formação (1) Experiência (1)	(...)Nesses trechos de memoriais percebemos que os professores estão preocupados quanto à sua formação e à preparação, buscando disciplinas e cursos que os preparem melhor para educar alunos com diversos tipos de deficiência. Ainda, os professores contam suas práticas escolares com intuito de favorecer a aprendizagem (DA ROSA; BARALDI, p.950, 2015). (...) A partir das narrativas é possível refletir não só sobre como os professores de Matemática percebem e se aproximam da Educação Inclusiva, mas também como foram (ou são) suas experiências e práticas (DA ROSA; BARALDI, p.951, 2015).

PRÁTICAS INCLUSIVAS	CONTRIBUIÇÕES DE HUMBERTO MATURANA PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS): REPENSANDO PRÁTICAS INCLUSIVAS.	Aprendizagem (1) Relação (1)	(...) Práticas, essas, muito condicionadas pelo que é entendido como processo de aprendizagem, bem como, o que com ele queremos (MADERS; BARCELOS, p.10, 2019). (...) Acreditamos que desta relação de escuta e de cuidado com o outro, teremos grandes possibilidades de ver acontecer um processo de inclusão que não se restrinja apenas a formalidade da legislação e ao desejo generoso de justiça, mas, sim, que aconteça realmente no fluir do viver no cotidiano escolar (MADERS; BARCELOS, p.10, 2019).
INCLUSÃO	EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIO, DESCUIDO E RESPONSABILIDADE DE CURSOS DE LICENCIATURA	Ensino comum e especial (1)	A noção de Inclusão assume papel nos debates relacionados ao encaminhamento a ser dado ao processo de escolarização desses sujeitos. E, na esteira dessa polêmica questão, está a tensão que se define na relação entre o “ensino comum” e o “ensino especial” (CRUZ; ROSANA, p.258, 2014).
	EDUCAÇÃO ESPECIAL, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E PEDAGOGIA DA DIVERSIDADE: CELEBRAR A DIVERSIDADE! EXALTAR A TOLERÂNCIA! NOTABILIZAR O RESPEITO! PROCLAMAR A SOLIDARIEDADE!	Escola inclusiva (2)	(...)A inclusão escolar faz de cada um de nós um agente, um articulador, um multiplicador das suas ações. Colaboração, parceria e solidariedade fazem parte desse contexto no qual a escola dita inclusiva, como uma unidade-empresa, une todos em torno dos mesmos objetivos e dos mesmos fins (LUNARDI-LAZZARIN; HERMES, p.541,2015). (...) Dito de outra maneira, trata-se de produzir modos de sociabilidade plurais, inclusivos nessa escola (LUNARDI-LAZZARIN; HERMES, p.541,2015)

INCLUSÃO	O PROCESSO DE INCLUSÃO E O AUTISMO TEMÁTICO INSTITUCIONAL THE PROCESS OF THE INCLUSION AND THE INSTITUTIONAL THEMATIC AUTISM	Instrumentos fundamentais (1)	(...) Ambientes estruturados e previsíveis são fundamentais para as pessoas autistas compensarem seus déficits, além de instrumentos fundamentais como agendas, lembretes, esquemas visuais e rotinas (FRIZARINI; CARGNIN, p.107, 2019).
	O APRENDIZ SURDO E A QUÍMICA / DEAF STUDENTS AND LEARNING OF CHEMISTRY	Contribuição social (1) Aprendizagem (1)	(...) Conclui-se que os resultados alcançados se referem à promoção de inclusão dos alunos surdos, que é a principal contribuição social direta, bem como a formação e a qualificação de recursos humanos para o desempenho do ensino, da extensão e da pesquisa científica, colaborando com a capacitação em educação especial de todos os membros envolvidos, em particular das futuras professoras (LIANDA et al., p.16, 2020). (...) Houve alcance de êxito na aprendizagem dos alunos surdos. Ficou evidente que eles apresentam a mesma capacidade dos ouvintes, porém necessitam de atendimento específico, com exigências de conhecimento de peculiaridades da surdez por parte de membros da equipe, dedicação no sentido de paciência e de tempo para o processo de ensino (LIANDA et al., p.16, 2020).

INCLUSÃO	CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO DOCENTE À EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DEMANDAS CONTEMPORÂNEAS	Segregação (1) Diversidade (1)	(...) No combate à segregação de alunos com deficiência, faz-se necessário destacar que a inclusão de alunos com deficiência na escola pública é possível e se faz urgente para o fortalecimento da democracia e para o combate à violência (DA COSTA, p.271, 2015). (...)Nessa perspectiva, são vislumbradas condições para o desenvolvimento da autonomia docente e da identificação com os alunos, por intermédio da reflexão crítica, que oportuniza a experiência teórica e o reconhecimento e o acolhimento da diversidade humana e cultural no combate à barbárie na escola (DA COSTA, p.271, 2015).
	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MARANHÃO: EM DISCUSSÃO PROPOSTAS E AÇÕES	Formação de professores (1) Legislação (1)	(...) O fortalecimento da inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial nas escolas brasileiras provocou um redirecionamento na área educacional. Dentre as medidas a serem planejadas e implementadas, destaca-se a formação de professores (DE CARVALHO; DE MORAES, p.81, 2015). (...)Os dispositivos legais vigentes, embora com lacunas e ambiguidades, favorecem a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Entretanto, a legislação é apenas um dos elementos importantes e necessários; outro aspecto a ser considerado é a formulação, implementação e avaliação de ações e programas que atendam às demandas provocadas pela perspectiva da Educação Inclusiva (DE CARVALHO; DE MORAES, p.81, 2015).

INCLUSÃO	FORMAÇÃO DOCENTE NUM CONTEXTO DE INCLUSÃO ESCOLAR: “ALTERIDADE: EU NO LUGAR DO OUTRO	Práticas pedagógicas (1) Reflexões (1)	(...)Podemos perceber que os profissionais, apesar de alguns buscarem informações e qualificações para desenvolver práticas pedagógicas diferenciadas, coerentes com os processos de inclusão, queixam-se de não encontrar espaços de reflexão coletiva para lidar com os desafios cotidianos. Diante disso, se apresenta um duplo desafio: o primeiro é o de planejar pautas temáticas que promovam estudos aprofundados e qualificados que respaldam reflexões entre os participantes. O segundo desafio é o de possibilitar que nestes espaços se garanta um debate em que os mesmos possam expor suas ideias, dúvidas, conhecimentos e angústias.(Teixeira; Vianna, p.56, 2020).
----------	---	---	---

Fonte: (Autor, 2022).

ANÁLISE DOS TRABALHOS SELECIONADOS DE ACORDO COM BARDIN

Após leitura flutuante do texto, emergiram as seguintes categorias de análise: Necessidades; Fracasso; Formação; Práticas inclusivas; Inclusão, totalizando um apanhado de 18 artigos relacionados aos descritores e a temática. A seguir discutiremos cada uma das categorias de análise aqui propostas.

Necessidade

A categoria necessidade apresenta quatro unidades de registro, sendo uma referente a necessidade de formação para diversidade e a outra de materiais e estruturas adaptadas para o acolhimento desses alunos. Já no que tange a questão de dificuldade apresentam-se comportamento e aprendizagem. Esta categoria de análise já era esperada visto que com a inclusão de PcD ao longo destas últimas décadas, no contexto da sala de aula regular, demanda uma necessidade formativa de professores para mediar os processos de ensino e aprendizagem de forma alinhada às necessidades dos discentes.

Estas necessidades e dificuldades são corroboradas por Guerch e Ambros (2019), que afirmam a necessidade de termos cursos formativos que discutam de forma diversificada com seus docentes, de forma a trazer de forma dialogada e ampla a temática de inclusão para a pauta do ensino e aprendizagem. Neste sentido refere-se que a proposição de cursos de formação de professores para prática inclusiva pode contribuir para minimizar essas necessidades formativas.

Fracasso

A categoria fracasso apresenta uma unidade de registro, sendo principalmente referente ao fracasso voltado ao bilinguismo, trazendo mais uma vez a necessidade de adaptações importantes para melhor inclusão das PcD. Esta categoria também já era um dado a se esperar, visto que a evasão de pessoas com deficiência nos ambientes formativos é algo de grande notoriedade, visto o despreparo das escolas para recebê-los (CANTORANI et al., 2020), bem como, mediar a aprendizagem dos mesmos por meio de metodologias e materiais didáticos alternativos. Novamente, essa categoria pode estar relacionada às necessidades formativas para prática inclusiva.

Formação

A categoria formação apresenta oito unidades de registro das quais se referem a: Práticas pedagógicas; Aprofundamento sobre a temática; Exercício profissional; Formação integral; Educação Inclusiva; Escola inclusiva; Contexto inclusivo e, por fim a última unidade, Perfil Docente. Esta categoria, conforme traz a justificativa deste artigo, já era bastante esperada, visto que todas as unidades de registro apresentadas, são parte das deficiências formativas na educação de nosso país. Segundo Esqueda (2018), o requisito formação docente é um dos pontos de maior carência no que se diz respeito à inclusão de pessoas com deficiência, considerando que nossos docentes não possuem experiência profissional e preparo para lidar diante os desafios das PcD, reitera-se também que a formação atual do público docente não abrange um conhecimento aprofundado sobre a temática de uma educação inclusiva.

Práticas inclusivas

A categoria “práticas inclusivas” apresenta seis unidades de registro, sendo elas: Perfil docente; Caminhos possíveis; Formação; Experiência; Aprendizagem

gem; Relação. Estas unidades de registro apontam para a promoção da inclusão numa perspectiva mais ampla, que perpassa pela formação docente, mas vai além de sua prática, implicando no desenvolvimento de saberes para criação de novas possibilidades para prática inclusiva. Conforme Esqueda (2018), a ausência de práticas inclusivas nos espaços formativos se dá muito pela formação dos docentes e pelas suas experiências anteriores, visto que poucos dos profissionais possuem formação ou experiência para atuar com PcD no ambiente escolar, sendo assim não obtendo uma relação próxima com alunos que necessitam de tais adaptações.

Inclusão

A categoria inclusão apresentou nove unidades de registro referente a temática, sendo elas: Ensino comum e especial; Escola inclusiva; Instrumentos fundamentais; Contribuição social; Aprendizagem; Segregação; Diversidade; Formação de professores; Legislação. A inclusão já era uma categoria esperada em nosso artigo, devido ser um dos apontamentos centrais de nosso trabalho, visto a vasta necessidade de abordagem e conhecimento sobre a temática nos espaços formativos. Diante disso, é importante ressaltar que as unidades de registro apresentadas, retratam de forma coerente a realidade das dificuldades da inclusão de PcD em ambientes escolares, tendo em vista que para que isso ocorra de forma genuinamente inclusiva é necessário que tenhamos professores capacitados e uma escola que abrace em sua cultura em inclusão como um todo.

Conforme Pletsch e Leite (2017), a inserção de novas tecnologias no ensino seria uma importante aliada para instrumentalizar e auxiliar na inclusão de PcD em espaços de educação, podendo assim atrelar a tecnologia a uma gama de possibilidades e ferramentas que garantem um ensino e aprendizagem de qualidade para os alunos com deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As intervenções analisadas nesta revisão sistemática denotam a necessidade de pesquisas mais aprofundadas acerca de saberes e necessidades formativas docentes no que diz respeito a Pessoas com Deficiência (PcD) em seus diversos espaços de ensino e escolarização.

Embora a temática da inclusão seja bastante discutida ao longo da última década, observa-se que o número de trabalhos publicados ainda é pequeno quando comparado com outras áreas do conhecimento, e tratam em sua grande maioria de relatos de experiências.

Em se tratando especificamente de Educação Profissional e Tecnológica aponta-se para a necessidade crescente de trabalhos que abordem a temática de inclusão nessa modalidade de ensino, tendo em vista que nela o professor tem o compromisso de uma formação integral não apenas de caráter teórico, mas também prático, havendo assim necessidade de propor práticas pedagógicas inclusivas onde os alunos com deficiência possam ter a mesma oportunidade de acesso à aprendizagem, que tem os demais estudantes.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, A. L.; NASCIMENTO, M. das G. C. de; SILVA, Y. R. de O. C. **A formação de professores e os desafios da docência na escolarização de surdos.** Disponível em: <<https://rieoei.org/RIE/article/view/1086>>. Acesso em: 29 ago. 2020. BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Portugal: Edições 70, LDA, 2011.

BASTOS, C. C. B. C.; ROVARIS, N. A. Z. A relevância do processo de autoavaliação institucional da universidade tecnológica para a configuração do bom professor. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 21, n. 3, p. 767-782, nov. 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1414-40772016000300006>>. Acesso em: 3 ago. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** 18. ed. São Paulo, SP: Saraiva, 1988.

BRASIL. Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2016. Acesso em: 15 de set. 2022.

CARVALHO, M. B. W. B. de; MORAES, L. C. S. de. A formação de professores na perspectiva da educação inclusiva no maranhão: em discussão propostas e ações. **Cocar**, n. 1, ed. esp., p. 249-269, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/627>>. Acesso em: 11 nov. 2020.

COSTA, V. A. da. Contribuições da formação docente à educação inclusiva: demandas contemporâneas. **Cocar**, n. 1, ed. esp., p. 271-298, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/628>>. Acesso em: 10 out. 2020.

CRUZ, G. de. C.; GLAT, R. Educação inclusiva: desafio, descuido e responsabilidade de cursos de licenciatura. **Educ. rev.**, v. 52, p. 257-273, 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.32950>>. Acesso em: 11 nov. 2020.

DIAS, P. C. A autoeficácia dos professores para a implementação de práticas inclusivas: contributos para uma reflexão sobre a inclusão educativa. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, v. 25, n. 94, p. 7-25, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40362017000100001>>. Acesso em: 9 jun. 2020.

ESQUEDA, M. D. Ensino de tradução: culturas pedagógicas. **Trab. linguist. apl.**, v. 57, n. 2, p. 1244-1273, ago. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132018000201244&lng=en &nr-m=iso. Acesso em: 24 maio 2020.

FRIZZARINI, F. T.; CARGNIN, C. O processo de inclusão e o autismo temático institucional. **LADIMA**, v. 21, n. 5, p. 99-109, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.23925/1983-3156.2019v21i5p99-109>>. Acesso em: 20 set. 2020.

GUERCH, C. A. Formação docente para a diversidade: um saber plural. **Holos**, v. 6, p. 1-17, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.15628/holos.2019.6272>>. Acesso em: 3 nov. 2020.

KRAWCZYK, N. A escola média: um espaço sem consenso In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004. p. 113-179.

KOCH, S. M.; BASSANI, P. B. S. Formação continuada de professores em ambiente virtual de aprendizagem: possibilidades de ação e reflexão para a prática inclusiva. **Prâksis**, v. 2, p. 103-110, 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.25112/rp.v2i0.766>>. Acesso em: 10 nov. 2020.

LEMONS, E. das C.; CAVALCANTE, I. F.; ALMEIDA, A. P. B. de. Análise e diagnóstico da acessibilidade no moodle para deficientes visuais. **Holos**, v. 6, p. 1-23, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.15628/holos.2020.9219>>. Acesso em: 2 jun. 2020.

LIANDA, R. L. P. *et al.* O aprendiz surdo e a química. **Holos**, v. 5, ano 36, p. 1-19, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.15628/holos.2020.8303>>. Acesso em: 23 nov. 2020.

LUNARDI-LAZZARIN, M. L.; HERMES, S. T. Educação especial, educação inclusiva e pedagogia da diversidade: celebrar a diversidade! Exaltar a tolerância! Notabilizar o respeito! Proclamar a solidariedade! **Revista Educação Especial**, v. 28, n. 54, p. 531-544, 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.5902/1984686X18802>>. Acesso em: 11 nov. 2020.

MADERS, S.; BARCELOS, V. Contribuições de humberto maturana para formação de professores (as): repensando práticas inclusivas. **RELAcult**, v. 5, n. 4, p. 1-11, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.23899/relacult.v5i4.1274>>. Acesso em: 11 nov. 2020.

MAGALHÃES, L. O. R.; MENDONÇA, S. R. D. Ação interdisciplinar e transformação da realidade: construção de sonhos e práticas inclusivas em sala de aula. **Revista Educação Especial**, v. 1, n. 1, p. 161-174, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.5902/1984686X17865>>. Acesso em: 7 set 2020.

MARTINS, B. A.; SILVA, R. C. da. Formação docente na perspectiva da educação inclusiva: análise de teses e dissertações dos programas de pós-graduação em educação no Brasil. **Educação: Teoria e Prática**, v. 26, n. 53, p. 528-549, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.18675/1981-8106.vol26.n53.p528-549>>. Acesso em: 10 nov. 2020.

NASSIF, V. M. J.; HANASHIRO, D. M. M. A competitividade das universidades particulares à luz de uma visão baseada em recursos. **RAM**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 95-114, jan./jun. 2002. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/RAM/article/view/23>. Acesso em: 2 jun. 2020.

SEGURA-MUÑOZ, S. I. *et al.* Revisão sistemática de literatura e metanálise: noções básicas sobre seu desenho, interpretação e aplicação na área da saúde. 2002, Anais. Ribeirão Preto: Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 2002. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br>. Acesso em: 16 set. 2022.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PLETSCH, M. D.; LEITE, L. P. Análise da produção científica sobre a inclusão no ensino superior brasileiro. **Educ. rev.**, Curitiba, n. spe. 3, p. 87-106, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602017000700087&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 10 jul. 2020.

RIBEIRO, C. B.; SILVA, D. N. H. Trajetórias escolares e surdos: entre práticas pedagógicas e processos de desenvolvimento bicultural. **Psic.: Teor. e Pesq.**, v.33l, p. 1-8, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102.3772e3339>>. Acesso em: 4 jul. 2020.

ROSA, F. M. C. da; BARALDI, I. M. O uso de narrativas (auto)biográficas como uma possibilidade de pesquisa da prática de professores acerca da educação (matemática). **Bolema**, v. 29, n. 53, p. 963-954, 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/bolema/a/F75X8y9FCsCgFLCt5DQ9wsH/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 4 jul. 2020.

SANTOS, I. R. dos; SILVA, R. H. dos R. Crítica às políticas de (con)formação docente em educação especial/inclusiva no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 18, n. 3, p. 906-924, 2017. Disponível em: <[10.20396/rho.v17i3.8650918](https://doi.org/10.20396/rho.v17i3.8650918)>. Acesso em: 12 out. 2020.

SANTOS, E. *et al.* Inclusão no ensino superior: percepções dos estudantes com necessidades educativas especiais sobre o ingresso à universidade. **Rev. Port. de Educação**, v. 28, n. 2, p. 251-270, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872015000200013>. Acesso em: 06 jul. 2020.

SCHOLLMEIER, A. M. L. **Práticas pedagógicas na integração entre educação básica e a educação profissional e tecnológica: a experimentação no ensino de química**. 2020. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2020. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/21067>>. Acesso em: 15 set. 2022.

SILVA, M. O. da; VITÓRIA, M. I. C. Formação docente para uma educação inclusiva: dilemas e desafios. **Signos**, v. 36, n. 2, p. 44-56, 2015. Disponível em: <<http://univates.br/revistas/index.php/signos/article/view/793>>. Acesso em: 2 out. 2020. TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, A. M. M.; VIANNA, M. M. Formação docente num contexto de inclusão escolar: “alteridade: eu no lugar do outro”. **e-Mosaicos**, v. 9, p. 43-60, 2020. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/46091>>. Acesso em: 7 jul. 2020.

VILLATE, J. E. **E-learning na Universidade do Porto – caso de estudo: Física dos sistemas dinâmicos**. Universidade do Porto, 2005. Disponível em: <https://elearning.up.pt/wp-content/uploads/2014/07/Jaime_Villate_Fisica-casoDeEstudo.pdf>. Acesso em: 20 set. 2021.

VITALIANO, C. R.; NOZI, G. S.; VIOTTO, J. R. B. Grupo de estudos sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: contribuindo para a formação de professores. **Cocar**, v. 7, n. 13, p. 6-14, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/234>>. Acesso em: 4 out. 2020.

CAPÍTULO 4

DIÁLOGOS E PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EPT

Jairo Manzoni Rodrigues¹

Claudia Smaniotto Barin²

Doi: 10.48209/978-65-83367-26-3

Resumo: A Educação Profissional e Tecnológica vem desempenhando, ao longo de décadas, um importante papel para a sociedade e para a formação não apenas de profissionais, mas de sujeitos éticos e críticos que contribuem para o desenvolvimento do país. Conjugado à relevância dessa modalidade de ensino temos a necessidade de promover a inclusão não apenas dos menos favorecidos, como também daqueles que necessitam de atendimento diferenciado. Neste sentido, o presente artigo relata a experiência de formação de professores para a Educação inclusiva no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica. Apoiados na metodologia do *Design Based Research*, planejou-se, implementou-se e avaliou-se um curso para a promoção do diálogo e do compartilhamento de experiências para a prática inclusiva. Foram sujeitos da pesquisa 17 cursistas provenientes de diferentes regiões do Brasil. Os resultados obtidos nos permitem apontar a necessidade de formação docente para prática inclusiva, bem como a troca de experiências entre docentes e demais profissionais envolvidos nos processos de inclusão de forma a potencializar este processo no contexto educacional.

Palavras-chave: Educação profissional e tecnológica. Educação inclusiva. Formação de professores.

Abstract: Vocational and Technological Education has been playing, for decades, an important role for society and for the formation not only of professionals, but of ethical and critical subjects that contribute to the development of the country. Conjugated with the relevance of this type of education, we need to promote the inclusion not only of the underprivileged, but also of those who need differentiated care. In this sense, this article reports the experience of teacher training for inclusive education within the scope of Vocational and Technological Education. Based on the Design Based Research

1 Doutorando em Psicologia do Programa de Pós graduação em Psicologia na Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: jairomanizoni@gmail.com

2 Professora Doutora Claudia Smaniotto Barin - PPGEPT/UFSM E-mail: claudiabarin@ufsm.br

methodology, a course was planned, implemented and evaluated to promote dialogue and the sharing of experiences for inclusive practice. The research subjects were 17 participants who work in the EPT. The results obtained show evidence of the need for teacher training for inclusive practice, as well as the exchange of experiences between teachers and other professionals involved in the inclusion processes.

Keywords: Vocational and Technological education. Inclusive education. Teacher training.

INTRODUÇÃO

Os diálogos referentes à educação inclusiva vêm, cada vez ganhando mais espaço em diversos contextos formativos. Diante disso, conforme Ropoli et al (2010), o conceito de educação inclusiva se dá pela relação dos alunos que constroem conhecimento segundo suas capacidades, dos quais possibilitam expressar ideais de forma livre e não guiada. Assim, participam ativamente das tarefas de ensino e se desenvolvem como pessoas em sociedade, nas suas diferenças. Nas escolas inclusivas, ninguém se conforma com padrões, que identificam os alunos como especiais e normais, comuns. Todos se igualam pelas suas diferenças.

Com o exposto, entende-se educação inclusiva como um espaço plural e de múltiplos saberes, que compreendem diversos conhecimentos e habilidades que dialogam na construção do aprendizado. Segundo Brasil, (2008, p.1), a política da educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, se constitui num paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

Considerando a evolução do processo de inclusão e a conquista de mais espaço dentro de ambientes formativos, percebe-se a inclusão escolar como uma prática pedagógica que visa romper paradigmas imbricados por aspectos históricos e sociais (MANTOAN, 1997). Por outro lado, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), que nasceu com o intuito de formação social para o mundo do trabalho, denota cada vez mais a necessidade da articulação e diálogo sobre educação inclusiva, visto que pouco se vê pessoas com deficiência galgando es-

tes espaços (DE CASTRO; PLÁCIDO; SCHENKEL, 2020; PLETSCHE; LEITE, 2017).

Diante do exposto pelos autores percebe-se a necessidade de discutir e fomentar a inclusão e a equidade em seus diversos espaços, sejam estes de cunho educacional ou social.

Embora tenha-se observado alguns avanços após a implementação da Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016, na garantia do direito da PcD a reserva de vagas nos cursos técnicos de nível médio e superior das Instituições Federais de Ensino (IFE) (BRASIL, 2016), ainda precisa-se sobrepor as barreiras da inclusão de uma forma mais abrangente e efetiva. Neste contexto, Rodrigues e Barin¹⁸ (s.d.), apontam em seus estudos as dificuldades dos professores em exercício profissional, em promover a inclusão no contexto da sala de aula, quer pela inexperiência ou pela falta de conhecimento sobre as práticas pedagógicas inclusivas. Este fato, denota uma grande necessidade de abordagem da temática de inclusão nos aspectos da formação da prática docente, visto que necessitam da aquisição de saberes para garantirem uma aprendizagem de qualidade a alunos incluídos nesse espaço formativo de construção e troca de conhecimentos (PLETSCH; LEITE, 2017).

Para Tardif (2002) e Pimenta (2016), os saberes da docência envolvem: a) os saberes profissionais, isto é, os específicos do profissional e dos conhecimentos da área de sua especialidade; b) os saberes pedagógicos, que abrangem a construção de ações pedagógicas em sala de aula a partir das necessidades dos alunos; c) os saberes curriculares, relativos à transformação dos conteúdos em disciplinas e programas de ensino; e d) os saberes experienciais, que são mobilizados a partir do universo de experiências (pessoais e profissionais) do professor, exigindo da atividade uma constante reflexão e reconfiguração.

a educação brasileira foi ao longo da história do Brasil um instrumento a serviço da manutenção do poder. É por essa questão que se construiu historicamente um povo tão assujeitado e tão resignado diante de tantas injustiças e tantas violências estruturais (ALMEIDA; LACERDA, 2015, p. 145).

Imbernón (2009) esclarece que a formação inicial do professor deveria por sua vez promover espaços teórico-práticos que dialoguem sobre temáticas plurais, e por sua vez estimulam um processo de ensino-aprendizagem que

proporcione sentido às pressões internas e externas socialmente construídas no trabalho docente. Neste sentido, o presente artigo tem como objetivo relatar a experiência de formação de professores para a Educação inclusiva no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica.

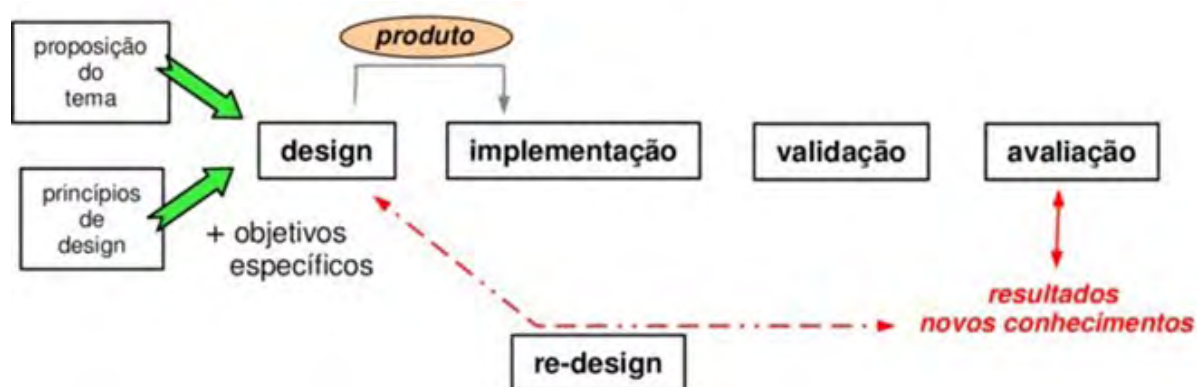
DESENHO METODOLÓGICO

O Design Based Research e suas Etapas

A pesquisa apoia-se no Design Based Research (DBR) que tem como conceito realizar uma interlocução entre pesquisas de caráter qualitativo e quantitativo, por meio de investigações que buscam soluções inovadoras para problemas reais, realizando uma colaboração mútua entre pesquisador e participante. A DBR prevê um constante *redesign*, a cada novo cenário apresentado ao longo da pesquisa, estando sempre atualizada a buscar soluções para desafios com problemática no âmbito educacional e que possam criar produções pedagógicas e/ou princípios do *design* (COLLINS; JOSEPH; BIELACZYK, 2004; HERRINGTON et al., 2007; WANG; HANNAFIN, 2005).

A figura 1 apresenta de forma esquemática os pressupostos orientadores da DBR.

Figura 1 - Esquema das etapas da DBR.



Fonte: (BOTELHO KNEUBIL; PIETROCOLA, 2019).

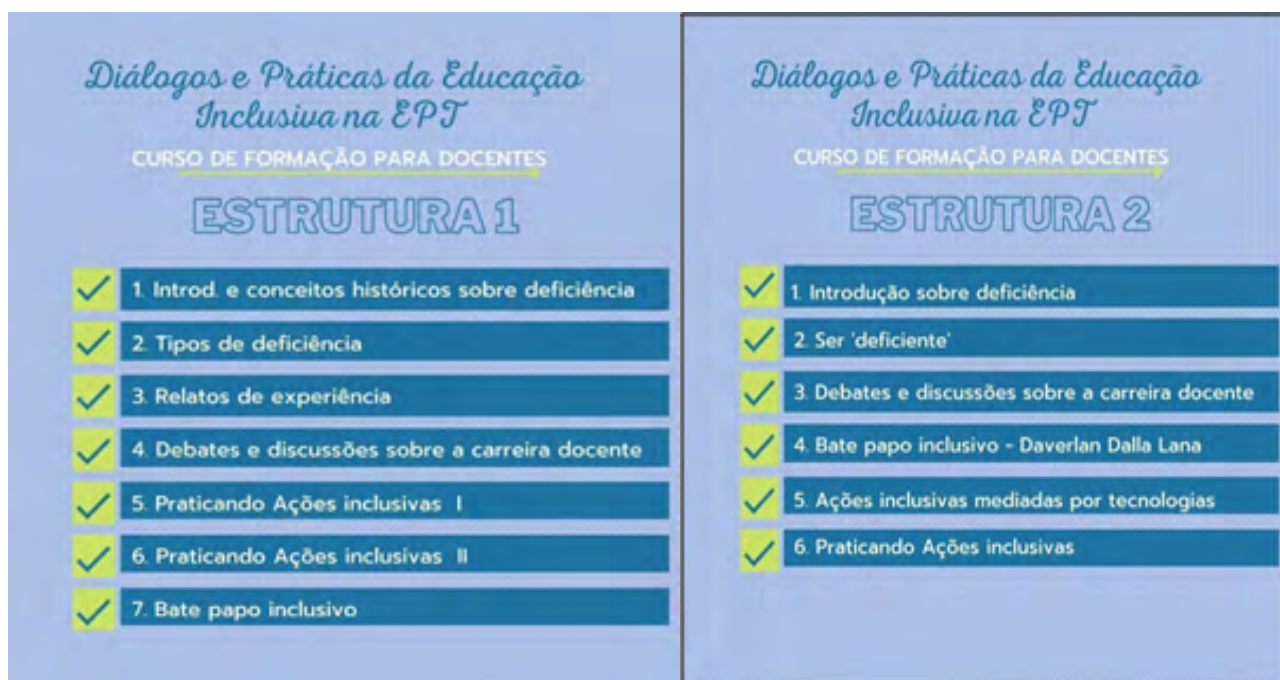
Etapas do Desenvolvimento do Trabalho na Perspectiva da DBR

Proposição do tema

Alinhado à esta metodologia, apoiou-se em um problema real - a formação de professores para a inclusão na EPT - a qual surge a partir de um levantamento bibliográfico acerca do assunto (manuscrito 1), bem como da vivência do autor, que se constitui PcD e ao longo de seu percurso acadêmico deparou-se inúmeras vezes com as dificuldades docentes em relação ao processo de inclusão na sala de aula.

Design

A Proposição do curso de formação de professores, na modalidade *Small Private Online Courses* (SPOC) para a Educação inclusiva, surge como uma proposta para solução do problema acima elencado. A estrutura do curso proposto pode ser visualizada na Figura 2. A proposta aqui apresentada, dentro da perspectiva da DBR, requereu um processo de *redesign*, logo após as primeiras aulas da primeira turma do curso, conforme as Estruturas 1 e 2 da figura 2.



Fonte: (Autor, 2022).

Implementação

O curso foi desenvolvido na plataforma *Google Classroom* no período de Maio a Junho de 2022, sendo desenvolvido de forma *online*, com encontros síncronos semanais. O público-alvo foi constituído por docentes da EPT ou professores em formação inicial ou licenciados. Inicialmente foram abertas 30 vagas, mas em virtude da necessidade de participação síncrona, apenas 17 pessoas concluíram o curso.

Validação

Em abril de 2022, o curso foi validado pelos componentes do grupo de Pesquisa MeNTE (Materiais e Novas Tecnologias Educacionais), por meio da inscrição dos mesmos numa versão piloto do curso na plataforma *Google Classroom*.

Avaliação

Após a implementação (piloto e turma 1), o curso foi avaliado por meio de um questionário do tipo *survey*, abordando os seguintes quesitos: tempo de duração; recursos educacionais; atividades propostas e didática. Além do *survey*, foi adotado durante todo o período do curso um diário de bordo que visava registrar as memórias dos encontros síncronos para reflexão e refinamento da proposta.

Redesign

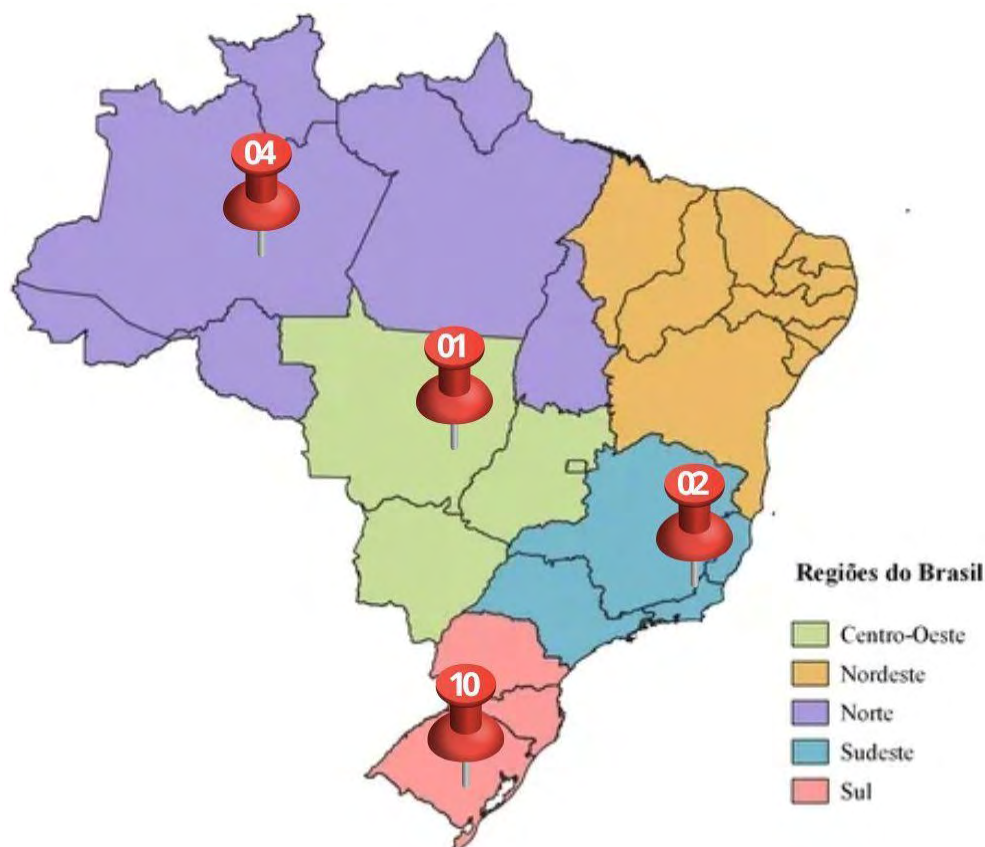
No decorrer do desenvolvimento da proposta, validação, implementação, produz-se novos conhecimentos os quais podem implicar em uma necessidade de *redesign*, visando o refino dos princípios do design para solução do problema.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Caracterização do Público Alvo

Conforme citado anteriormente o Curso intitulado “Diálogos da Educação Inclusiva na EPT” teve sua primeira turma no primeiro semestre de 2022, tendo como participantes 17 cursistas, provenientes de diferentes regiões do Brasil, conforme pode-se observar na Figura 3.

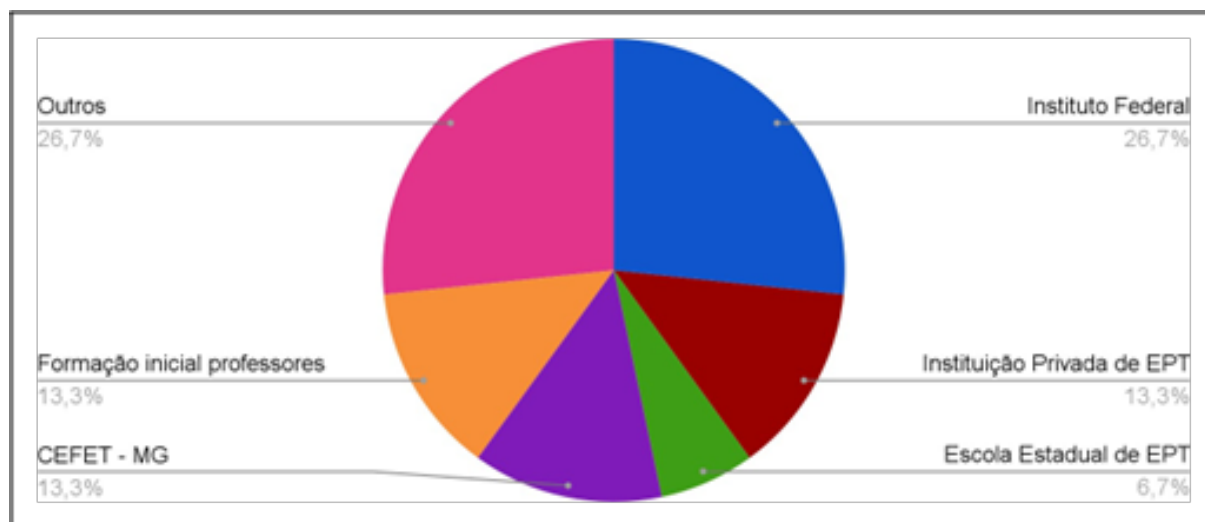
Figura 3 - Distribuição dos cursistas por região do Brasil



Fonte: (Autor, 2022).

Os participantes em sua maioria são atuantes na EPT, como mostra a Figura 4. Como pode-se observar na Figura 4, 26,7 % dos participantes são vinculados aos Instituto Federal (IF), 26, 7% vinculados à outras instituições, 13,3% ao CEFET MG, 13,3% pertencem a Escolas privadas de EPT, 6,7% estão vinculados a Escolas Estaduais de EPT, da mesma forma que 13,3% pertencem ao público que está em formação inicial para docência.

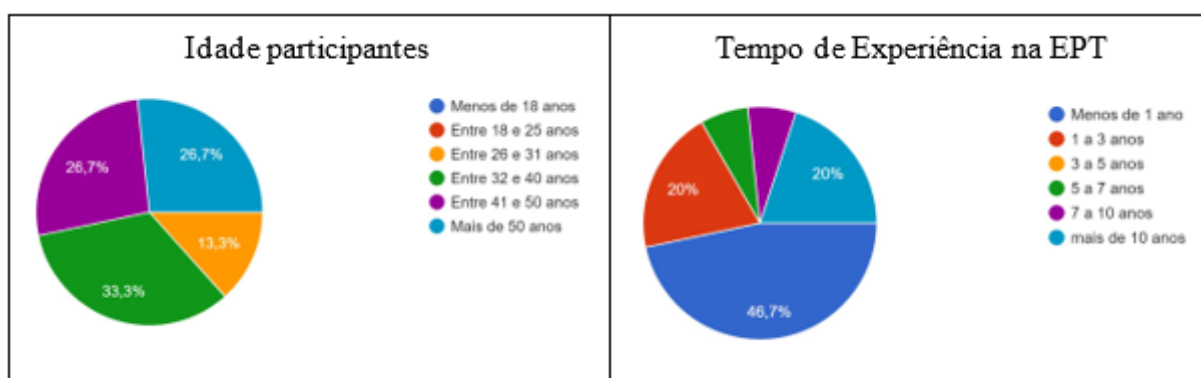
Figura 4- Participantes



Fonte: (Autor, 2022).

Os participantes foram questionados acerca da idade e do tempo de experiência na EPT, conforme pode-se observar na Figura 5.

Figura 5 - Idade dos participantes da pesquisa e tempo de experiência na EPT



Fonte: (Autor, 2022).

Conforme pode-se vislumbrar na Figura 5, a maioria dos participantes possuía idade acima de 32 anos e menos de 1 ano de experiência na EPT. Este fato pode contribuir para compreensão das necessidades formativas apontadas pelos cursistas ao longo do curso. Como afirma Tardif (2002), além dos saberes curriculares, disciplinares e profissionais, os saberes experimentais são construídos ao longo da atuação docente e, em virtude desse curto tempo de experiência, as necessidades formativas podem ser mais evidentes, o que corrobora os dados apresentados ao longo deste trabalho.

O Curso

Conforme descrito no desenho metodológico, o curso foi disponibilizado na plataforma *Google Education* (Figura 6), onde os participantes tinham o acesso aos conteúdos, bem como o link permanente *do Google Meeting*, onde ocorriam os encontros síncronos semanais.

Figura 6 - Estrutura da plataforma do Curso Diálogos e Práticas da Educação Inclusiva na EPT



Fonte: (Autor, 2022).

Conforme observa-se na Figura 6, o Mural era um espaço aberto para recados e compartilhamento de informações. No ícone “Atividades” eram disponibilizados os materiais, organizados por módulos, os quais serão descritos a seguir.

No Módulo I: Introdução sobre deficiência, ministrado pelo mestrando e ministrante do curso, buscou-se introduzir sobre conceitos e historicidades no que tange o assunto de deficiência, buscando demonstrar bibliograficamente o quanto o conceito de deficiência e seus pré-conceitos foram se modificando ao longo do tempo. Os conteúdos disponibilizados no Módulo podem ser visualizados na Figura 7.

Figura 7 - Estrutura do Módulo I do Curso Diálogos e Práticas da Educação Inclusiva na EPT

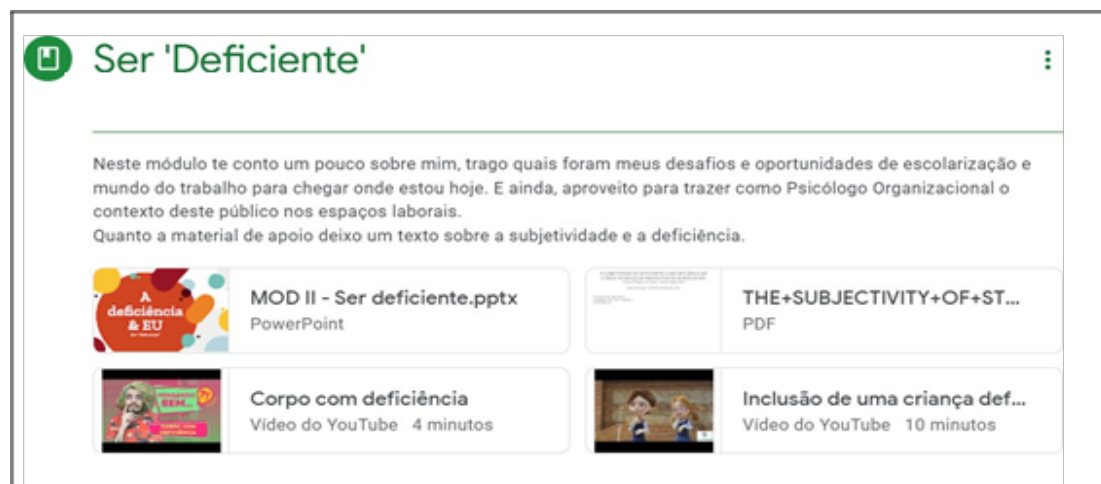


Fonte: (Autor, 2022).

Além do material vislumbrado na Figura 7, era também disponibilizada a gravação da aula síncrona, a qual ficava visível para todos os participantes, por tempo indeterminado. Durante o módulo apresentado nesta figura, observou-se uma participação efetiva dos alunos nas discussões propostas pelo curso, o que se repetiu nos encontros síncronos posteriores.

No Módulo II intitulado ser ‘deficiente’, ministrado também pelo mestrando Jairo Manzoni Rodrigues, o qual trouxe neste módulo suas vivências e desafios nos contextos de uma pessoa com deficiência ao longo do seu percurso formativo e experiências pessoais acerca da inclusão, como mostra a Figura 8.

Figura 8 - Estrutura do Módulo II do Curso Diálogos e Práticas da Educação Inclusiva na EPT

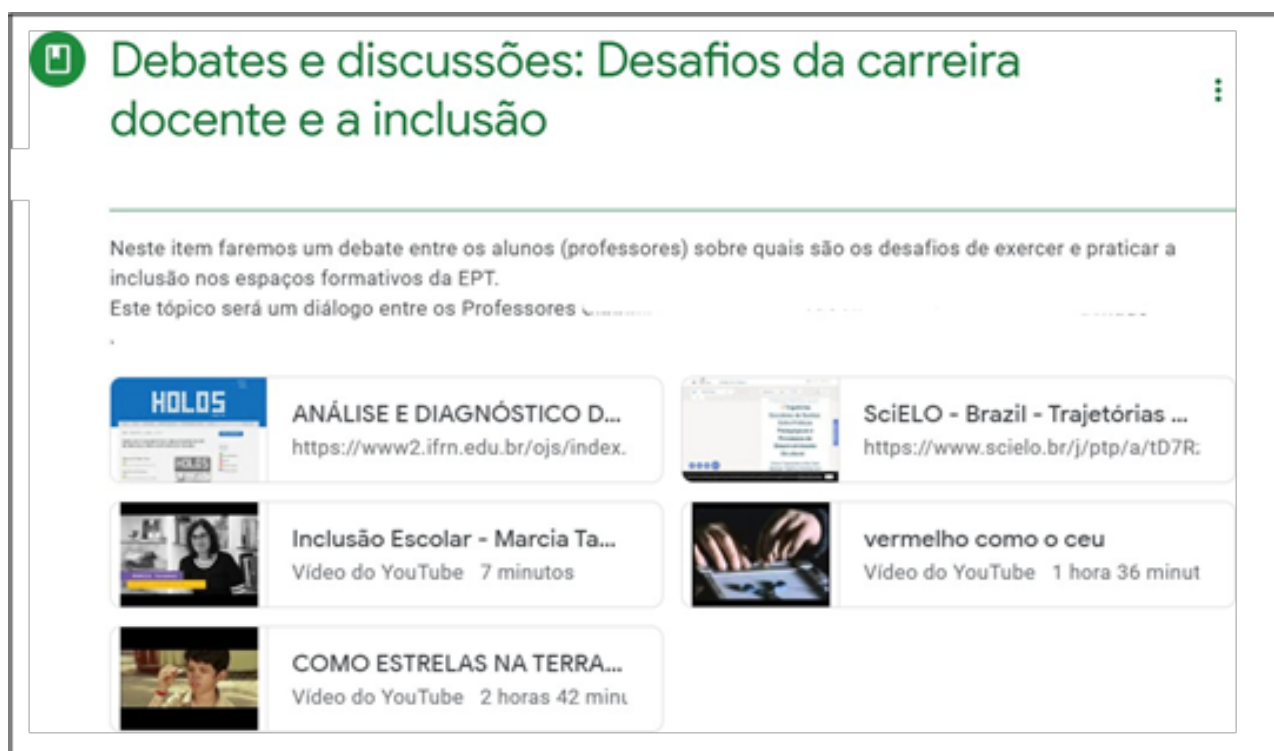


Fonte: (Autor, 2022).

Neste módulo o ministrante busca trazer um relato de experiência em contextos como Família, Escola, Trabalho e Sociedade, com a finalidade de apresentar aos cursistas os desafios e oportunidades na educação, apontando neste diálogo, o professor como um agente da transformação e sujeito de propagação do processo inclusivo. Este fato também é abordado por Duarte (2013), que nos traz a importância de agentes transformadores no processo de inclusão de PcD em seus diversos contextos sociais, seja na educação, no trabalho e na sociedade em geral.

O Módulo III: Debates e discussões sobre a carreira docente, foi ministrado por dois docentes atuantes na Educação Profissional e Tecnológica, e pode ser visualizado na Figura 9.

Figura 9 - Estrutura do Módulo III do Curso Diálogos e Práticas da Educação Inclusiva na EPT



Fonte: (Autor, 2022).

O módulo apresentado na Figura 9, visava propiciar o diálogo e a troca de experiências sobre os desafios e as oportunidades de promover a inclusão em espaços formativos. No decorrer do encontro síncrono os ministrantes trouxeram quais foram seus maiores aprendizados ao vivenciarem a experiência de ter

alunos com deficiência na sala de aula, o que estimulou os cursistas a também relatarem suas angústias e experiências pedagógicas de superação das barreiras iniciais inerentes ao início das práticas pedagógicas inclusivas.

Pode-se aqui referendar mais uma vez, a importância dos saberes experienciais de Tardif (2002) e Pimenta (2016), na constituição do Ser docente. Neste sentido, aponta-se para uma das potencialidades experimentadas ao longo desta proposta formativa, que é promover o compartilhamento de saberes.

No Módulo IV: Bate papo inclusivo, teve-se a participação de um Professor convidado, pedagogo e deficiente visual. A estrutura do Módulo pode ser observada na Figura 10.

Figura 10 - Estrutura do Módulo IV do Curso Diálogos e Práticas da Educação Inclusiva na EPT

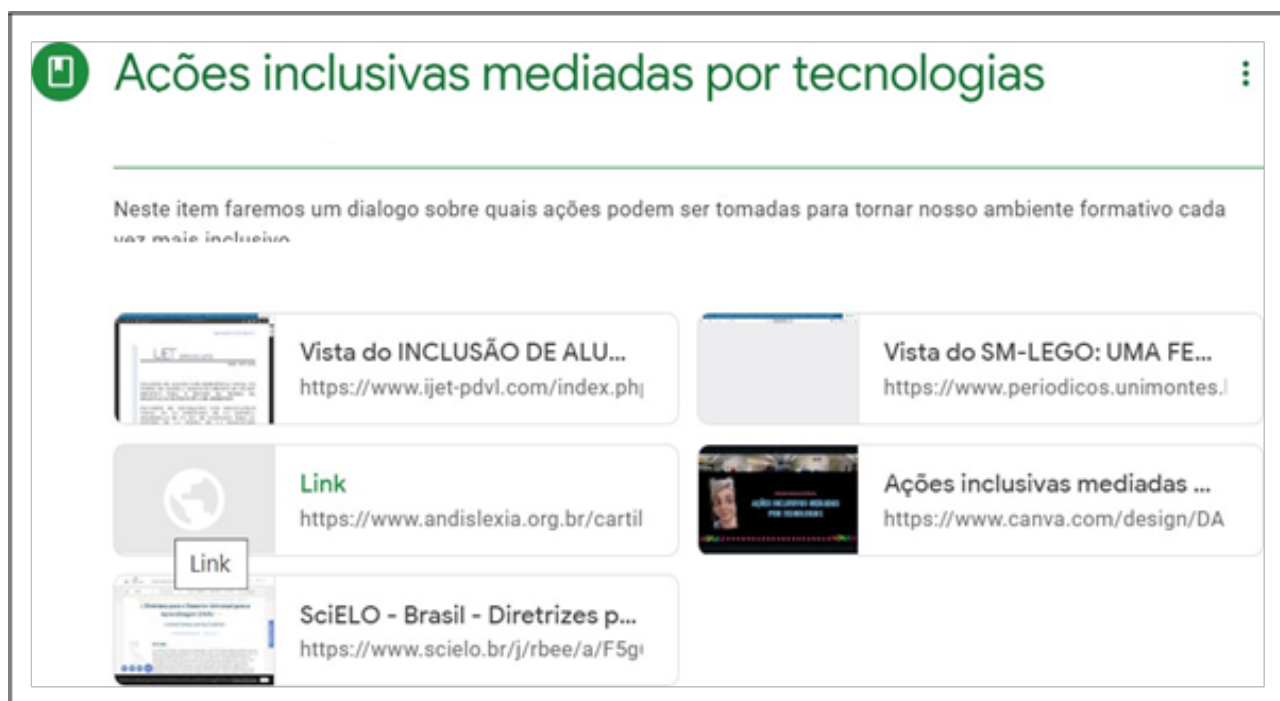


Fonte: (Autor, 2022).

Ao longo do Módulo IV (Figura 10), os cursistas puderam experienciar o outro lado, o lado de um professor com deficiência, tendo em vista que o convidado trouxe exemplos de como conduzia suas aulas e como também foi o seu processo formativo no que tange a educação inclusiva. O encontro síncrono vivenciado neste módulo foi um espaço de produção de saberes por meio do compartilhamento das experiências do ministrante e das trocas com os cursistas, onde gerou-se diversos *insights* e inquietações para todos os presentes.

O Módulo V, denominado “Ações inclusivas mediadas por tecnologias”, abordou diversas tecnologias que podem auxiliar a tornar a sala de aula cada vez mais interativa e inclusiva, como mostra a Figura 11.

Figura 11 - Estrutura do Módulo V do Curso Diálogos e Práticas da Educação Inclusiva na EPT



Fonte: (Autor, 2022).

Foram disponibilizados neste módulo, diversos artigos sobre o uso das ferramentas digitais para a promoção de uma prática pedagógica inclusiva. A ministrante do Módulo V trouxe ao longo da aula síncrona, inúmeras ferramentas digitais e analógicas (APÊNDICE F), como os mapas conceituais para disléxicos, o uso de leitores de tela para cegos, ferramentas para produção de *podcasts*, materiais analógicos para inclusão de deficientes visuais, tradutores de libras, entre outros.

Ao longo do encontro síncrono deste módulo, os alunos buscaram sanar dúvidas sobre ferramentas que não faziam parte de seu cotidiano e que poderiam por sua vez tornar a aula mais interessante, dinâmica e para todos. Conforme abordado por Faria e Nascimento (2013), os espaços da EPT nos trazem diversas possibilidades tecnológicas que podem nos auxiliar no processo inclusivo, visto que as práticas formativas no ambiente da educação inclusiva permeiam por diversas ferramentas que corroboram com um ambiente mais plural e para todos os públicos, propiciando um acesso uniforme e bilateral.

O Módulo V, foi o último módulo com aula síncrona. Neste módulo, foi proposta uma atividade de estudo, que teve como objetivo propiciar aos cursis-

tas, experienciarem a produção de uma atividade ou ferramenta que pudesse ser utilizada no contexto da sala de aula, criando formas e espaços cada vez mais inclusivos, como pode ser observado na Figura 12.

Figura 12 - Estrutura da atividade de estudo proposta

Colocando a "mão na massa"

Jairo Manzoni • 22 de jun.

100 pontos

Data de entrega: 1 de jul. 00:59

Utilizando os aprendizados da aula crie um material inclusivo que possa ser aplicado em sua realidade docente frente a uma das seguintes sugestões:

- Deficiência visual
- Deficiência auditiva
- Espectro autista
- Deficiências múltiplas

Compartilhe seu material com uma breve descrição do mesmo no Mural da disciplina para que os colegas possam também vislumbrar seu produto. Se preferir você poderá gravar um vídeo apresentando o material. Vamos lá! Dê asas à sua imaginação!

Prazo para entrega - 30 de junho.

Fonte: (Autor, 2022).

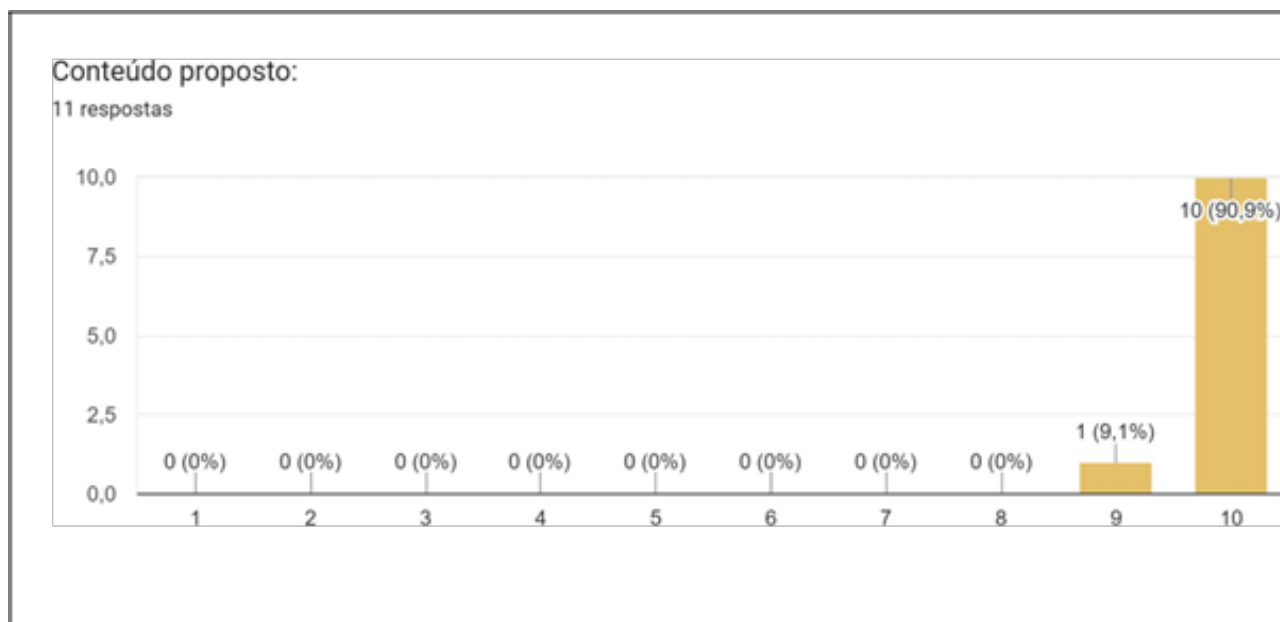
Na realização da atividade proposta, os cursistas relataram dificuldades ao proporem o seu próprio material, tendo em vista que boa parte dos alunos propuseram algo inédito e não utilizado por eles mesmos, relatando ainda que as atividades poderiam encontrar atravessadores ou dificuldades de aplicabilidade no meio do processo formativo dos seus discentes. Isso denota que denota cada vez mais a importância de que junto aos espaços de ensino e aprendizagem possamos propor ambientes de estímulo criativo, conforme o que também nos trazem Tardif (2002) e Pimenta (2016), no qual relatam a importância do docente como agente de transformação e formador de novos saberes para seus discentes, o que diante disso fomenta ainda mais a necessidade de educandos que conheçam a realidade de seus alunos e consigam construir um espaço de formação que converse com a realidade dos seus, trazendo assim um complemento ainda maior para seus alunos.

Ao final do curso, foi disponibilizado aos participantes uma pesquisa de satisfação, a qual teve como objetivo mensurar o nível de aceitação/satisfação

pelo curso ministrado. A pesquisa se deu a partir de um formulário online do *Google Forms*, sendo que dos 17 participantes certificados, apenas 11 responderam à pesquisa. Os resultados obtidos podem ser visualizados a seguir.

A Figura 13, apresenta, em uma escala hedônica de 1 a 10, o grau de satisfação dos participantes quanto aos conteúdos abordados ao longo do curso.

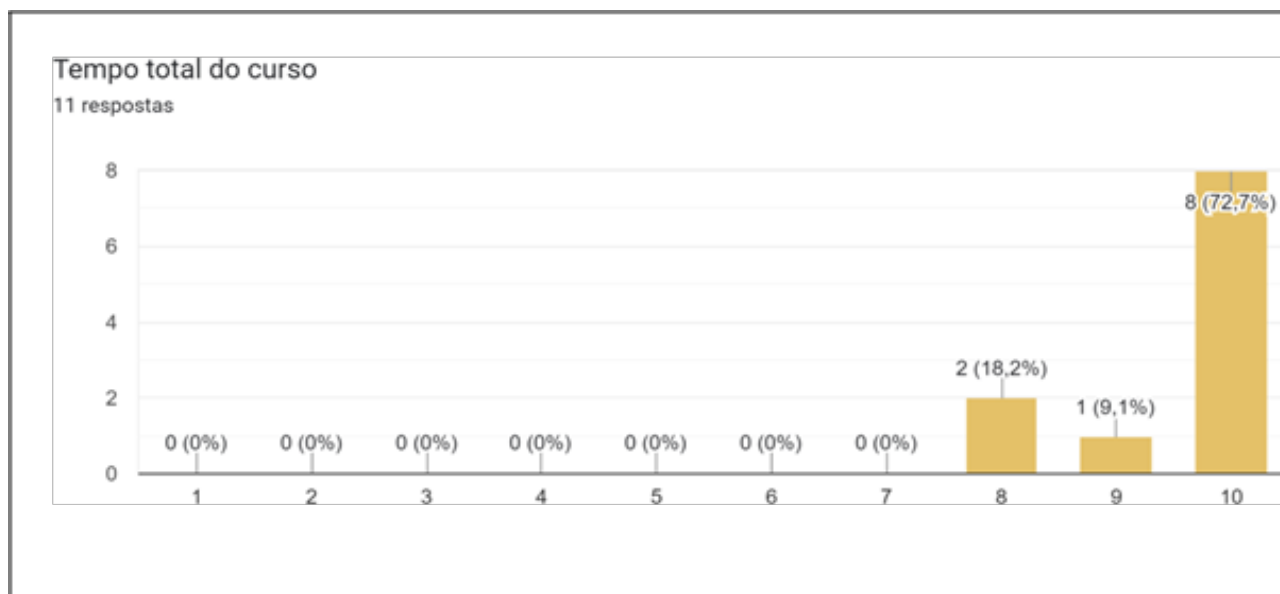
Na Figura 13 apresenta-se a avaliação realizada para o conteúdo proposto



Fonte: (Autor, 2022).

Como pode-se observar, os 11 respondentes avaliaram positivamente o conteúdo do curso atribuindo uma nota entre 9 e 10. Este dado pode estar associado à necessidade de formação docente, já que ao longo do curso, os participantes frequentemente relatam a riqueza do compartilhamento dos saberes e a construção de conhecimento de forma colaborativa.

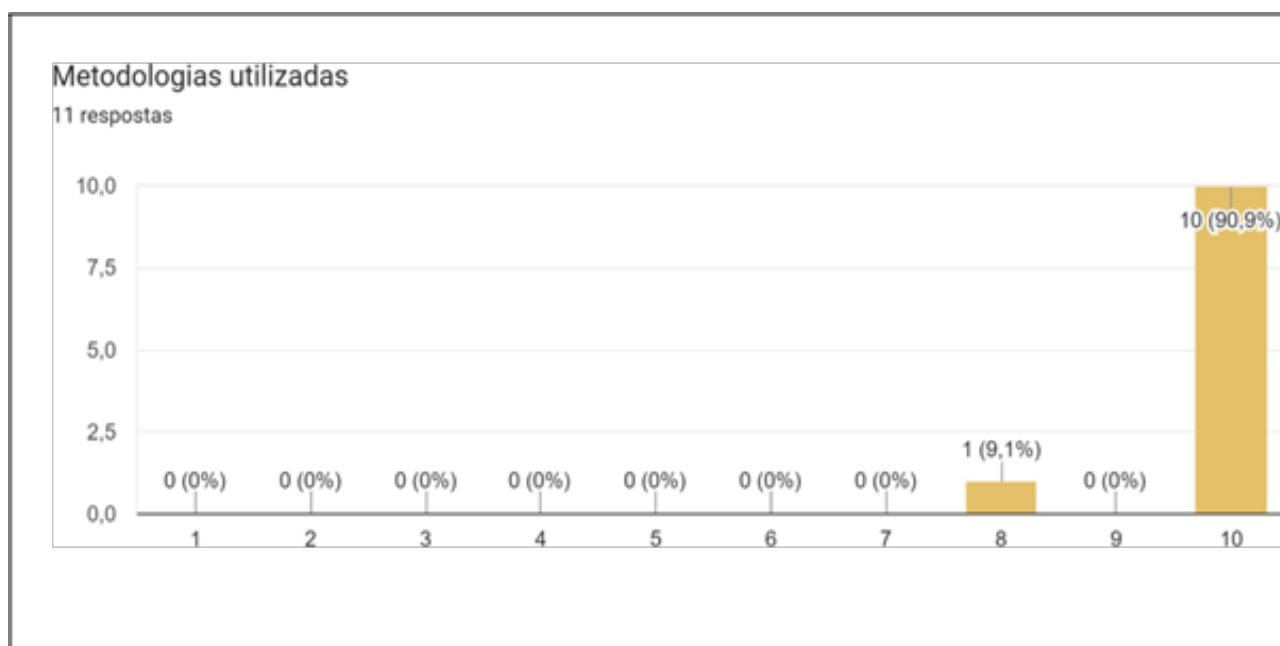
Figura 14 - Avaliação realizada para o tempo do curso proposto



Fonte: (Autor, 2022).

Dos 11 respondentes da Pergunta 1, em sua totalidade avaliaram o tempo total do curso com notas entre 8 a 10, o que detona uma satisfação frente ao tempo estimado na estrutura do curso. Contudo, ao decorrer do questionário os cursistas deram novamente destaque a temática de tempo do curso, onde boa parte deles trouxeram que o curso deveria ter uma carga horária maior do que a ofertada.

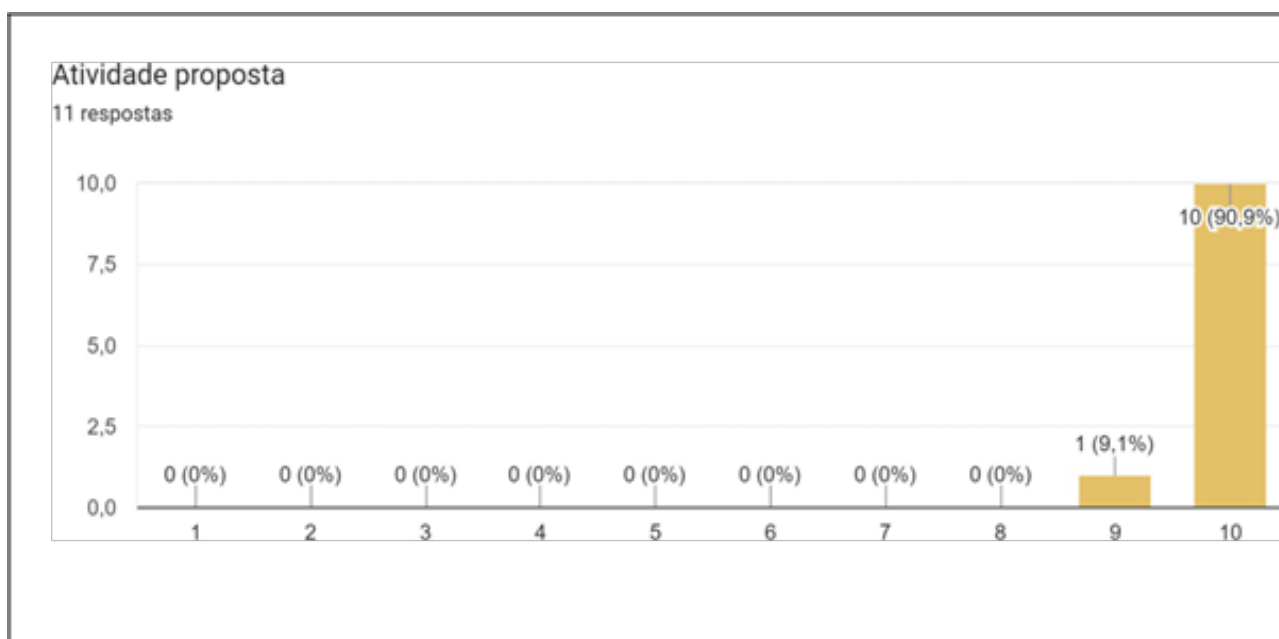
Figura 15 - Avaliação realizada para metodologia utilizada no curso proposto



Fonte: (Autor, 2022).

Ao se tratar das metodologias utilizadas as notas referidas ao curso foram de 8 e 10, o que demonstra necessidade de melhoria ou *redesign* para uma próxima turma. Sendo que um dos cursistas apontou a nota 8 para a metodologia utilizada e os outros 10 alunos apontaram nota 10. Nesse sentido demonstra-se um resultado positivo por parte dos cursistas frente a metodologia utilizada.

Figura 16 - Avaliação realizada para a atividade do curso proposto



Fonte: (Autor, 2022).

No item atividades propostas os participantes avaliaram o curso com notas entre 9 e 10, demonstrando uma satisfação frente ao tema, tendo em vista que 10 dos 11 avaliadores apontaram uma nota de 10 para o item conteúdo proposto, reforçando a relevância e satisfação frente ao conteúdo proposto pelo curso.

Ao final do questionário, abriu-se um espaço para que os cursistas pudessem dar sua contribuição com sugestões de melhorias e críticas para que o curso atendesse às suas expectativas. Todos os respondentes foram unânimes ao afirmar a importância de espaços formativos como o proposto, avaliando o conteúdo e o curso de forma positiva.

A única crítica e sugestão proposta por boa parte dos respondentes está alicerçada na necessidade de um curso com maior tempo, já que os módulos despertavam a curiosidade e o interesse por um maior aprofundamento. Outro ponto

apontado refere-se a importância das aulas síncronas, mas que embora o tempo estabelecido *a priori* (1h30min) tenha sido extrapolado em alguns dos encontros, ainda na visão dos cursistas, poderia ser ampliado.

CONCLUSÃO

A proposta deste artigo refere-se a análise de um Curso para docentes da EPT no âmbito das práticas da educação inclusiva. Ao falarmos sobre EPT, poucas escritas científicas se encontram apoiadas em temáticas relacionadas à inclusão, o que denota cada vez mais a necessidade de produção de conteúdos científicos e cursos voltados a esta temática.

Ao longo do curso e das temáticas abordadas percebeu-se a carência de diálogos e discussões inclusivas em diversas frentes e espaços formativos, tendo em vista que em boa parte das trocas dos cursistas, os mesmos relataram a necessidade de aprendizado ao que tange a formação de uma PcD, dando cada vez mais ênfase a demanda aparente ao que estava sendo tratada ao longo dos encontros.

Ademais, falar sobre educação inclusiva, ou inclusão de fato, é sempre um desafio, considerando que socialmente o ato de educar é um direito humano de todos, e por sua vez nem sempre se configura quando se fala de inclusão de PcDs em cenários de formação, para isso, é importante que ao longo dos próximos anos, como docentes ou futuros docentes, possamos ir em busca de conhecimento, preparo e desenvolvimento pessoal e profissional para fazermos a educação de forma plural, atendendo a todos, apoiando-nos fortemente em políticas públicas que possam nos subsidiar uma educação cada vez mais inclusiva.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. M.; LACERDA, F. S. **Filosofia e Educação em Tempos de Crise: Por uma educação emancipadora.** Disponível em: <<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/revistahumus/article/viewFile/3370/1399>>. Acesso em: 06/07/2022.

BRASIL. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2014.» <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>

COLLINS, A.; JOSEPH, D.; BIELACZYK, K. Design Research: Theoretical and Methodological Issues. In: **Journal of the Learning Sciences**, v. 1, n. 1, p. 15-42, 2004. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1466931>. Acesso em: 15 set. 2022.

DE CASTRO, C. A.; PLÁCIDO, R. L.; SCHENKEL, C. A. História socioespacial do trabalho no Brasil, educação profissional tecnológica e a questão regional. **Revista Labor**, v. 1, n. 24, p. 331-355, 19 out. 2020. Disponível em: <http://periodicos.ufc.br/labor/article/view/44200>. Acesso em 18 jul 2022.

DUARTE, E. R. *et al.* Estudo de caso sobre a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior. **Rev. bras. educ. espec.**, v. 19, n. 2, p. 289-300, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382013000200011. Acesso em: 12 ago. 2022.

FARIA, R.; NASCIMENTO, F. A Questão da Inclusão na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, a partir da ação Tec Nep. In: FLORINDO, G. M. F.; NASCIMENTO, F. C. do; SILVA, N. S. da (Orgs.). **Educação profissional e tecnológica inclusiva: um caminho em construção**. Brasília: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, p. 13-24.2013.

HERRINGTON, J. *et. al.* **Design-based research and doctoral students: Guidelines for preparing a dissertation proposal**. Edith Cowan University. ECU Publications, 2007.
Disponível em: <http://doc.utwente.nl/93893/1/Designbased%20research%20and%20doctoral%20students.pdf>. Acesso em: 15 set. 2022.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 7ª ed. São Paulo, Cortez, 2009.

MANTOAN, M. T. E. *et al.* Integração de pessoas com deficiência. São Paulo: Editora Memnon, 1997.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PLETSCH, M. D.; LEITE, L. P. Análise da produção científica sobre a inclusão no ensino superior brasileiro. **Educ.rev.**, Curitiba, n. spe. 3, p. 87-106, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602017000700087-&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 10 jul. 2022.

ROPOLI, E. A. *et al.* **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília/Fortaleza: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Universidade Federal do Ceará, 2010. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/25849/1/A_Escola_Comum_Inclusiva.pdf. Acesso em: 15 set. 2022.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

WANG, F. E. HANNAFIN, M. J. Design-based Research and Technology-Enhanced Learning Environments. **Educational Technology Research and Development**. v.53, n.4. p. 5-23, 2005. Disponível em: https://ideascale.com/userimages/sub-1/898000/panel_upload_12279/30221206.pdf. Acesso em: 15 set. 2022.

CAPÍTULO 5

OS PRINCÍPIOS DE DESIGN E AS NECESSIDADES FORMATIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EPT

Jairo Manzoni Rodrigues¹

Claudia Smaniotto Barin²

Doi: 10.48209/978-65-83367-26-4

Resumo: A sociedade e o mundo do trabalho vêm se modificando ao longo das décadas, quer impactados pelos avanços tecnológicos ou pelas mudanças políticas, legislativas e sociais. Neste sentido, a Educação Profissional e Tecnológica vem buscando acompanhar as necessidades do mundo do trabalho e da formação de sujeitos cada vez mais autônomos, críticos e criativos, além de propiciar um espaço para a formação de Pessoas com Deficiência. Assim, o presente trabalho visa discutir os princípios de design para a formação de professores que possam contribuir na promoção de um espaço de formação de sujeitos mais inclusivo. Apoiados no *Design Based Research* e no problema real vivenciado - necessidade de formação docente para a promoção de práticas pedagógicas inclusivas - discute-se neste trabalho os princípios de design para a proposição de espaços de formação docente com vistas às práticas inclusivas.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas inclusivas. Necessidades docentes. Formação de Professores.

Abstract: Society and the world of work have been changing for decades, whether impacted by technological advances or by political, legislative and social changes. In this sense, Vocational and Technological Education has sought to accompany the needs of the world of work and the formation of increasingly autonomous, critical and creative subjects, in addition to providing a space for the formation of People with Disabilities. Thus, the present work aims to discuss design principles for teacher training that can contribute to the promotion of a more inclusive space for training subjects. Based on Design Based Research and on the real problem experienced - the need for teacher training to promote inclusive pedagogical practices - this work discusses the design principles for proposing spaces for teacher training with a view to inclusive practices.

Keywords: Inclusive pedagogical practices. Teaching needs. Teacher training.

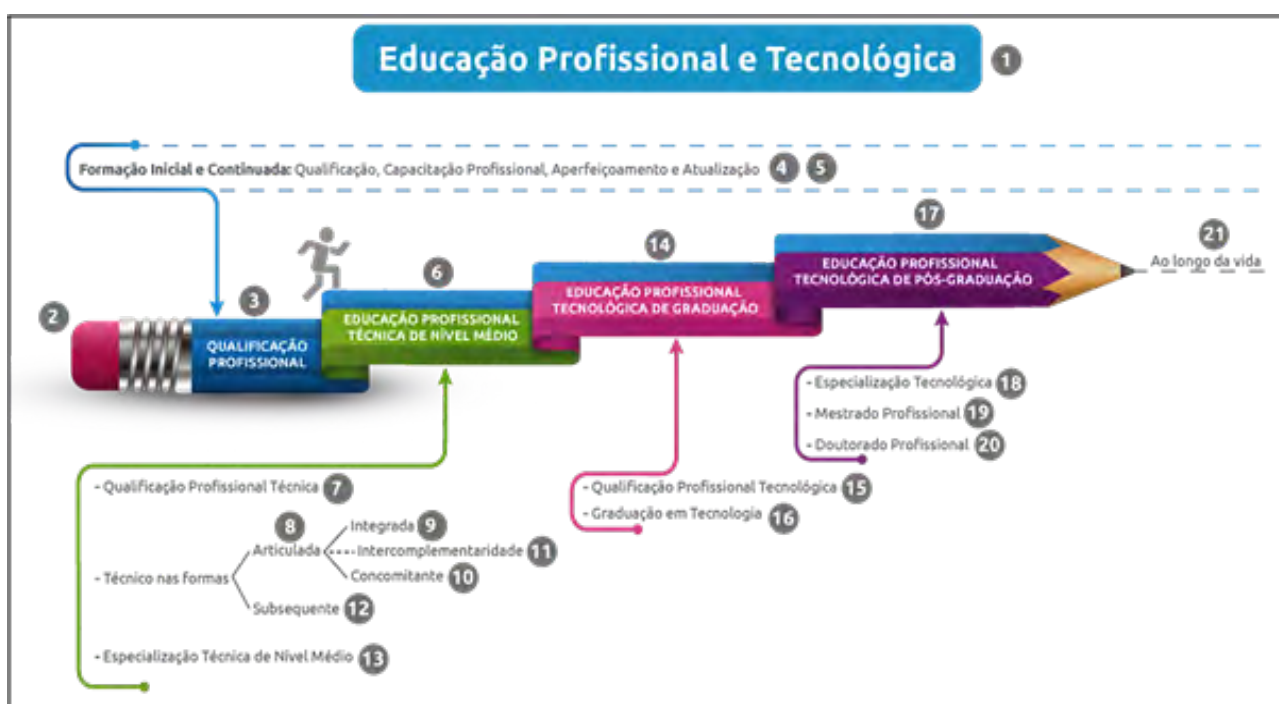
1 Doutorando em Psicologia do Programa de Pós graduação em Psicologia na Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: jairomanazoni@gmail.com

2 Professora Doutora Claudia Smaniotto Barin - PPGEPT/UFSM. E-mail: claudiabarin@ufsm.br

INTRODUÇÃO

A Educação Profissional e Tecnológica está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) como uma modalidade que visa preparar sujeitos para o mundo do trabalho, oportunizando um exercício técnico e profissional para uma maior e melhor inserção na sociedade. A EPT tem como abrangência as seguintes modalidades, conforme nos mostra a Figura 1:

Figura 1 - Cursos oferecidos pela educação profissional e tecnológica e seus itinerários formativos



Fonte: (Portal MEC-EPT², 2022).

Como pode-se observar na Figura 1, a EPT perpassa por diversas modalidades formativas, envolvendo tanto as instituições públicas como privadas. Dentre as instituições destacam-se os Institutos Federais, o Sistema S de ensino profissional, os CEFET - Centros Federais de Educação Tecnológica e as Universidades Tecnológicas Federais (DALLABONA; FARINIUK, 2016).

Estudos têm demonstrado uma necessidade de novos saberes docentes para atender a pluralidade de nossa sociedade, que transforma-se a cada dia, de forma a proporcionar a todo e qualquer sujeito o direito e o acesso à educação de qualidade e inclusiva (BORGES, 2004; BEHRENS, 2009; SILVA, 1997) Fa-

ria e Nascimento (2013), afirmam que a EPT já nasceu com um viés inclusivo e social, de modo que a modalidade foi pensada para articular e propiciar aos seus discentes um espaço plural e diverso que pudesse, de fato, atender a todos de forma integral. Com isso, segundo os autores, a EPT busca atender uma demanda emergente de sujeitos que possuem trabalhos informais e que não foram qualificados ou certificados para tal, dando oportunidade aos mesmos de possuírem uma formação e se colocarem no mundo do trabalho de forma mais alinhada e estratégica.

No contexto da Educação Profissional e Tecnológica, a realidade dos saberes e necessidades docentes não são diferentes do exposto, uma vez que os docentes dessa modalidade de ensino, buscam preparar seus educandos não só para a vida em sociedade, mas também para o mundo do trabalho. Neste sentido, o saber docente não é finito, visto que ao longo da trajetória profissional, os docentes precisam adaptar-se às novas realidades e necessidades tanto do mundo do trabalho como da sociedade, buscando inovar suas práticas pedagógicas e desenvolver as competências digitais que possam contribuir para a promoção de uma formação mais inclusiva e democrática (BASTOS; ROVARIS, 2016). Neste sentido, pode-se dizer que o processo de formação e constituição docente é permeado por construções e desconstruções do saber e do fazer pedagógico.

Segundo Tardif (2002), quando falamos sobre saberes e necessidades docentes, precisamos compreender os espaços formativos onde se encontram estes professores, quais os recursos que a rodeiam e quais são fontes formadoras que alimentam seu saber e também sua forma conduzir em sala de aula o seu processo de ensino-aprendizagem, pois tudo isso se transforma em tempo real quando se trata do fazer docente, já que para o autor o exercício do aprender e ensinar se dá pela troca de ambos lados, onde docentes e discentes são em conjunto os agentes da transformação.

A Resolução CEB/CNE nº 06/2012, no que se refere aos processos de formação de professores diz que:

a formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio realiza-se **em cursos de graduação e programas de licenciatura ou outras formas** (...) Aos professores graduados, **não licenciados**, (...) é assegurado o direito de participar ou ter reconhecidos seus saberes profissionais em processos destinados à formação pedagógica ou à certificação da ex-

perícia docente, podendo ser considerado equivalente às licenciaturas (...) Fixa o prazo para o cumprimento da excepcionalidade (..) até o ano de 2020 (Brasil, 2012, p.12, grifos nossos).

Schön (2000) assim como Tardif (2002), defende que a formação do professor é uma troca mútua que se dá pela vivência no trabalho docente e o ato de refletir sobre a prática do processo de ensino-aprendizagem e do saber docente. Por outro lado, Oliveira Jr. (2008) enfatiza a necessidade da formação pedagógica, na formação inicial, argumentando que estes estudos iniciais são de grande importância para o exercício reflexivo do docente, o qual contribui para o entrelaçamento da teoria e da prática docente.

Considerando o compromisso social inerente à modalidade de Educação Profissional e as necessidades de formação integral do sujeito, surge um dos maiores desafios da formação docente: como propiciar uma formação de professores em que se construam e desenvolvam saberes para a promoção de práticas pedagógicas inclusivas?

A Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016, que garante o direito à reserva de vagas as PcD nos cursos técnicos de nível médio e superior das Instituições Federais de Ensino (IFE) (BRASIL, 2016), embora tenha sido um grande avanço para a promoção da inclusão, não garante a permanência destes sujeitos no processo de escolarização, visto que para isto, faz-se imprescindível uma ruptura de paradigmas, que proporcionem um espaço realmente inclusivo. Neste sentido, reforça-se a necessidade de formação docente para a promoção de um processo inclusivo real, onde as necessidades de cada sujeito possam ser atendidas da melhor forma possível, de forma a contribuir para a permanência e êxito do processo inclusivo.

Neste sentido, o presente trabalho visa discutir os princípios de *design* para a formação de professores que possam contribuir na promoção de um espaço de formação de sujeitos mais inclusivo, a partir da experiência de um curso na modalidade SPOC.

DESENHO METODOLÓGICO

A pesquisa apoia seu percurso metodológico no *Design Based Research* (DBR) que tem como conceito realizar uma interlocução entre pesquisas de caráter qualitativo e quantitativo, por meio de intervenções e análises que buscam soluções inovadoras para problemas reais, realizando uma colaboração mútua entre pesquisador e participante. A DBR também prevê um constante *redesign*, a cada novo cenário apresentado ao longo da pesquisa, estando sempre atualizada e demonstrando ao longo de seu percurso um cenário mais fidedigno e presente, frente ao que se apresenta (COLLINS; JOSEPH; BIELACZYK, 2004; HERRINGTON et al., 2007; WANG; HANNAFIN, 2005).

A metodologia da DBR é uma prática que consiste em ciclos que tem como finalidade de identificar e analisar problemas reais que porventura necessitem de um *redesign*, considerando que em cada ciclo se realiza uma análise do que está acontecendo no momento, podendo de certo modo realizar um retrato atual do contexto em análise. Nesse sentido, a DBR é uma pesquisa baseada em um conjunto de dados descritivos, do qual realiza uma análise minuciosa, definida e construída em consenso dentro do campo de estudo (COLLINS; JOSEPH; BIELACZYK, 2004).

A DBR segundo Reeves (2006) apresenta 4 etapas: Refinamento do Problema; Soluções; Métodos, quais podem ser qualitativos e quantitativos e por fim como última etapa o autor nos traz os Princípios do *design*.

Figura 2 - Pressupostos da DBR



Fonte: Adaptado pelo autor (REEVES, 2006).

Como pode ser observado na Figura 2, a primeira etapa da DBR consiste no refinamento do problema. Nesta etapa, define-se como problema real: os saberes e necessidades da formação docente para práticas inclusivas na Educação Profissional e Tecnológica, a partir dos dados retornantes do Manuscrito 1, que aponta um baixo número de artigos encontrados sobre a inclusão na EPT.

A etapa 2 - Soluções - tem como objetivo identificar alternativas que possam vir a solucionar ou ajudar na solução do problema real através do design existente, ou seja, a proposição de um curso aberto *online* para promoção de um espaço de diálogo formativo sobre a inclusão nesta modalidade de ensino. O detalhamento do curso, apresentado no manuscrito 2, aponta para as necessidades formativas e as potencialidades de cursos neste formato.

A etapa de métodos proposta por Reeves (2006), consiste em ciclos que tem como finalidade o refinamento e detalhamento do problema real, proporcio-

nado a cada ciclo um novo desenho. Esse modelo possibilita a melhoria contínua da proposta, por meio da aplicação de novas testagens e soluções na prática, concomitantemente com o *redesign* do processo em questão.

Por fim, os princípios de *design* são produzidos a partir da reflexão trazida com base nas experiências demonstradas durante a implementação dos ciclos iterativos, assim como do design e *redesign*. Pode-se dizer que os princípios de *design* são um conjunto de dados que pode contribuir para solucionar problemas similares em outros contextos.

A seguir discutiremos, apoiados na experiência de promoção de um curso com foco no diálogo e nas práticas inclusivas para a EPT, os princípios de *design*, para a formação de professores para uma prática pedagógica mais inclusiva. Para isso, iniciaremos com uma breve introdução sobre o referido curso, já descrito no manuscrito 2.

O CURSO

O curso intitulado “Diálogos e práticas da Educação inclusiva na EPT”, na modalidade *Small Private Online Courses* (SPOC) para a Educação inclusiva, através da plataforma de ensino do *Google Classroom*, teve como público-alvo docentes da EPT ou professores em formação inicial ou licenciados.

A partir da realização do curso, notou-se como ponto emergente as necessidades formativas relacionadas a aptidão necessária para realização de práticas inclusivas no contexto da sala de aula. Além disto, surge como um dos pontos nevrálgicos do processo de inclusão, o desenvolvimento de saberes para promoção de uma prática pedagógica mais inclusiva e flexível, que possa atender as demandas não apenas dos alunos PcD, mas também dos demais atores do processo de ensino e aprendizagem, possibilitando um aprendizado plural, que respeita as necessidades e as diferenças e agrega conhecimentos.

Diante das necessidades expostas, as potencialidades e desafios observados para poder dar conta destes aspectos, são muitos, tendo em vista que para isso acontecer de maneira plural e uniforme é importante contarmos com alguns recursos que venham a suprir parte das deficiências, como: Espaços arquitetonicamente inclusivos, oferecimento de formações constantes relacionadas a temática

de inclusão, LIBRAS, tecnologias assistivas, novos recursos metodológicos de ensino, apoio e incentivo governamental e também da equipe como um todo, e o espaço educacional, pois, para a inclusão ocorrer de maneira bem sucedida é importante o apoio maciço de políticas públicas e também da equipe da Escola, considerando que todos precisam ter um envolvimento com esta ação, já que é de direito do aluno poder percorrer por todos os espaços da escola, e assim, perpassar por qualquer contexto formativo ofertado por aquele ambiente.

Esta reflexão converge para as necessidades formativas para a construção destes saberes no que tange a formação inicial, mas também ao longo da vida. Neste sentido, faz-se necessário discutir os saberes e as necessidades docentes, como um dos princípios de *design*.

SABERES E NECESSIDADES FORMATIVOS NA EPT

Schmidt e Cainelli (2004), afirmam que para atuação na EPT o docente precisa ser um agente capaz de contribuir na formação do sujeito de maneira globalizada e integral, o que de acordo com os mesmos seria possível a partir de ações e práticas que auxiliem no processo dinâmico e reflexivo do ato ensinar e aprender, levando em conta as vivências de cada aluno.

Neste contexto, considerando as necessidades de apoio dos PcD, cabe ao professor buscar alternativas para dinamizar sua *práxis*, levando em conta as vivências e os desafios destes sujeitos para sua integração nos espaços formativos.

Almeida (2020), aponta que a gestão do processo de ensino e aprendizagem, bem como as metodologias empregadas ao longo deste, em particular a avaliação da aprendizagem, é uma das maiores carências do profissional docente. Neste sentido, como formar o profissional docente para a promoção de processos avaliativos diferenciados não mais pautados meramente no conteúdo, mas que considere as necessidades de apoio dos PcD e também dos demais estudantes?

Novamente aqui nos deparamos com as necessidades de promoção de uma formação inicial e continuada que possibilite a promoção de processos avaliativos mais dinâmicos e condizentes com as realidades das salas de aula.

Assim, a promoção de cursos que promovam o diálogo entre professores com diferentes experiências e vivência (saberes experienciais), são imprescindíveis para possibilitar a ampliação de horizontes e a ruptura de paradigmas sobre o que avaliar.

Tardif, Lessard e Lahaye (1991), nos mostram que os saberes docentes são múltiplos, e que por meio de suas experiências na trajetória docente, esses saberes se modificam e se reconstroem, proporcionando um amadurecimento e um novo olhar sobre o fazer docente. Assim, proporcionar espaços de diálogo entre docentes para que possam trocar experiências é uma forma (princípio de *design*) de promover a formação para a construção de espaços formativos mais inclusivos.

Assim, apoiado em Tardif, Lessard e Lahaye (1991), pode-se dizer que o docente ao refletir sobre aquilo que produz, constrói o conhecimento. A Experiência nesse sentido, também pode ser vista como um espaço que contribui para formação, tendo sala de aula como um ambiente que permite ir além do conteúdo, e considera por sua vez a vida de cada sujeito e as experiências trazidas até o ambiente educacional e formativo.

Segundo Almeida (2020), se os saberes docentes são um desafio para os profissionais da área e para os espaços formativos da EPT, ao implementarmos políticas de formação profissional e modelos qualificados, pode-se dizer que isso também é para os sujeitos, visto que boa parte dos alunos da EPT, vem de um ambiente de pouca acessibilidade e investimento em recursos educacionais, considerando que boa parte deles não teve acesso ou acesso restrito ao ensino, pois estavam suprindo necessidades básicas para o sustento familiar.

Para que este trabalho seja possível, é importante que tenhamos uma preparação por parte de professores e alunos, não somente do instrumento escola, mas de um todo, buscando aprimorar e amadurecer a visão crítica e reflexiva sobre o uso de novas tecnologias nos espaços da EPT, considerando a educação inclusiva como um ambiente possível e necessário nos ambientes formativos da EPT, de modo que fazem parte do desenvolvimento econômico e social do meio em que vivem.

DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO

Considerando que o fazer docente é impregnado de uma demanda de trabalho muitas vezes elevada, como promover a formação continuada destes, sem sobrecarregá-los?

A proposição de cursos de formação de professores para prática inclusiva precisa ser moldada numa perspectiva de não sobrecarregar os professores durante o processo formativo. Assim, outro princípio de *design* é a produção de cursos abertos *online* com carga horária híbrida, onde os professores possam apropriar-se dos conteúdos em seu ritmo pessoal.

Além disso, cursos *online* e abertos propiciam a democratização do ensino, uma vez que podem chegar a lugares remotos, onde nem sempre o professor encontra oportunidades formativas presenciais, ou ainda, não possui tempo livre para conciliá-las com o trabalho e as demandas da vida pessoal. Esse fato é corroborado por Jacques e Malmann et. al, (2021) quando falamos em Recursos Educacionais Abertos (REA) e democratização, da seguinte forma:

REA são *materiais de ensino, aprendizagem e investigação* em quaisquer suportes, digitais ou outros, que se situem no *domínio público* ou que tenham sido divulgados sob *licença aberta* que permite *acesso, uso, adaptação e redistribuição gratuitos* por terceiros, mediante *nenhuma restrição ou poucas restrições*. O licenciamento aberto é construído no âmbito da estrutura existente dos *direitos de propriedade intelectual*, tais como se encontram definidos por convenções internacionais pertinentes, e *respeita a autoria da obra*. (...)

Para tanto, necessitamos que ações de fomento à produção de REA sejam desenvolvidas, por meio de investimentos públicos, para a (co)autoria de REA na formação inicial e continuada de professores. Isso implica reformulação de currículos, disponibilização de recursos tecnológicos livres e abertos, ações formativas para que se construam redes de produção e aprendizagem colaborativas. O SOOC “REA: educação para o futuro”, a respeito do qual dialogamos na seção seguinte, situa-se nesse espaço possível de atuação das políticas de fomento à produção de REA visando à democratização curricular.

No entanto, ao pensar no design destes cursos, deve-se levar em consideração a necessidade de disponibilização de materiais didáticos atrativos, que levem em consideração as demandas docentes e estejam alinhados à Teoria da Carga Cognitiva (SANTOS; KLEIN; BARIN, 2018).

FORMAÇÃO PARA USO DAS TECNOLOGIAS PARA A PROMOÇÃO DE ESPAÇOS INCLUSIVOS

Considerando a inserção de Pessoas com Deficiência no mundo da EPT, os avanços e necessidades são cada vez mais emergentes, visto que boa parte dos docentes não estão preparados para receber alunos com necessidades de apoio, e muitas vezes desconhecem recursos e metodologias que podem contribuir para flexibilização do processo de ensino e aprendizagem, bem como da inclusão destes sujeitos (FARIA; NASCIMENTO, 2013).

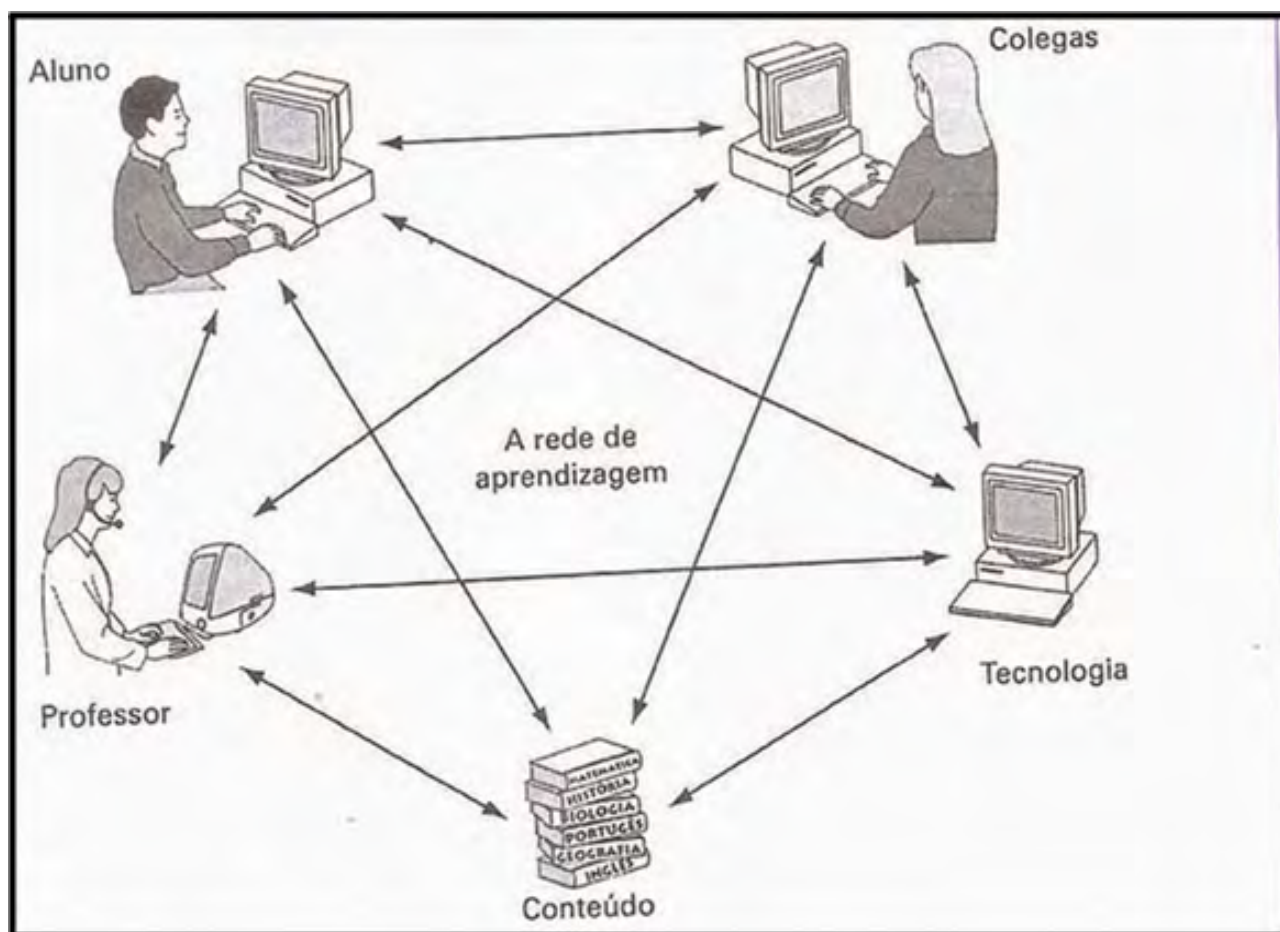
Siqueira e Santana (2010) trazem que, ao tratar-se de inclusão da PcD no ambiente escolar, não se está tratando somente de questões arquitetônicas, estruturais, mas também de docentes que estejam aptos a compreender a subjetividade do ser humano, suas vivências, habilidades e limitações enquanto sujeito. Além disso, o docente pode buscar nos recursos tecnológicos um elemento de mediação pedagógica que seja um facilitador de seu trabalho e de sua relação com a PcD, além de propiciar ao aluno um ensino de qualidade, no qual ele consiga usufruir de todas as suas habilidades e saberes.

O uso dos recursos tecnológicos, tanto digitais como analógicos vem sendo citados na literatura como um potencializador, engajador e flexibilizador do processo de ensino aprendizagem. Assim a proposição de cursos que promovam o conhecimento sobre estes recursos desponta como outro princípio de *design* e a ser considerado na proposição da formação de professores para a promoção de práticas pedagógicas inclusivas.

Segundo o Comitê de Ajudas Técnicas - CAT, da Secretaria de Direitos Humanos da República, a tecnologia assistiva é fundamentada como uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que proporciona a dialogia entre diversos produtos e recursos, metodologias, estratégias, serviços e práticas buscam a promoção da funcionalidade, relacionada à atividade e colaboração de outras PcD, com incapacidade ou mobilidade reduzida, visando permitir uma autonomia no processo de ensino e aprendizagem, mas também uma qualidade de vida no âmbito social (CAT, Ata da Reunião V, SDH/PR, 2007).

Palloff e Pratt (2002), apontam que as tecnologias da informação e da comunicação podem contribuir como elemento de mediação inclusiva por meio da criação de redes de aprendizagem, como pode ser observado na Figura 3:

Figura 3 - A rede de aprendizagem na Educação Virtual



Fonte: (PALLOFF; PRATT, 2004).

Conforme a Figura 3, pode-se vislumbrar que as tecnologias atuam não apenas na mediação didática, como também na mediação relacional e cognitiva atuando de forma transdisciplinar, onde se vê uma educação, construída em rede e de forma colaborativa, dando possibilidade de todas as modalidades dialogarem de maneira uniforme, onde o aluno troca conhecimento e experiência com seu professor, colegas, e tudo isso pode estar também alicerçado por novas tecnologias, podendo assim, encontrar novas formas de realizar o processo em rede.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o aumento do número de PcD nos espaços formativos, surge um dos desafios de não apenas propiciar o ingresso destes nestes espaços, mas promover um ensino de qualidade que seja plural e realmente inclusivo. Nesta perspectiva destacamos a necessidade de formação de professores para atender a

estas demandas, principalmente na Educação Profissional e Tecnológica que tem como um de seus pilares a formação integral do sujeito.

Para que essa *práxis* inclusiva seja possível denotamos a necessidade de formação de professores para implementação de um fazer pedagógico que atenda às necessidades das pessoas com deficiência de uma forma mais efetiva, contribuindo para permanência destes sujeitos nos espaços formativos. Assim, aponta-se para três princípios de *design* que devem ser considerados ao construir cursos de formação continuada, sendo o primeiro destes a promoção de espaços dialógicos onde os sujeitos possam compartilhar seus anseios, experiências e expectativas e, desta forma, construir saberes de forma colaborativa.

Como segundo princípio de *design* aponta-se para proposição de cursos *online* abertos, que possam atender as demandas docentes sem sobrecarga de trabalho. Destaca-se ainda que os modelos híbridos ou *online* podem contribuir para democratização do ensino à medida que chegam a lugares longínquos proporcionando a construção de saberes para sujeitos que não estão nos principais eixos formativos do País.

Por fim, sinalizamos como princípio de *design* a inserção da construção de saberes para o uso das tecnologias, não como um substituto ao professor, mas como um elemento de mediação pedagógica que possa atender as necessidades formativas e engajar as PcD ao longo de sua trajetória educacional.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. M. de. Formação pedagógica e desenvolvimento profissional no ensino superior: perspectivas de docentes. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 25, e250008, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782019250008>. Acesso em: 15 jun. 2022. Acesso: em 14 de set. de 2022.

BASTOS, C. C. B. C.; ROVARIS, N. A. Z. A relevância do processo de autoavaliação institucional da universidade tecnológica para a configuração do bom professor. **Avaliação**, v. 21, n. 3, p. 767-782, nov. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772016000300767&script=sci_abstract&tlng=pt#:~:text=Como%20resultado%20deste%20trabalho%20infere,configura%C3%A7%C3%A3o%20do%20bom%20professor%2C%20em Acesso em: 10 ago. 2022.

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BORGES, C. M. F. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara: JM Editora, 2004.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 06, de 20 de setembro de 2012**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb_006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em 14 ago. 2022.

BRASIL. Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 dez. 2016.

CAT, 2007b. **Ata da Reunião V**, de agosto de 2007, Comitê de Ajudas Técnicas, Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (CORDE/SEDH/PR). Disponível em: <http://www.mj.gov.br/corde/arquivos/doc/Ata_V_CAT1.doc> Acesso em: 05 jan. 2008. Acesso em: 14 set. 2022.

COLLINS, A.; JOSEPH, D.; BIELACZYK, K. Design Research: Theoretical and Methodological Issues. **Journal of the Learning Sciences**, v. 1, n. 1, p. 15-42, 2004. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1466931>. Acesso em: 14 set. 2022.

DALLABONA, C.A.; FARINIUK, T. M. D. **EPT no Brasil: histórico, panorama e perspectivas**. Poiésis, v.10, n. especial, p.46-65, 2016.

FARIA, R.; NASCIMENTO, F. A Questão da Inclusão na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, a partir da ação Tec Nep. In: FLORINDO, G. M. F.; NASCIMENTO, F. C. do; SILVA, N. S. da (Orgs.). **Educação profissional e tecnológica inclusiva: um caminho em construção**. Brasília: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, 2013. p. 13-24.

HERRINGTON, J. *et. al.* **Design-based research and doctoral students: Guidelines for preparing a dissertation proposal**. Edith Cowan University. ECU Publications, 2007 Disponível em: <http://doc.utwente.nl/93893/1/Designbased%20research%20and%20doctoral%20students.pdf> . Acesso em: 15 set. 2022.

JACQUES, J. S.; MALLMANN, E. M.; MAZZARDO, M. D. Por uma educação equitativa e emancipatória: recursos educacionais abertos (rea) como dispositivos de autoria e democratização curricular. **e-Curriculum**, v. 19, n. 1, p. 129-152, jan. 2021. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-38762021000100129&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 14 set. 2022.

KUENZER, A.Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J.C. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3º Ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J. C. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3º Ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

NERI, M. C. **A Educação e Você no Mercado de Trabalho**. Rio de Janeiro: FGV/CPS, 2010.

OLIVEIRA, J. R. W. A formação do professor para a educação profissional de nível médio: tensões e (in)tenções. 2008. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu em Educação - Universidade Católica de Santos, 2008.

PALLOFF, R.; PRATT, K. **O Aluno Virtual**: um guia para trabalhar com estudantes on line. Tradução: Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2004.

REEVES, T. C. Design research from a technology perspective. **Educ Design Res.** v.1, n.3, p. 52-66, 2006. Disponível em: <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9780203088364-13/design-research-technology-perspective-thomas-reeves>. Acesso em: 14 de set. de 2022.

SILVA, M. H. G. F. **Saber docente**: Contingências culturais, experienciais, psico-sociais e formação. Anais da 20ª Anped, 1997.

SIQUEIRA, I. M.; SANTANA, C.da S. Propostas de acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiências no ensino superior. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 16, n. 1, p. 127-136, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382010000100010&lang=pt. Acesso em: 02 ago. 2022.

SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004.
 SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artmed. 2000.
 TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Rio de Janeiro, n. 4, 1991. p. 215-234. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4118869/mod_resource/content/1/TARDIF%2C%20Maurice%20et%20al.%20Os%20professores%20face%20ao%20saber%20-%20esbo%C3%A7o%20de%20uma%20problem%C3%A1tica%20do%20saber%20docente.pdf. Acesso em: 15 set. 2022.

VASCONCELOS, C.; KLEIN, V.; BARIN, C. Produção de material didático digital para o ensino de química: **Desafios e Possibilidades**. v.7, n.1, p.10, 2018. Disponível em: <https://seer.faccat.br/index.php/redin/article/view/1058>. Acesso em: 14 de set. de 2022.

WANG, F. e HANNAFIN, M. J. Design-based Research and Technology-Enhanced Learning Environments. **Educational Technology Research and Development**, v.53, n.4, p. 5-2, 2005. Disponível em: https://ideascale.com/userimages/sub-1/898000/panel_upload_12279/30221206.pdf. Acesso em: 15 set. 2022.

CAPÍTULO 6

CONFLITOS FAMILIARES: REFLEXOS NA ADOLESCÊNCIA E APRENDIZAGEM

Wesllen Martins Lopes¹

Gabriel Saydelles Puerari²

Larissa Martins Lopes³

Doi: 10.48209/978-65-83367-26-5

Resumo: O capítulo aborda os impactos dos conflitos familiares na adolescência e no desempenho escolar dos jovens. Destaca que a família desempenha um papel crucial no desenvolvimento emocional e cognitivo do adolescente, influenciando diretamente sua aprendizagem. A presença ou ausência de pais, as condições socioeconômicas e as tensões familiares são fatores que afetam o bem-estar do jovem, podendo gerar problemas emocionais e dificuldades escolares. O texto também enfatiza a importância da intervenção sistêmica, incluindo a terapia familiar, para lidar com as crises familiares e melhorar o ambiente de aprendizagem. A relação entre escola e família é fundamental para o apoio ao desenvolvimento do adolescente, e a comunicação entre esses ambientes é essencial para mitigar os efeitos negativos dos conflitos familiares. O estudo propõe que abordagens terapêuticas focadas no núcleo familiar podem ajudar a promover a estabilidade emocional e o desempenho escolar dos jovens.

INTRODUÇÃO

Em um ambiente familiar, considera-se necessário um núcleo de segurança e aprendizado para o jovem, possibilitando sua inserção na sociedade e compreensão de mundo. Dessa forma, a família se torna determinante na organização e formação da personalidade, influenciando o comportamento desse indivíduo com base nas ações educativas adotadas no núcleo familiar (Drummond & Drummond Filho, 1998).

1 Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: wesllenmartinslopes99@gmail.com

2 Graduando em Psicologia pela Faculdade Integrada de Santa Maria.
E-mail: gabriel.puerari2@gmail.com

3 Graduada em Psicologia pela Universidade Regional Integrada de Santiago.
E-mail: larissamlopes6@gmail.com

Ademais, a aprendizagem e o desenvolvimento escolar estão diretamente relacionados ao âmbito familiar em que o adolescente está inserido, dado que a primeira interação e a mais contínua que esse indivíduo terá até atingir a independência trata-se da família. Por conseguinte, a família influencia diretamente o desempenho escolar do adolescente, devendo se fazer presente nas atividades extraclasse, acompanhamento comportamental e compreensão/auxílio no estudo para as avaliações. Consequentemente, a escola por si só na maioria dos casos não é capaz de garantir a excelência desse indivíduo, portanto torna-se parceira da família, por meio de um trabalho conjunto (Nascimento & Orth, 2008).

Em razão disso, o declínio do rendimento escolar apresentado por boa parte dos adolescentes decorre de dificuldades de aprendizagem, problemas emocionais e/ou comportamentais, tendo como principal razão os conflitos e problemas de origem familiar, falhando na criação de um ambiente familiar que promova a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo do adolescente, já que a família é a sustentação da evolução da aprendizagem (Osório, 1996).

Assim como em qualquer grupo social, os conflitos familiares gerados acarretam problemas além dos que são pertinentes àquele grupo. Desta forma as preocupações geradas no grupo afetam diretamente cada componente da família durante suas atividades do cotidiano. Esses conflitos se mostram mais prejudiciais nos adolescentes, já que há o somatório das instabilidades apresentados nessa fase do crescimento, influenciando diretamente seu comportamento, sendo afirmado por vários estudos que demonstram maior índice de brigas e disputas entre pais e filhos durante a adolescência (Wagner e Cols, 2002).

Outro fator que merece atenção, são as condições socioeconômicas e seu impacto no desenvolvimento do ser humano. Segundo o psicólogo Abraham Maslow, a motivação humana funciona mediante uma hierarquia de necessidades, sendo elas, respectivamente: fisiológicas, segurança, afiliação (pertencimento), estima e autorrealização. Sendo que a última, aquela que diz respeito ao desenvolvimento do seu potencial individual máximo (talentos, criatividade, propósito de vida), só é possível ser desempenhada, quando o indivíduo tem suas necessidades básicas anteriores já realizadas. Em paralelo à teoria em questão, é nevrálgica a constituição de um ambiente sadio que contemple as etapas de forma a alcançar a autorrealização (Cavalcanti *et al.*, 2019).

Como a adolescência é marcada por grandes mudanças, que acarretam exposição a riscos relacionados às drogas, gravidez precoce, entre outros (Gonçalves *et al.*, 2008). Portanto, os riscos necessitam ser levados em consideração, se a família desse adolescente apresenta conflitos frequentes esses riscos se acentuam, estes problemas acabam por gerar empecilhos na vida do adolescente, tanto na sua formação sociopsicológica quanto na formação estudantil. Em vista disso, deve-se compreender mais sobre as dificuldades de aprendizagem e convivência decorrentes desses fatores e como resolvê-los num âmbito familiar.

Por meio de uma pesquisa bibliográfica, podemos discutir ideias e elaborar hipóteses com intuito de minimizar os vários problemas anteriormente citados, considerando que dessa maneira podemos aprofundar o conhecimento acerca dos conflitos familiares, seus reflexos na adolescência e sua aprendizagem. Munidos destas informações podemos dar início a mudanças ou complementos nas teorias que discorrem do mesmo assunto com objetivo de contribuir positivamente por meio de novas ideias e discussões.

Nesse pressuposto, o objetivo deste trabalho é explorar os reflexos dos conflitos familiares na adolescência e na aprendizagem, buscando compreender como as crises no núcleo familiar podem influenciar o desenvolvimento cognitivo e comportamental dos adolescentes. A partir de uma pesquisa bibliográfica, pretende-se discutir as dificuldades de aprendizagem e convivência decorrentes desses conflitos, bem como explorar métodos e técnicas que possam contribuir para a resolução e amenização dos impactos observados, oferecendo subsídios para complementos teóricos e novas abordagens sobre o tema.

FAMÍLIA E APRENDIZAGEM

Na busca de compreender as crises familiares e principalmente seus reflexos nos filhos adolescentes, tem-se como uma alternativa estruturar os fatores situacionais causadores destas crises, possibilitando o planejamento de métodos e técnicas que se mostrem mais eficazes para a resolução e amenização de cada fator causador do transtorno observado. Nos cabe discorrer de forma genérica os possíveis fatores e transpor ideias que possam complementar as ideias apresentadas por autores reconhecidos.

Nesse contexto, pode-se dizer que ao decorrer do tempo em família surgem situações que geram tensões, tanto por motivos individuais quanto por motivos externos. Ademais, quando essas tensões acarretam mudanças estruturais em que o núcleo familiar falha em se adaptar, o grupo acaba por enfrentar dilemas e conflitos entre a transição de crenças e comportamentos ou optar por fragmentação e desestruturação familiar (Gimeno, 2001). Afetando todo o grupo e criando ambientes desmotivadores nas atuações de cada componente familiar.

Por exemplo, na adolescência, a presença do pai é considerada um fator determinante do estado emocional do jovem. Consequentemente, ausência do progenitor ou substituto é um fator patogênico capaz de gerar psicoses, neuroses, tentativas de suicídio e deficiências intelectuais (Malpique, 1999). Na infância desse jovem não houve o agente de diferenciação, que abre caminho para a identidade sexual, não possuindo parâmetros de comparação de gênero (Balancho, 2005).

Em complemento às adversidades relacionadas ao ambiente, a existência de pais presentes ou pais ausentes afetam diretamente na personalidade e formação sociopsicológica. Em função disso, filhos de pais ausentes têm maior chance de interrupção do ensino obrigatório, que é duas vezes maior do que para filhos de pais presentes, a probabilidade de enfermidade mental é maior para filhos de pais ausentes, juntamente com maior chance de problemas emocionais e de conduta do jovem (Chouhy, 2000). Atualmente no Brasil o número de pais ausentes é significativo, uma demonstração disso parte dos nascimentos recentes; em 2023, dos 2,5 milhões nascidos no Brasil, 172,2 mil deles têm pais ausentes (Lisboa, 2024).

Malpique (1999) traz a ideia de que mães que viveram para os filhos, que não desenvolveram sua vida profissional, acabam dependendo do marido como provedor da família, na morte do marido ou divórcio do casal os filhos sofrem perturbações, no caso em que a mãe viúva entra em estado de depressão, leva os filhos ao mesmo caminho, dado o aumento de proximidade entre os mesmos. No caso do divórcio pode haver casos frequentes de conflitos, em alguns casos levando a criação de uma imagem negativa do pai.

Vários autores discorrem acerca dos mitos e segredos familiares. Carranza & Pedrão (2005) dizem que o contínuo convívio familiar propicia uma história

comum entre os componentes, assim cada um criando suas crenças e mitos, que definem o que deve ou não ser feito ou dito. Diferentemente de Borine (2008) que demanda a ideia de que os segredos familiares são crises situacionais ocultas que se constroem com o passar do tempo, que se vistos de maneira geral são imperceptíveis e no núcleo familiar, inquestionáveis. Já (Gimeno, 1999) considera que os mitos são fundados para cobrir realidades perturbadoras, consequentemente trazendo felicidade a família, justamente por mascarar os problemas, o esclarecimento desses mitos, podendo ser traições, mentiras ou ódios ocultados, gera ambientes depreciativos, que culminam no fracasso familiar, ou seja, decepcionando-se com a própria conduta na família.

Nesse sentido, de se esperar que o desempenho escolar do adolescente diminua com o acúmulo de estresses gerados pelas crises familiares, assim como é mencionado por (Tallon e Cols, 1999), que defendem a ideia de que as interações e sentimentos envolvidos no seio familiar, refletem diretamente na personalidade e êxito escolar do adolescente, principalmente a relação entre pais e filho. Como complemento desta ideia também podemos dizer que o desempenho escolar é codependente da importância que a família dispõe para os estudos, demonstrando que a negligência escolar também se trata da negligência de todo grupo, não só do jovem aluno.

Em relação a isso, a escola, em especial os professores, apresentam papel fundamental no amparo dos jovens estudantes nos dilemas pessoais, uma vez que os estudantes existem fora do ambiente escolar e consigo carregam suas experiências ambientais. Nascimento & Orth (2008) salientam as responsabilidades dos agentes que compõem o processo educacional dos sujeitos em formação.

Uma educação comprometida com a mudança situa o humano no centro de suas ações. Isso significa que ela precisa estar imbuída de princípios e compromissos com a transformação social. Para tanto, os fatores ambientais necessitam ser destacados como preponderantes na relação entre os sujeitos e no processo de mudanças pela maneira de se ensinar e aprender. Por esse viés, nota-se o grande papel dos educadores no que diz respeito ao conhecimento desses fatores ambientais e de saber trabalhar e conviver com eles na escola. A criança não deve ser vista apenas enquanto sujeito na escola, mas sim como um sujeito na sociedade, levando em conta a sua vida lá fora e os ambientes em que vive e se situa.

Ao encontro disso, Botelho (2016) destaca que é necessário que educadores assumam uma postura crítica e política acerca da realidade, já que no contexto escolar são estabelecidas as relações na forma de conexões materializadas por diálogos informais e a participação formal, que requer decisões coletivas. Segundo a autora, as relações entre escola e família são estabelecidas progressivamente por meio de um processo permanente, com trabalho pedagógico que fortaleça as relações. Ademais, compreende-se que a busca de uma relação fortalecida também deve partir da família, mesmo que existam percalços relacionados ao tempo dos familiares, a comunicação deve se suceder pelo menos periodicamente.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

O adolescente já se apresenta fragilizado por suas condições de risco, como apresentamos anteriormente. Dessa forma, as situações que geram crises familiares tornam-se ainda mais prejudiciais para os sintomas psicossociais que podem ser desencadeados, já que os problemas não têm causas individuais, mas sim familiares, recomenda-se atitudes de tratamento e acompanhamento incluam todos componentes do núcleo familiar, caracterizando assim o trabalho psicológico feito através da intervenção sistêmica.

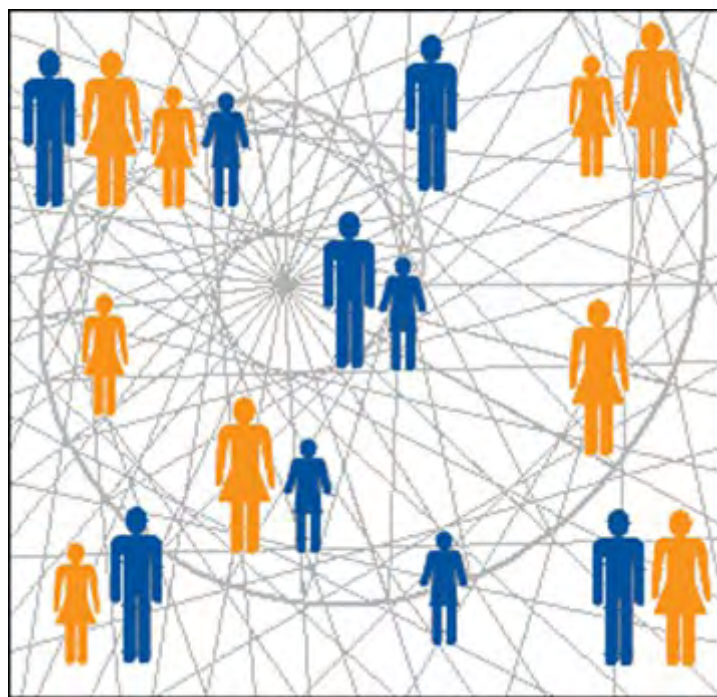
Uma das possíveis intervenções por parte da psicologia, além da terapia individual para a criança/adolescente, pode ser por meio de terapia sistêmica dentro do contexto de terapia familiar, onde é possível levar em consideração todos os componentes da família e seus anseios. Para tal parte-se do trabalho individual com cada membro para delinear estratégias que funcionem de maneira conjunta, já que as crises individuais formadas afetam todos os membros da família.

Por meio de processos que atinjam pontos intrapsíquicos procura-se trazer essas ideias e pensamentos em forma de ação, possibilitando o estudo e acompanhamento dos acontecimentos familiares por meio da perspectiva sistêmica. As transformações das ações familiares em razão do benefício dos jovens que compõem a família vão ao encontro da teoria sistêmica.

A terapia sistêmica, por sua vez, parte do auxílio dos membros familiares para a melhoria dos relacionamentos. Em uma intervenção que apresente o jovem como foco são observados seus contextos, que inclui sua família “[...] onde

o psicólogo atua como facilitador do processo e ajuda os membros da família a transformarem seus padrões de funcionamento e a maneira com que seus comportamentos afetam as relações” (Zanchetta & Hintz, 2022).

Figura 1 - Representação da abordagem sistêmica



Fonte: Blog Sibere Lourenço Mantovani

Como pode-se observar na figura 1, a terapia sistêmica abrange as várias maneiras e sujeitos do relacionamento familiar, unindo as diferentes relações presentes na família de modo a integrá-los de maneira sistêmica. Tendo como base o estabelecimento da confidencialidade e cooperação, o terapeuta deve convocar toda a família, para que dessa forma efetue seu trabalho pela terapia sistêmica (Andolfi, 1995), através desta conduta o terapeuta possibilita aos pacientes discorrerem acerca dos fatos que atrapalham o convívio familiar e individual.

Os métodos utilizados para a comunicação intrafamiliar são dispostos de acordo com as fronteiras naturalmente desenvolvidas pela família a ser tratada, estas fronteiras delimitam o quanto a família aceita informações advindas de meios externos, sendo que quanto mais aberto o sistema, mais informações são trocadas. As fronteiras familiares são avaliadas desde as famílias rígidas (sistema fechado) até as famílias flexíveis (sistema aberto). Como esperado, ao buscar essa padronização, obtém-se maior transparência, permitindo a assimilação dos

estímulos presentes no ambiente e a manutenção do perfil atribuído ao grupo familiar (Becvar & Becvar, 1999).

Becvar & Becvar (1999) ainda enfatizam que a compreensão dos conceitos das fronteiras possibilita a inserção das ideias de *entropia* e *negentropia*, que estão relacionadas a aceitação de informações de um sistema externo (o terapeuta). A *entropia* significaria a falta de “energia” disponível para novos ajustes ou mudanças na família, fazendo uso de informações externas com o objetivo de mudar para um estado de equilíbrio. Já na *negentropia*, há a tendência desta ordem, afastando a família dos estímulos excessivos do meio. Caracterizando assim estas relações com o conceito de *homeostase*, que é a tendência à estabilidade ou zona de conforto.

De maneira simplificada, a partir do entendimento das fronteiras sistêmicas pode-se estabelecer maneiras de contornar os acontecimentos que causam a perda da *homeostase*, através da *entropia* e *negentropia*, dando subsídios à família, possibilitando a *morfogênese*, que é a capacidade de transformação da família, mudando suas características, mas ainda sim mantendo a sua *homeostase*.

A *morfogênese* possibilitará que o grupo se adapte às mudanças causadas pelos conflitos anteriormente citados (conflitos, ausência do progenitor e demais). Espera-se que após alcançar a estabilidade familiar o grupo trabalhe em conjunto para manter a atmosfera em harmonia, principalmente para o adolescente que na maioria dos casos é o mais atingido pelos problemas familiares necessitando atenção especial.

Os benefícios da terapia sistêmica no contexto familiar podem ser observados nos resultados obtidos por Alves & Carvalho (2019), as quais atestam em suas experiências de intervenção que a terapia sistêmica “[...] favoreceu o resgate da autoestima dos membros da família, construção de narrativas alternativas, ampliação das histórias trazidas, externalização de qualidades e reflexões sobre as relações familiares”.

A terapia sistêmica faz parte de um processo amplo que decorre de um pensar sistemicamente. O pensamento sistêmico faz-se presente tanto no embasamento teórico quanto na intervenção clínica com grupos, famílias ou sujeitos individuais; implica na intervenção do terapeuta no reconhecimento do contexto

do(s) sujeito(s) que se busca auxiliar, compreendendo que a realidade é dinâmica e imprevisível. O pensamento sistêmico não anula os fenômenos intrapsíquicos, mas busca compreender e desenvolver esses fenômenos na forma de redes de relações interpessoais.

Para desenvolver uma abordagem sistêmica no contexto familiar é necessário compreender os sistemas atrelados à totalidade das relações. As estruturas dos sistemas se dão hierarquicamente e é função do terapeuta analisar essa estrutura desde os aspectos macro das ordens sociais, passando pelos níveis intermediários das culturas locais e por fim atingindo níveis proximais de microanálise, como a escola e família (Elder Jr, 1996).

A partir do reconhecimento dos níveis, pode-se partir para exploração dos padrões comportamentais de acordo com os contextos de influência social e das necessidades descritas por Maslow. No caso da terapia familiar, pode-se estabelecer um panorama de relações entre os núcleos de pertencimento de cada indivíduo, as inter relações dos diferentes núcleos compreendem um papel importante nas relações familiares.

Desse modo, com o pensamento sistêmico para o auxílio de um jovem, é necessário compreender que a escola apresenta um papel predominante na sua trajetória comportamental, configura como um sistema que impacta nas ações tomadas. Nesse contexto, as dificuldades de colaboração entre escola e família podem dificultar o trabalho do terapeuta, as divergências de realidade impossibilita que os agentes que poderiam fornecer apoio, como professores, colegas, psicólogos escolares ou pais, irmãos, avós, etc. consigam auxiliar o jovem..

Em uma perspectiva pragmática, enquanto a comunicação entre escola e família for limitada, os problemas de um núcleo irão se interpor a de outro núcleo, fragilizando as relações do jovem estudante, que vivencia os dois ambientes. Nesse processo, a terapia sistêmica focada no indivíduo (o jovem), deve permear os dois ambientes, permitindo que se estabeleça pontos de apoio em ambos os ambientes, que tende a auxiliar nos processos de desenvolvimento pessoal e de aprendizagem no âmbito escolar.

CONCLUSÃO

Dentro das ideias dispostas e discutidas podemos perceber a importância e relevância da resolução de várias questões familiares e nisso os malefícios e intempéries criados pela negligência de ocorrências familiares e seus efeitos na família e principalmente nos adolescentes e como esses problemas podem se refletir no seu desempenho escolar em geral. Na maioria dos casos temos que os pontos de partida nas crises formadas são inevitáveis, mas que através do trabalho eficiente e focado, pode-se contornar a situação através de técnicas.

É errôneo e displicente considerar que todos os componentes de um grupo familiar enfrentam os problemas familiares da mesma maneira, cada componente da família possui sua maneira própria de negligenciar as situações familiares incômodas, essa negligência, também chamada de mito familiar acarreta diversos problemas que afetam ainda mais o grupo. Em alguns casos, pode ocasionar no uso de drogas, infidelidade, entre vários outros artifícios usados como “válvulas de escape”. Destaca-se a necessidade do desenvolvimento de uma responsabilidade familiar, na procura por apoio profissional, que consiga agir antes da formação de ambientes hostis irreversíveis.

Considerando as discussões sobre os conflitos familiares e suas influências na adolescência e na aprendizagem, nota-se a dificuldade de determinar maneiras simples de contornar situações problemáticas. Principalmente quando há a delimitação de fronteiras muito estabelecidas nas famílias, em especial em famílias rígidas, havendo a supressão de sentimentos e angústias, que fomentam a autossabotagem, que dificulta ainda mais o trabalho terapêutico.

No contexto estudado foi possível compreender as responsabilidades atribuídas aos pais para com seus filhos. O comprometimento familiar se manifesta nos cuidados dos seus membros com a saúde psicológica e consequentemente a aprendizagem do(s) jovem(s) que compõem o núcleo familiar. Espera-se que o presente estudo influencie positivamente na procura de apoio profissional e na flexibilização de fronteiras comunicativas entre a família.

Em conclusão, os conflitos familiares desempenham um papel crucial na formação emocional, social e acadêmica dos adolescentes, impactando diretamente seu desempenho escolar e desenvolvimento pessoal. É evidente que, para

mitigar os efeitos negativos desses conflitos, é essencial um trabalho conjunto entre família, escola e profissionais de saúde, como psicólogos, para estabelecer estratégias de intervenção que atendam às necessidades individuais e familiares.

A adoção de abordagens terapêuticas, como a terapia sistêmica, pode ser fundamental na promoção de mudanças positivas nos padrões de interação familiar, ajudando a restaurar o equilíbrio emocional e criando um ambiente propício para o aprendizado. Ao compreender e agir sobre as dinâmicas familiares, é possível não só melhorar a saúde psicológica dos jovens, mas também facilitar sua adaptação no ambiente escolar, contribuindo para seu sucesso acadêmico e pessoal.

REFERÊNCIAS

ALVES, C. de O.; CARVALHO, A. de S. A. V. de. Do cuidar ao cuidar-se: um relato de intervenção em terapia familiar sistêmica. **Nova Perspectiva Sistêmica**, v. 27, n. 62, p. 109-125, 2019.

ANDOLFI, M. **A linguagem do encontro terapêutico**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BECVAR, D.; BECVAR, R. **Systems theory and family therapy**. 2. ed. Lanham, Maryland: University Press of America, 1999.

BALANCHO, L. **Ser pai, hoje**. 6. ed. Lisboa: Editorial Presença, 2005. BORINE, B. **Análise da estrutura familiar, “Beleza Americana”**. 2008.

BOTELHO, Francisca Rogério Silva. A participação da família na escola. **Eventos Pedagógicos**, v. 7, n. 2, p. 426-440, 2016.

CARRANZA, D. V. V.; PEDRÃO, L. J. Satisfacción personal del adolescente adicto a drogas en el ambiente familiar durante la fase de tratamiento en un instituto de salud mental. **Revista Latino-americana de Enfermagem**, v. 13, nº esp., p. 836-844, 2005.

CAVALCANTI, T. M. *et al.* Hierarquia das necessidades de Maslow: validação de um instrumento. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 39, p. e183408, 2020.

CHOUHY, R. Función Paterna y Familia Monoparental: ¿Cuál Es Costo De Pre-cidir Del Padre? **Psicología y Psicopedagogia**, v. 2378, p. 345-349, 2000.

DRUMMOND, M.; DRUMMOND FILHO, H. **Drogas: a busca de respostas**. São Paulo: Loyola, 1998.

ELDER JR, G. H. Human lives in changing societies: Life course and developmental insights. In: CAIRNS, R. B.; ELDER, G. H.; COSTELLO, E. J. (Org.). **Developmental science**. New York: Cambridge University Press, 1996. p. 31-62.

GIMENO, A. **A família – o desafio da diversidade**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

GONÇALVES, H. S. *et al.* Problemas da juventude e seus enfrentamentos: um estudo de representações sociais. **Psicologia & Sociedade**, v. 20, n. 2, p. 217-225, 2008.

LISBOA, L. **Brasil registrou mais de 172,2 mil crianças sem nome do pai em 2023**. Consultório Jurídico, 2024. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2024-jan-02/brasil-registrou-mais-de-1722-mil-criancas-sem-nome-do-pai-em-2023/#:~:text=Em%202023%2C%20dos%20%2C5,da%20Transparência%20do%20Registro%20Civil>. Acesso em: 27 fev. 2025.

MALPIQUE, C. **Pais e filhos em consulta psicoterapêutica**. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

NASCIMENTO, G. S. do; ORTH, M. R. B. A influência dos fatores ambientais no desenvolvimento infantil. Simpósio nacional de educação, 2008.

OSÓRIO, L. C. **Família hoje**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

TALLÓN, M. A.; FERRO, M. J.; GÓMEZ, R.; PARRA, P. Evaluacion del clima familiar en una muestra de adolescentes. **Revista de Psicologia Geral y Aplicada**, p. 451-462, 1999.

WAGNER, A.; FALCKE, D.; SILVEIRA, L. M. B. O.; MOSMANN, C. P. A comunicação em famílias com filhos adolescentes. **Psicologia em Estudo**, v. 7, n. 1, p. 75-80, 2002.

ZANCHETTA, N. P.; HINTZ, H. C. Educação permanente na atenção básica: contribuições da Teoria Sistêmica frente à violência conjugal. **Pensando famílias**, v. 26, n. 1, p. 189-197, 2022.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Carlos Edmilson Avila de Lima

Doutorando em Educação (UFSM). Mestre em Educação (UFSM). Possui Especialização em Gestão Educacional pela Faculdade Focus (2022). Possui Especialização em Metodologia do Ensino de Filosofia e Sociologia (2025). Possui Especialização em Psicopedagogia Escolar (2025), Graduado em licenciatura em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Maria(2022). Graduando em Educação Especial (UFSM). Atualmente também está cursando o curso de Especialização e Psicopedagogia Escolar (FOCUS). Atua desde 2020 como professor no projeto de extensão Pré-Universitário Popular Alternativa (PUPA). Atuou como coordenador da equipe de Filosofia do Pré-Universitário Popular Alternativa (PUPA)2021-2022. Participa do programa de extensão Aprender e Ensinar Filosofia na Educação Popular. Também atuou como representante discente no colegiado do Departamento de Filosofia (2018-2021). Pesquisador nos projetos :Pedagogia Performativa: por uma poética da coexistência (UFSM/CE) e “Produção e Compartilhamento de Objetos Digitais de Ensino e de Aprendizagem Potencialmente Significativos com a Educação Básica e Ensino Superior”(UFSM/CE). Desenvolve pesquisa científica na área das Ciências Humanas, políticas educativas, gêneros, sexualidades e saúde coletiva.

Email: Carlosufsm58@gmail.com

Lattes: Currículo do Sistema de Currículos Lattes (Carlos Edmilson Avila de Lima) Orcid:ORCID

Jairo Manzoni Rodrigues

Doutorando em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Graduado em Psicologia pela Faculdade Integrada de Santa Maria (FISMA) e em Gestão de Recursos Humanos pela Universidade Castelo Branco (UCB). Especialista em Comportamento Organizacional e Gestão de Pessoas pela Escola Superior Aberta do Brasil (ESAB). Atuo como professor em cursos de ensino técnico e de graduação. Pesquisador nas áreas de Psicologia Organizacional e do Trabalho, Psicologia Escolar, Diversidade e Inclusão, e Formação Docente.

Email: jairomanizoni@gmail.com

Lattes: CURRICULO LATTES

Orcid: ORCID

Wesllen Martins Lopes

Doutorando em Educação e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Licenciado em Química pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Farroupilha Campus São Vicente do Sul (IFFar-SVS) e Técnico em Administração pelo IFFar-SVS. Componente do Grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologias Educacionais em Rede (GEPETER) e Grupo de Estudos do Movimento STEM (GEMS). Interessa-se nas linhas de pesquisa: Educação STEM, Ensino de Ciências, Formação de Professores, Políticas Públicas Educacionais e Ensino e Aprendizagem.

Email: wesllenmartinslopes99@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9585645129932277>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3447-4461>

EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO E SUBJETIVIDADES

SOCIALIZANDO SABERES

www.terried.com
contato@terried.com

