

ESTUDOS EM EDUCAÇÃO

Inclusão, Docência e Tecnologias

Organizadora
Resiane Paula da Silveira



Volume
8
2022


Editora
UNIESMERO

ESTUDOS EM EDUCAÇÃO

Inclusão, Docência e Tecnologias

Organizadora
Resiane Paula da Silveira



Volume **8**
2022


Editora
UNIESMERO

2022 – Editora Uniesmero

www.uniesmero.com.br

uniesmero@gmail.com

Organizadora

Resiane Paula da Silveira

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Imagens, Arte e Capa: Freepik/Uniesmero

Revisão: Respective autores dos artigos

Conselho Editorial

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Ma. Jaciara Pinheiro de Souza, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Dra. Náyra de Oliveira Frederico Pinto, Universidade Federal do Ceará, UFC

Ma. Emile Ivana Fernandes Santos Costa, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Me. Rudvan Cicotti Alves de Jesus, Universidade Federal de Sergipe, UFS

Me. Heder Junior dos Santos, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP

Ma. Dayane Cristina Guarnieri, Universidade Estadual de Londrina, UEL

Me. Dirceu Manoel de Almeida Junior, Universidade de Brasília, UnB

Ma. Cinara Rejane Viana Oliveira, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Esp. Jader Luís da Silveira, Grupo MultiAtual Educacional

Esp. Resiane Paula da Silveira, Secretaria Municipal de Educação de Formiga, SMEF

Sr. Victor Matheus Marinho Dutra, Universidade do Estado do Pará, UEPA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S587e Silveira, Resiane Paula da
Estudos em Educação: Inclusão, Docência e Tecnologias - Volume 8 / Resiane Paula da Silveira (organizadora). – Formiga (MG): Editora Uniesmero, 2022. 232 p. : il.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-84599-36-9
DOI: 10.5281/zenodo.6395179

1. Estudos em Educação. 2. Inclusão. 3. Docência. 4. Tecnologias. 5. Desafios. I. Silveira, Resiane Paula da. II. Título.

CDD: 370.7
CDU: 37

Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de seus autores.

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora Uniesmero
CNPJ: 35.335.163/0001-00
Telefone: +55 (37) 99855-6001
www.uniesmero.com.br
uniesmero@gmail.com
Formiga - MG
Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:
<https://www.uniesmero.com.br/2022/03/estudos-em-educacao-inclusao-docencia-8.html>



AUTORES

ADRIANA DE OLIVEIRA CHAVES PALMIERI

ALESSANDRA FONSECA FARIAS

ALÉXIA RINO

ANA PAULA ALMEIDA FERREIRA

ANDREZA GOMES LISBÔA

BRUNA MAYARA BONATO

BRUNO HENRIQUE DA ROCHA RODRIGUES

CLAUDIA BIANCHI PROGETTI

CLAUDINÉIA MARIA VISCHI AVANZINI

ÉDIS MAFRA LAPOLLI

ELIANE TEREZINHA BUWAI KRUPA

ESTEFANI BAPTISTELLA

FLÁVIO URUDÃO DE OLIVEIRA

GIRLANY TAVARES FEITOSA PEREIRA

INARA ANTUNES VIEIRA WILLERDING

IVANI CRISTINA VOOS

JACKSON RONIE SÁ-SILVA

JARLISSE NINA BESERRA DA SILVA

JORDANA BORCHARDT BLASI

JOSEFINA DIOSDADA BARRERA KALHIL

KATIA ELISA PRUS PINHO

KETLIN ELÍS PERSKE

LAURINALDO FÉLIX NASCIMENTO

LETÍCIA AMARAL ANSELMO

LILIAN SOARES ALVES BRANCO

LUANA PRISCILA WUNSCH

LUÍS FERNANDO FERREIRA DE ARAÚJO
LUISA DOS SANTOS GOMES
LUIZ ANTONIO LOURENCETTI
MARIA CAROLINA DA SILVA CALDEIRA
MARIA PEREGRINA DE FÁTIMA ROTTA FURLANETTI
MARITANIA DOS SANTOS PADILHA
MAYANE DJANIRA DOS SANTOS
MICAELLY FEITOSA PEREIRA
PATRÍCIA BARROS SOARES BATISTA
PATRICIA MANESCHY DUARTE
RAYANE TELES ALVES
ROBSON ALVES DOS SANTOS
RUANA PRISCILA DA SILVA BRITO
RUTE ISRAELI ROCHA PEREIRA
TAUANA CRISTINA SANTANA
WILLIAM ROSLINDO PARANHOS
WILTON JOSÉ LEAL DA COSTA

APRESENTAÇÃO

O título da obra “Estudos em Educação: Inclusão, Docência e Tecnologias - Volume 8” apresenta como eixo comum a Educação, com temas interligados que fazem o processo de ensino-aprendizagem acontecer de forma efetiva e eficaz, abrangendo a docência, as tecnologias e a inclusão.

Assim, a Educação pode e deve ser entendida como um processo em constante movimento, que evolui diariamente com necessidade de participação contínua de todos os envolvidos: os professores, os gestores, os estudantes, os pais e toda a comunidade escolar. A participação de todos proporciona um processo dinâmico, integrador e capaz de mudar uma nação.

Os conteúdos apresentam considerações pertinentes sobre os temas abordados diante o meio de pesquisa e/ou objeto de estudo. Desta forma, esta publicação tem como um dos objetivos, garantir a reunião e visibilidade destes conteúdos científicos por meio de um canal de comunicação preferível de muitos leitores.

Este e-book conta com trabalhos científicos da área de Educação, aliados às temáticas das práticas ligadas a a inovação e aspectos que buscam contabilizar com as contribuições de diversos autores. É possível verificar a utilização das metodologias de pesquisa aplicadas, assim como uma variedade de objetos de estudo.

SUMÁRIO

Capítulo 1 A CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO INTEGRADOR NO TRABALHO COM A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS <i>Alessandra Fonseca Farias; Maria Peregrina de Fátima Rotta Furlanetti</i>	10
Capítulo 2 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA DOCÊNCIA SUPERIOR COMO INSTRUMENTO DE INCLUSÃO SOCIAL: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA <i>Flávio Urudão de Oliveira; Tauana Cristina Santana</i>	27
Capítulo 3 A IMPORTÂNCIA DA CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: MISSÃO, VISÃO E VALORES E SUA FLEXIBILIDADE NA PRÁTICA PROFISSIONAL <i>Mayane Djanira dos Santos; Rute Israeli Rocha Pereira; Wilton José Leal da Costa</i>	40
Capítulo 4 APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA E AS NOVAS COMPETÊNCIAS DO SÉCULO 21: DESAFIOS DOCENTES EM TEMPOS DE PANDEMIA <i>Laurinaldo Félix Nascimento; Luana Priscila Wunsch</i>	55
Capítulo 5 APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA: IMPLICAÇÕES DO NÃO USO DE PRODUTOS EDUCACIONAIS NA FORMAÇÃO INICIAL <i>Patricia Maneschy Duarte; Rayane Teles Alves; Bruno Henrique da Rocha Rodrigues</i>	67
Capítulo 6 ETAPAS DE ENSINO DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE A EDUCAÇÃO STEAM NO ENSINO DE CIÊNCIAS <i>Girlany Tavares Feitosa Pereira; Josefina Diosdada Barrera Kalhil; Micaelly Feitosa Pereira</i>	78
Capítulo 7 O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: DESAFIOS EM TEMPOS DE ISOLAMENTO SOCIAL <i>Luís Fernando Ferreira de Araújo; Claudia Bianchi Progetti; Robson Alves dos Santos</i>	92
Capítulo 8 ARTICULAÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO INTEGRAL E A GESTÃO ESCOLAR: EM BUSCA DE UMA FORMAÇÃO INTEGRAL <i>Estefani Baptistella; Lilian Soares Alves Branco; Ketlin Elís Perske; Jordana Borchardt Blasi</i>	111

Capítulo 9 INTERVENÇÕES ASSISTIDAS POR ANIMAIS: UMA PROPOSTA DE CATEGORIZAÇÃO NA TECNOLOGIA ASSISTIVA <i>Ivani Cristina Voos; Letícia Amaral Anselmo; Luisa dos Santos Gomes; Andreza Gomes Lisboa</i>	123
Capítulo 10 A (RE)ORGANIZAÇÃO DO PLANEJAMENTO REFERENCIAL DE ARAUCÁRIA: A IMPORTÂNCIA DO FOCO NA INTEGRAÇÃO DOS COMPONENTES CURRICULARES <i>Claudinéia Maria Vischi Avanzini; Adriana de Oliveira Chaves Palmieri; Eliane Terezinha Buwai Krupa</i>	141
Capítulo 11 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS <i>Jackson Ronie Sá-Silva; Ana Paula Almeida Ferreira; Jarlisse Nina Beserra da Silva; Maritania dos Santos Padilha</i>	153
Capítulo 12 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO E GÊNERO: O QUE REVELAM AS PESQUISAS BRASILEIRAS – 2014-2019 <i>Bruna Mayara Bonato; Katia Elisa Prus Pinho</i>	174
Capítulo 13 EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO POR MEIO DO PROJETO DE ENSINO “ÁFRICAS E EU” <i>Maria Carolina da Silva Caldeira; Patrícia Barros Soares Batista; Ruana Priscila da Silva Brito</i>	185
Capítulo 14 DECONSTRUÇÃO: O PRINCÍPIO PARA UMA EDUCAÇÃO PELA INTEGRALIDADE HUMANA <i>Inara Antunes Vieira Willerding; William Roslindo Paranhos; Édis Mafra Lapolli</i>	197
Capítulo 15 SINTOMAS DE TECHNOSTRESS EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS E COMO SE SENTEM SOBRE O USO DE TECNOLOGIAS <i>Aléxia Rino; Luiz Antonio Lourencetti</i>	209
CURRÍCULOS DOS AUTORES	221

Capítulo 1

A CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO INTEGRADOR NO TRABALHO COM A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Alessandra Fonseca Farias

Maria Peregrina de Fátima Rotta Furlanetti

A CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO INTEGRADOR NO TRABALHO COM A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Alessandra Fonseca Farias

Atua como professora do ensino fundamental da rede municipal de Presidente Prudente/SP. Graduada em Pedagogia (2012) e mestra em Educação pela UNESP (2016), atualmente é doutoranda em educação pela UFGD - alessandrafonsecafarias@gmail.com.

Maria Peregrina de Fátima Rotta Furlanetti

Professora aposentada pela UNESP de Presidente Prudente/SP. Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Moema (1979), mestra em Psicologia pela PUC/SP (1996) e doutora em Educação pela UNESP (2001). - fatimarotta00@gmail.com.

RESUMO

Este artigo é composto após anos de pesquisa acadêmica em EJA (Educação de Jovens e Adultos) e contribui na reflexão da necessidade de um currículo específico para essa modalidade de ensino. O conceito de currículo discutido é o de currículo integrador, o qual ressignifica os conteúdos e os traduz na prática de vida dos educandos. O trabalho com o currículo integrador na EJA é conduzido pelo próprio educador na perspectiva da educação popular de Paulo Freire, através de sua concepção de educação problematizadora e dialógica. Nessa perspectiva, a Educação Popular é colocada à nossa disposição para refletirmos nossa prática pedagógica e, com isso, termos base para construir um currículo integrador no trabalho com a educação de adultos. Nossa proposição, neste estudo, é a de propor a construção de um currículo integrador que considere os seguintes aspectos metodológicos: o diálogo, a interdisciplinaridade, a problematização e o tema-gerador, com vistas à realização de uma educação que inclua, que liberte e que promova a cidadania e a criticidade através da problematização e dialogicidade freireanas. Como resultado da nossa trajetória de trabalho e pesquisa na EJA, ao final do artigo trazemos uma proposta de planejamento aberto e de mapa conceitual dialógico (FURLANETTI, 2009) a partir de uma perspectiva de currículo integrador.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos (EJA). Currículo Integrador. Projeto Pedagógico para a EJA.

ABSTRACT

This article is composed after years of academic research in EJA (Youth and Adult Education) and contributes to the reflection on the need for a specific curriculum for

this type of education. The concept of curriculum discussed is that of integrative curriculum, which re-signifies the contents and translates them into the students' life practice. The work with the integrating curriculum in EJA is conducted by the educator himself from the perspective of Paulo Freire's popular education, through his conception of problematizing and dialogical education. In this perspective, Popular Education is made available to us so that we can reflect on our pedagogical practice and, thus, have the basis to build an integrative curriculum in the work with adult education. Our proposal, in this study, is to propose the construction of an integrative curriculum that considers the following methodological aspects: dialog, interdisciplinarity, problematization, and theme-generator, aiming at the realization of an education that includes, liberates, and promotes citizenship and criticality through freirean problematization and dialogicity. As a result of our work and research trajectory in EJA, at the end of the article we bring a proposal of open planning and dialogical conceptual map (FURLANETTI, 2009) from an integrative curriculum perspective.

Keywords: Youth and Adult Education. Integrative Curriculum. Pedagogical Project for EJA Youth and Adult Education.

1. INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) se refere a todo e qualquer processo educativo, formal ou não, destinada às pessoas consideradas adultas pela sociedade em que estão inseridas e que, através da aprendizagem, possibilita que essas pessoas enriqueçam os seus conhecimentos e/ou melhorem suas qualificações profissionais e técnicas (OLIVEIRA, 2006).

Um dos cuidados ao se falar da educação de adultos é o de não generalizar esse público apenas como "não crianças", e sim reconhecer os sujeitos situados no interior da diversidade de grupos culturais da sociedade contemporânea que não puderam seguir o caminho da escolaridade regular, conforme apontam os estudos Oliveira (2006). Assim, para esta autora, o tema "educação de pessoas jovens e adultas" não nos remete apenas a uma questão de especificidade etária, mas, primordialmente, a uma questão de especificidade cultural".

Outro grande problema da EJA é a questão da especificidade cultural, em que o sujeito não é considerado enquanto pertencente a certa cultura, a determinado local, a tal classe social, enquanto cidadão, tendo sua identidade negada. Por isso, é preciso historicizar o objeto de reflexão para não cometer o equívoco de apontar a todos os adultos e adultas sem escolarização como personagens abstratos. E, sendo o analfabetismo um problema que abrange todo o território nacional, se torna

inimaginável a diversidade que compõe estes sujeitos, de forma que aqui temos uma segunda negação: ao retornar à escola, que por si só já é um trajeto difícil de ser trilhado, o sujeito da EJA tem seu primeiro direito afirmado ao mesmo tempo em que lhe é negada uma educação que contemple suas especificidades etárias, culturais, étnicas, de gênero, trabalhistas, religiosas, de deficiência, enfim, sua identidade.

Desse modo, pensando na diversidade destes sujeitos, problematizamos a formação do educador que vai atuar na sala da EJA, porque acreditamos em alguns princípios que fazem do educador um educador popular. Tendo em vista que muitos desses sujeitos têm trajetórias de fracasso escolar, de não aprendizado e de frustrações, não é possível repetir modelos e manter abordagens e métodos infantilizados, que não valorizam o conhecimento dos educandos, sua história de vida, sua identidade e sua psicologia de aprendizagem que é específica, conforme aponta Oliveira (1999).

É nessa perspectiva que colocamos em questão as práticas e concepções dos educadores da EJA, modalidade da educação brasileira que possui especificidades tanto ao pensarmos os seus sujeitos quanto nas formas de trabalho pedagógico possíveis. Promover uma metodologia que leve em conta as especificidades dos educandos é um fator condicional para uma educação que vai além da aquisição de conhecimentos prontos, mas que será construída coletivamente por educador e educandos movidos pelas necessidades que a educação poderá suprir em seu cotidiano, e por outras necessidades que só serão “reveladas” através da reflexão crítica, o que só a prática da educação popular pode proporcionar a ambos os sujeitos. Os desvelamentos da realidade que são revelados na reflexão crítica, seus discursos e suas lógicas excludentes nos impulsiona, nos movem na direção da luta e do fortalecimento do senso coletivo, pois é no coletivo que as angústias e as dores da exploração são partilhadas, para poderem renascer como força, vontade e ação.

Assim, o educador é chamado a participar para contribuir, estar a serviço deste que é um trabalho não somente coletivo, mas também político, que atua especificamente no domínio do conhecimento popular. É nesse espaço político de conscientização e reflexão que se desenvolve a educação, de fato, popular, educação que transforma ambos os sujeitos envolvidos no processo educativo, educandos e educadores.

Todavia, para acontecer a educação popular, o educador precisa se posicionar politicamente desde a escolha de suas metodologias, de sua postura em sala de aula,

da sensibilidade de considerar a bagagem cultural dos educandos, de provocar na aula a prática da reflexão e, sobretudo, conhecer as políticas públicas que afirmam e garantem a EJA, de modo que este educador se conscientize a si mesmo e aos educados e lute junto a eles pela efetivação de seu direito de acesso e permanência na escola.

Se caminharmos no sentido de que se reconheçam as especificidades da educação de jovens e adultos, aí sim teremos de ter um perfil específico do educador da EJA e, conseqüentemente, uma política específica para a formação desses educadores. (ARROYO apud SOARES, 2006, p. 21)

Assumir esse posicionamento político frente à EJA é indispensável para que a educação não se torne mais um obstáculo e algo como inalcançável na vida dos educandos. Não podemos desconsiderar todas as suas dificuldades e necessidades. Caso contrário, estaremos apenas reproduzindo um padrão histórico de exclusão educacional que encontra suas raízes em uma pedagogia conservadora, elitista e burguesa, que não considera as classes populares de forma geral.

O debate da diversidade na EJA é fundamental e ainda merece ser levado em consideração. No entanto, defendemos que é na problematização do dimensionamento político desses sujeitos e do resgate do caráter de luta que o arcabouço da educação popular fornece que juntos podemos ampliar nossos horizontes de análise rumo à efetiva garantia do acesso à educação perante a classe trabalhadora, no esforço de compreender esse universo não de “cima para baixo”, mas juntos com os educandos, numa perspectiva de horizontalidade.

Portanto, a identidade dos sujeitos educandos da EJA não pode ser generalizada e resumida a índices de analfabetismo, como historicamente vem acontecendo no Brasil. Esses sujeitos têm um rosto, um rosto com traços, traços que revelam sua identidade, identidades que devem ser consideradas prioritárias no processo educativo, processo esse que assegure a especificidade dessa modalidade de educação que é formada por jovens, adultos e idosos, com ou sem deficiências, representantes de toda a diversidade e que merecem uma educação pensada com eles, e não para eles.

2. O QUE É UM CURRÍCULO INTEGRADOR?

O tema currículo é sempre instigante e desafiador, entretanto, vamos relembrar a concepção que rege as práticas educacionais da EJA para pensar um currículo específico para essa modalidade de ensino. Falamos da Educação Popular, apresentada por Paulo Freire, que a colocou à nossa disposição para refletirmos nossa prática e, com isso, termos base para construir um currículo integrador para a educação de adultos.

O conceito de Educação de Adultos vai se movendo na direção do de educação popular na medida em que a realidade começa a fazer algumas exigências à sensibilidade e à competência científica dos educadores e das educadoras. Uma destas exigências tem que ver com a compreensão crítica dos educadores do que vem ocorrendo na cotidianidade do meio popular. Não é possível a educadoras e educadores pensar apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados aos grupos populares. Os próprios conteúdos a serem ensinados não podem ser totalmente estranhos àquela cotidianidade. O que acontece, no meio popular, nas periferias das cidades, nos campos – trabalhadores urbanos e rurais reunindo-se para rezar ou para discutir seus direitos -, nada pode escapar à curiosidade arguta dos educadores envolvidos na prática da Educação Popular. (FREIRE, 2001, p. 16)

A opção pela Educação Popular determina que educandos e educadores sejam considerados igualmente sujeitos construtores e cognoscentes do processo educativo, o que requer uma autêntica relação de diálogo construída no respeito ao ser, no saber e nas práticas desenvolvidas, acreditando na possibilidade de integração das diferenças, nunca anulação. São pessoas jovens, adultas e idosas que possuem um compromisso metodológico de entender criticamente a realidade, e como a vida lhes ofereceu um currículo mesmo fora da sala de aula, que os fez sobreviver até então, é este currículo da vida que trazem para dentro da escola.

Na perspectiva de currículo integrador, o planejamento não pode ser elaborado somente pelo educador seja em sua casa seja com seus pares, sem considerar as especificidades do contexto e do grupo de educandos. Pensamos no planejamento como uma combinação social, política, cultural, singular, territorial e econômica, na qual todos os sujeitos, educadores e educandos, devem contribuir, constituindo uma

pedagogia também singular, que compreenda todas as faces, necessidades e expectativas do grupo.

Desse modo, o planejamento é parte da pedagogia de educar para a ajuda mútua, para a ação política, para a valorização dos elementos culturais que brotam de sua existência particular, para a formação da identidade, para a construção de relações horizontais. É necessário considerar a metodologia utilizada para a sobrevivência, para a superação das necessidades imediatas, a qual remete à história de vida dos educandos, apresentada dialógica e coletivamente no processo educativo. Portanto, o ato de planejar deve, sobretudo, ser gerido pela comunidade, assim como a própria escola dentro do princípio de gestão democrática.

Se o planejamento não se basear e vivenciar uma pedagogia autônoma, se tornará desnecessário, fazendo com que jovens, adultos e idosos não se reconheçam nele e percam o compromisso com a construção de seu próprio saber. Para tanto, buscamos, através do diálogo e do reconhecimento dos saberes instituídos na comunidade em que estão inseridos, compreender quem são nossos educandos, como se desenvolveram com autonomia e lidaram com todas as adversidades e preconceitos da exclusão do mundo letrado. É esta metodologia humana, dialógica, problematizadora, com base no pensamento de Paulo Freire que possibilitará a compreensão de quem são nossos educandos, para transformarmos a sala de aula em um ambiente adequado e estimulador.

Esse processo de re-elaboração e produção coletiva de conhecimentos se contrapõe ao ensino autoritário, tradicional, no qual o conhecimento é pronto e acabado e não permite diálogo, uma vez que apenas o professor detém a sabedoria e tem voz. Uma proposta de currículo integrador é possível quando nos permitimos dialogar com a comunidade escolar para conhecê-la. Por meio de uma proposta freiriana, embasada na educação problematizadora e dialógica, o projeto político pedagógico e o planejamento terão a proposta que os educandos e educandas necessitam e que vai constituir vínculos sólidos com a escola.

Os conteúdos curriculares, nesta perspectiva, serão os conhecimentos sócio/culturais desenvolvidos pela humanidade por necessidades históricas, articulados com o princípio integrador que possibilita a interdisciplinaridade e a aprendizagem por meio da contextualização. Dito de outro modo, os conteúdos trabalhados em sala de aula serão elencados de acordo com a história da evolução

humana e relacionadas com os conhecimentos necessários, construídos socialmente e que mediatizam a relação entre educandos e educador.

O planejamento é, portanto, uma forma de organizar coletivamente a prática educativa através da reflexão e do diálogo, processo que o tornará coerente, sensato e humano. Assim, propomos a construção de um currículo integrador que considere os seguintes aspectos metodológicos (FURLANETTI, 2009):

1- O diálogo, enquanto momentos de com-partilhar experiências e de reconstrução do cotidiano das histórias que se entrelaçam na constituição de um grupo que tem sua cultura criada em suas histórias;

2- A interdisciplinaridade, porque compreendemos o conhecimento como construção histórica, portanto, cultural que nasce da necessidade humana de compreensão da realidade.

3- A problematização, como prática social que incentiva os educandos a levantar problemas e a não aceitar a análise da realidade com um só ponto de vista, levando-os a questionar determinados fatos, situações, fenômenos e ideias a partir de determinadas alternativas que levem à compreensão do problema em si, de suas implicações e de caminhos para a solução.

4- O tema gerador, o que desencadeará toda a metodologia e os conteúdos que serão desenvolvidos. Seguindo a metodologia freiriana, esses temas são fatos concretos que surgem da própria vivência humana e das relações com o mundo e a cultura.

Dentro dessa proposta, a educação ocorre de forma dinâmica e possibilita um processo permanente de comunicação e aprendizagem em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. Garantir a igualdade na diversidade sociocultural e promover o relato e o registro das narrativas históricas individuais e coletivas, reconhecidas e valorizadas como parte do processo educacional, são objetivos dessa metodologia.

Respeitando os sonhos, as frustrações, as dúvidas, os medos, os desejos dos educandos, crianças, jovens ou adultos, os educadores e educadoras populares têm neles um ponto de partida para a sua ação. Insista-se, um ponto de partida e não de chegada. (FREIRE, 2001, p. 16)

Assim, das histórias de vida emergem o tema gerador, o ponto de partida para o processo educativo, que se constrói assim, coletivamente, a partir da reflexão das

trajetórias individuais dos educandos e da articulação com os conceitos e conteúdos intermediados pelo educador. É assim que se constrói o currículo integrador, que por sua vez ressignifica os conteúdos e os traduz na prática de vida dos educandos, processo conduzido pelo educador na perspectiva da educação popular de Paulo Freire através da educação problematizadora e dialógica.

3. METODOLOGIA FREIRIANA DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS

Ancorado numa perspectiva problematizadora de educação, Freire desenvolve um método para alfabetização de adultos, o qual passa a considerar esses sujeitos historicamente excluídos do acesso à educação como sujeitos “molhados” de cultura e, portanto, de saberes.

A concepção, na melhor das hipóteses, ingênua do analfabetismo o encara ora como uma “erva daninha” – daí a expressão corrente: “erradicação do analfabetismo” -, ora como uma “enfermidade” que passa de um a outro, quase que por contágio, ora como uma “chaga” deprimente a ser “curada” e cujos índices, estampados nas estatísticas de organismos internacionais, dizem mal dos níveis de “civilização” de certas sociedades. Mais ainda, o analfabetismo aparece também, nesta visão ingênua ou astuta, como a manifestação da “incapacidade” do povo, de sua “pouca inteligência”, de sua “proverbial preguiça” (FREIRE, 1982, p. 13).

Para Freire, as repostas à problemática do analfabetismo não devem adquirir um “caráter mecanicista”, conservador, caracterizado pela prática da educação bancária aqui antes mencionado. Do contrário, a alfabetização se reduz ao ato mecânico de “depositar” palavras, sílabas e letras no alfabetizando (FREIRE, 1982). Desse modo,

As cartilhas, por boas que sejam, do ponto de vista metodológico ou sociológico, não podem escapar, porém à uma espécie de “pecado original”, enquanto são o instrumento através do qual se vão “depositando” as palavras do educador, como também são seus textos, nos alfabetizando. E por limitar-lhes o poder de expressão, de criatividade, são instrumentos domesticadores (FREIRE, 1982, p. 14).

Freire (1982) propõe que os próprios educadores em conjunto com seus educandos elaborem textos. Na atualidade, essa perspectiva tem sido aceita por

aqueles educadores que romperam com o modelo bancário, em especial, quando se trata da Educação Infantil e da Educação de Jovens e Adultos.

O autor afirma ainda que “tanto as palavras quanto os textos das cartilhas nada têm a ver com a experiência existencial dos alfabetizandos” (FREIRE, 1982, p. 14). O que provoca por parte do aluno uma atitude de afastamento e de desinteresse pelo que está estudando. Com relação ao uso das denominadas cartilhas, outro aspecto rejeitado por Freire é a forma de tratamento que é dispensada aos adultos:

[...] tanto as palavras quanto os textos das cartilhas nada têm a ver com a experiência existencial dos alfabetizandos. E quando têm, se esgota esta relação ao ser expressada de maneira paternalista, do que resulta serem tratados os adultos de uma forma que não ousamos sequer chamar de infantil (FREIRE, 1982, p. 14).

Cabe ressaltar que ao elaborar um método de alfabetização que altera o tratamento dos sujeitos que foram excluídos do direito à educação, Freire (1982) inova também com relação ao olhar sobre o professor. Este, de único possuidor do conhecimento, passa a ser, em Paulo Freire, um sujeito de conhecimento que está “face a face com outros sujeitos de conhecimento”, e que “jamais pode ser um memorizador, mas alguém que constantemente refaz sua capacidade de conhecer no exercício que desta mesma capacidade fazem os educandos” (FREIRE, 1982, p. 54).

Contradizendo os métodos de alfabetização puramente mecânicos, projetávamos levar a termo uma alfabetização direta, ligada realmente à democratização da cultura e que servisse de introdução; ou, melhor dizendo, uma experiência susceptível de tornar compatíveis sua existência de trabalhador e o material que lhe era oferecido para aprendizagem. Verdadeiramente, só uma paciência muito grande é capaz de suportar, depois das dificuldades de uma jornada de trabalho, as lições que citam a “asa”: “Pedro viu a asa”; “A asa é do pássaro”; ou as que falam de “Eva e as uvas” a homens que, com frequência, sabem pouquíssimo sobre Eva e jamais comeram uvas. (FREIRE, 1980, p. 41)

A proposta inicial do método de Paulo Freire foi apresentada no artigo “Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo”, com registros do ano de 1963, quando ele morava no Recife-PE. O método correspondia às preocupações explicitadas pelo educador em seus escritos anteriores, e como os demais, apresentava notável simplicidade (BEISEGEL, 1989).

Os trabalhos eram iniciados a partir de discussões em torno do conceito de cultura, um singular esforço de iniciação dos analfabetos em antropologia para,

segundo Freire (1978 apud BEISEGEL, 1989), ajudá-los a iniciar a modificação de suas atitudes básicas diante da realidade e a começar a reformulação de seu saber preponderantemente mágico, superando certo fatalismo por culpar a Deus ou o destino, ou ainda sua sina pelos erros de uma estrutura arcaica e desumana. Para essa superação, para Freire o caminho era levar os analfabetos ao conceito antropológico de cultura.

As “fases do sistema” como denomina Freire em seu artigo são:

1. Levantamento do universo vocabular do grupo; 2. Seleção nesse universo dos vocábulos geradores, sob um duplo critério: a) o da riqueza fonêmica e b) o da pluralidade de engajamento na realidade local, regional e nacional; 3. Criação de situações existenciais, típicas do grupo que vai se alfabetizar. 4. Criação de fichas-roteiro, que auxiliam os coordenadores de debate no seu trabalho e 5. Feitura de fichas com a decomposição das famílias fonêmicas correspondentes aos vocábulos geradores.

Assim, a ação-reflexão-ação - práxis educativa freiriana - busca na realidade de suas experiências o problema a ser superado. Não podemos esquecer que o ser humano aprende por necessidade, e a necessidade leva-nos ao problema. Uma vez dialogado e contextualizado o problema em sala de aula, procuramos compreendê-lo para solucioná-lo coletivamente: processo de problematização.

Problematizando a fala do educando, numa perspectiva de educação problematizadora e dialógica, estaremos permitindo que sua curiosidade o leve à percepção crítica da realidade. Portanto, eliminaremos a passividade do aluno, rompendo com modelos tradicionais e infantilizados de educação de adultos.

A metodologia de trabalho que propomos é a aula expositiva dialógica, na qual o educador valoriza e respeita a vivência de seus educandos, de seus conhecimentos concretos relacionando-os ao assunto a ser estudado partindo das hipóteses discutindo e refletindo para compreender a realidade de forma rigorosa. Nesse sentido, a aula expositiva é uma técnica tradicional que pode ser transformada num momento emancipatório com o diálogo; quando ouvimos os nossos educandos nos propomos a uma condição de “escuta”, e, para ouvi-los, eles têm que falar e para falar eles têm que se expor e se expondo conhecemos suas experiências sua sabedoria e principalmente suas dúvidas.

Prestemos atenção nas dúvidas, é pelas dúvidas que sabemos o que nosso educando não sabe. Um diálogo através da aula expositiva estimulando o pensamento

crítico do aluno, ouvindo-o para reconhecer suas hipóteses, suas dúvidas e suas expectativas. A aula expositiva dialógica (LOPES, 1996) estabelece o intercâmbio entre os conhecimentos e experiências do educador e educando considerando esse diálogo como uma busca recíproca do saber.

Desta forma, estaremos coletivamente construindo um currículo integrador que se apresenta no diálogo, no saber do grupo. O educador irá discutir a instrumentalização - que é a escolha do conteúdo que não é colocado como uma forma rígida, tradicional, mas um conteúdo escolhido por todos - e o educador é aquele que sabe coordenar esse momento para a escolha acertada. Não estamos falando dos conteúdos pré-elaborados, mas de conhecimentos universais no contexto histórico-social.

Contudo, chamamos a atenção para alertar sobre o espontaneísmo, estamos falando no planejamento construído na relação educador X educando, onde democraticamente a forma de apresentar o conteúdo se mostra dentro do contexto da aula dialógica compartilhada na busca por conteúdos que estão disponíveis no universo histórico social, não esquecendo que muitas vezes não são os saberes de bibliotecas que necessitamos, mas saberes acumulados na vida das pessoas.

Essa investigação do saber é um processo que é feito com o pensar de seus educandos, seja ele um pensamento ingênuo ou mágico, mas como relata Freire (2005, p.116), “será pensando o seu pensar, na ação, que ele mesmo se superará. E a superação não se faz no ato de consumir ideias, mas no de produzi-las e de transformá-las na ação e na comunicação”.

O Estudo do Texto é outra técnica de ensino que nos dá vantagens, pois envolve o educando à medida que o educador ou educadora sugerem pontos de reflexão tornando a leitura do texto um ato dinâmico e produtivo onde o aluno aprende a ser um leitor que questiona, confronta, levanta hipóteses na busca de significados e compreende que o texto é um diálogo com o autor e que tem um ponto de vista, e que o próprio texto pode oferecer múltiplos sentidos. Há a necessidade de um estudo analítico do texto, pois o texto é a materialização da mensagem, se faz necessário oportunizar atividades de leitura individual ou coletiva, oral ou silenciosa. Estudar um texto não é só perceber o que está explícito, mas descobrir o que se apresenta de modo mais sutil.

Poderemos, também, utilizar da técnica O Estudo do Meio que é o espaço onde serão proporcionadas experiências vivas e vivenciadas como parte integrante do

processo de aprendizagem, portanto é organizada e elaborada, e essa organização é planejada coletivamente, dentro da sala de aula com os educandos.

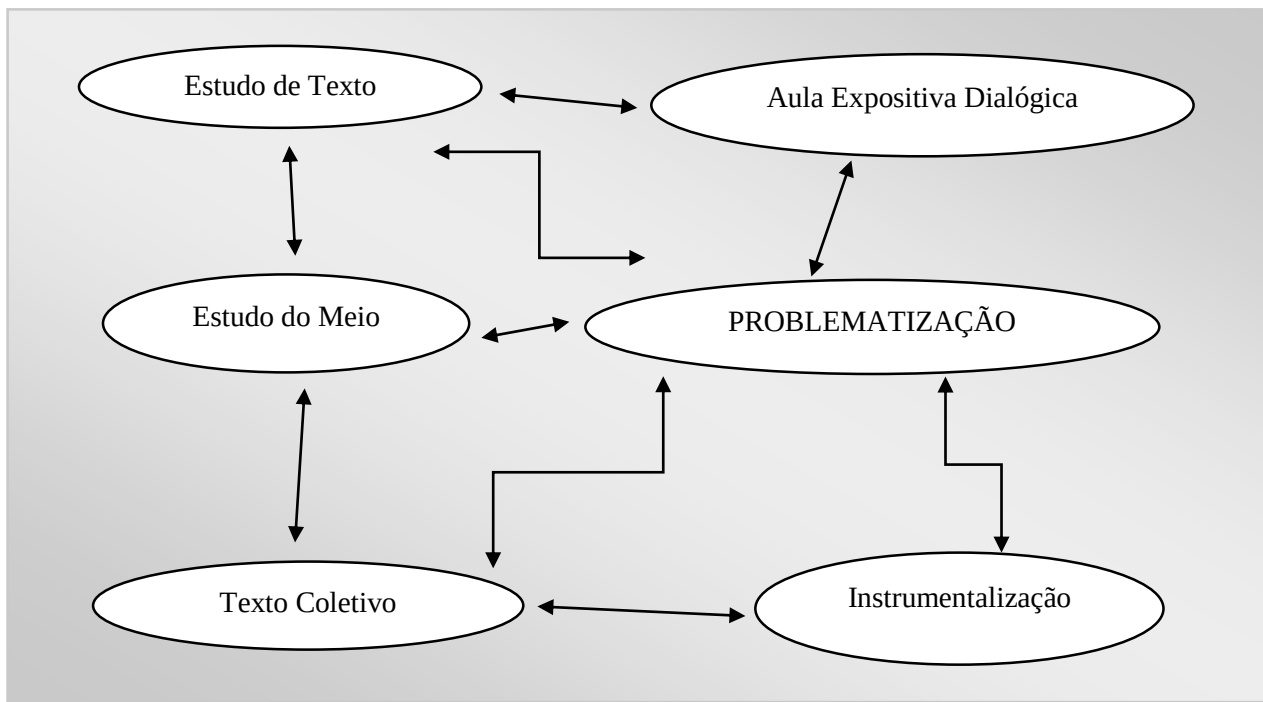
O Estudo do meio é uma abordagem interdisciplinar e isto significa encontrar conteúdos e conceitos para melhor compreender o homem interagindo com o mundo, que não é senão a relação do homem com e na sociedade. Com essa técnica estaremos superando a justaposição de conteúdos em detrimento do enfrentamento de problemas reais gerados a partir da problematização, organizando a visão conjunta desde o início da colocação do problema e durante o processo de construção de conhecimento.

Além disso, o estudo do meio é uma técnica pedagógica que se realiza por meio da pesquisa, isto é, utiliza-se instrumentos metodológicos diversos, registra e interpreta a realidade propondo alternativas, assim a aprendizagem será planejada e avaliada em múltiplos aspectos pelos educandos e educadores envolvidos e comprometidos com a transformação social.

Outra técnica que utilizamos tanto para iniciar a construção do currículo integrador para finalizar um conteúdo é o texto coletivo construído no diálogo: temos várias técnicas para a elaboração coletiva do texto. Os educandos serão estimulados a compartilhar com o educador a re-elaboração dos conhecimentos e incentivados a produzir novos textos e novos conhecimentos a partir dos conteúdos apreendidos. Entretanto, podemos adotar um planejamento aberto, começando as aulas com diálogos e dinâmicas de grupo para o surgimento do tema gerador proposto pela própria história de vida dos educandos, elaborando um texto coletivo partindo do conhecimento já existente de nossa turma, e então compreender que compartilhar conhecimentos é uma das formas que temos para diagnosticar, avaliar e construir novos saberes.

É importante destacar que no conceito de planejamento aberto, o educador pode optar por iniciar o trabalho pedagógico por qualquer um dos elementos, que o resultado será da mesma forma satisfatório. Construímos um diagrama para compreendermos melhor o plano iniciado no coletivo através do diálogo da problematização, o qual traz os elementos prioritários de uma prática pedagógica segundo a perspectiva freireana e de currículo integrador:

Figura 1 – Modelo de planejamento aberto



Fonte: FURLANETTI, 2009.

Assim, pode-se constituir um planejamento e um projeto político pedagógico através de uma construção coletiva, fundamentada na realidade e necessidade de aprender e compreender o mundo, utilizando os saberes e os conhecimentos socialmente construídos e, desta forma, resultar num currículo integrador, dinâmico, que valoriza a cultura e desmistifica o conhecimento científico como difícil e inacessível.

Na combinação do diálogo, da problematização e da busca de soluções através de saberes socialmente construídos pela humanidade, colocamos em nossas mãos as decisões de nosso futuro, de uma nova forma de agir, segura e sem determinismos, sem medos e, principalmente, nos assumindo enquanto seres históricos. Por isso, nessa perspectiva de currículo aberto com base no pensamento freireano não há um currículo pronto e acabado, mas um a ser construído em cada realidade de educandos e educadores.

É preciso lutar muito com as nossas próprias ideias sobre currículo, disciplinas e grades curriculares para que possamos transformar a escola e torná-la um espaço, um território, de todos e todas. Paulo Freire foi nos esclarecendo todas estas dúvidas ao longo de sua vida e produção científica, tanto que seu legado propõe uma

metodologia pela qual devemos trabalhar para não perpetuarmos a exclusão social. Esta ideia é afirmada quando o autor diz que “Lamentavelmente a exploração continua e onde há exploração continuam as classes sociais, uma exploradora e outra explorada. A exploração é quase tão velha como a história humana” e

Não há momento mais crucial que este para formação de sujeito autônomo. E não há momento mais efetivo no discurso neoliberal que aquele no qual os sujeitos se assumem a si mesmos como meros objetos porque consideram que isto é inevitável. Há que se lutar. Há que se combater por todos os meios este fatalismo como primeiro passo para qualquer outra modificação posterior. (FREIRE, 2008, p. 124)

Portanto, para romper um ciclo de educação conservadora, elitista e excludente, se faz necessário construir uma escola para todos e ao longo da vida, democrática por princípio, que construa e sistematize saberes nos diálogos do dia a dia. Uma sala de aula, uma escola, que respeite e priorize as especificidades dos educandos, se fortalecerá e compreenderá as diferenças nas identidades e na igualdade de direitos, tendo como compromisso construir uma sociedade humanitária e solidária.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

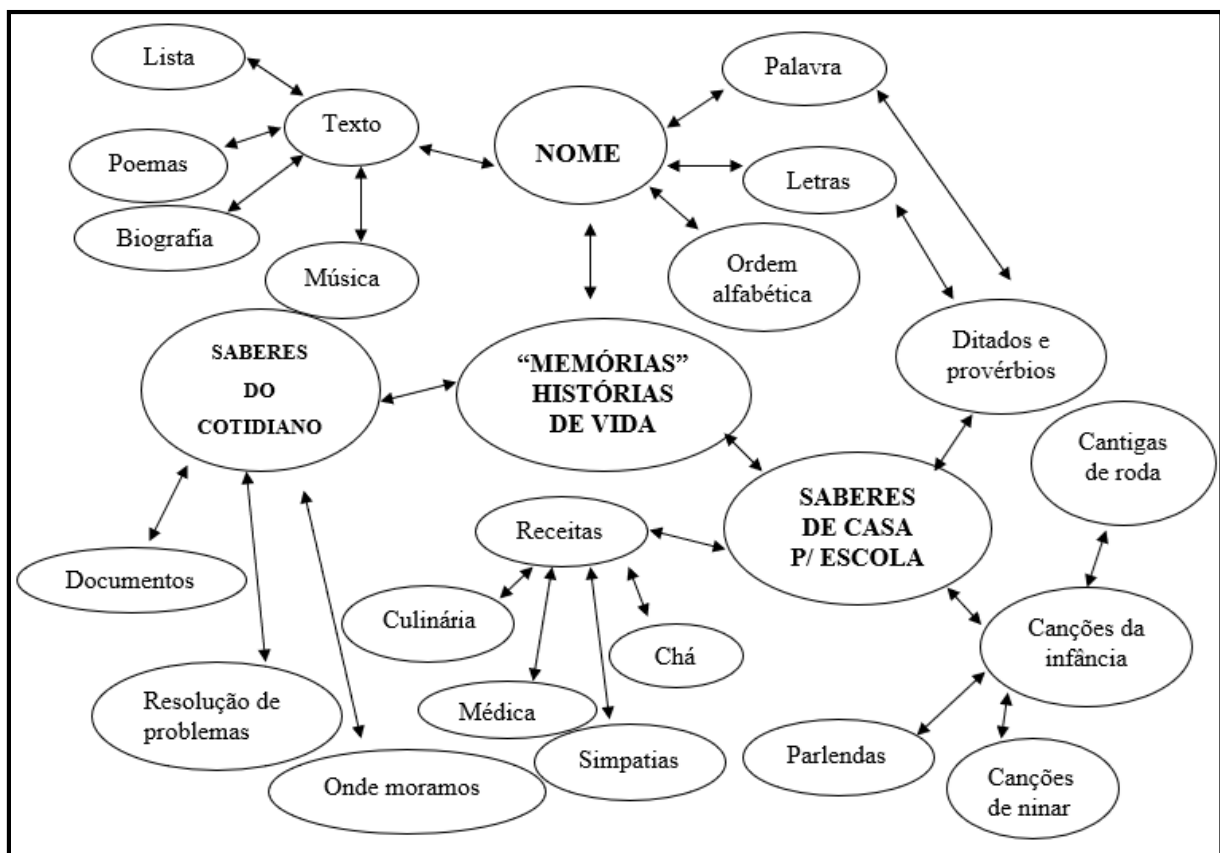
O sistema educacional brasileiro deve possuir articulações adequadas para desenvolver a EJA, pois, dada a autonomia dos entes federados, o diálogo com os sistemas estaduais e municipais de educação para a oferta desta modalidade é fundamental, considerando a enorme demanda de superação do analfabetismo e analfabetismo funcional que se estende por todo o país (BRASIL, 2009).

Conhecer, priorizar, valorizar e trabalhar com a identidade dos sujeitos da EJA é se comprometer enquanto educador popular, assim como ter um espaço de discussão, estudo, planejamento é fundamental para estudantes de licenciatura, educadores, gestores, supervisores e orientadores em EJA. Por ser a educação popular comprometida com a realidade dos educandos, pensamos numa EJA que inclua a todos nas suas especificidades.

Encerramos este artigo com uma proposta de mapa conceitual dialógico (FURLANETTI, 2009), a partir de uma perspectiva de currículo integrador, que resulta

de nossa prática enquanto educadores e pesquisadores de EJA. Através do envolvimento com a identidade do educando, sua história, pela sua leitura de mundo, sua cultura, todos esses aspectos que o levam à leitura da palavra e, conseqüentemente, à promoção de uma educação libertadora, popular, enraizada na metodologia freiriana, os educadores são chamados a assumir um compromisso com a educação de adultos.

Figura 2 – Exemplo de mapa conceitual dialógico construído através de um tema gerador



Fonte: FURLANETTI, 2009.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Formar educadores e educadoras de jovens e adultos.** In: SOARES, Leôncio (org.). Formação de educadores de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BEISEGEL, Celso de Rui. **Política e educação popular**. 2ª. Ed. São Paulo, Ática, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos** (VI CONFINTEA) / Ministério da Educação (MEC). – Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. (Coleção O Mundo, Hoje, v.10).

FREIRE, Paulo. **Política e Educação: ensaios**. 5 ed. – São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 43ª. Edição. Paz e Terra –RJ. 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Compromisso** - América latina e Educação Popular, 2008.

FURLANETTI, Maria Peregrina de Fatima Rotta. **A Formação do Alfabetizador de Jovens e Adultos**: O Educador Popular. Tese de Doutorado, Marília, UNESP. 2001.

FURLANETTI, Maria Peregrina de Fatima Rotta. **Compartilhando experiências**: dialogando com a prática da alfabetização. Bauru, SP: Canal6, 2009. Disponível em: < http://docs.fct.unesp.br/grupos/gepep/livro_fatima.pdf>. Acesso em 20 jun. de 2021.

LOPES, Antonia Osima. Aula Expositiva: Superando o tradicional; in: **Técnicas de Ensino: Por que não?** Ilma P. A. Veiga (org).São Paulo, Papirus Editora, 1996.

OLIVEIRA, Marta K. Educação como Exercício de Diversidade. **Jovens e Adultos como Sujeitos de Conhecimento e Aprendizagem**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED 2007, p. 61-83.

Capítulo 2

A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA DOCÊNCIA SUPERIOR COMO INSTRUMENTO DE INCLUSÃO SOCIAL: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA

Flávio Urudão de Oliveira
Tauana Cristina Santana

A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA DOCÊNCIA SUPERIOR COMO INSTRUMENTO DE INCLUSÃO SOCIAL: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA

Flávio Urudão de Oliveira

E-mail: flavito36@hotmail.com

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/4422773680795202>

Tauana Cristina Santana

E-mail: tauana.rondonia@gmail.com

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/1885863486307502>

Resumo

A Pandemia do Novo Coronavírus impactou não somente a área da saúde, como também a educação e demais setores da sociedade e da vida cotidiana. O estudo é do tipo qualitativo, com revisão bibliográfica. A Psicologia tem se integrado as formas de Educação à Distância como meio de divulgação de suas práticas e conhecimentos, e para entender como a EAD pode ser utilizada para desenvolver os saberes psicológicos. A Educação à Distância visa a democratização do ensino, e se traduz em aprendizagens mediadas por recursos impresso, mecânico ou eletrônico, na qual professor e aluno não estão presentes na mesma sala. Há o pensamento, na sociedade brasileira, de que a EAD produz pouco resultado quando se trata de efetivação de ensino e aprendizagem. Contudo, a EAD resgata e reforça a ideia de que a presencialidade do ensino tradicional pode se dar por outros meios, que não a obrigatoriedade dos professores e alunos estarem presentes fisicamente. Com a Pandemia, essa forma de educação tem se tornado fundamental para a volta às aulas, sendo utilizado um modelo híbrido da EAD e do ensino presencial. Conclui-se que a EAD ganhará cada vez mais destaque e faz-se necessário pensar em Políticas Públicas que cada vez mais regularizem essa modalidade de ensino para que se tenha mais segurança quanto a efetividade do Ensino à Distância.

Palavras-chave: Educação a Distância. Pandemia. Políticas Públicas. Psicologia.

Abstract

The New Coronavirus Pandemic has impacted not only the health area, but also education and other sectors of society and daily life. The study is qualitative, with a literature review. Psychology has been integrated into the forms of Distance Education as a means of disseminating its practices and knowledge, and to understand how distance education can be used to develop psychological knowledge. Distance Education aims at the democratization of teaching, and translates into learning mediated by printed, mechanical or electronic resources, in which teacher and student

are not present in the same room. when it comes to effective teaching and learning. However, EAD rescues and reinforces the idea that the presence of traditional teaching can be done through other means, than the obligation of teachers and students to be physically present. With the Pandemic, this form of education has become essential for going back to school, using a hybrid model of distance education and classroom teaching. It is concluded that distance learning will gain more and more prominence and it is necessary to think about Public Policies that increasingly regulate this teaching modality so that distance learning can be more secure.

Keywords: Distance Education. Pandemic. Public Policy. Psychology

1. INTRODUÇÃO

A Pandemia do Novo Coronavírus impactou não somente a área da saúde, como também a educação e demais setores da sociedade e da vida cotidiana das pessoas. A Pandemia trouxe sofrimento psicológico por diversas razões, e uma delas é a perdas de pessoas queridas e perdas simbólicas decorrentes do isolamento e distanciamento social necessário para o controle do vírus.

Devido ao distanciamento social, novas formas de interação social foram construídas e, no caso da Educação à Distância, foram fortalecidas. O ensino presencial deu lugar ao ensino remoto, que, de certa forma, utilizou ferramentas teóricas e práticas do Ensino à Distância.

O avanço e utilização de novas tecnologias comunicativas, segmento onde o acesso tende a se tornar cada vez mais barato, aliado a uma crescente necessidade de formação e educação da cidadania, são fatores que contribuem para a viabilização da educação a distância no Brasil. O uso intensivo das novas tecnologias, caracterizadas pela interatividade e pela sua capacidade de uso individualizado, permite-nos argumentar que o processo de aprendizagem continuada passou a fazer parte na vida das pessoas e cabe a escola repensar seus valores para capacitar o aluno a aprender qualquer assunto que lhe interessa. O ensino a distância apresenta-se como uma ferramenta importante no contexto desse novo paradigma, visto que pode atender um grande universo de pessoas dispersas geograficamente, além de permitir a atualização constante das informações, em especial, por meio da Internet. (MATIAS-PEREIRA, 2008, p.46)

É fundamental estudos sobre a EAD, na condição de construção de espaços de democratização do ensino e do acesso à informação, já que se configura como uma potencial ferramenta de ensino. Além disso, faz-se necessário pensar a efetividade das Políticas Públicas voltadas para o fortalecimento da EAD.

Nesse sentido, o presente estudo é uma revisão bibliográfica com o objetivo de investigar a importância da Educação à Distância para o ensino e as Políticas Públicas voltadas para este setor, bem como as contribuições da Psicologia para a valorização

e investigação da eficácia do EAD (e suas derivações) para a evolução do ensino brasileiro.

2. DEFINIÇÃO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A Educação a Distância (EAD) é um sistema de comunicação tecnológico que disponibiliza uma educação para um grande número de pessoas. Ela surge na tentativa de estimular uma maior autonomia do aluno e o conhecimento por meio de uma aprendizagem que visa a colaboração, rompendo com algumas características do ensino tradicional. (ALVES; FRANÇA, 2012)

A EAD pode ser definida como uma modalidade educacional que ocorre principalmente com professores e alunos fisicamente separados todo o tempo ou grande parte do tempo, mas que se comunicam meio das tecnologias de informação e de comunicação. (ALVES; FRANÇA, p. 5, 2021)

É uma nova forma de ensino e por isso há um intenso debate sobre sua efetividade quanto a aprendizagem, já que apresenta a distância entre os agentes escolares como principal característica. O avanço do acesso a informação por meio digital permitiu a flexibilidade do ensino,

Assim, Segundo Matias-Pereira (p. 45, 2008) “o esforço para assimilar o imenso volume de informações que circulam por todos os meios fez com que estudar deixasse de ser uma fase na vida das pessoas para se tornar um processo continuado.”

Em 1728, Caleb Philips já realizava o método de ensinar a distância, no qual publicava lições na Gazette de Boston para seus alunos. No entanto, o marco do surgimento da EAD foi em 1881 quando William R. Harper ofertou um curso de hebreu por correspondência. Harper foi o fundador e reitor da Universidade de Chicago. A ascensão da EAD se dá nos anos 60 na Europa objetivando à educação secundária e superior. (ALVES; FRANÇA, 2012)

3. METODOLOGIA

O estudo é do tipo qualitativo, com revisão bibliográfica. A pesquisa foi realizada na base de dados da Plataforma Periódicos CAPES/MEC, utilizando os

indexadores: Educação à Distância; Psicologia; Políticas Públicas; Ensino Remoto; Pandemia.

Para a fundamentação do estudo foram selecionados os artigos que tinham relação com a temática pesquisada e sua relevância. Foram criadas categorias de análise que relacionavam as palavras-chave pesquisadas. O interesse no estudo surgiu de uma inquietação dos pesquisadores em entender a importância da EAD como alternativa e ferramenta para a permanência dos alunos na escola, bem como a importância da Psicologia neste processo.

4. AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A EAD

Educação à Distância emergiu em um contexto das Políticas Públicas em educação como um viés da ampliação do número de matrículas, devido a sua forma rápida de expansão, observando que todas limitações físicas e estruturais se tornam irrelevantes, devido a maior parte do processo de ensino ocorrer em um local escolhido pelo aluno.

O IBGE (2014) aponta que enquanto as matrículas na educação superior no modo presencial passaram de três milhões em 2001 para mais de sete milhões em 2014, na modalidade EaD saltaram de três mil em 2001 para mais de 1 milhão em 2014. Sendo que essas matrículas também foram ofertadas por instituições públicas, sendo mais de 130 mil vagas.

Esses números demonstram a força que essa modalidade vem ganhando, mas temos que ser bem cuidadosos, pois esses números não demonstram as condições nas quais esses cursos são ofertados, seja no âmbito da contratação de professores e as condições que são ofertadas as atividades pedagógicas para os alunos e da qualidade dessas atividades. Mas, uma das questões cruciais é a compreensão dessa democratização do acesso ao ensino superior, pois essa ampliação torna-se necessária quando pensamos no aumento da produção científica, claro que sempre observando a qualidade dessa produção.

Esse aumento da produção científica vem de encontro as políticas públicas educacionais que sempre enfatizam a educação como sendo um direito de todos, no que concerne não só apenas o acesso mas também na garantia de boa qualidade educacional independentemente de como esse ensino é ofertado.

Vale ressaltar que a Educação à Distância no Brasil só foi normatizada em 1996, pois é nesta data que foi criada pelo MEC a Secretaria de Educação à Distância (SEED). Foi também assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) N° 9.394 de 20 de dezembro de 1996. (COQUEIRO; SOUSA, 2021, p. 66064)

A Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996, p.43) diz que o poder público deve incentivar o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

O decreto n° 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, diz no seu artigo 1°:

Art. 1º Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação. (BRASIL, 1998, p. 1)

Alguns protocolos foram criados em diversos países, para a condução das políticas educacionais, como por exemplo o estudo que foi constituído pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), produzido por Reimers e Schleicher (2020), que cita grupos de categorias para a criação de padrões e índices para o compreender-se mundialmente como cada país estava lidando com a pandemia da Covid-19, com enfoque principal a educação.

Esse protocolo da OCDE, estava observando como eram criadas as definições locais sobre os novos conceitos jurídicos e administrativos que respaldavam as ações políticas, principalmente a regulamentação do trabalho remoto e como eram essas condições para a realização do Ensino Remoto Emergencial (ERE).

4.1 A PSICOLOGIA E A EAD

Na cibercultura são criadas diferentes ferramentas para promover novas formas de ensino. O modelo vigente exige uma maior flexibilidade dos sujeitos em se adaptarem para evitar a exclusão digital.

Nesse novo modelo de compreender a relação entre pessoas e conhecimentos, aprender é uma tarefa cada vez mais importante, uma vez

que as estruturas tecnológicas tornam-se obsoletas a cada dia, obrigando as pessoas a lidar com um repertório cada vez mais vasto de informações e de trânsito de dados, com informações que podem incluir ou excluir o sujeito de uma sociedade em rede.(SCORSOLINI-COMIN, 2014, p. 448)

Lidar com as novas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) é uma necessidade e como mediadoras da aprendizagem e do desenvolvimento tem o poder de instrumentalizar e potencializar a ação educativa, conferindo ao processo de ensino-aprendizagem um caráter de desenvolver o ato de se “comunicar no mundo contemporâneo e pertencer a essa nova malha de configurações”. (SCORSOLINI-COMIN, 2014, p. 448)

A Psicologia da Educação aliada as TDIC configura uma possibilidade de criação de contextos educativos que estimulem a aprendizagem. “O papel dessas tecnologias na mediação desses processos e na caracterização desse campo do saber tem se tornado uma pauta premente nas agendas de psicólogos, educadores e outros profissionais relacionados, como, por exemplo, os gestores educacionais.” (SCORSOLINI-COMIN, 2014, p. 448)

É necessário destacar que a Psicologia da Educação atua não somente nos ambientes físicos (escolas, universidades, instituições e hospitais), como também em ambientes virtuais, onde se dá a materialização da cibercultura. (SCORSOLINI-COMIN, 2014, p. 448) Tem-se então a constituição de uma Psicologia da Educação voltada para o ambiente virtual, que vai englobar conhecimentos sobre a Psicologia e Educação inseridas no contextos e espaços midiáticos.

A Psicologia tem se integrado as formas de Educação à Distância como forma de divulgação de suas práticas e conhecimentos, e para entender como a EAD pode ser utilizada para desenvolver os saberes psicológicos. (SCORSOLINI-COMIN, 2013, p.353)

4.2 EAD E A PANDEMIA

A Pandemia do Novo Coronavírus (COVID 19) causada pelo vírus SARS-CoV-2 impactou todos os aspectos da vida diária das pessoas, incluindo o âmbito educacional. Nesse sentido, a Educação à Distância e o Ensino Híbrido, bem como suas derivações, ganharam força, sendo um instrumento que substituiu por um tempo o ensino físico.

A Educação à Distância visa a democratização do ensino, e se traduz em aprendizagens mediadas por recursos impresso, mecânico ou eletrônico, na qual professor e aluno não estão presentes na mesma sala. Assim, como nos sugere Oliveira et. al. (2020) “o aprendizado on-line é frequentemente promovido como uma abordagem maleável da educação, com flexibilidade, sendo apresentado como um aspecto da provisão educacional democratizante e desejável”.

Dessa forma, a EAD foi pensada como uma alternativa para que as aulas, já interrompidas pelo distanciamento social advindo da Pandemia, voltassem de forma segura para os agentes escolares e alunos.

A EAD resgata e reforça a ideia de que a presencialidade do ensino tradicional pode se dar por outros meios, que não a da obrigatoriedade dos professores e alunos estarem fisicamente. “Essa habilidade de extinguir barreiras é exatamente a característica fundamental dessa modalidade de ensino.” (OLIVEIRA et al, 2020)

A dinâmica escolar foi alterada e novas formas de se fazer educação estão sendo pensadas e construídas. A rotina escolar, os vínculos afetivos, as formas de ensino estão em modificação e se torna cada vez mais coerente pensar que o ensino não voltará ao que era antes da Pandemia.

É importante pensar na atuação dos professores, que agora deverá se acomodar com as novas tecnologias que estão fazendo parte do ensino. Oliveira et al. (2020) traz a reflexão de que os professores estão se adaptando e necessitam de suporte para a utilização das novas tecnologias digitais, visto que é “imprescindível que esses profissionais dominem as tecnologias empregadas no sistema de ensino remoto, haja vista que, o ensino presencial não será mais a modalidade predominante nesse novo cenário”.

É necessário pensar e realizar estudos sobre a efetividade da EAD, no sentido de desmistificar a ideia de que essa metodologia de ensino é eficaz. Sabe-se que as pessoas aprendem de diversas maneiras e por isso, algumas vão se adaptar melhor em determinada forma de ensino e outros indivíduos vão aprender com maior facilidade de forma presencial. No entanto, essas duas formas são complementares e devem ser usadas para uma educação de qualidade e que consiga atingir a todos de forma igual.

4.3 ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E EAD: SEMELHANÇAS E DISTANCIAMENTOS

Como já foi aludido a EAD é uma modalidade de ensino que visa a aprendizagem à distância, na qual professores e alunos não estão presos a sala de aula física, mas se comunicam por determinados meios.

O Ensino Remoto Emergencial se diferencia da EAD, na medida em que se configura como uma espécie de virtualização do espaço presencial da sala de aula.

Logo, os assuntos, apostilas, vídeos, material em linguagem híbrida são organizados e postados em aplicativos, ferramentas digitais, redes sociais, a exemplo de Whatsapp, Facebook, Google Classroom, Google Meet, Padlet, por exemplo. Também as aulas síncronas ocorrem por meio destas tecnologias digitais da informação e comunicação. (COQUEIRO; SOUSA, 2021, p. 66062)

O Ensino Remoto Emergencial foi aprovando em 28 de abril de 2020, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que, aprovando o Parecer Nº 05/2020, definiu e determinou as diretrizes orientando as ações educacionais da educação básica e instituições de ensino superior durante a pandemia da Covid 19.

Ambas as formas de ensino foram e são fundamentais para que os alunos se vinculem e permaneçam na escola, com o auxílio tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs). Aplicativos, computadores e celulares foram integrados à educação e tendem a permanecer como instrumentos essenciais para a potencialização da aprendizagem. (COQUEIRO; SOUSA, 2021, p. 66062)

Uma das dificuldades da EAD e do Ensino Remoto é o acesso dos alunos aos meios digitais. Sabe-se que muitos educandos não tem acesso a nenhum equipamento eletrônico, prejudicando e criando abismos para uma educação igualitária, agravando as desigualdades sociais.

Nesse sentido, a Psicologia inserida na Educação, na condição de ciência que promove processos de desenvolvimento educacional saudável deve pensar sua atuação na escola inserida em um contexto de Pandemia e adequação de novas formas de ensino-aprendizagem.

A Psicologia deve-se problematizar as desigualdades criadas pela Pandemia, quanto ao acesso às ferramentas digitais por todos os alunos. Tendo como norteador a construção de Políticas Públicas que incentivem e dê oportunidades para todas as

peessoas ao acesso a essas novas formas de ensino e aprendizagem, já que a EAD e suas derivações podem ser formas inclusão social.

4.4 A EAD COMO INSTRUMENTO DE INCLUSÃO SOCIAL

O atraso na implantação da EAD no Brasil contribuiu para que predominasse ideia de que a Educação à Distância é menos efetiva que o ensino tradicional, impactando na demora da criação e na quantidade limitada de Políticas Públicas que incentivassem a proliferação da EAD.

O atraso na implantação dessa modalidade de ensino no Brasil contribuiu fortemente para as carências de políticas públicas em EaD, bem como pela falta de estrutura de fiscalização consistente e adequação à realidade do país. Assim, enquanto no Brasil ainda estamos debatendo a validade da avaliação e formação por meio desse processo, a EaD já se encontra adequadamente difundida e consolidada na maioria dos países desenvolvidos. (MATIAS-PEREIRA, 2008, p.46)

Discussões sobre a efetividade do EAD são necessárias para uma maior excelência no ensino. Vale destacar que tanto na educação presencial quanto a distância, haverão alunos que se adaptarão de diferentes formas, visto que o sujeito é singular e sua forma de aprender também o é. Assim, há alunos que se adaptam melhor aos instrumentos de aprendizagem do ensino presencial e há aqueles que preferem e tem um rendimento melhor no Ensino à Distância. Como nos sugere Matias-Pereira (2008, p. 47) “temos alunos com perfil para estudar no sistema de educação presencial, bem como temos alunos que possuem as características para a educação a distância”.

A definição do que é a melhor forma de ensino deve levar em consideração as características dos processos envolvidos: individualidades dos envolvidos e sua realidade, metodologia utilizada, acesso aos instrumentos necessários para cada modalidade e etc. Tem-se, atualmente, uma tendência a vincular a EAD ao acesso inclusivo à educação, visto que a Educação à Distância, pode, por exemplo, permitir que alunos no interior tenham acesso à cursos de graduação que não tem fisicamente em suas cidades.

A literatura acadêmica recente evidencia, por sua vez, que a educação a distância democratiza o acesso à educação, na medida em que, com menor custo, possibilita atender alunos que se encontram dispersos geograficamente, e localizados em cidades onde não existam instituições de ensino convencionais. (MATIAS-PEREIRA, 2008, p.47)

A possibilidade de ampliação do Ensino à distância veio em 2001 com a Portaria do Ministério da Educação nº. 2253, que permitiu que as disciplinas do ensino presencial pudessem ter 20% de sua carga horária disponibilizada. Isso possibilitou a familiarização e aproximação da experiência em EAD para os professores da rede presencial.

Por sua vez, inúmeras outras instituições passaram a disponibilizar disciplinas específicas no ambiente virtual, em especial aquelas em que os alunos tinham maiores dificuldades, como por exemplo, as dependências, recuperações, reprovações. Dessa forma o professor passou a atuar nos esforços para tirar dúvidas e como avaliador final, o que contribuiu para amenizar os problemas de espaço, de alocação de alunos em novas turmas, bem como para reduzir os custos. Em síntese, essas mudanças permitiram aumentar a flexibilidade de organização curricular, liberação de alguns horários ou dias de aula, e maior economia para a universidade. (MATIAS-PEREIRA, 2008, p.47)

É possível argumentar, com base nas informações citadas, que a educação presencial e EAD convergem e se complementam. Dessa forma, o ensino presencial pode se beneficiar dos instrumentos do EAD e vice-versa.

Na pandemia, com o ensino remoto, que seria uma espécie de híbrido desses dois modelos, podemos verificar que o ensino mudou e está mudando e que as metodologias tendem a integrar cada vez mais ferramentas da EAD. No entanto, preconceitos quanto a efetividade da Educação à Distância devem ser questionados e problematizados para que sejam construídas novas formas de percepção da EAD.

A Psicologia da Educação pode contribuir, no sentido de criar novos olhares para o Ensino à Distância, visto que ainda existem muitos preconceitos quanto a essa modalidade de ensino, bem como estereótipos dos alunos que utilizavam e se formam pela EAD.

A Psicologia pode atuar tanto nos espaços físicos, quanto virtuais. Nesse sentido a Psicologia da Educação deve estar cada vez mais inseridas na Educação à Distância, com o intuito de auxiliar na compreensão dos processos de aprendizagem existentes no modelo virtual que pode ser implantado na educação tradicional e vice-versa.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve a intenção de evidenciar a importância do EAD para democratização do ensino. É necessário salientar que a Psicologia pode contribuir para a desmitificação da Educação à Distância.

Há o pensamento, na sociedade brasileira, de que a EAD produz pouco resultado quando se trata de efetivação de ensino e aprendizagem. No entanto, com a Pandemia, essa forma de educação tem se tornado fundamental para a volta às aulas, sendo utilizado um modelo híbrido da EAD e do ensino presencial.

A EAD veio para ficar e faz-se necessário pensar em Políticas Públicas que cada vez mais regularizem essa modalidade de ensino para que se tenha mais segurança quanto a efetividade do Ensino à Distância.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o Art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm#art24>. Acesso em: 20 out. 2012.

BRASIL. IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar (PNAD)**, 2014. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98887.pdf>> . Acesso em: 14 abr. 2015

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União, seção 1, p. 27933. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 30 mai. 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020. **Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020.** Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-2-de-10-de-dezembro-de-2020-293526006>. Acesso em: 10 maio 2021.

COQUEIRO, N. P. S.; SOUSA, E. C. A educação a distância (EAD) e o ensino remoto emergencial (ERE) em tempos de Pandemia da Covid 19. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 7, p. 66061-66075, 2021. Disponível em: <<https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/32355>>. Acesso em: 24 de setembro de 2021.

FURASTÉ, Pedro Augusto. **Normas Técnicas para o trabalho Científico:** explicação das normas da ABNT. 16. ed. o. Porto Alegre: Dáctilo Plus, 2013.

LAKATOS, Eva M. e MARCONI, Marina. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2011.

MATIAS-PEREIRA, J. Políticas públicas de educação no Brasil: a utilização da EAD como instrumento de inclusão social. **J. Technol. Manag. Inno.** 2008. Disponível: <<https://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/2121/165-689-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=>>> Acesso em: 02 de setembro de 2021.

OLIVEIRA, E. S. et al. A educação a distância (EaD) e os novos caminhos da educação após a pandemia ocasionada pela Covid-19. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 7, p. 52860-52867, 2020. Disponível em: <<https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/14095>>. Acesso em: 02 de setembro de 2021.

REIMERS, F.; SCHLEICHER, A. A framework to guide education response to the Covid-19 pandemic of 2020. Paris: OECD. 2020. Disponível em: https://www.hm.ee/sites/default/files/framework_guide_v1_002_harward.pdf. Acesso em: 14 jul. 2021.

SCORSOLINI-COMIN, F. Psicologia da educação e as tecnologias digitais de informação e comunicação. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, p. 447-455, 2014. Disponível em:<<https://www.scielo.br/j/pee/a/dXNR87XJcBw5v74bxtsbNyf/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em 20 de Agosto de 2021.

SCORSOLINI-COMIN, F. (2013). Psicologia do Desenvolvimento, Educação a Distância e as Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação. *Psico*, 44(3), 352-361. Disponível em:<<https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/revistapsico/article/view/15822>> Acesso em: 20 de Agosto de 2021.

Capítulo 3

A IMPORTÂNCIA DA CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: MISSÃO, VISÃO E VALORES E SUA FLEXIBILIDADE NA PRÁTICA PROFISSIONAL

Mayane Djanira dos Santos

Rute Israeli Rocha Pereira

Wilton José Leal da Costa

A IMPORTÂNCIA DA CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: MISSÃO, VISÃO E VALORES E SUA FLEXIBILIDADE NA PRÁTICA PROFISSIONAL

Mayane Djanira dos Santos

Professora de Ciências, Graduada em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Faculdade de Ciências Humanas do Sertão Central - Fachusc, mayanesantos2017@hotmail.com

Rute Israeli Rocha Pereira

Graduada em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Faculdade de Ciências Humanas do Sertão Central – Fachusc, Pós-graduanda em Metodologia de Ensino em Biologia e Química pela Faculdade Venda Nova do Imigrante – Faveni, ruteisraeli451@gmail.com

Wilton José Leal da Costa

Professor de Ciências, Especialista em Ensino de Biologia e Química pela a Universidade Regional do Cariri – Urca, wiltonleal01@gmail.com

Resumo: Essa pesquisa buscou como objetivo entender os caminhos percorridos para a construção do Projeto Político Pedagógico - PPP na Escola Municipal de Referência em Ensino Fundamental Dom Malan, localizada no município de Salgueiro – PE. As três dimensões, missão, visão e valores representam a organização desempenhada em uma instituição, descrevendo a parte do Planejamento Estratégico em que o local define o que espera se realizar em um determinado tempo no contexto organizacional, e constituem parte primordial do Planejamento Estratégico associando a convicções e o respeito do que se considera importante para a realização de objetivos, visto que, as dimensões contribuem de forma significativa para a constituição do Projeto Político Pedagógico. Aplicou-se na escola campo um questionário tendo como público alvo o núcleo escolar responsável pela a construção do PPP, visando entender como se é colocado em prática pelos os docentes nas suas diversas funções na unidade escolar; e estudar a importância que esse documento desempenha na atuação profissional. Mediante os resultados obtidos, entende-se que a introdução do Projeto Político Pedagógico – PPP na escola deve está lado a lado com o trabalho em conjunto para que as propostas consolidadas apresentem a devida fundamentação no desenvolvimento das práticas. Portanto, o Projeto Político Pedagógico - PPP é um documento necessário no ambiente escolar, o mesmo expõe

todos os componentes relacionados à estrutura geral da instituição, envolvendo todas as informações necessárias que estejam relacionadas à escola e a todos os seus membros. A ideia não é a criação de seres que criticam sem saber o que, ou que meramente sejam máquinas de produção, já que a predisposição de argumentar e saber lutar pelos princípios individuais e coletivos inicia-se na atuação escolar.

Palavras-chave: Projeto Político Pedagógico. Missão, visão e valores. Escola.

Abstract: This research aimed to understand the paths taken for the construction of the Pedagogical Political Project - PPP at the Dom Malan Reference Municipal School in Elementary Education, located in the municipality of Salgueiro - PE. The three dimensions mission, vision and values represent the organization performed in an institution describing the part of the Strategic Planning in which the location defines what is expected to be done at a given time in the organizational context, and constitute a primordial part of the Strategic Planning associating with convictions and respect for what is considered important for the achievement of objectives, since, the dimensions contribute significantly to the constitution of the Pedagogical Political Project. A questionnaire was applied in the field school with the target audience of the school nucleus responsible for the construction of the PPP in order to understand how it is put into practice by the teachers in their various functions in the school unit; and study the importance that this document plays in professional performance. Based on the results obtained, it is understood that the introduction of the Pedagogical Political Project – PPP in the school should go hand in hand with the joint work so that the consolidated proposals present the proper foundation in the development of practices. Therefore, the Pedagogical Political Project-PPP is a necessary document in the school environment; it exposes all the components related to the general structure of the institution, involving all the necessary information related to the school and all its members. The idea is not the creation of beings who criticize without knowing what, or who are merely production machines, since the predisposition to argue and know how to fight for individual and collective principles starts in school performance.

Keywords: Political Pedagogical Project. Mission, Vision and Values. School.

INTRODUÇÃO

O Projeto Político Pedagógico das instituições são bases sólidas no desenvolvimento de uma gestão democrática. Visto que, por meio dele o gestor da instituição identifica e objetiva a atuação de todos nas resoluções das metas e nas execuções das ações, assumindo assim, o compromisso de por em prática todas as metas que foram planejadas (TRINDADE et al., 2015). Ainda segundo o autor, o PPP não é algo que se é elaborado e logo depois, se é arquivado ou direcionado as autoridades educacionais como evidência do cumprimento dos serviços burocráticos. Ele deve ser criado e, por conseguinte, vivenciado a todo o momento, por todos os envolvidos no processo educativo da escola, colaborando assim para uma escola ativa e democrática.

Segundo Silva (2011), no início do século XXI o Brasil possuía uma enorme acúmulo de poder que circulavam em torno da política e da economia, fazendo com que isso causasse a exclusão e a marginalização das camadas sociais menos desajudadas, dessa forma, a escola não conseguia fechar os olhos na presença desta prática de privilégios. Consequentemente, veio à necessidade da escola em desenvolver o Projeto Político pedagógico - PPP, que estivesse bem estruturado com o desenvolvimento das perspectivas sócio-políticas que a sociedade vivenciava. À vista disso, este trabalho educativo é um recurso capaz de transpassar os limites do individualismo para adquirir progressos significativos, uma vez que, a partir de uma construção comunitária todos os envolvidos se beneficiarão no processo de forma justa.

Santos (2013), afirma que a elaboração do Projeto Político Pedagógico - PPP requer bastante dos envolvidos nesse processo, já que se faz necessária a articulação das diversas partes que constitui a comunidade escolar. Ainda segundo o autor supracitado, a construção do PPP em muitas escolas não acontece de forma participativa e, por isso, o mesmo acaba não se solidificando, perdendo assim, o seu real sentido que é ser mediador das decisões, já que é ele quem direciona a escola nas resoluções futuras com base na realidade atual, prevendo as ações a curto, médio e longo prazo, mediando diretamente e diariamente nas práticas pedagógicas.

Para que aconteça um funcionamento institucional favorável a todos, o Projeto Político Pedagógico precisa ser desenvolvido de modo coerente, pois, o mesmo servirá de suporte para o desempenho anual da instituição, sendo possível que o mesmo seja sujeito a modificações durante esse período, desempenhado o começo da flexibilidade escolar. Nesse documento deve estar incluso todos os dados da escola, seus ideais, histórico, seus contextos sociais, bem como suas vulnerabilidades e suas invulnerabilidades, para que assim possa ocorrer um bom funcionamento institucional (FIGUEIREDO; BOTELHO, 2018).

Desse modo, o Projeto Político Pedagógico – PPP possui três dimensões consideradas indispensáveis na sua criação, à missão, os valores e a visão, são eles quem norteia a instituição nos objetivos que a mesma deseja alcançar. A missão de qualquer instituição é dar sentido as estratégias que a mesma pretende cumprir sem deixar de ser adaptável ao meio a qual faz parte, para assim, poder ser aplicada de acordo com as situações causadas por mudanças culturais, políticas ou até mesmo econômicas. Será por meio dela que a escola poderá prestar suporte para as ações

atuais que espelharão no futuro da instituição e no alcance da visão (MACÊDO, 2016). Ainda conforme o autor, a visão da instituição precisa ser amplamente difundida entre os colaboradores da mesma, a fim de que ela seja acessível fazendo com que as ações estratégicas proporcionem a conexão entre os outros elementos de forma não só eficaz, mas também realista. Portanto, é possível afirmar que a visão acompanha a missão, onde a visão focaliza no futuro incentivando e motivando toda a escola, a missão manterá sempre seu foco nas ações do presente, norteando a instituição rumo ao futuro, além de orientar nos objetivos e nos investimentos a serem feitos pela escola. As instituições assim como os seres humanos também precisam possuir princípios e valores que os conduzam nas decisões e nos comportamentos, independente do ambiente externo ao qual se encontra. Neste sentido, os valores morais e éticos precisam ser totalmente respeitados, pois, os valores institucionais são atributos direcionados à execução das atividades cotidianas, e isso possui uma enorme influência na percepção da sociedade.

Neste contexto, buscou-se como objetivo analisar a forma com que o PPP é elaborado e executado na Escola de Referência em Ensino Fundamental Dom Malan, frente aos olhares dos gestores (coordenadores e diretores), além disto, os docentes. Para atingir esse objetivo precisa-se verificar quem efetivamente contribui na construção do PPP; como se é colocado em prática pelos os docentes nas suas diversas funções na unidade escolar; e estudar a importância que esse documento desempenha na atuação profissional.

Como metodologia para identificar a realidade em que se encontra a escola, foi realizada uma pesquisa de campo, com a aplicação de um questionário junto aos docentes, coordenadores, diretores, e demais colaboradores da instituição de ensino, sendo todos atuantes da mesma instituição pública localizada na área urbana central do município de Salgueiro (PE).

Espera-se mostrar como verdadeiramente a instituição faz uso do seu projeto político pedagógico nas decisões, acerca dos seus profissionais atuantes e o nível de participação da comunidade na escola.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O Projeto Político Pedagógico – PPP, é o principal documento norteador do ambiente escolar, em o objetivo de orientar o trabalho desenvolvido em todas as

situações que nele demonstram estar inseridas ou associadas, envolvendo também partes administrativas, pedagógicas e políticas (GUEDES, 2021).

O Projeto Político Pedagógico- PPP, presente em uma instituição de ensino, presume a ação intencional constituída como um documento democrático e participativo do núcleo escolar. Além de abordar a ação pedagógica, o PPP também aborda a identidade da escola, pois, é a partir desse manuscrito que as atividades docentes são pensadas, planejadas e escritas, possibilitando assim a organização e a efetivação do trabalho do docente. (PAIVA, 2019).

Todo o trabalho da elaboração do Projeto Político Pedagógico – PPP para a constituição escolar, envolve ações fundamentadas nos referenciais teóricos e legais, além de ser o resultado do comprometimento do núcleo que faz parte da sua elaboração, ou seja, os profissionais da educação. Portanto, torna-se necessário uma preocupação com um plano de ensino responsável, ou seja, dos profissionais do ensino, dos gestores, e todos que constituem a comunidade escolar, para dar condições de executar, reformular políticas públicas e fortalecer os estudos e a formação contínua (RODRIGUES, 2018).

Nessa perspectiva, vale ressaltar que o projeto político-pedagógico não deve ser construído sem uma gestão participativa, para que não o torne elemento meramente burocrático, e fechado em si mesmo. Isso porque a gestão democrático-participativa assume condição de peça-chave para dar sentido e criar ações baseadas nos objetivos discutidos com a comunidade escolar e local, e que serão responsáveis pela operacionalização do Projeto Político Pedagógico, o empenho dos funcionários é essencial, além de promover um bom trabalho, o clima de harmonia, companheirismo também favorece um ótimo desempenho (GUEDES, 2021).

Um dos principais responsáveis pela escolha das pessoas que vão fazer parte da comunidade escolar, responsável por esse documento, é o gestor escolar, pois, através de medidas criativas e parcerias, ele pode motivar sua equipe para atingir resultados positivos. A missão não é fácil e exige mudanças de grande porte para a gestão de uma escola pública. Mas a escola como fonte de saber, precisa colocar em prática o que há de mais dinâmico e eficiente na falta de recursos materiais e de pessoais (OLIVEIRA et al, 2018).

São poucos os trabalhos que apresentam informações didáticas detalhadas sobre os conceitos de missão, visão e valores. Na sua maioria, as conceituações realizadas são, por vezes, distintas ou podem se constituir por discussões sobre essas

temáticas, porém, esses assuntos deveriam estar mais presentes na escrita de trabalhos relacionados ao projeto político pedagógico, pois contribuem significativamente para a soma de informações construtivas sobre os itens acima já citados (FERREIRA, 2016).

O item “missão” faz parte do Planejamento do Projeto Político Pedagógico, o mesmo define a proposta de contribuir na construção e organização que existe em uma instituição. Portanto, missão representa a organização desempenhada e torna-se importante na definição do documento, é também à medida que proporciona fazer com que a organização dos componentes abordados na sua descrição seja descrita de uma maneira que contribua para desempenhar um bom trabalho docente. Além de seu significado no contexto interno da escola, com isso, possui um significado externo, no sentido de que mostra aos membros escolares o que o ambiente se propõe. (FERREIRA, 2016)

No contexto do item “visão” descreve a parte do Planejamento Estratégico do Projeto Político Pedagógico, além de definir o que possa vir a se realizar em um determinado tempo, orientando os colaboradores para o futuro, contudo, não se distancia da realidade presente no ambiente (FERREIRA, 2016). Ainda conforme o autor, o item “valor”, enquanto conceito organizacional é capaz de compor alguns aspectos básicos implícitos no conceito: a dimensão relacional e a hierarquização. Valores, no contexto de organização, que constituem parte primordial do Planejamento do Projeto Político Pedagógico e referindo-se as convicções que se considera importante para a realização de objetivos propostos, por fornecerem um meio de direção comum para todos os membros educacionais que fazem parte da sua elaboração.

Um dos problemas enfrentados na construção da estrutura missão, visão e valores é a má elaboração dos mesmos, mediante a falta de informações sobre os itens, é possível afirmar isso, muitas pessoas não têm noção da importância desses tópicos. Além de servi para exemplificar articulações entre os conceitos educacionais, também enfatiza a importância da elaboração e descrição detalhada dos mesmos e, ainda, para evidenciar a atuação destes conceitos na formação da identidade organizacional presente no documento (FERREIRA, 2016).

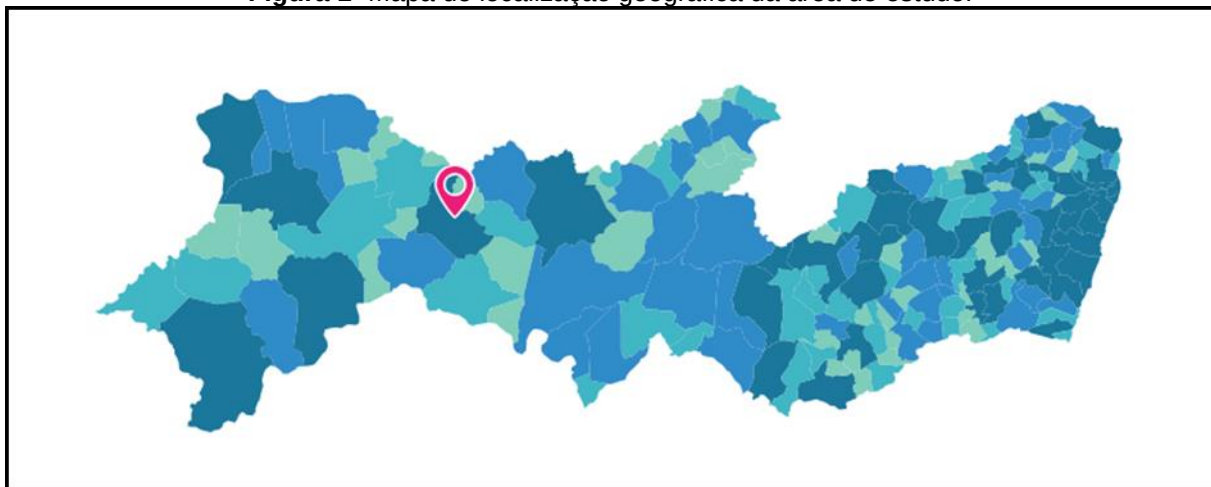
Os objetivos de uma instituição pública de educação é promover maior índice de qualidade em seu desenvolvimento geral de ensino, nos propósitos e no conjunto dos ideais que norteiam as atividades dos membros que compõem essa instituição,

com isso, os itens de missão, valores e visão, mediante essas informações, é explícito afirmar que, são essências na construção de um dos documentos mais importantes da escola o Projeto Político Pedagógico – PPP (LEAL, 2017).

METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada no município de Salgueiro, o qual está localizado no interior do estado de Pernambuco, na região nordeste do país, há 513 km da capital estadual Recife (Figura 1). Segundo o IBGE (2020), o município possui uma extensão territorial de 1.678,564 km², sendo 6,75 km² em perímetro urbano, tendo sua população estimada em 61.249 habitantes. A área campo de levantamento de dados foi a Escola Municipal de Referência em Ensino Fundamental Dom Malan (figura 2), a mesma, lida com alunos do ensino fundamental dos anos iniciais e finais, sendo que, do 1º ao 5º em tempo parcial e do 6º ao 9º, tempo integral.

Figura 1- Mapa de localização geográfica da área de estudo.



Fonte: IBGE, (2020).

A Escola localiza-se na Rua Carlos Soares de Brito S/N – Santo Antônio, do município acima já citado.

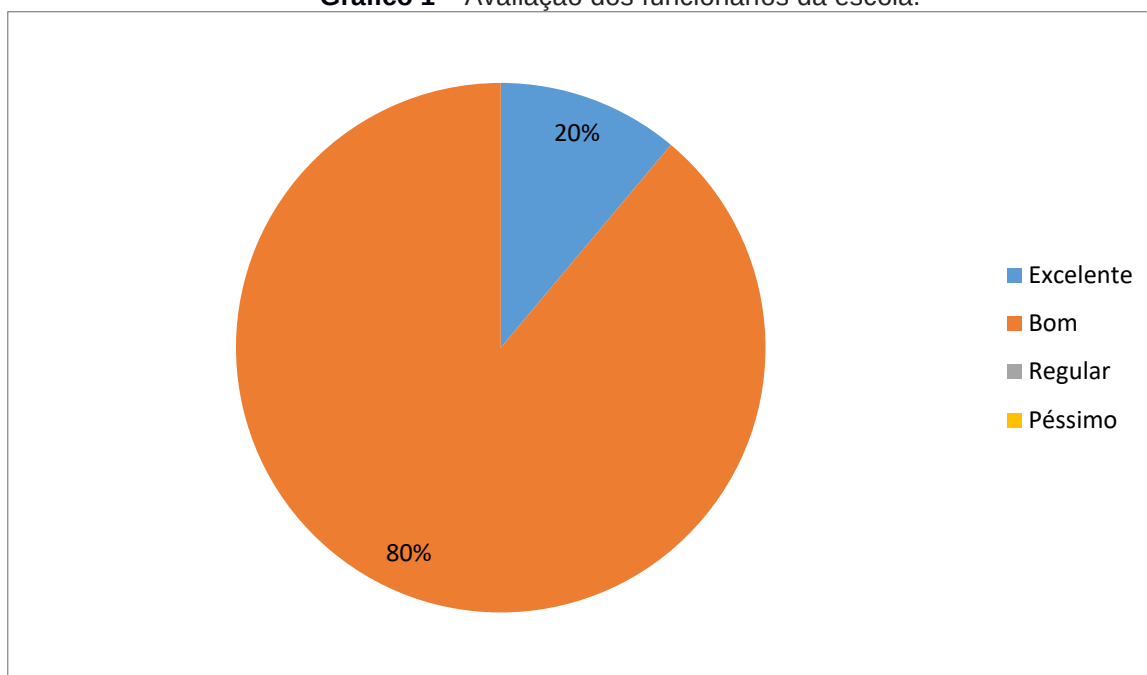
Figura 2 – Fachada da escola na qual o questionário foi aplicado.



A metodologia adotada foi qualitativa do tipo pesquisa-ação, onde através do uso de um questionário digital, confeccionado a partir do aplicativo Google Forms, se fez possível a coleta de respostas dos funcionários da Escola EREM Dom Malan da zona urbana de Salgueiro-PE. O questionário foi enviado há vinte participantes através das redes sociais via WhatsApp, garantindo a integridade dos mesmos e dos pesquisadores quanto à disseminação da COVID-19. O questionário foi constituído por 05 questões, tendo como foco principal das perguntas, o conhecimento sobre como é desenvolvido e trabalhado o Projeto Político Pedagógico – PPP na Escola.

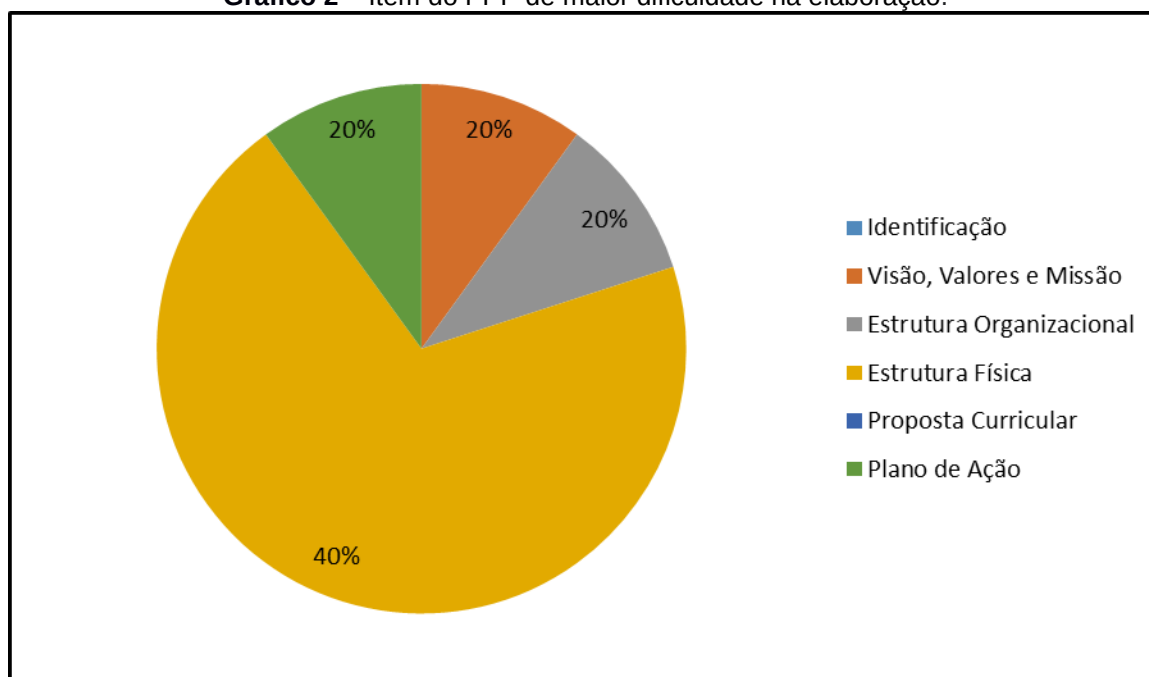
RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante dos resultados obtidos através dos gráficos, foi possível constatar um baixo retorno do questionário por parte dos funcionários da escola. À análise dos resultados, através dos gráficos, apresenta os dados coletados em termos percentuais, seguindo com a exposição e a análise das cinco questões.

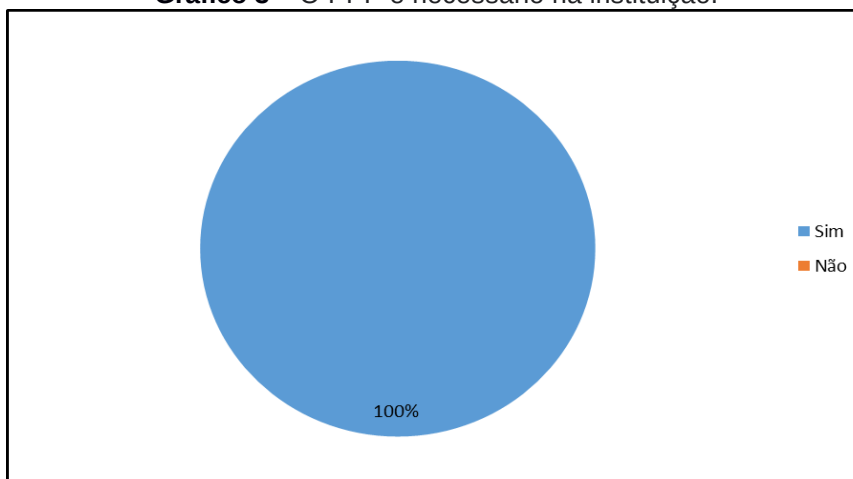
Gráfico 1 – Avaliação dos funcionários da escola.

O gráfico 1 retrata a questão acerca da avaliação dos funcionários sobre a criação do Projeto Político Pedagógico – PPP. Houve uma pequena divergência entre os participantes, já que o retorno obtido das respostas não apresenta grande significância, por não ter atingido o percentual de funcionários desejados.

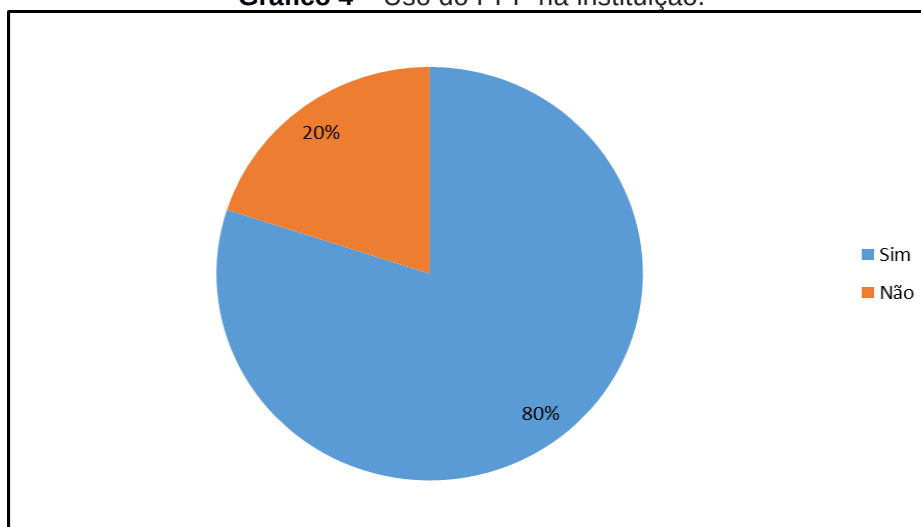
Com tudo, Trindade (2015) afirma que, uma instituição que possui seu Projeto Político Pedagógico com uma base sólida, adquiriu uma identidade transparente e uma gestão com maior confiança nas suas tomadas de decisões. E, a partir disto, a instituição se faz mais democrática, com atuação mais ativa de toda a comunidade escolar na elaboração e na execução do PPP.

Gráfico 2 – Item do PPP de maior dificuldade na elaboração.

O gráfico 2 retrata o conhecimento acerca dos itens de maior dificuldade na elaboração do Projeto Político Pedagógico – PPP. Destacou-se um elevado nível de diversidade no percentual de respostas apresentadas. A estrutura física foi a mais cogitada como o item de maior dificuldade na elaboração do projeto, pois, as instituições de ensino não possuem recursos financeiros suficientes para a melhoria do ensino e aprendizagem dos alunos no ambiente escolar. Os resultados obtidos no gráfico acima corroboram com Paschoal (2016), onde o mesmo afirma que as escolas públicas são afetadas diretamente pelo sistema, visto que, a estrutura física das escolas interfere diretamente no processo ensino aprendizagem dos alunos que fazem parte dessas instituições e, se faz notória, a falta dessas estruturas básicas, tendo como exemplo, a falta da cobertura das quadras, salas com pouca ventilação, refeitórios com acetos, mas, não para todos, falta de biblioteca, de salas de informática e de laboratórios para que aconteçam as aulas práticas que são de grande relevância na ficção dos conteúdos, tudo isso causam nos alunos desinteresse e desmotivação pela educação.

Gráfico 3 – O PPP é necessário na instituição.

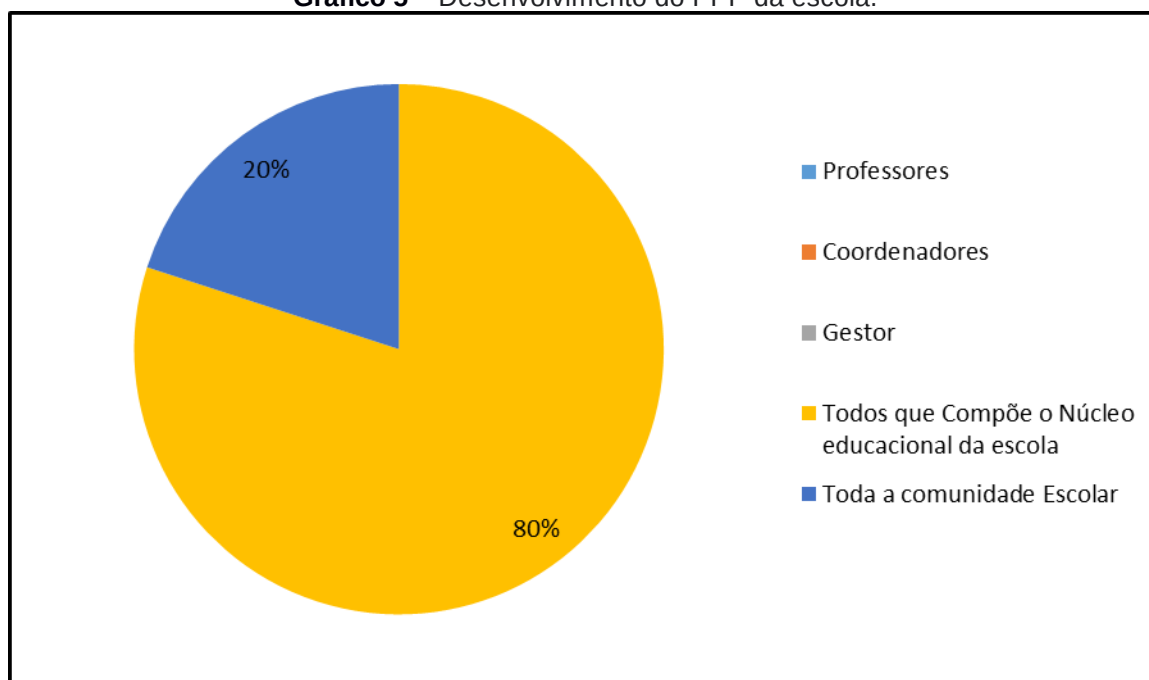
No gráfico 3 é demonstrado a importância da criação do Projeto Político Pedagógico – PPP nas instituições de ensino, pois, o documento elaborado permite a consolidação nas decisões acerca da estrutura funcional do núcleo escolar. Nos dados obtidos é possível constatar que os funcionários têm conhecimento da relevância do mesmo para uma escola mais democrática. Para Figueiredo; Botelho (2018) com uma prática pedagógica harmônica, a instituição consegue alcançar as melhorias almejadas, além de contentar o sistema educacional. Ao se doar verdadeiramente, a escola conseguiu possibilitar a real edificação do conhecimento, formando assim, estudantes mais críticos, conscientes e criativos, que não se permitam somente serem máquinas manipuláveis nas mãos da sociedade.

Gráfico 4 – Uso do PPP na instituição.

No gráfico 4 é possível notar na sua grande maioria que a escola alvo da aplicação do questionário apresenta o uso do PPP exatamente como foi descrito na elaboração do documento. Isso não significa que todas as instituições seguem o que

nele está escrito. Visto que, o PPP é um planejamento pedagógico anual que possuem flexibilidade para atualizações pertinentes sempre que necessário. Os dados obtidos nesse gráfico corroboram com Freitas (2013), onde o autor afirma que a elaboração desses documentos é de grande importância para a escola, pois, o mesmo serve como fio condutor e orientador de todas as suas determinantes ações, ao longo do ano letivo. No entanto, nem todas as instituições de ensino seguem o que foi acordado durante a criação do PPP, algumas abandonam suas propostas pelo o trajeto que se é percorrido durante o ano, por apenas elaborarem o documento como forma comprobatória para fins da Lei de Diretrizes e Bases, no seu artigo 12, título IV.

Gráfico 5 – Desenvolvimento do PPP da escola.



No gráfico 5 é apresentado o percentual de desenvolvimento do PPP, o mesmo mostra que todos os envolvidos no núcleo educacional da escola colabora na elaboração deste documento. A contribuição de todos se faz necessária devido às diversas opiniões que irão contribuir no desenvolvimento do projeto, de forma significativa para a melhoria da comunidade escolar. Segundo Santos (2013) a contribuição dos pais também se faz necessária, pois, os mesmos podem não ter base teórica, mas, eles trarão angústias, medos e desejos sentidos em relação com a vida escolar dos filhos. Além desses aspectos, é provável que os pais possam transformar o olhar que a instituição, principalmente por meio dos docentes, tem em relação à

prática pedagógica e a organização da escola. Esse olhar vindo de fora promove a observação de pontos que já se acomodaram aos olhos daqueles que convivem diariamente dentro daquele determinado espaço.

Comparando os dados levantados, entende-se que a introdução do Projeto Político Pedagógico – PPP na escola deve estar lado a lado com o trabalho em conjunto, para que as propostas consolidadas apresentem a devida fundamentação no desenvolvimento das práticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que, o Projeto Político Pedagógico - PPP é um documento essencial no ambiente escolar, o mesmo aborda todos os componentes relacionados à estrutura geral da instituição, abrangendo todas as informações necessárias que estejam associadas à escola e a todos os seus membros. O questionário presente nessa pesquisa não contribuiu de forma significativa para o conhecimento geral do Projeto Político Pedagógico, a frente de um núcleo escolar responsável por a elaboração do mesmo.

Nesse contexto, é preciso que haja mais informações destinadas aos pais, para que os mesmos façam parte no momento da elaboração desse documento tão importante para a instituição, já que todos dependem e participam da mesma. Com a participação ativa é possível identificar os erros e os acertos que a escola possui e, por isso, todos precisam participar de forma consciente e assim colaborar para a melhoria do ambiente e a melhoria da vida social e individual.

REFERÊNCIAS

Disponível em <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pe/salgueiro.html>. Acesso em 28 jun.. 2021.

FERREIRA, A. V. S. Elementos de articulação: Missão, Visão, Valores e a identidade organizacional. **Revista EDUICEP**- ano 2016.

FREITAS, M. M. O. **A Contribuição do Professor- coodenador na Elaboração e Execução do Projeto Político Pedagógico da Escola**. Brasília, 2013, p. 46. Monografia (Especialização em Coordenação Pedagógica) – Universidade de Brasília.

FIGUEIREDO, M. B.; BOTELHO, A. F. A Relevância da Construção do PPP: seus tópicos e suas flexibilidades na prática profissional. **Revista Eletrônica Itinerarius Reflectionis**, Jataí, ISSN: 1807-9342, v. 14. N. 2. 2018, 07 jul. 2018, p. 1-21. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/51732>. Acesso em 02 jul. 2021.

GUEDES, N. C. A importância do Projeto Político Pedagógico no processo de democratização da escola, **Revista UACE**, Fortaleza, 2021.
IBGE. **IBGECidades.ibge.gov.br**. Atualizado em 2020. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/salgueiro/panorama>, 2020. Acesso em 21 de jul. de 2021.
LEAL, R. X. Ideias Governamentais de uma Instituição Pública de Educação, Ciência e Tecnologia: Visão, Missão e Valores, Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, Centro de Ciências Sociais Aplicadas – CCAS, Natal, 2017.

MACÊDO, J. A. **A Importância do Planejamento Estratégico do Instituto Federal de Brasília no Cotidiano dos Servidores Técnicos Administrativos do Campus Samambaia**. Brasília, 2016, p. 55. Certificado de Conclusão de Curso (Pós-Graduação Lato Sensu MBA em Gestão Pública) – Centro Universitário de Brasília – UNICEUB.

OLIVEIRA, C. M.; SILVA, D. G.; SOUZA, G. M. et al. A importância do gestor escolar no processo de inclusão dentro do Projeto Político Pedagógico - PPP, Manaus, SCIENTIA, Manaus, 2018.

PAIVA, A. M. Projeto Político Pedagógico e o engajamento no trabalho docente em uma escola municipal de educação infantil em Belo Horizonte – MG, Universidade Federal de Minas Gerais Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2019.

PASCHOAL, R. L. **A Relação da Estrutura Física com o Processo Ensino Aprendizagem**. Corumbá, 2016, p. 11. Trabalho de Conclusão de Curso – TCC (Curso de Especialização) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, UFMS.

RODRIGUES, E. M. A Desconstrução do Projeto Político-Pedagógico de Escolas Municipais de Cáceres- MT, **Dissertação** de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, 2018.

SANTOS, J. G. S. **O Projeto Político Pedagógico como Ferramenta da Gestão Escolar Democrática**. Três Passos, 2013, p. 39. Monografia (Pós-Graduação a Distância em Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, RS.

SILVA, M. C. A. **PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: uma construção participativa na escola**. Guarabira, 2011, p. 21. Trabalho de Conclusão de Curso – TCC (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Estadual da Paraíba.

TRINDADE, L. M.; PINTO, L. B. F.; CAVALCANTE, M. N.; ALMEIDA, R. S. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: a gestão e a função social da escola para a comunidade. **Revista Científica Semana Acadêmica**. Fortaleza, ISSN 2236-6717, Ed. 69, vol. 1, 2015, 21 maio 2015, p. 1-16.

Capítulo 4

APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA E AS NOVAS COMPETÊNCIAS DO SÉCULO 21: DESAFIOS DOCENTES EM TEMPOS DE PANDEMIA

Laurinaldo Félix Nascimento

Luana Priscila Wunsch

APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA E AS NOVAS COMPETÊNCIAS DO SÉCULO 21: DESAFIOS DOCENTES EM TEMPOS DE PANDEMIA

Laurinaldo Félix Nascimento

Mestre em Administração Pública pela Fundação Getúlio Vargas/RJ. Bacharel em Direito, Pós- Graduando em Gestão Pública Governamental pela Universidade Federal Rural de Pernambuco –UFRPE. e-mail: lfelixnascimento@hotmail.com

Luana Priscila Wunsch

Doutora em Educação (Universidade de Lisboa), com pesquisa financiada pela Fundação da Ciência e Tecnologia – FCT-Portugal. Professora do Programa de Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado – em Educação e Novas Tecnologias. E-mail: lpriscila@gmail.com

Resumo: Na sociedade capitalista do fim do século 19 e até meados do século 20 prevaleceu durante muito tempo uma educação estática, um modelo de ensino onde as pessoas se educavam desde cedo para exercerem uma função específica pelo resto de suas vidas, o indivíduo permanecia hirto e parado no aprendizado de novas habilidades. A fato era comum tanto aos docentes, quanto aos indivíduos alvo de aprendizado. Aprendizagem ao Longo da Vida (*lifelong learning*) e as Novas Competências do Século 21, têm sido apresentadas como formas de aprendizados contínuas para os Profissionais de Educação no desenvolvimento de suas carreiras, como também para a Educação de Adultos. A UNESCO, A OCDE e o Conselho da Europa já trabalham estes conteúdos desde os anos 60. No Brasil a discussão desses conceitos começa a avançar tanto no contexto acadêmico como no âmbito da legislação com a inclusão da Aprendizagem ao Longo da Vida como uma garantia expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Assim serão desafios aos Profissionais da Educação, como instrumentadores finais a implementação dessas políticas, desenvolver as novas habilidades para a Educação de Adultos. O cenário da pandemia do COVID-19 torna o desafio ainda maior pois se trata de um processo ainda em andamento e novas tecnologias e reformulação de currículos serão necessários para o atendimento dessas novas competências e aprendizagens. **Palavras-chave:** Aprendizagem ao Longo da Vida. Novas Competências do Século 21. Educação Permanente. Sociedade do Conhecimento. Educação de Adultos.

Abstract: In the capitalist society of the 19th century and until the middle of the 20th century, a static education prevailed for a long time, a teaching model where people are educated from an early age to exercise a specific function for the rest of their lives,

the individual remained rigid and stopped without learning. of new skills. The fact was common to both teachers and apprentices. Lifelong Learning and Adults the New Competencies of the 21st Century, have been as ways of continuous learning for Education Professionals in the development of their careers, as well as for Education Education. UNESCO, AOCDE and the Council of Europe already have content since the 60's. Law of Directives and Bases of National Education. So will be challenges, as instruments for new professionals in the implementation of these, to develop skills for adult education. The scenario of the COVID-19 pandemic makes the challenge even greater because it is a process still in progress and new technologies and reformulation of curricula may be for the service of new skills and learning.

Keywords: Lifelong Learning. New Skills for the 21st Century. Continuing Education. Knowledge Society. Adult Education.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivos apresentar as temáticas da Aprendizagem ao Longo da Vida ou *lifelong learning* e das Novas Competências do Século 21 no que toca ao docente para atender às demandas da educação, como uma forma de aprendizado contínuo para os profissionais da educação e desenvolvimento de suas carreiras, respectivamente.

O conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida aparece, pois, como uma das chaves de acesso ao século 21. “Ultrapassa a distinção tradicional entre educação inicial e educação permanente” (DELORS, 1988, p. 19).

De outra concepção, a problemática de discussão envolve as Novas Competências do Século 21, conforme Zabalza (2005), existem três processos de mudanças: evolução da sociedade do conhecimento (mudanças no cenário institucional); mudança da economia com os processos de globalização e novas formas de ofício (mudanças no trabalho) e; do rápido avanço tecnológico (mudanças na natureza do conhecimento). O desafio novo é garantir a participação ativa na sociedade do conhecimento, por meio da aquisição e da renovação destas novas competências.

Além das questões elencadas acima o estudo justifica-se também pela crise do cenário pandêmico da COVID-19, que veio a contribuir com apressamentos destes processos de mudanças, sendo ainda um objeto de estudo e de vivência diária lidar com as modificações de atitudes por partes de docentes, discentes e Instituições do Ensino Superior (IES).

Quanto aos procedimentos, a pesquisa bibliográfica das duas abordagens metodológicas expostas (Aprendizagem ao Longo da Vida e Novas Competências do Século 21) são de importante relevância, considerando a preparação curricular a respeito das carreiras dos docentes da educação.

A pesquisa bibliográfica, conseqüentemente, tem a finalidade de explorar problemas a partir de pressupostos teóricos sobre a abordagem do tema em pesquisas científicas, de forma que esta referência "não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras" (MARCONI; LAKATOS, 2002, p.71).

Numa complementariedade para Ruiz (2002, p. 50):

a pesquisa teórica tem por objetivo ampliar generalizações, definir leis mais amplas, estruturar sistemas e modelos teóricos, relacionar e enfeixar hipóteses de uma visão mais unitária do universo e gerar novas hipóteses por força da dedução lógica. Além disso, supõe grande capacidade de reflexão e de síntese [...].

Consta informar que a metodologia utilizada no presente é a pesquisa do tipo teórica, sobretudo, o referencial teórico terá como base justamente a pesquisa bibliográfica em livros, periódicos e nas problemáticas elencadas, sobretudo no enfoque pós-pandêmico.

APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA: UM CONCEITO NOVO PARA OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Em meados do século 21 impulsionado pelo surgimento de novas tecnologias e da sociedade do conhecimento, surgiu a necessidade de um modelo de ensino com educação continuada, este modelo denominou-se: Aprendizagem ao Longo da Vida (lifelong learning), que tem como objetivo estimular um aprendizado constante ao longo da vida, uma aprendizagem que pode estar ou não relacionado com a atividade que praticamos profissionalmente.

A UNESCO na Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos na V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (V CONFINTEA), emitiu um conceito sobre a educação de adultos no contexto da Aprendizagem ao Longo da Vida:

A educação de adultos engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas "adultas" pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade (UNESCO, 1997, p.1).

O impulsionamento da Aprendizagem Ao Longo da Vida veio no início dos anos 60 como apontam Schlochauer; Leme (2012, p. 65) “três organismos internacionais - Conselho da Europa, UNESCO e OCDE - lançaram as bases para a construção de uma visão que se transformaria em um novo paradigma na educação mundial”.

O Conselho da Europa, nos anos 60, impulsionado pela sociedade do conhecimento, trouxe o paradigma “do projeto da ‘Educação Permanente’, que não pode ser compreendido sem algumas reflexões sobre a evolução da cooperação educativa na Europa, depois do final da segunda guerra mundial” (TILTZ, 1985, p. 45).

A UNESCO em 1960 realizou em Montreal, Canadá, uma Conferência “sob a perspectiva de um mundo em mudança, com acelerado crescimento econômico e com discussões sobre o papel dos Estados frente à educação de adultos” (GUEDES; LOUREIRO, 2016). A UNESCO chamou esse momento de “Educação para Todos”.

Por fim no contexto mundial a OCDE em 1973 “lançou o manifesto Recurrent Education: a strategy of lifelong learning, cujo principal intento era promover continuidade a um ciclo escolar finito com a Educação Recorrente” (SCHLOCHAUER; LEME, 2012, p. 66).

Ficou claro que havia certa indefinição entre os conceitos, na observação de Schlochauer; Leme, (2012, p. 66) “Educação Permanente, Educação para Todos e Educação Recorrente são conceitos que conviveram com Educação ao Longo da Vida por diversos anos, sem uma distinção clara entre eles”.

Embora o Aprendizado ao Longo da Vida (ALV) não seja propriamente uma epistemologia acadêmica nova, no Brasil demorou quase uma década para que o efeito da Conferência Internacional sobre Educação de Adultos VI (CONFINTEA VI) realizada em 2009, na cidade de Belém chegasse no ordenamento jurídico brasileiro, por intermédio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) tornando a Aprendizagem ao Longo da Vida uma norma legal vigente no Brasil.

A Lei nº 9.394 de 1996 (LDB) foi modificada em 2018, de modo a incluir a Aprendizagem ao Longo da Vida, como um direito garantido à educação. Assim, aponta-se que a Aprendizagem ao Longo da Vida, é fato novo para a educação na concepção de políticas públicas, ante o “estamento burocrático” que move a Educação

Nacional, cioso por cumprir normas legais, sem observar princípios universais de acesso a educação.

No Marco da Ação de Belém resultante da VI CONFINTEA realizada no ano de 2009 a Aprendizagem ao Longo da Vida foi apontada como uma “filosofia... baseada em valores inclusivos” (UNESCO, 2010, p. 6):

O papel da aprendizagem ao longo da vida é fundamental para resolver questões globais e desafios educacionais. Aprendizagem ao longo da vida, “do berço ao túmulo”, é uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, sendo abrangente e parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento. Reafirmamos os quatro pilares da aprendizagem, como recomendado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, quais sejam: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver com os outros

Desde o ano de 2018, as diretrizes da educação nacional foram alteradas para comportarem a política educacional da Aprendizagem ao Longo da Vida no ano de 2018, quando foi inclusa a temática na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) promovendo um aparato legislativo que garantia um avanço no tema.

Naquele ano, houve mudanças trazidas pela Lei 13.632, de 06 de março de 2018, que alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre os conceitos de “educação e aprendizagem ao longo da vida” inciso XIII do Art. 3º entre com garantia do direito a educação no ensino conforme o quadro 1:

Quadro 1- Inclusão da Aprendizagem ao Longo da Vida na LDB

LDB – sem a Aprendizagem o Longo da Vida	LDB com a Aprendizagem o Longo da Vida
Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar;	Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar;

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;	VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
IX - garantia de padrão de qualidade;	IX - garantia de padrão de qualidade;
X - valorização da experiência extra-escolar;	X - valorização da experiência extra-escolar;
XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.	XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
XII - consideração com a diversidade étnico-racial;	XII - consideração com a diversidade étnico-racial;
	XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.

Fonte: Elaboração e grifo feito pelo autor.

Assim ficou instituído na LBD tanto a Aprendizagem ao Longo da Vida como uma política pública de garantia *latu sensu*, ou seja, “uma garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.”. A inclusão do inciso XIII no art. 3º, transformou numa diretriz de política pública, embora a técnica legislativa redacional pareceu invertida, já que a educação um direito constitucional estabelecido no Art. 205 da constituição de 1988.

Acredita-se que o inverso na redação “à aprendizagem ao longo da vida como uma garantia do direito à educação”, reforçaria o propósito da mudança legislativa com o foco adequado

Desse modo, o docente deve ser preparado, ao longo da vida, tanto no sentido individual de sua carreira profissional, tanto no sentido pedagógico de suas competências curriculares.

AS NOVAS COMPETÊNCIAS DO SÉCULO 21: HABILIDADES DOS DOCENTES NA FORMAÇÃO PERMANENTE

O século 21 impôs por intermédio de mudanças na sociedade do conhecimento a aquisição de outras competências ou habilidades. Na atualidade pesquisadores se debruçam em definir quais seriam estas competências, fato que se torna imprescindível para o entendimento das definições e conceitos do campo de Educação Permanente.

A Comissão Internacional sobre Educação para o Século 21, sob a presidência de Jacques Delors (1998, p.89) em sua apresentação dos quatro pilares da educação, afirmou “à educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permite navegar através dele”

Durante seu trabalho na UNESCO, Jacques Delors (1998) apontou como principal consequência da sociedade do conhecimento a necessidade de uma Aprendizagem ao Longo da Vida, fundamentada em quatro pilares: i) aprender a conhecer, combinando uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias. ii) aprender a fazer, a fim de adquirir, não somente uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. iii) aprender a viver juntos desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências — realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos — no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz. iv) aprender a ser, para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal.

Naquele estudo, um dos quatro pilares, “aprender a fazer” relaciona-se com a competência. Com efeito, torna-se intuitivo que quando alguém aprende algo, adquire competência numa especialidade. Contudo a competência não pode permanecer inerte, pois o aprendizado estagnado após esta etapa para Delors (1998, p. 93), “torna um pouco obsoleta a noção de qualificação profissional e leva a que se dê muita importância à competência pessoal”. Assim a competência muda de direção, pois não mais depende somente de uma educação formal e dirigida, mas agora é de um interesse intrínseco do ser humano. Aprender a fazer depende da pessoa e não das instituições econômicas visando a noção de resultados.

O termo ao que parece permanece com dificuldades de definição, no caso de apresentarem dificuldades definir o termo competência devido as múltiplas significações da palavra e sua semântica em Silva *et al.*, (2017, p. 196) é explicado que “dado o seu caráter polissêmico, tem tido múltiplas interpretações e vários significados, e nem sempre com a necessária clareza epistemológica e pedagógica, o que por si só demanda cuidados na sua utilização no campo educacional”.

O Centro Europeu para o Desenvolvimento de Formação Profissional (CEDEFOP), estabeleceu numa segunda edição de 2014, as Termologias das Políticas Europeias de Educação e Formação, num glossário com 130 verbetes, este define competência de duas formas:

capacidade de mobilizar os resultados da aprendizagem de forma apropriada num contexto definido (educação, trabalho, desenvolvimento pessoal ou profissional) ou capacidade comprovada de utilizar o conhecimento, as

aptidões e as capacidades pessoais, sociais e/ou metodológicas, em situações profissionais ou em contextos de estudo e para efeitos de desenvolvimento profissional e/ou pessoal (CEDEFOP 2014 p. 50).

No primeiro conceito vemos a competência relacionada a transmissão do ensino no campo pedagógico da aprendizagem, tarefa de profissionais do ensino e suas instituições; no segundo conceito a competência é ligada ao indivíduo e sua capacidade de utilizar o conhecimento em situações profissionais.

Novamente trazemos a tona um outro conceito de ante o múltiplos debates entre especialistas e os léxicos, onde fica patente que ainda não foi possível chegar a um acordo comum sobre o seu significado, Claudia Lomeli (2015, p. 83), explica “depois de alguma leitura sobre o termo de competência, observou-se a existência de dois aspectos que dão ênfase ao termo, um dos eles estão dentro do campo profissional e os outros dentro do campo educacional” em seguida a pesquisadora separa os conceitos do campo profissional e educacional:

A partir da análise dessas definições, pode-se mencionar que uma competência se refere a um exclusivamente tarefa ou atividade de trabalho, colocando em prática os conhecimentos e habilidades necessário para enfrentar as situações. Nessa perspectiva, a competência está relacionada com a necessidade de ter pessoas capazes de se desenvolver de forma eficaz e eficiente no mercado de trabalho. No campo educacional, o que é construído pelas grandes organizações que desenvolvem e propõem novas políticas educacionais[.]. Neste contexto, ter uma competência ou um conjunto de competências significa que uma pessoa, ao manifestar uma determinada habilidade ou destreza ou realizando uma tarefa, você pode demonstrar que a executa de uma forma que permitem avaliar o grau de realização do mesmo (LOMELI, 2015, p. 84).

No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ligada a Educação Básica, a definição de competência aparece como “a mobilização de conceitos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BNCC, 2018, p. 8).

Para Zabalza (2003), a competência é um conjunto de conhecimentos e habilidades que os sujeitos necessitam para desenvolver algum tipo de atividade. Sendo que cada atividade irá necessitar de um número variado de competências as quais podem se distribuir de forma global e em unidades específicas.

Miguel Zabalza (2005), também enfrentou a problemática da transição do professorado universitário, buscando estabelecer um problema fundamental de como

se adquire as habilidades e competências e seu efetivo domínio. O autor tratou de explicar este processo de transição:

pode-se dizer que as coisas mudaram de forma substantiva, em que o desenvolvimento deste trabalho deve fazer e o que está sendo pedido hoje professor universitário, porque acho que as mudanças têm sido muito importante, que ocorreu em três níveis e que nos afetam: mudanças no cenário institucional, a universidade de hoje não parece muito com que fosse há 50 anos; mudanças na natureza do conhecimento, o que existe hoje que saber não é muito parecido com o que você tinha que saber alguns anos, e a organização de profissões, de empregos, não têm muito a ver com o que naquela época ou por alguns anos necessário; e por outro lado, houve mudanças no trabalho que eles têm o que fazer professores no campo da educação universitária. (ZABALZA, 2005, p.88).

A Educação do século 21 e suas mudanças, assim explica Zabalza (2005), coloca o professor como um protagonista a ser qualificar em outras séries de competências pessoais, citando como exemplo a Inglaterra, onde o docente deveriam ter para o credenciamento no ensino universitário devem ter competência comprovada nestes cinco elementos:

o que chamaríamos de planejamento ensino; na apresentação dos materiais e conteúdos que eles vão explicar; nas relações interpessoais que pode estabelecer relacionamentos em geral com colegas e os alunos; no que eles têm a ver com tutoriais e suportes que eles podem emprestar aos seus alunos, e na avaliação. (ZABALZA, 2005, p.106).

Contudo, com base nos três níveis de mudança alertados pelo autor: mudanças no cenário institucional, mudanças na natureza do conhecimento e mudanças no trabalho, ou seja, novas formas de ofício, estas foram as que afetaram as competências do século 21 e exigiram novas habilidades para os professores. Observam-se que a maioria das competências se referem aos saberes relacionados às competências individuais e pedagógicas do professor.

Com efeito, as diversas opiniões das Instituições internacionais e de autores na questão dicotômica da discussão: as competências do professor na Educação no sentido das novas habilidades e das competências profissionais novas dinâmicas do mercado de trabalho do século 21.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se concluir que os maiores benefícios da Aprendizagem ao Longo da Vida e das Novas Competências do Século 21, estão no contexto de ajudar aos docentes e profissionais a se adaptarem às mudanças decorrentes do contexto da

sociedade do conhecimento. Um educador e um profissional deverão estar preparados para acompanhar a sociedade, mantendo-se atualizados e cientes das mudanças em áreas como tecnologia, notícias e tendências políticas e questões financeiras. A necessidade de proporcionar acesso à educação de qualidade para adultos.

A centralidade dessas mudanças deve ser papel das Organizações da Sociedade Civil em alcançar todos aqueles que precisam melhorar suas habilidades citando a necessidade da sua inclusão e envolvimento na sociedade, para aumentar estilos de vida ativos, prevenir doenças, aumentar o desenvolvimento pessoal. Novos empregos e novas competências posições são criadas o tempo todo. O grande objetivo da Aprendizagem ao Longo da Vida e das Novas Competências do Século 21 deve ser o aumento da satisfação de vida.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Brasília. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CEDEFOP. **Terminology of European Education and training policy**. A selection of 130 key terms. Publications Office of the European Union. Second Edition. Luxembourg. 2014.

DELORS. J. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

GUEDES. C. S.; LOUREIRO, A. de P. F. **Educação de adultos: de onde viemos e para onde vamos?** Laplage em Revista, v. 2, n. 1, p. p.7-21. 2016. Disponível em: <https://laplageemrevista.editorialaar.com/index.php/lpg1/article/view/231>. Acesso em: 4 abr. 2021.

MARCONI, M. A. e LAKATOS. E. M. **Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LOMELÍ. C. **Competencias Docentes del Profesorado Universitario**. 2015. Obtido em: https://www.ecorfan.org/proceedings/CDU_V/CDUV_11.pdf. Acesso em: 25 abr. 2021

RUIZ. J. A. **Metodologia Científica: guia para eficiência nos estudos**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

SCHLOCHAUER. C; LEME, M. I. S. **Aprendizagem ao longo da vida: uma condição fundamental para a carreira.** Revista de Carreiras e Pessoas. São Paulo, v. 2, n. 2, 2012.

SILVA. I. P; SILVA, J. M.; GRABOWSKI G.; COELHO A.; ZUCCHETTI. D. T. **As Competências para o Século XXI na Perspetiva dos Professores: Um estudo na região centro-oeste de Portugal.** Revista Iberoamericana de Educación, 74, 193-216. Portugal. 2017.

TITZ. J. P. **O projeto educação permanente do conselho da Europa. Revista Europeia Formação profissional.** n. 6, 1985. p. 45-49. Disponível em: http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/132/6-pt.html. Acesso em 4 abr. 2021.

UNESCO. **Confintea VI. Marco de Ação de Belém.** Brasília: UNESCO, MEC, 2010.

_____. **Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos na V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (V CONFINTEA).** Julho de 1997. Obtido em: <http://forumeja.org.br/pi/sites/forumeja.Org.br.pi/files/V%20Confintea%20Hamburgo%201997.pdf>. Acesso em 4 abr. 2021.

ZABALZA. Miguel Angel. **Competências Docentes. Conferência pronunciada en la Pontificia Universidad Javeriana de Cali, el 9 de febrero de 2005.** Obtido em: <https://universitologia.files.wordpress.com/2011/02/competencias-del-docente-miguel-angel-zabalza.pdf>. Acesso em 26 abr. 2021.

_____. Miguel Angel. **Competencias Docentes del Profesorado Universitario – Calidad y Desarrollo Profesional.** Madrid: Narcea Ediciones, 2003.

Capítulo 5

APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA: IMPLICAÇÕES DO NÃO USO DE PRODUTOS EDUCACIONAIS NA FORMAÇÃO INICIAL

Patricia Maneschy Duarte

Rayane Teles Alves

Bruno Henrique da Rocha Rodrigues

APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA: IMPLICAÇÕES DO NÃO USO DE PRODUTOS EDUCACIONAIS NA FORMAÇÃO INICIAL

Patricia Maneschy Duarte

Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, Doutora em Educação, patricia.costa@ifrj.edu.br.

Rayane Teles Alves

Acadêmica do curso de Licenciatura em Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, rayaneteles2010@gmail.com.

Bruno Henrique da Rocha Rodrigues

Acadêmico do curso de Licenciatura em Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, bruno.rocchi79@gmail.com.

Resumo

A pesquisa apresentada tem como objetivo discutir a relação entre o conhecimento e a forma com que os docentes dos cursos de licenciaturas em Física, Química e Matemática se apropriam dos conhecimentos produzidos- produtos educacionais-, para ensinar aos discentes estratégias didático-pedagógicas nas futuras aulas que irão ministrar no âmbito da sua atuação docente. Os produtos educacionais elencados são provenientes do curso de Mestrado de Ensino de Ciências do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências (PROPEC) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ). A provocação parte da premissa de que os docentes dos cursos citados não utilizam esta produção para formar futuros docentes para a Educação Básica. Fundamenta-se nas discussões de Lüdke (2013), Chassot (2007, 2016), Galiuzzi (2003), Lefevre e Lefevre (2005), Bauer e Gaskell (2002), Mendonça e Gomes (2017), Cevallos e Passos (2012), Santos (2006). Esta pesquisa é de abordagem qualitativa utilizando como método de coleta de dados formulários do Google Docs e Rodas de conversas para realização das análises. O trabalho de pesquisa, em andamento, está na fase de coleta e análise dos dados e montagem de um Banco de registros dos produtos educacionais que tem a finalidade de dar suporte ao trabalho docente à formação inicial dos discentes. A formação inicial de professores no Brasil apresenta momentos em que a proposição pedagógica desenhou contextos diferenciados para a discussão sobre o que é aprender e o que é ensinar. A didática não necessariamente passaria por um objeto significativo para se ensinar ao docente inicial a prática do ensino, ou seja, a concepção epistemológica adotada nas práticas que dela emanava. Assim, a docência para formação inicial recai sobre um campo de caráter de Episteme tradicional ou radicalmente seu oposto. Sem

intencionalidade de recompor os campos, se estuda a qualificação deste campo para o processo de ensino ao discente licenciando.

Palavras-chave: Docência. Discência. Formação inicial. Ensino de ciências.

Abstract

The research presented aims to discuss the relationship between knowledge and the way in which teachers of undergraduate courses in Physics, Chemistry and Mathematics appropriate the knowledge produced – educational products – to teach students didactic-pedagogical strategies in future classes who will teach within the scope of their teaching activities. The educational products listed come from the Master's course in Science Teaching of the Postgraduate Program in Science Teaching (PROPEC) of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio de Janeiro (IFRJ). The provocation starts from the premise that the teachers of the mentioned courses do not use this production to train future teachers for Basic Education. It is based on discussions by Lüdke (2013), Chassot (2007, 2016), Galiazzi (2003), Lefevre and Lefevre (2005), Bauer and Gaskell (2002), Mendonça and Gomes (2017), Cevallos and Passos (2012), Santos (2006). This research has a qualitative approach, using Google Docs forms and Conversation Circles as a method of data collection to carry out the analysis. The research work, in progress, is in the phase of collecting and analyzing data and setting up a database of educational products that aims to support the teaching work for the initial training of students. The initial training of teachers in Brazil presents moments in which the pedagogical proposition designed different contexts for the discussion about what it is to learn and what it is to teach. Didactics would not necessarily go through a significant object to teach the teaching practice to the initial teacher, that is, the epistemological conception adopted in the practices that emanated from it. Thus, teaching for initial training falls on a traditional Episteme character field or its radical opposite. Without the intention of recomposing the fields, the qualification of this field is studied for the teaching process to the undergraduate student.

Keywords: Teaching. Learning. Initial formation. Science teaching.

INTRODUÇÃO

As mudanças ocorridas nas sociedades contemporâneas buscam alternativas de expansão do conhecimento epistemológico ao olhar social-científico, desafiando a construção de uma sociedade mais justa capaz de traduzir-se em possibilidades de construção de um novo padrão de relações locais, nacionais e transnacionais. Santos (2006) indica estabelecer relações que deveriam emergir como globalização contra-hegemônicas na sociedade, por meio dos princípios da redistribuição (igualdade) e no princípio do reconhecimento (diferença) [...]. Este padrão implica uma nova cultura política [...], inscrita em novas formas de sociabilidade e de subjetividade e mesmo uma nova epistemologia.” (SANTOS, 2006, p. 193). Esta definição filosófica e sociológica do funcionamento estrutural das sociedades nos faz reorganizar as

instituições, podemos dizer que as mesmas sentem a instabilidade, entram em crise e são chamadas a mudar seus referenciais de organização e efetivação de suas finalidades. Entre essas, a instituição universitária é uma das que passa por diferentes momentos, num *continuum* de busca de sua sobrevivência e finalidade dentro da sociedade. Nesta dimensão, reconhecemos os IFEs, especificamente o IFRJ/ Campus Nilópolis, onde se propõe esta investigação, um espaço de reconstrução socioeducacional mediado pelas produções do conhecimento em ciências, pesquisa e divulgação.

Considerar que a formação inicial dos professores hoje é mediada por uma série de expectativas advindas dos sistemas de ensino e do volume de produção de conhecimentos as exigências para essa formação também aumenta sob vários aspectos: ampliação da capacidade de se aperfeiçoar, atualizar a informação e apreender outros/ novos conhecimentos, administrar expertises práticas da linguagem específica da área de ensino e saber transpor para sua prática educativa contando com situações diferentes em seu cotidiano de trabalho. Estamos diante de uma nova dimensão de lidar com situações desconhecidas em constante mutação

Produtiva. A forma de linguagem tecnológica e a atualização são exigências adaptativas, tão rápidas, exigem novas posturas acadêmicas e representação rápida do simbólico conhecimento. Não há um percurso metodológico específico para acompanhar as mudanças e ou operar em mecanismos externos. Os enfrentamentos no cotidiano escolar são muitos, as expectativas de alcance favorável, também, o que cabe entender sobre quais práticas os professores vêm se debruçando para lidar com essa diversidade de anseios. Entender que “... a profissão docente é uma ‘profissão do conhecimento’, e portanto, o trabalho do professor” (CEVALLOS; PASSOS, 2012, p. 806), deve ser o de realizar a transposição didática de forma a efetivar a aprendizagem dos alunos. Nessa visão, Marcelo diz: “é imprescindível que os professores [...] se convençam da necessidade de ampliar, aprofundar, melhorar a sua competência profissional e pessoal” (CEVALLOS; PASSOS, 2012, p. 806, cita MARCELO, 2009, p.8).

Esse movimento de investigar a própria prática e buscar atualização para compreensão da sua profissão, como vimos não é uma característica pessoal é uma necessidade da própria profissão, está posto nas sociedades e a necessidade de nos relacionarmos de forma a continuamente questionar e realizar a profissão. A lidar com os posicionamentos referentes aos novos conhecimentos e o modo como serão

interiorizados nas sociedades. Investigar e questionar o âmbito da formação inicial nas licenciaturas e a capacidade de inferir concretamente nesta realidade aprendente é promover o olhar aguçado sobre a condição epistemológica em que se dá a formação nas salas de aula e o conhecimento veiculado. É oportunizar aprendizado dos posicionamentos sobre os conhecimentos adquiridos no âmbito crítico, dialético, aprendente dos sujeitos formandos.

DESENVOLVIMENTO

Nos cursos de licenciatura é de vulnerável aplicação por parte dos docentes a utilização de pesquisas científicas em comparação com a produção de conhecimento que é feito pela academia. Isto gera um impasse, visto que a formação inicial de licenciaturas nos dias atuais gera demasiada expectativa de formação de professores que correspondam à dos alunos de forma que os mesmos alcancem os objetivos de aprendizagem propostas nos documentos nacionais propostos para educação básica. Assim, se espera que o trabalho do professor resultante do sistema de ensino preze por uma formação de excelência que utilize as produções científicas atuais.

Diante destas inquietações, esta pesquisa tem por objetivo investigar e questionar, de forma introdutória, a atuação dos docentes que são atuantes nas licenciaturas, com foco na área de ensino de ciências do IFRJ – Campus Nilópolis, e suas relações com os próprios conhecimentos pedagógicos no seu âmbito epistemológico e filosófico, além do contato que esses docentes possuem com os conhecimentos de pesquisas acadêmicas que estão sendo produzidos e divulgados para o ensino. Diante destes primeiros questionamentos podemos retirar as seguintes implicações: Se os docentes possuem esses conhecimentos, como os compreendem para aplicá-los pedagogicamente e como conhecimento de ensino podem ser divulgados para o aprendizado dos alunos graduandos em licenciatura? Se conhecem, então por que não os utilizam como produtos pedagógicos que auxiliam na compreensão de saberes? Em contrapartida, se não possuem esses conhecimentos como fazem para se aprimorarem? O que pode estar acontecendo no processo de ensino-aprendizagem para os professores não estarem reconhecendo as pesquisas científicas produzidas como produtos educacionais que podem ser utilizados em sala de aula? Quais fragilidades então, de sua graduação, necessitam ser revistas?

Os objetivos específicos, desta investigação, que fazem parte desta pesquisa têm como finalidade o levantamento de informações a respeito dos conhecimentos inerentes à docentes e discentes sobre seus saberes e ausência de saberes quanto a produção e divulgação de pesquisas científicas na área de ensino de ciências.

Pesquisar os Institutos Federais de Educação hoje tem representatividade na área de Formação para o Ensino de Ciências e a capacidade de interagir e propor alternativas pedagógico-crítico sociais via conhecimentos produzidos diretamente vinculados à formação dos seus estudantes, o que consideramos uma perspectiva constitutiva inerente a necessidades das sociedades pós-modernas. A escolha político educacional na instância Federal do Sistema de Ensino Nacional por criar e fortalecer os Institutos Superiores de Educação, Ciência e Tecnologia, de certa forma indica a opção de inclusão na sociedade de uma visão educacional de maneira mais efetiva no que tange ao alcance de “... papel estratégico nas estruturas econômicas, políticas e culturais da sociedade Brasileira”, nos diz Roças (2017) desde que se entende o empenho da formação em ciências, embora tenhamos, sempre que perceber, como objetivos podem e devem, ser revisitados e transformados em posturas coerentes às demandas da sociedade justa.

Configuramos nosso estudo na busca de identificar o campo tensionado de como a aprendizagem do conhecimento científico produzido chega ou não por meio dos docentes que não incorporam aos conhecimentos dos alunos a produção acadêmica dos mestrados profissionais em ensino de ciências. Percebemos os conhecimentos apresentados pelos alunos nas discussões em sala de aula a pouca ou nenhuma referência aos conhecimentos produzidos em pesquisas e que estão presentes em repositórios acadêmicos. Esse vasto campo de conhecimentos, se explorado na formação do futuro docente do ensino de ciências, de forma compreensiva, analítica, sintética, problematizado, tende a corroborar para compreensão mais expressiva na condução das práticas de sala de aula. Estão presentes o caráter analítico-reflexivo e o domínio sobre a linguagem do conhecimento científico e a capacidade de efetuar um ensino compreensivo, articulando realidades presentes da vida em sociedade e suas dimensões.

O tema tem sido discutido na área acadêmica por seguir a recomendação da CAPES normatiza que os Mestrados Profissionais devem preparar o profissional na área docente de atuação, o foco é o ensino, a aprendizagem, o currículo e o âmbito da escolarização. A contribuição desses cursos deve ser direcionada para prática da

sala de aula, a melhoria do próprio sistema de ensino e para espaços educativos que demandam diretamente da ação docente. Observamos que não é tão simples relegar o conhecimento produzido nas pesquisas dos Programas de Mestrados Profissionais, tendo a própria necessidade de crescimento educacional na outra ponta do processo de escolarização. Como nos diz Roças (2017, p. 3) atuar no espaço “de nossas responsabilidades públicas como pesquisadores, ‘*como professores*’ (grifo nosso) com a preocupação central de ampliar o sentido de novas práticas educativas.” Para inquietar, a pesquisa interroga: Os docentes dos cursos de formação inicial das licenciaturas trabalham a produção científica acadêmica produzida na área do ensino de ciências de forma a contribuir na formação profissional dos discentes dos cursos em ciências no IFRJ/Campus Nilópolis? Contando com as oscilações da questão para inferir sobre o objeto do estudo.

Elaborou-se para esta finalidade entrevistas estruturadas com professores e alunos dos cursos de licenciatura em química, física e matemática que permitam a coleta de ausências nas áreas de epistemologia, filosofia e história das ciências destes indivíduos atuantes no IFRJ - Campus Nilópolis. Existindo ausências, podemos tirar as seguintes questões: Qual o motivo da ausência desses conhecimentos? Em contrapartida, se há conhecimento por que os professores não utilizam essas produções como componente da aprendizagem?

Os discentes também devem ser mapeados para que se tome conhecimento das suas impressões a respeito da utilização em sala de aula por parte dos professores da utilização de pesquisas acadêmicas voltadas para o ensino de ciências. Todos os dados colhidos serão analisados e serão feitas reflexões a respeito do porquê desses dados. Um seminário-debate será feito com a finalidade de divulgar estes dados e, além disso, haverá uma reflexão de forma conjunta, das proposições levantadas. Por fim, os resultados serão publicados em relatório de pesquisa e artigo.

METODOLOGIA

A metodologia adotada é de abordagem qualitativa, com método de investigação que privilegia os relatos dos docentes e discentes sobre o objeto da pesquisa, destacando principalmente as experiências sobre o conhecimento ou não das atividades da prática educativa que contribuirão para ações dos futuros docentes. A corrente evolução sobre as práticas pedagógicas e a melhoria sobre a relação

ensino-aprendizagem são fatos significativos, os quais este projeto se baseia nas metodologias aplicadas sobre a abordagem qualitativa da pesquisa na educação.

Elaborou-se para esta finalidade entrevistas estruturadas com professores e alunos dos cursos de licenciatura em química, física e matemática que permitam a coleta de ausências nas áreas de epistemologia, filosofia e história das ciências destes indivíduos atuantes no IFRJ - Campus Nilópolis. Existindo ausências, podemos tirar as seguintes questões: Qual o motivo da ausência desses conhecimentos? Em contrapartida, se há conhecimento por que os professores não utilizam essas produções como componente da aprendizagem?

Os discentes também devem ser mapeados para que se tome conhecimento das suas impressões a respeito da utilização em sala de aula por parte dos professores da utilização de pesquisas acadêmicas voltadas para o ensino de ciências. Todos os dados colhidos serão analisados e serão feitas reflexões a respeito do porquê desses dados. Um seminário-debate será feito com a finalidade de divulgar estes dados e, além disso, haverá uma reflexão de forma conjunta, das proposições levantadas.

Os resultados serão publicados em relatório de pesquisa, artigos e eventos com a finalidade de alcançar os docentes e discentes em outros espaços formativos das licenciaturas.

O foco de estudo está sobre os autores desta relação, ou seja, docentes e discentes dos cursos de licenciatura em física, química e matemática. Os dados para verificação sobre o objeto de estudo estão voltados para a análise sobre a vivência estabelecida entre o docente e a sala de aula.

As bases de análise para coleta de dados estão sobre a aplicação de questionários e realização de entrevistas com professores e alunos dos cursos de licenciatura, inicialmente trabalhado sobre o IFRJ – Campus Nilópolis, além da pesquisa e a introdução de informações sobre a utilização de produtos educacionais em um banco de dados.

Desta forma a pesquisa possui expectativas de geração de produtos, os quais estarão armazenados em um banco de dados, assim como estabelecer juntamente a comunidade acadêmica uma base de estudos complementares em projetos e programas nas áreas de extensão. A criação de um banco de dados se dá de fundamental apoio, uma vez que se torna possível criar e armazenar em um banco de dados os produtos educacionais para que seja utilizado por professores e alunos,

tendo como base o mapeamento dos repositórios que são de maior interesse sobre a comunidade docente e discente.

No primeiro momento serão levantados os conhecimentos sobre a área de produção e divulgação no ensino de ciências no IFRJ/ Nilópolis (pesquisa bibliográfica). Após, serão realizados os estudos sobre referenciais teóricos no ensino de ciências, produção e divulgação, além da realização de atividades e apresentações com discussões programadas. Em seguida serão realizados os mapeamentos dos repositórios das pesquisas científicas em ensino de ciências e a elaboração de roteiros para entrevistas com professores e alunos, seminários e observações.

Considerando que a investigação proposta parte de uma tensão observada nas salas de aula no que diz respeito à produção e divulgação dos conhecimentos científicos produzidos para o ensino de ciências e a apropriação dos mesmos pelos professores no percurso de sua formação inicial docente, o trabalho no campo se realiza em etapas: 1. Inserção no campo para coleta de dados por meio de questionários aplicados aos docentes e discentes, e entrevistas individuais semiestruturadas com docentes. Os instrumentos destacam o conhecimento docente e discentes sobre produtos educacionais, reconhecimento e uso dos mesmos na prática educativa. Relevância e contribuição dos produtos educacionais. As análises serão fundamentadas com base na teoria do discurso e depoimentos narrados durante a aplicação dos grupos focais abertos. Utilizaremos o enfoque fenomenológico aplicado à educação e aplicações da pesquisa etnográfica no que tange a observação do processo, tratando-o como relevante para anotações e registros no que se refere às experiências do trabalho docente e as vivências da aprendizagem adquirida no decorrer do exercício docente na ação do trabalho didático-pedagógico em sala de aula e a aprendizagem adquirida via uso dos produtos educacionais. A caracterização desta abordagem junto aos alunos busca compreender a aprendizagem adquirida como efetiva ou não para seu futuro trabalho docente e a relevância de aprender via utilização dos produtos educacionais. Trata-se então de utilizar a etnografia como estudo em que o problema se manifesta nas atividades e nos procedimentos e nas interações do cotidiano do processo de ensino-aprendizagem na sala de aula. Será fundamental para os alunos de Iniciação científica compreenderem o desdobramento das atividades de coleta e registro das informações sobre a realidade em estudo. Com tal finalidade propomos ações de entrevistas gravadas com autorização registrada, ocorrendo nos espaços-tempo do

IFRJ/Nilópolis e ou em locais sugeridos e previamente agendados e de concordância dos entrevistados, visando facilitar os encontros e a garantir a tranquilidade no ato da entrevista.

Espera-se:

1. Que o Banco de Dados favoreça a ação docente de ensino dos professores, incorporando estratégias adequadas aos conteúdos curriculares, auxiliando o professor em seu trabalho didático-pedagógico.

2. Que os discentes assistidos por meio de uma metodologia adequada compreensivamente aprendam os conteúdos curriculares associando valores à sua formação inicial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No momento da pesquisa em andamento e em condição das convivências educacionais mediadas pelas questões da Pandemia do Covid-19, o que nos trouxe o advento da dificuldade de prosseguimento imediato da pesquisa, acarretando um atraso na temporalidade dificultando as coletas e análises dos dados.

No percurso do projeto investigativo destacamos que a formação dos licenciandos se estabelece nos relacionamentos que travam nos espaços formativos (salas de aula, laboratórios, bibliotecas e projetos, entre outros mecanismos de apropriação do conhecimento à formação docente nos diferentes espaços com as pessoas e propostas para a vida acadêmica ser desenvolvida, segundo Alves (2009), “pesquisas nós, dos, com”. Não há como dissociar a vivência da formação implicada nos aprendizados e posicionamentos que passam a coexistir no cotidiano destes atores e empenhando significados aos que por nós docentes estabelecem relações. Os processos de aprendizagem que uma pesquisa pode produzir estão além da ordem compreensiva dos dados, mas dos significados e das transposições que o conhecimento adquirido pode promover em uma pessoa ou em grupos de pessoas e suas relações com as atividades institucionais dos trabalhos ou da vida pessoal.

Neste sentido afirmamos que um processo de aprendizagem em pesquisa pode gerar, além dos produtos de humanização, compreensão, qualificação e atuação diferenciada na sociedade, a criação de muitas outras propostas humanizadora e de dimensão científico-tecnológico dos estudantes e docentes dos cursos de formação inicial licenciaturas do IFRJ/Nilópolis.

É o que se espera da trajetória desta pesquisa, a partir de seus resultados posteriores.

REFERÊNCIAS

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto**: imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

CEVALLOS, I.; PASSOS, L. F. O mestrado profissional e a pesquisa do professor. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 803-822, set./dez. 2012. Disponível em: < <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189124308011.pdf> >. Acesso em: 01.07.2021.

CHASSOT, A. **Educação consciência**. 2ª ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007.

CHASSOT, A. **Alfabetização científica**. Questões e desafios para a educação. Ijuí: ed. Unijuí, 2016.

FRANCO, M. A. S. (orgs.). **Pesquisa em educação**: Alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz & Terra, 1998.

GALIAZZI, M. C. **Educar pela pesquisa**: ambiente de formação de professores de ciências. Iluú: ed. Unijuí, 2003.

LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A. M. C. **Depoimentos e discursos**: uma proposta de análise em pesquisa social. Brasília: Liber Livro, 2005.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação**: Abordagens qualitativas. 2ª ed. São Paulo: EPU, 2013.

LÜDKE, M. et al. **O professor e a pesquisa**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2006.

LÜDKE, M. et al. **O que conta como pesquisa?** São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, B. S. **A gramática do tempo**. Para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção para um novo senso comum; v. 4).

Capítulo 6

ETAPAS DE ENSINO DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE A EDUCAÇÃO STEAM NO ENSINO DE CIÊNCIAS

Girlany Tavares Feitosa Pereira
Josefina Diosdada Barrera Kalhil
Micaelly Feitosa Pereira

ETAPAS DE ENSINO DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE A EDUCAÇÃO STEAM NO ENSINO DE CIÊNCIAS

Girlany Tavares Feitosa Pereira

Docente, Mestra em Educação em Ensino de Ciências pela Universidade do Estado do Amazonas - UEA. E-mail: girlanyfeitosa@gmail.com

Josefina Diosdada Barrera Kalhil

Docente na Universidade do Estado do Amazonas – UEA, Doutora em Ciências Pedagógicas pela Universidade da Havana. E-mail: josefinabk@gmail.com

Micaelly Feitosa Pereira

Docente, Acadêmica do curso de Graduação em Educação Física, Licenciada em Dança pela Universidade do Estado do Amazonas – UEA. E-mail: micaellypereira1991@gmail.com

Resumo: O presente estudo traz uma pesquisa sobre um recorte do estado da arte, com enfoque na pesquisa qualitativa, tendo como objetivo verificar em quais as etapas de ensino são utilizadas nas produções científicas a educação STEAM no Ensino de Ciências. Nos objetivos específicos pretende-se mapear e discutir em qual etapa de ensino o STEAM é mais, ou menos tratados. Para o levantamento das produções científicas, realizou-se uma pesquisa no repositório de trabalhos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no portal de trabalho acadêmicos do Google Acadêmico (GA). O período da busca ocorreu de 2016 a 2020, com o objetivo de verificar em quais as etapas de ensino são tratadas sobre a educação STEAM nas produções científicas no enfoque do Ensino de Ciências. Os dados coletados foram analisados a partir da análise de conteúdo de Bardin para articular os dados apreendidos com o objetivo de responder à questão da pesquisa que se organiza em três etapas: a análise preliminar, em que ocorre a ordem dos dados pesquisados; a descrição analítica, onde os dados são classificados para se conquistar a compreensão do texto; e a interpretação do referencial teórico. Nos resultados percebeu-se que grande parte dos trabalhos foram produzidos na etapa de ensino do Ensino Médio, e a etapa que não encontramos nas produções científicas foi do Ensino Fundamental I séries iniciais especificamente. Espera-se que esta pesquisa contribua para ampliação do conhecimento de professores, estudantes e interessados na temática da pesquisa aqui tratada.

Palavras-chave: Etapas de Ensino. Educação STEAM. Ensino de Ciências.

Abstract: The present study brings a research on a cutting of the state of the art, with an emphasis on qualitative research, aiming to verify in which teaching stages are used in scientific productions STEAM education in Science Teaching. The specific objectives are intended to map and discuss in which teaching stage STEAM is more or less treated. For the survey of scientific productions, a search was carried out in the work repository of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES) and in the academic work portal of Google Scholar (GA). The search period took place from 2016 to 2020, with the objective of verifying in which stages of teaching are treated about STEAM education in scientific productions in the approach of Science Teaching. The collected data were analyzed using Bardin's content analysis to articulate the data apprehended in order to answer the research question, which is organized in three stages: the preliminary analysis, in which the order of the researched data occurs; the analytical description, where the data are classified to gain understanding of the text; and the interpretation of the theoretical framework. In the results, it was noticed that most of the works were produced in the teaching stage of High School, and the stage that we did not find in the scientific productions was from Elementary School I initial series specifically. It is hoped that this research will contribute to expanding the knowledge of teachers, students and those interested in the research theme discussed here.

Keywords: Stages of Teaching. STEAM Education. Science teaching.

INTRODUÇÃO

A produção científica de estudos nas mais variadas áreas do conhecimento tem se ampliando abrangentemente no Brasil e o mundo. As temáticas sobre a utilização de métodos e metodologias de ensino tem se propagado em meio a discussões e diálogos sobre como ensinar em virtude da preocupação de educadores que se importam com o processo de ensino. Assim, como ensinar, tornou-se objeto de análise de muitos estudiosos na área da educação, comprovados pela grande produção de estudos. (BOAS, et. al, 2018)

Um dos grandes desafios do século XXI, é a desproporção entre o que é ensinado na escola e a realidade do aluno. O STEAM (Ciência, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática), como método de ensino, surge como uma opção, relacionando essas disciplinas, enfatizando a inovação e a criatividade, itens considerados relevantes para formação integral dos indivíduos no processo de aprendizagem. (SILVA, et. al, 2017)

Assim, questiona-se: Quais as etapas de ensino que mais e menos abordam a educação STEAM no Ensino de Ciências?

Este trabalho tem direcionamento na pesquisa qualitativa, por meio de um recorte do estado da arte, apresentando como resultados as etapas que mais e menos abordam sobre a temática.

Esta discussão se organiza em três seções em seu desenvolvimento, além da introdução, considerações finais e referências. Seção 1: A Educação STEAM. Seção 2: Metodologia. E Seção 3: Análise de Dados.

O estudo descrito, é de caráter bibliográfico denominado um recorte do estado da arte, que objetivou verificar em quais etapas de ensino são tratadas o STEAM nas pesquisas no enfoque do Ensino de Ciências, além de mapear, discutir e analisar em qual etapa de ensino o STEAM é mais, ou menos tratados.

A EDUCAÇÃO STEAM

Saber se posicionar e conseguir observar os avanços científicos é de grande relevância aos educadores que se importam com a formação integral dos educandos, assim, é adquirir uma visão crítica sobre o desenvolvimento científico e tecnológico. Portanto, essa visão crítica pode ser incentivada desde a mais terna educação, com a prática de discussões por meios de metodologias que valorizem as opiniões dos alunos sobre os temas abordados em sala de aula.

Desse modo, a educação STEAM, que tem como princípio norteador a aplicação prática dos conteúdos teóricos para a solução de problemas, Carvalho et. al, (2020), frisam que o que atualmente se define por educação STEAM nasceu na década de 90 no século XX, como método STEM, assim nomeado pela National Science Foudation (NSF), que é uma agência federal independente criada pelo Congresso norte americano em 1950, para promover o progresso da Ciência, a saúde nacional, a prosperidade, e o bem-estar.

Por conseguinte, a abordagem STEAM, foi criada para qualquer prática de ensino que relaciona uma ou mais áreas ligadas às Ciências, Tecnologias, Engenharias e Matemática. Depois de alguns anos, a Arte foi adicionada para contribuir com a construção da criatividade. Por isso, atualmente, o STEAM se

configura uma forma de educação relevante que busca o desenvolvimento da criatividade do aluno. (CARVALHO, *et. al*, 2020)

Como metodologia ativa, de acordo com Segura e Kalhil, (2015), que são processos de interação com a meta de buscar respostas para um determinado problema ou questão, assim como, desenvolver ou executar um projeto por meio do compartilhamento de conhecimentos, estudos e decisões tanto individual como coletiva, o STEAM, se apresenta como uma tendência inovadora que tem como meta modificar o *status quo*.

Conforme Saurin, *et. al*, (2015) o *status quo*, é um viés que indica que os indivíduos tendem a manter o estado atual de seu portfólio e têm dificuldades em mudar de posição patrimonial.

Dessa maneira, o STEAM vem com o intuito de mudar a educação atual, possibilitando ao estudante, de forma autônoma e criativa, explorar sua curiosidade e desenvolver uma aprendizagem significativa. (SILVA, *et.al*, 2017)

A abordagem STEAM caracteriza-se em diversos caminhos, fazendo relação dos conhecimentos para incentivar à criatividade na solução de problemas reais. “Admite-se atualmente, que ensinar conectando áreas é a grande saída para o século XXI e a abordagem STEAM parece servir de caminho para religar o conhecimento à realidade aplicada e esse fator colabora para um aprendizado efetivo.” (MARTINES, DUTRA e BORGES, 2018, p. 105)

Para Carvalho *et. al*, (2020), a abordagem STEAM é mais do que uma forma de ensinar, mais do que uma metodologia, é uma mudança de pensamento educacional por causa do reflexo esclarecedor do objetivo da escola do século XXI que é o de formar cidadãos para resolver problemáticas.

Enfatizam que o STEAM objetiva contribuir com geração posterior, fazendo desenvolver novas aptidões e comportamentos, para resolverem problemas do mundo real, utilizando o conhecimento de várias disciplinas e competências, como o pensamento crítico, a colaboração e a criatividade.

Silva *et. al*, (2017, p. 04), complementam que “a ideia por trás do STEAM na educação é romper barreiras entre disciplinas. Trata-se da interdisciplinaridade por excelência.” Contudo, entende-se que as disciplinas na abordagem STEAM são

trabalhadas de forma relacionadas permitindo ao aluno construir habilidades e saberes de maneira coesa, incentivando também para o desenvolvimento de um pensamento crítico, além de capacidade para enfrentar os desafios da sociedade.

Quanto ao trabalho dos professores, Carvalho *et. al*, (2020, p. 06), enfatizam que “os docentes que estão aplicando atualmente a abordagem STEAM, estão tendo que superar alguns desafios durante a implementação das abordagens integrativas.” Neste processo de entendimento, os docentes enfrentam desafios como a falta tempo para o planejamento das aulas, a falta de tempo para instrução, a estrutura escolar inadequada, a dificuldade para avaliar as atividades STEAM, além da falta de recursos pedagógicos, e formação inadequada docente. Os autores revelam ainda que:

O sucesso da implantação da Educação STEAM depende da mudança de paradigma na formação do professor. Os licenciandos devem compreender a necessidade de ampliar seu conhecimento ao invés de limitá-lo para uma área específica. Assim, a Educação STEAM é muito mais do que a descrição de ações metodológicas. Ela representa uma completa mudança na estrutura educacional. (CARVALHO, *et. al*, 2020, p. 07)

Dessa maneira, a abordagem STEAM se pauta no desenvolvimento da criatividade e habilidade do educando para aplicação e desenvolvimento do conhecimento científico e tecnológico necessários em seu processo de ensino aprendizagem.

METODOLOGIA

Para uma melhor aproximação entre os objetos de estudo, o trabalho trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, que possibilita uma aproximação mais plausível dos objetos de estudo. Assim, é uma forma para melhor explorar e entender o pensam os indivíduos a respeito de um problema social. (CRESWELL, 2010)

É um recorte do Estado da Arte, onde “apresentam, em geral, o desafio de mapear e discutir certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento.” Desse modo, a organização dos trabalhos permite uma melhor visão do que os autores estão discutindo em suas pesquisas. (PALANCH e FREITAS, 2015, p. 785)

Para a busca das produções científicas para este estudo, foram considerados somente artigos publicados, que apresentem em seus títulos os descritores: *Etapas de ensino*, *STEAM* e *Ensino de Ciências*. O período da busca foi de 2016 a 2020, e as bases de dados escolhidas foram, o da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o portal de trabalhos acadêmicos Google Acadêmico (GA).

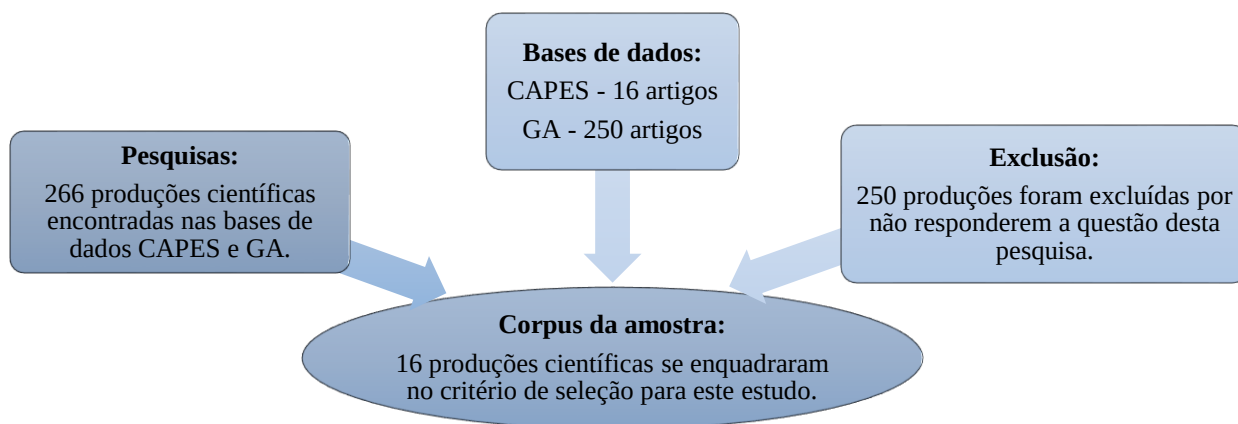
Por meio de busca avançada, procurando combinar os descritores, encontramos as produções científicas para composição deste trabalho. Para disposição dos estudos, foi realizada a busca, seleção e análise dos trabalhos segundo Bardin (2016). Para a ordem dos dados, a análise preliminar; para classificação dos dados buscando o entendimento dos textos, a descrição analítica; e para articular os dados apreendidos, a interpretação do referencial teórico, com o objetivo de responder à questão da pesquisa.

Para atendimento dos critérios de exclusão das pesquisas, primeiramente foi realizada a leitura dos títulos, em seguida, a leitura dos resumos para verificar do que se tratavam os trabalhos, assim, foram selecionados 266 estudos. Após estes processos, foram selecionados 16 estudos, para leitura integral das produções escolhidas para este resumo.

Foram inclusos somente os trabalhos de maior relevância para esta pesquisa, que apresentassem um embasamento científico que colaborasse para a construção desta pesquisa.

ANALISE DE DADOS

No levantamento das produções científicas a respeito da temática do estudo, encontramos no banco da CAPES, 16 artigos, que depois da leitura dos títulos e resumos, escolhemos 03 produções deste banco. Em seguida, no GA, encontramos 250 estudos, porém, após leitura dos títulos e resumos, selecionamos 13 artigos. A composição da amostra final foi de 16 estudos como segue na figura 1.

Figura 1. Fluxograma das produções científicas selecionadas.

Fonte: Produção das autoras.

Após leitura integral dos trabalhos selecionados, fez-se a análise preliminar de Bardin (2016). Observou-se de maneira geral que os artigos tratam em etapas de ensino diferentes sobre o STEAM no Ensino de Ciências (EC). Para melhor entendimento da análise dos resultados, elaborou-se a tabela 1 com o número de ordem, autor(es), ano em ordem cronológica, título e a etapa de ensino.

Tabela 1. Apresentação da classificação dos trabalhos selecionados para análise.

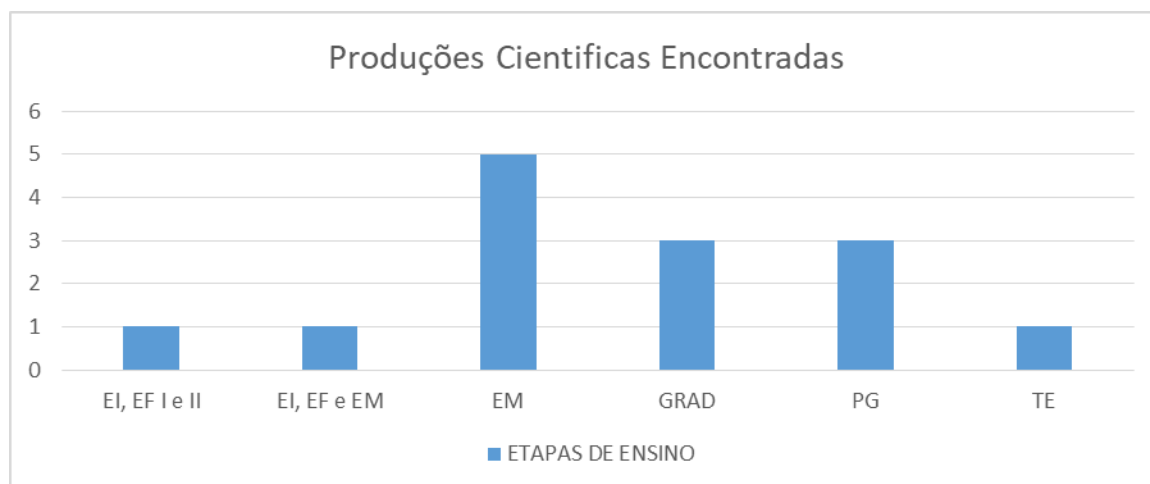
Nº	AUTOR	ANO	TÍTULO DA PUBLICAÇÃO	ETAPAS DE ENSINO
1	LORENZIN, Mariana Peão; e BIZERRA, Alessandra Fernandes.	2016	Compreendendo as concepções de professores sobre o STEAM e as suas transformações na construção de um currículo globalizador para o ensino médio	Ensino Médio (EM)
2	BARBOSA, Ana Mae.	2017	O dilema das artes no ensino médio no Brasil	Ensino Médio (EM)
3	LOPES, Thiago Beirigo, et. al.	2017	Atividades de campo e STEAM: possíveis interações na construção de conhecimento em visita ao Parque Mãe Bonifácia em Cuiabá-MT	Pós Graduação (PG)
4	LORENZIN, Mariana Peão; ASSUMPÇÃO, Cristiana Mattos, RABELLO, Marta.	2017	Metáforas mecânicas: uma proposta STEAM para o Ensino de Ciências	Ensino Médio (EM)
5	SILVA, I. O. et. al.	2017	Educação Científica empregando o método STEAM e um Makerspace a partir de uma aula-passeio	Todas as etapas (TE)
6	VIANA, Dandara Lima; ARAÚJO, Cleusa Suzana Oliveira de; e	2018	Análise interdisciplinar das estórias do livro “esportes de aventura” numa perspectiva STEAM	Ensino Fundamental II (EF II)

	CAVALCANTE, Daniela dos Santos.			
7	MARTINES, Elizabeth Antonia Leonel de Moraes; DUTRA, Leandro Barreto; e BORGES, Paulo Roberto de Oliveira.	2019	Educiência: da interdisciplinaridade ao STEAM	Graduação (GRAD)
8	ALVAIDE, Nathalie; e PUGLIESE, Adriana.	2020	Clube da Lua: o clube de astronomia de crianças dos anos iniciais do ensino fundamental	Ensino Fundamental II (EF II)
9	CARNIELLO, Andreia; e ZANOTELLO, Marcelo,	2020	Desenvolvimento de habilidades digitais na escola por meio da integração de jogos digitais, programação e robótica educacional virtual	Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, e Ensino Médio
10	CLEOPHAS, Maria das Graças.	2020	Integração entre a gamificação e a abordagem STEAM no Ensino de Química	Graduação (GRAD)
11	MARQUES, Ataiany dos Santos Veloso; HARDOIM, Edna Lopes; e SANTOS, Patrik Marques dos.	2020	Metodologias, modelos e abordagens ativas para o ensino e aprendizagem de ciências naturais	Graduação (GRAD)
12	NASCIMENTO, Jean Mendes.	2020	Aplicação da Metodologia STEAM através da Robótica: Uma solução aos desafios da Educação Profissional durante a pandemia de Covid-19	Ensino Médio (EM)
13	SILVA, Fábio Gomes da; SANTOS, Ademar Vieira dos; e BEZERRA, Ericê Correia.	2020	Proposta de inclusão e contribuição para o ensino e aprendizado utilizando projetos com metodologia STEAM no município de Beruri-AM	Ensino Médio (EM)
14	ROCHA, Carlos José Trindade da; FARIAS, Sidilene Aquino de.	2020	Metodologias ativas de aprendizagem possíveis ao Ensino de Ciências e Matemática	Pós Graduação (EM)
15	ROCHA, Liana Borges de Resende; e GARCIA, Ana Letícia Souza.	2020	STEAM e Design Thinking: ferramentas transdisciplinares no ensino de inglês	Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II (EI, EF I e II)
16	VAZ, Cristina Lúcia Dias; e NERI JÚNIOR, Edilson dos Passos.	2020	O lugar da aprendizagem criativa: uma experiência com a matemática mão na massa	Pós Graduação (PG)

Fonte: Produção das autoras.

Após a organização e classificação dos trabalhos que realizamos no recorte do Estado da Arte, partimos para a análise interpretativa do referencial teórico das pesquisas realizando a leitura integral dos textos, apreciando a relação com a temática e a importância deles para este estudo.

Para melhor visualização das etapas encontradas neste estudo, observe a figura 2:

Figura 2. Gráfico com as produções científicas das etapas de ensino encontradas.

Fonte: Produção das autoras.

Ao pensar na análise de conteúdos, Bardin (2016), enfatiza que analisar trata em compreender o sentido do que se quer dizer, para alcançar algum significado para os objetivos da análise.

Observou-se que os estudos abordam sobre o STEAM no EC enfatizando sua relevância em todas as etapas de ensino, porém, não encontramos estudos específicos para o Ensino Fundamental I nas bases de busca deste estudo.

As pesquisas relatam a importância do STEAM na aprendizagem criativa, colaborativa e reflexiva na educação científica. Demonstram também a possibilidade de o estudante construir de seu próprio conhecimento se tornando crítico, transformador da sua realidade e a desenvolver habilidades necessárias para sua formação.

Apontaram o STEAM em diferentes etapas de ensino, com maior número no Ensino Médio, e menos número na Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, lembrando que nestes, não foram encontrados trabalhos que tratem cada etapa separadamente, mas em conjunto. Assim, precisa-se direcionar estudos sobre o STEAM em todas etapas individualmente para que se possibilite um olhar mais amplo para trabalhar com o STEAM em qualquer etapa de ensino.

Desse modo, este estudo não pretende responder todas as questões sobre o STEAM nas etapas de ensino, mas observou que ainda há muito a ser trabalhado sobre a temática e que este estudo visa contribuir com a construção do conhecimento dos interessados pela temática da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo percebeu-se a relevância da abordagem STEAM na educação científica e do importante papel docente frente aos desafios da educação do século XXI. O STEAM surge como uma alternativa inovadora preocupada com a formação de cidadãos criativos, críticos e colaborativos.

Notou-se que a temática foi mais abordada na etapa do Ensino Médio e a menos, foi o Ensino Fundamental II, porém, não encontramos trabalhos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I separadamente. Portanto, percebe-se que há muito a se pesquisa sobre o STEAM nas etapas de ensino, pesquisa que abordem mais individualmente cada etapa valorizando cada uma delas já que todas as etapas de ensino são de suma importância no processo de aprendizagem dos indivíduos.

Conclui-se que para desenvolver um bom trabalho com o STEAM, é preciso conhecer sobre os métodos ativos de modo geral para uma educação para vida.

Vale ressaltar que o STEAM é uma abordagem que contribui para a construção do processo de ensino do docente, assim como, para o processo de aprendizagem dos alunos, refletindo que a melhoria do ensino parte daqueles que desejam construir uma educação melhor para o país e, é neste pensamento que o STEAM veio para ficar.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016. Disponível em: <https://madmunifacs.files.wordpress.com/2016/08/anc3a1lise-de-contec3bado-laurence-bardin.pdf> Acesso em 26, mai, 2021.

BOAS, Terezinha de Jesus Reis Vilas. *et. al.* **O Estado da Arte de metodologias da produção científica sobre a formação do professor do ensino de ciências com enfoque CTS.** Revista REAMEC, Cuiabá - MT, v. 6, n. 1, jan/jun 2018, ISSN: 2318-6674. Revista do Programa de Doutorado da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática. Disponível em:

<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/reamec>. Acesso em 26, mai, 2021.

CARVALHO, Rodrigo da Silva. *et. al.* **Uma proposta de Ciências, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática (STEAM) – o ‘carrinho de luz’.** Research, Society and Development, v. 9, n. 7, e730974673, 2020.

CRESWELL, John W. Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e misto. Edição Dirceu da Silva. – 3. Ed. – Porto Alegre: Artmed, 2010.

PALANCH, Wagner Barbosa de Lima; e FREITAS, Adriano Vargas. **Estado da Arte como método de trabalho científico na área de Educação Matemática:** possibilidades e limitações. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) – ISSN 2359-2842. Perspectivas da Educação Matemática – UFMS – Volume 8, Número Temático – 2015. Disponível em:

<https://periodicos.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/867>. Acesso em 26, mai, 2021.

SAURIN, Valter. *et al.* **Estudo comparativo do viés do status quo e perfil de risco em tomadas de decisões por estudantes de cursos de pós-graduação.** RAM, REV. ADM. MACKENZIE, 16(5). São Paulo, SP. SET./OUT. 2015. ISSN 1518-6776 (impresso). ISSN 1678-6971 (on-line). Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/1678-69712015/administracao.v16n5p95-126>. Acesso em 22, out, 2020.

SEGURA, Eduardo; e KALHIL, Josefina Barrera. **A metodologia ativa como proposta para o ensino de ciências.** Revista do Programa de Doutorado da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática. Revista REAMEC, Cuiabá - MT, n.03, dezembro 2015, ISSN: 2318 – 6674. Disponível em <http://revistareamec.wix.com/revistareamec>. Acesso out, 2020.

REFERÊNCIAS DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS ENCONTRADAS

ALVAIDE, Nathalie; e PUGLIESE, Adriana. **Clube da Lua:** o clube de astronomia de crianças dos anos iniciais do ensino fundamental. Revista de Ensino de Ciências e Matemática - REnCiMa, São Paulo, v. 11, n. 6, p. 209-231, out./dez. 2020.

Disponível em:

<https://revistapos.cruzeirosul.edu.br/index.php/rencima/article/view/2526>. Acesso em 14 mai, 2021.

BARBOSA, Ana Mae. **O dilema das Artes no Ensino Médio no Brasil.** PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v.7, n.13:mai.2017. Disponível em:

<https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/15702>. Acesso em 14 mai, 2021.

CARNIELLO, Andreia; e ZANOTELLO, Marcelo. **Desenvolvimento de habilidades digitais na escola por meio da integração de jogos digitais, programação e robótica educacional virtual**. Revista de Ensino de Ciências e Matemática - REnCiMa, v. 11, n.3, p. 176-198, 2020. Disponível em: <https://revistapos.cruzeirodosul.edu.br/index.php/rencima/article/view/2268>. Acesso em 14 mai, 2021.

CLEOPHAS, Maria das Graças. **Integração entre a gamificação e a abordagem STEAM no Ensino de Química**. REVASF, Petrolina- Pernambuco - Brasil, vol. 10, n.23, p. 78-109, dezembro, 2020. ISSN: 2177-8183. Disponível em: <https://periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/1087>. Acesso em 14 mai, 2021.

LOPES, Thiago Beirigo, *et. al.* **Atividades de campo e STEAM: possíveis interações na construção de conhecimento em visita ao Parque Mãe Bonifácia em Cuiabá-MT**. Revista REAMEC, Cuiabá - MT, v. 5, n. 2, jul/dez 2017, ISSN: 2318-6674
Revista do Programa de Doutorado da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/reamec>. Acesso em 14 mai, 2021.

LORENZIN, Mariana Peão; ASSUMPÇÃO, Cristiana Mattos, RABELLO, Marta. **Metáforas mecânicas: uma proposta STEAM para o Ensino de Ciências**. 6º Congresso de Pesquisa e Ensino. Educação e Tecnologia – Revisitando a sala de aula. Sinpro – SP, 2017. Disponível em: <https://www.sinprosp.org.br>. Acesso em 14 mai, 2021.

LORENZIN, Mariana Peão; e BIZERRA, Alessandra Fernandes. **Compreendendo as concepções de professores sobre o STEAM e as suas transformações na construção de um currículo globalizador para o ensino médio**. Revista da SBEnBio. ISSN: 1982-1867. Ano: n. 9, p. 3662-3673 Editora: SBEnBio. Maringá, 2016. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002835290>. Acesso em 14 mai, 2021.

MARQUES, Ataiany dos Santos Veloso; HARDOIM, Edna Lopes; e SANTOS, Patrik Marques dos. **Metodologias, modelos e abordagens ativas para o ensino e aprendizagem de ciências naturais**. Centro Universitário do Estado do Amazonas – Estácio. Revista Multidisciplinar Pey Këyo, 2020. ISSN: 2525-8508. Disponível em: https://www.academia.edu/43039596/metodologias_modelos_e_abordagens_ativas_para_o_ensino_e_aprendizagem_de_ci%C3%80ncias_naturais. Acesso em 14 mai, 2021.

MARTINES, Elizabeth Antonia Leonel de Moraes; DUTRA, Leandro Barreto; e BORGES, Paulo Roberto de Oliveira. **Educiência: da interdisciplinaridade ao STEAM**. Revista REAMEC, Cuiabá - MT, v. 7, n. 3, set-dez 2019, ISSN: 2318-6674. Revista do Programa de Doutorado da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/reamec>. Acesso em 14 mai, 2021.

NASCIMENTO, Jean Mendes. **Aplicação da Metodologia STEAM através da Robótica:** Uma solução aos desafios da Educação Profissional durante a pandemia de Covid-19. XV Simpósio dos Programas de Mestrado Profissional Unidade De Pós-Graduação, Extensão E Pesquisa. Desafios de uma sociedade digital nos Sistemas Produtivos e na Educação. Centro Paula Souza – São Paulo -SP, 2020. Disponível em: <http://www.pos.cps.sp.gov.br/artigos/MTY=/MTY1>. Acesso em 14 mai, 2021.

ROCHA, Carlos José Trindade da; FARIAS, Sidilene Aquino de. **Metodologias ativas de aprendizagem possíveis ao Ensino de Ciências e Matemática.** Revista REAMEC, Cuiabá (MT), v. 8, n. 2, p. 69-87, maio-agosto, 2020. ISSN: 2318-6674. DOI: 10.26571/reamec.v8i2.9422. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/reamec/article/view/11890>. Acesso em 14 mai, 2021.

ROCHA, Liana Borges de Resende; e GARCIA, Ana Letícia Souza. **STEAM e Design Thinking:** ferramentas transdisciplinares no ensino de inglês. Polyphonia, v. 31/2, jul.-dez. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/67100>. Acesso em 14 mai, 2021.

SILVA, Fábio Gomes da; SANTOS, Ademar Vieira dos; e BEZERRA, Ericê Correia. **Proposta de inclusão e contribuição para o ensino e aprendizado utilizando projetos com metodologia STEAM no município de Beruri-AM.** Revista de Investigación Latinoamericana em Competitividad Organizacional. Ano 2. Número 6, Mayo 2020. ISSN 2659-5494. Disponível em: <https://www.eumed.net/rev/rilco/06/metodologia-steam.html>. Acesso em 14 mai, 2021.

SILVA, *et, al.* **Educação Científica empregando o método STEAM e um makerspace a partir de uma aula-passeio.** Latin American Journal of Science Education. Lasera. 2017. Disponível em: <https://docplayer.com.br/126524825-Latin-american-journal-of-science-education-educacao-cientifica-empregando-o-metodo-steam-e-um-makerspace-a-partir-de-uma-aula-passeio.html>. Acesso em 26, mai, 2021.

VAZ, Cristina Lúcia Dias; e NERI JÚNIOR, Edilson dos Passos. O lugar da aprendizagem criativa: uma experiência com a matemática mão na massa. REMATEC: Revista de Matemática, Ensino e Cultura, Ano 15, Fluxo Contínuo, p.137-155 ISSN: 2675-1909. 2020. DOI. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.37084/REMATEC.1980-3141.2020.n0.p137-155.id243>. Acesso em 14 mai, 2021.

VIANA, Dandara Lima; ARAÚJO, Cleusa Suzana Oliveira de; e CAVALCANTE, Daniela dos Santos. **Análise interdisciplinar das estórias do livro “esportes de aventura” numa perspectiva STEAM.** Revista REAMEC, Cuiabá - MT, V. 6, n. Especial, dez 2018, ISSN: 2318-6674. Revista do Programa de Doutorado da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/reamec>. Acesso em 14 mai, 2021.

Capítulo 7

O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: DESAFIOS EM TEMPOS DE ISOLAMENTO SOCIAL

Luís Fernando Ferreira de Araújo

Claudia Bianchi Progetti

Robson Alves dos Santos

O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: DESAFIOS EM TEMPOS DE ISOLAMENTO SOCIAL

Luís Fernando Ferreira de Araújo

Centro Universitário Senac, São Paulo, SP, Bras

Claudia Bianchi Progetti

Centro Universitário Senac, São Paulo, SP, Bras

Robson Alves dos Santos

Centro Universitário Senac, São Paulo, SP, Brasil

Resumo

A pandemia da Covid-19 causou não apenas uma crise sanitária mundial, mas impactou fortemente diversos desdobramentos na sociedade. Na educação, milhares de estudantes foram afastados da escola, e o ensino remoto foi a alternativa para continuidade dos estudos. Este trabalho visa relatar os recursos metodológicos utilizados durante o período de isolamento social no novo formato imposto de aulas remotas. Por meio das aulas *online* foi possível estabelecer um diálogo entre professores e estudantes e, assim, descobriu-se as aulas virtuais como espaço educativo, representando um grande desafio para todos os envolvidos. Os dados apresentados propiciam perceber, sentir e compreender como o ensino remoto pode ser útil para a reflexão crítica que permeia o campo da prática pedagógica. Com os resultados obtidos, espera-se fornecer elementos para a construção de uma prática pedagógica transformadora, contribuindo para a significação do processo ensino e aprendizagem do estudante.

Palavras-chave: Covid-19. Ensino remoto. Prática Pedagógica

Abstract

The Covid-19 pandemic caused not only a global health crisis, but strongly impacted several developments in society. In education, thousands of students were removed from school, and remote education was the alternative for continuing their studies. This work aims to report the methodological resources used during the period of social isolation in the new imposed format of remote classes. Through online classes it was possible to establish a dialogue between teachers and students and, thus, virtual classes were discovered as an educational space, representing a great challenge for everyone involved. The data presented allows us to perceive, feel and understand how remote teaching can be useful for the critical reflection that permeates the field of pedagogical practice. With the results obtained, it is expected to provide elements for the construction of a transformative pedagogical practice, contributing to the meaning of the student's teaching and learning process.

Keywords: Covid-19. Remote Teaching. Pedagogical Practice.

I. Introdução

O caos que assolou o mundo com a pandemia da COVID-19, vem trazendo inúmeros desafios nas diversas áreas, e de acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) o impacto nos sistemas educacionais atingiram cerca de 1,5 bilhão de estudantes no planeta (UNESCO, 2020). Se o professor já enfrentava dificuldade para se adaptar às influências tecnológicas, neste novo cenário, viu-se ainda mais desafiado a realizar todo o processo educativo de forma virtual. Somado a vários agravantes acumulados ao longo de suas formações, os professores passaram por um estresse extraordinário. Havia problemas de conhecimento das ferramentas tecnológicas, da acomodação nas formas/metodologias de ensino, entre tantos outros fatores que comprometeram todo o processo.

O contexto do isolamento social mostrou muitas coisas, dentre elas que há lacuna da formação dos professores que não estavam preparados para uma dinâmica totalmente virtual. A metodologia ativa que tem como principal característica o protagonismo do estudante no processo aprendizagem, apresenta-se uma ótima solução a ser incluída como metodologia de ensino. Neste método o professor deve sair um pouco das aulas expositivas e transformar os estudantes em protagonistas e dialogar com eles na sala de aula em termos de conhecimento.

As escolas precisam-se atualizar e trabalhar com seus professores, principalmente com aulas online, personalização dos alunos, criar um ambiente de liberdade para que o estudante possa questionar, perguntar e instigar sobre o conteúdo programático. As escolas trazem o estudante para o processo educativo com os professores, diretores, coordenadores e pais. Mesmo antes desta crise, as instituições de ensino já estavam sob pressão para acompanhar o ritmo veloz das inovações tecnológicas, pais e educadores se veem ainda mais aflitos para solucionar como as atividades educacionais ficarão em 2021.

Por certo a adaptação das escolas para oferecer aulas online, ou a distância, deve estar sendo uma dificuldade imensa. Em muitas regiões nem todo mundo tem acesso à internet, a estrutura individual dos professores também pode ser limitada,

dentre tantos outros problemas. É um momento que exige o esforço e colaboração de todas as partes. Neste sentido o problema da pesquisa pode ser sintetizado por meio da seguinte pergunta: Quais são os métodos pedagógicos utilizados no novo formato de aulas remotas?

Assim sendo, este trabalho tem por objetivo descrever os recursos metodológicos utilizados durante o período de isolamento social, em que as aulas remotas prevaleceram.

Momentos graves são também momentos grávidos. Para lidar com a gravidez que esse momento contém, nós temos necessidade de olhar o que nos cerca (CORTELLA, 2014, p.18).

As indefinições sobre a retomada das atividades educacionais, devido a pandemia do novo coronavírus, representam um problema a ser resolvido. Nesse panorama, as dificuldades operativas no ensino carecem de sugestões de melhorias e propostas pedagógicas, o que justifica e torna relevante este trabalho. Segundo Bezerra (2021), identificar desafios, limites e possibilidades vivenciadas por professores em virtude do ensino remoto e dar voz a essas experiências é fundamental.

Para melhor compreensão do estudo, o trabalho está organizado em tópicos. A introdução descreve a abordagem temática e apresenta o problema, o objetivo e a relevância da pesquisa. A metodologia detalha o procedimento adotado para elaboração do estudo. A revisão bibliográfica contempla os conceitos da prática pedagógica e retrata como as Tecnologias de Informação e Comunicação auxiliam no processo de aprendizagem. A quarta parte deste trabalho apresenta os resultados com discussão sobre a prática pedagógica durante a pandemia. E por fim, as considerações finais destacam as principais contribuições da pesquisa.

II. Metodologia

Os métodos de pesquisa adotado neste trabalho foram revisão bibliográfica e observação participante. A pesquisa pode ser classificada como exploratória, com abordagem predominantemente qualitativa.

Na disciplina de História da Animação e do Cinema e na disciplina de Roteiro, do curso de Design de Animação, do Centro Universitário Senac de São Paulo, o professor Dr. Luís Fernando Ferreira de Araújo - pesquisador e realizador da

observação participante -, desenvolveu um trabalho com aulas de metodologias ativas e com plano de aula específico que se encaixe no estilo da aprendizagem personalizada de cada aluno.

A observação é uma técnica de pesquisa qualitativa essencial para as diversas ciências. Por meio da observação pode-se formular o problema de pesquisa, coletar, analisar e interpretar os dados apurados. De acordo com Adib (2013), o método de observação participante exige que o observador faça parte do grupo investigado, sendo que o pesquisador precisa ter atenção em relação à manutenção de múltiplas visões e à capacidade de ser crítico diante dos dados coletados. Assim, utilizando essa técnica de pesquisa foi possível traçar uma estratégia para obtenção dos dados da pesquisa.

Para Adib (2013), a observação participante implica, simultaneamente, um envolvimento emocional e um propósito de caráter mais objetivo, em que o pesquisador enfrenta dois dilemas, que envolvem aspectos éticos, um relacionado com a explicitação do seu papel na organização e o outro, com a influência do pesquisador sobre o comportamento, as ações e decisões dos envolvidos. Assim, ao organizar os elementos da experiência com as aulas remotas, foi priorizado aqueles que poderiam ser usados e transpostos como coleta de dados.

III. Prática pedagógica: relação professor-estudante no processo de aprendizagem

O professor tem um papel fundamental em sala de aula como mediador e, ao mesmo tempo, como motivador do conteúdo programático ao estudante, no desenvolvimento de sua aprendizagem. Segundo Masetto (2012), o processo de ensino aprendizagem corresponde ao domínio da tecnologia educacional, em sua teoria e em sua prática. Entretanto, esse caminho da aprendizagem passa por vários desafios, para Silva (2008), há muitos conflitos em decorrência das dificuldades de aprendizagem que se apresentam em muitos alunos, desde sua formação básica ao ensino superior.

Os elementos básicos a serem aplicados no processo de aprendizagem devem constar em um planejamento de aula, em que se especifica os objetivos, a ementa, a metodologia, o conteúdo programático e os recursos de ensino e avaliação. Com isso,

delimita-se os objetivos educacionais, ou seja, as habilidades e competências a serem trabalhadas com os estudantes durante as aulas.

O Ministério da Educação (MEC), por meio da Portaria nº 882, complementou as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) sobre a necessidade de lidar com as dinâmicas do processo de aprendizagem com a tecnologia, de modo que os professores possam desenvolver novas metodologias e abordagens ativas e inovadoras, nas modalidades de ensino presencial, remota ou a distância (BRASIL, 2021). Assim, a tecnologia vem sendo essencial na relação professor-aluno, exigindo novas habilidades de ambos.

No ensino superior, são vários os desafios que os professores se deparam, como a falta de incentivo ao desenvolvimento profissional. De acordo com Santos e Giasson (2019), são necessários o acompanhamento e o apoio por parte das instituições de ensino, para que sejam contempladas as dimensões de compreensão pedagógica, teórico e desenvolvimento da carreira. Em meio a tantas transformações no ensino é prioritário que os professores acompanhem as inovações por meio de capacitações.

Nesse cenário, de profundas mudanças no ensino, professor e estudante se veem aflitos para solucionar como as atividades educacionais serão organizadas, durante e pós pandemia. As escolas e as instituições de ensino superior estão se adaptando às aulas remotas, mas são várias as dificuldades, pois nem todos os estudantes têm acesso à internet, e o processo pedagógico requer a presença do professor e do estudante nas trocas necessárias à aprendizagem. Ninguém sabe, ao certo, quando as aulas presenciais serão retomadas, e os problemas educacionais recentes só se somaram às demandas que já existiam.

As aulas online ressaltaram os dizeres de Freire (2007) quando falava que ensinar exige curiosidade, inclusive do professor, ou seja, o professor deve usar a curiosidade em suas aulas e exercer de uma maneira positiva para a construção da aprendizagem dos estudantes, desde que os estudantes tenham autonomia de crítica e liberdade de se expressarem.

Os dados analisados no presente estudo evidenciaram o envolvimento dos estudantes nas aulas remotas das disciplinas de Roteiro e História da Animação e do Cinema. Reiteraram, assim, as ideias de Freire (2009) referente à necessidade de

uma educação para a formação de uma visão crítica e não passiva em sala de aula, mesmo que seja em aula virtual. De uma educação construída por meio de diálogo entre professor e estudante, oferecendo ferramentas para análise crítica – o professor mediador das relações interpessoais e o intérprete dos conteúdos programáticos.

A prática pedagógica tem a intenção de intervir no processo de ensino e aprendizagem que visa à aprendizagem em busca do desenvolvimento dos estudantes nas interfaces da comunicação e educação. Por meio do ensino remoto, o professor também pode oferecer elementos para a construção de uma prática pedagógica transformadora, contribuindo para a significação do processo ensino e aprendizagem.

IV. Tecnologias de Informação e Comunicação como ferramenta para a aprendizagem

O avanço da Tecnologia da Informação (TIC) vem promovendo considerável transformação no ensino, contribuindo com recursos que apoiam os professores em suas práticas pedagógicas. O panorama contemporâneo da educação caracteriza-se pela redes hiperconectadas, e a informação passa a ser acessada de qualquer lugar em qualquer instante, desde que haja disponibilidade dos meios que permitem a pessoa aprender sem a necessidade da presença no espaço físico da sala de aula, configurando-se um novo formato de ensino, a modalidade da Educação a Distância (EaD). A pandemia da COVID-19 tonificou a relevância da modalidade EaD.

As inovações tecnológicas aprimoram as modalidades de ensino presencial, a distância, e o modelo híbrido, que configura a combinação metodológica da aprendizagem em ambientes virtuais de sala e de aula tradicional, conhecido por *blended learning*. As tecnologias atuais deixam as plataformas de aprendizagem mais eficientes, interativas e com menor custo. Segundo Tori (2017), a interatividade das plataformas está aumentando o sentimento de proximidade pelos estudantes.

As plataformas de ensino estão sendo reformadas a fim de melhorar a qualidade do ensino. Por exemplo, a evolução da estrutura *Internet of Technology* (IoT) na educação pode trazer significativa contribuição no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). De acordo com Tew *et al* (2017), a implementação da solução de IoT pode melhorar o desempenho de estudantes, professores e do sistema

educacional como um todo.

De acordo com Progetti (2019), a aprendizagem adaptativa visa promover interações de ensino e mediar a aprendizagem conforme a necessidade individual de cada estudante, por meio das informações que são obtidas dos algoritmos computacionais. O sistema de aprendizagem adaptativa coleta as respostas dos estudantes nas atividades de aprendizagem e adequa o conteúdo didático. Este método pode ser acoplado nas plataformas possibilitando um comportamento mais dinâmico e efetivo no aprendizado, em que as respostas dos alunos são adaptadas a suas capacidades cognitivas, e suas dificuldades são tratadas de forma personalizada.

As ferramentas de *Learning Analytics* possibilitam a utilização de dados de aprendizagem para fazer análises sobre o desempenho educacional de estudantes. Segundo Dias Junior e Mercado (2019), a LA é um importante instrumento na área acadêmica, pois permite a geração de um grande volume de dados a partir da interação dos atores, dos conteúdos e da própria tecnologia nos AVA, sendo sistematicamente armazenados, os quais, consequentemente, poderão ser recuperados para descobrir conhecimento, possibilitando a melhoria na resolução de problemas educacionais.

Outras tendências tecnológicas que estão apoiando o ensino e a aprendizagem são as soluções nas áreas da Inteligência Artificial (IA), Realidade Virtual (RV), Realidade Aumentada (RA) e *Machine Learning*.

Considerando a rotina acadêmica nesse período de afastamento social, causado pela pandemia do COVID-19, foi possível validar e, principalmente, ampliar a visão dos pontos fortes e fracos da forma de ensino a distância. Percebe-se que as plataformas estão cada vez mais equipadas com recursos e métodos inovadores, o que desperta cada vez mais o interesse dos estudantes por esse tipo de ensino, mas há uma busca por soluções para incentivar o desenvolvimento de habilidades interpessoais para que não apenas as plataformas sejam interativas, mas também professores e estudantes. Verifica-se ainda a necessidade de promover um melhor acompanhamento psicopedagógico e diagnosticar o sentimento de falta de presença social, um dos motivos de evasão escolar nesse modelo.

V. Prática Pedagógica e o seu resultado em sala de aula durante a pandemia

Com base nas atividades acadêmicas que vinham sendo realizadas no cenário habitual, antes da pandemia, em um curso Tecnológico em Design de Animação, foi feito uma análise das medidas adotadas para adaptar as aulas presenciais em aulas remotas. O docente objeto deste estudo de caso se dedica ao estudo da metodologia ativa, sendo um saber muito adequado para este novo contexto, e que aplicou com sucesso em suas aulas, transformando os estudantes em protagonistas, estimulando o diálogo.

Observa-se que as escolas precisam atualizar-se e passar a oferecerem novas ferramentas pedagógicas aos professores, principalmente para as aulas virtuais. Como a metodologia ativa requer uma abertura do professor a uma maior interação do estudante, que também passa a ser um protagonista, o educador deve se preparar melhor. Segundo Blaszkoi (2021), as metodologias ativas representam uma proposta de ensino que possibilita aprendizagem significativa, reflexiva e participativa.

As metodologias ativas provocam uma transformação na prática pedagógica em relação à mudança da postura de transmissor para mediador e orientador das aprendizagens dos alunos (BLASZKOI, 2021, p. 7-8).

Para Belo (2021), o professor precisa estar ciente do seu papel dentro do ambiente escolar, disposto a adequar o seu planejamento às condições dos seus alunos, buscando um aperfeiçoamento do seu trabalho e fazendo com que os educandos se tornem construtores do conhecimento junto com a sua mediação.

A velocidade com que as transformações tecnológicas estão se dando e a ampla disponibilidade de informação de hoje em dia instiga todo e qualquer educador. Ele precisa encontrar novas metodologias quase que em tempo real. Desse modo, a metodologia ativa tem se apresentado como uma boa solução adequada a esse movimento contemporâneo. No entanto, o papel do professor como mediador e estimulador do ensino-aprendizado é ainda mais importante uma vez que a capacidade de aprendizagem humana segue o seu curso biológico, independentemente da velocidade do cenário.

Nas aulas presenciais da disciplina “Roteiro” e da disciplina “História da Animação e do Cinema”, o professor havia desenvolvido um trabalho com aulas de metodologias ativas e com plano de aula específico que se encaixasse no estilo da

aprendizagem personalizada de cada estudante. Com isso, o estudante foi o centro da proposta pedagógica e se tornou o principal agente de seu aprendizado. E para não repetir antigas metodologias que apenas relacionavam a leitura do roteiro e dos movimentos cinematográficos. O professor buscou a criação de um seminário dentro da sala de aula acerca da história da animação e do cinema. Além de cativante, a estratégia permitiu analisar os elementos do plano de ensino da disciplina Roteiro, cuja ementa é: “abordar o desenvolvimento da escrita de roteiro ficcional para a animação”, e na disciplina História da Animação e do Cinema, que tem por ementa: “Apresentar a história da animação e do cinema a partir das expressões artísticas, culturais e comunicações ocidentais”. A leitura mediada fez com que descobrissem como fazer um seminário sobre os movimentos cinematográficos. Nas aulas presenciais, os alunos buscaram a criação de um debate dentro da sala de aula e principalmente nos eventos elaborados pelo professor na produção de roteiro sobre a cultura indígena. A história foi sobre a luta de uma índia de 15 anos pela posse de sua terra para abrigar sua tribo.

Com a pandemia, essa metodologia precisou ser adequada a um ambiente totalmente remoto. As aulas passaram a ser mediadas pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), a plataforma utilizada foi a BlackBoard.

Nesse novo modelo, foi mantido o mesmo plano de aula do presencial, e os estudantes realizaram os seminários propostos por estas disciplinas. Em História da Animação e do Cinema, os temas foram: expressionismo alemão; neorrealismo italiano; cinema *noir*; melodrama; cinema novo; animação no Brasil; *Walt Disney* e sua história; animação japonesa e animação *Hanna Barbera*. Houve uma análise crítica acerca do desempenho do discente, e durante a própria aula remota, o professor dava um *feedback* aos estudantes sobre os temas apresentados.

Já nas aulas remotas de Roteiro, os estudantes apresentaram uma cena essencial de seus roteiros, ou seja, “cena essencial” é aquela que, colhida de incidente essencial, o narrador considera obrigatória e essencial para a história. Essa apresentação foi feita em formato de *storyboard*¹, em que explicaram o porquê escolheram aquela cena como uma cena essencial de seus roteiros para a turma. Com essa forma de trabalho, o professor recriou e descobriu um novo caminho para

¹*Storyboard* – roteiro que contém desenhos em sequências cronológica, mostrando as cenas.

ensinar o estudante a viver a metodologia ativa para se transformar em sua vida formalmente e informalmente.

Na aula presencial, o professor conduziu de uma maneira mais expositiva, cobrando dos estudantes uma compreensão mais dos conteúdos e ao mesmo tempo perguntando aos estudantes sobre o tema que estava trabalhando naquele dia. Nas atividades das aulas de Roteiro, todos escreviam no computador, o professor fazia correções dos roteiros dando *feedbacks* para que os alunos soubessem os seus erros para entenderem e refazerem com tranquilidade. Ao terminar a produção textual do roteiro, os alunos apresentavam para a turma e todos discutiam como foi feita a história e opinavam para melhorar as histórias dos colegas, enquanto o professor atuava como mediador. Na aula de História de Animação e do Cinema, os estudantes prepararam um seminário com os movimentos cinematográficos e cada grupo apresentaram seu movimento e no final da apresentação abriam as discussões sobre o que foi apresentado e o professor sempre auxiliando, orientando e comentando as apresentações dos seminários feitos pelos estudantes.

Com o formato da aula remota, o contato ficou mais obscuro, pois todos estavam conectados por meio de computador usando o AVA da instituição, o professor passava o *link* da webconferência para que todos os alunos pudessem acessar a aula de forma síncrona. Mas embora todo sentimento de desconforto, o professor utilizou do método expositivo para a apresentação dos temas de discussão das aulas e conseguiu obter resultados positivos e empolgantes de suas aulas. Os estudantes escreviam seus roteiros em casa e, durante a aula seguinte, o professor se dedicava às correções, o que gerava uma certa expectativa, pois cada aluno ficava à espera de suas correções e comentários.

Se por um lado a falta do contato pessoal foi o que o professor mais sentiu na modalidade virtual de ensino - o contato via computador traz uma certa frieza na interação -, essa experiência, também, permitiu perceber novas habilidades e formas de se relacionar com o alunado.

Com a proposta de seminários online, os estudantes faziam suas apresentações e, só ao final, o professor argumentava, com perguntas e comentários, o que funcionou muito bem. Como incentivo pelo desempenho nas atividades, o professor enviou para os endereços das residências dos estudantes, via correio, um troféu (símbolo de conquista), no intuito de colocá-los no centro de sua aprendizagem,

em que ele é o responsável pelo que apresentou e aprendeu com esse seminário sobre os movimentos cinematográficos. A Figura 1 ilustra alguns dos alunos recebendo os troféus em suas casas, pela atuação na atividade proposta na sala de aula virtual.

Os estudantes experimentaram, com essas aulas remotas, a satisfação de fazer uma análise e reconhecer informações explícitas e implícitas sobre como as aulas revelaram posicionamento e suas leituras do universo sobre o seu meio. Com isso, espera-se conscientizar os estudantes de que ser protagonista em sala de aula é fundamental para o desenvolvimento do crescimento intelectual como um todo em suas vidas pessoais e profissionais. Este trabalho pode estabelecer um diálogo entre discurso escolar e não escolar, ou seja, descobriu-se durante a pandemia, um grande desafio para professores e alunos.

Figura 1: Metodologia ativa no ensino remoto



Fonte: Imagens cedidas pelos alunos, 2021.

Os dados expostos deixam perceber, sentir e compreender como esse gênero de escrever um roteiro e analisar os movimentos cinematográficos podem ser úteis para a reflexão crítica que permeia o campo da pedagogia da comunicação. Assim, espera-se que possam ser entendidos para integrá-los no âmbito escolar, como auxiliar para uma reflexão sobre a condição do estudante como espectador, leitor de informação, e o conhecimento que esse meio possibilita, pois ele traz em sua bagagem outras formas de linguagens que estabelecem com ele.

É importante ressaltar que, esse trabalho poderá servir como ferramenta para um diálogo entre o professor e o estudante. Com a utilização da produção de um roteiro e análise dos movimentos cinematográficos como recurso pedagógico ampliam – se o papel da escola, ao fornecerem ferramentas de ensino ao estudante, para que ele possa fazer uma leitura crítica, e aceitar as novas formas de ensino. Essas aulas poderão abrir um mundo de possibilidades e propiciarem momentos de experiências para o estudante, mediadas por estruturas culturais, proporcionando um crescimento significativo na prática da linguagem visual.

A execução da proposta do professor, pelos estudantes, evidenciara, no mínimo, boa interação e dialogismo professor-estudante. Diversas concretizações ilustraram isso:

- 1) levantamento dos temas mais abordados nas disciplinas de “Roteiro” e “História da Animação e do Cinema” transmitidas pelo AVA;
- 2) discussão construtiva, mediada pelo professor sobre os temas *Storytelling*, história do cinema e da animação e a construção dos personagens dentro de um roteiro por meio do AVA.

O Quadro 1 consolida as diferenças das práticas pedagógicas no modo presencial e remoto. As atividades constituíram motivação para o professor e os estudantes ao propiciar interação entre os participantes, pelo ambiente de descontração, para as manifestações de criatividade de expressões, transformações e recriações. Esse espaço na aula remota, em um mundo cada vez mais exigente em eficiência e competitividade, valorizou os estudantes e o professor pelo que foram realizando - pelo trabalho e pela comunicação criativa. Embora as aulas online tenham a limitação do recurso tecnológico, a sensação foi de transbordamento de satisfação. Foi possível mobilizar o estudante e construir uma investigação estimulante que permitiu a exploração da cultura, de valores, e vários outros elementos disparadores acerca do que foi proposto em cada aula.

A cada aula virtual, era evidente como o aluno havia se dedicado e absorvido o conteúdo apresentado de forma lúdica. Desse modo, percebe-se que o educador pode sim trabalhar com metodologias provocativas e inovadoras, seja qual for a complexidade da ferramenta instrumental que possua. Os dados encontrados durante as aulas presenciais e online mostraram-se abrangentes na compreensão dos

caminhos percorridos na prática pedagógica como recurso didático junto aos estudantes ao:

- requerer que o estudante interaja para assimilar melhor o conhecimento, ao mesmo tempo em que elabora dentro de si, a importância que tem em um grupo durante as aulas presenciais;
- explorar toda a construção da aula online como um poderoso recurso para o aprimoramento linguístico;
- convidar os estudantes a observar os recursos de criação e investigação, poucos usuais nos dias de hoje, devido à tecnologia atual trazendo fontes rápidas de consultas para aula online;
- transformar o aprendizado em “realidade” prática, por meio de identificação e uma forma prazerosa de adquirir conhecimento, mesmo online.

Por meio da metodologia ativa, os estudantes avançaram para o entendimento do que existe por trás das aulas presenciais. Revelaram um potencial real para a produção audiovisual e uma aprendizagem interdisciplinar. Nas aulas online, os estudantes mostraram qualidades e potencialidades. Esta metodologia permitiu o exercício do diálogo, a partilha de experiências, principalmente entre o professor-pesquisador e os estudantes.

Quadro 1 – Prática Pedagógica Presencial x Remota

	Presencial	Remota
Contexto	O professor é o mediador, orientador e facilitador da aprendizagem para os estudantes.	O estudante é o protagonista de sua aprendizagem em relação ao conteúdo.
Metodologia	Metodologia Ativa: Professor produz conteúdo para os estudantes produzirem as atividades propostas: seminários e debates em sala de aula.	Metodologia Ativa: os estudantes pesquisavam os temas e discutiam com o professor.
Prática Pedagógica	Discussões em sala de aula sobre os conteúdos a serem aplicados nas disciplinas.	Seminários para estimularem aos estudantes a liberdade de questionar, perguntar sobre os conteúdos.
Estímulo	Estudante desenvolvendo autonomia dentro de um currículo flexível e trazendo suas experiências para a sala de aula.	O estudante viveu a metodologia ativa, recriando, criando e descobrindo uma nova forma de aprendizagem.
Resultado Alcançado	Diálogo em sala de aula professor-estudante, estimulando reflexão crítica dos conteúdos.	Construído uma sala de aula mais significativa para todos e o estudante como centro da proposta pedagógica da aprendizagem.
Conhecimento Adquirido	O estudante trouxe novos conhecimentos sobre a aprendizagem.	O estudante buscou a informação por meio da pesquisa e do conhecimento.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2021.

Com este trabalho foi possível observar as diferentes formas de ensinar tanto na modalidade presencial quanto a distância. Desta forma, trazer para a aula online o contexto da sala de aula presencial, pode originar discussões, questionamentos e contribuições para um melhor entendimento do processo criativo e interativo dos estudantes a favor da educação.

VI. Considerações Finais

O papel do professor nesta proposta de ação educativa foi uma aproximação mais intensa com os estudantes em sala de aula. Esta aproximação ocorreu por meio de interações professor-estudante, que permitiram diálogo, experiências, auxiliando os estudantes na preparação de roteiro, produção, gravação etc. Todos se engajaram na preparação das atividades e se envolveram nos trabalhos em equipe. Ao apresentar a produção textual do roteiro, os alunos expressaram por meio das imagens, a imaginação, a sedução, a emoção sobre a concretude da realidade produzida pelos estudantes dentro da história que eles elaboraram. Esta atividade mostrou para os estudantes como expor seu ponto de vista e trazer para a sala de aula temas presentes nos seus cotidianos de adolescentes, como namoro, sexualidade, amizade e família, que por sinal são ignorados pela escola.

Para Freire (2009), a educação deve procurar a prática da liberdade. Ele, também, criticava a educação tradicional no Brasil, pois classificou como uma educação bancária onde o professor é o dono do conhecimento e o estudante é simplesmente ouvinte (Freire, 2007). Freire pregava ser necessário uma educação para decisão, para uma responsabilidade social e política, ou seja, a educação deve formar uma visão crítica e não apenas passiva em sala de aula.

A educação deve ser construída por meio de diálogo entre o professor e o estudante, em que não se repitam conteúdos, mas oferecendo ao aluno ferramentas para poder analisar criticamente tudo aquilo que é revelado para ele. Hierarquicamente, o professor é aquele que ainda domina o saber dentro da sala de aula. Partindo das ideias de Freire, no entanto, o professor torna-se um mediador das relações interpessoais e o interpretante dos conteúdos programáticos de forma a desenvolver, no aluno, a autonomia do pensar, a possibilidade de atuar sobre a informação recebida em consonância com seus conhecimentos prévios e contextos vividos. Cabe ao professor, então, a função de auxiliar o estudante a interpretar novas linguagens, pois o aluno traz de seu mundo um conhecimento sobre eles e o professor não pode excluí-los dentro da cultura do estudante.

Por meio da contextualização, o estudante começa a perceber novas linguagens em seu dia a dia. Para que isso ocorra, o professor precisa em suas aulas conversar, interrogar, indagar para que os alunos usem esses elementos como forma

de resgatar seu vocabulário, pela interação do professor e do estudante dentro do processo da aprendizagem, ou seja, essa interação é importante para a formação intelectual do estudante.

Este estudo não teve a pretensão de esgotar a discussão do assunto, muito pelo contrário, buscou contribuir para o campo educacional no que tange ao entrelaçamento entre o discurso escolar e o não escolar dentro das aulas online. Espera-se que este trabalho possa contribuir para que se amplie o papel da escola, ao fornecer ferramentas de ensino ao estudante, para que possa fazer uma leitura crítica, e aceitar as novas formas de ensino, com a utilização das aulas online como recurso pedagógico.

Considerando o objetivo proposto, de tratar os recursos metodológicos utilizados durante o período de confinamento, foi possível evidenciar como a aula online pode abrir um mundo de possibilidades e propiciar momentos de experiências para o estudante, mediadas por estruturas culturais, proporcionando um crescimento significativo na prática pedagógica no dia a dia da sala de aula. A experiência do ensino remoto durante a pandemia foi positiva, apesar das dificuldades dos recursos tecnológicos, houve grande interação e participação dos estudantes.

Dentre as agruras de uma pandemia, ante momentos de tristeza e luto, pode-se apontar que diante dos desafios impostos, o professor teve que se reinventar, buscar novas formas de aplicar seu fazer pedagógico, assumindo a parcela tecnológica que muitas vezes negou por insegurança ou por não apostar no potencial pedagógico das TICs.

Ao associar as TICs às práticas pedagógicas, percebeu que as ações de uma sala de aula presencial não se aplicariam da mesma forma ante um ambiente virtual de aprendizagem, sendo necessário repensar sua forma de planejar e atuar para com seus alunos. Desta forma, diante de desafios nunca enfrentados, a busca por metodologias ativas, fazeres compartilhados entre professores e alunos mostrou-se um caminho profícuo para o desenvolvimento de uma nova forma de lecionar.

Ao observar a prática das metodologias ativas, mediadas pelas TICs, percebeu-se maior interação entre os alunos que, a priori, reclamavam das aulas remotas, acostumados que estavam, mesmo em se tratando de EaD, de aulas monologadas, vídeos sem dinamismo, sem vida, retornando ao pior da aula expositiva: aquela onde

só o professor detém a fala.

Ao utilizar as metodologias ativas em práticas de ensino remoto, o professor devolveu aos estudantes seu protagonismo, sua voz e presença para a interação e troca de saberes, quer conceituais ou de tecnologia, uma vez que a geração de estudantes demonstra maior proficiência e fluência digital.

As plataformas estão cada vez mais equipadas com recursos e métodos inovadores, como abordado neste trabalho, por meio de seus vários recursos de interatividade digital. Este fato desperta cada vez mais o interesse dos estudantes por esse tipo de ensino, mas continua buscando soluções para incentivar o desenvolvimento de habilidades interpessoais para que não apenas as plataformas sejam interativas, mas também professores e alunos.

Então, ensinar e aprender se transforma em um processo de parcerias, de troca de saberes, de caminhada conjunta, podendo, todos os envolvidos, desenvolver ou aplicar suas habilidades, contribuindo para tornar o saber um fator de autonomia, um que fazer de indivíduos que, por estarem juntos, em comunhão, descobrem melhores formas de se desenvolverem.

Ainda que um longo caminho precise ser seguido, mesmo após pandemia, oxalá professores entendam que não se pode ensinar mais de forma solitária, que estudantes são detentores de saberes e competências e que, quando convidados a fazer uso de tais, podem contribuir muito para a consolidação da aula, o ato pedagógico, sendo o aprender o maior objetivo que se busca na escolha de uma metodologia no momento de planejar.

Referências

ABIB, G., HOPPEN, N. & HAYASHI JUNIOR, P. (2013). Observação participante em estudos de administração da informação no Brasil. **Revista de Administração de Empresas**, 53(6).

BELO, P. A. de P., OLIVEIRA, R. M. de, & SILVA, R. C. da. (2021). Reflexos da relação professor-aluno para a aprendizagem no contexto formal de ensino. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, 3(2), e323880–e323880. <https://doi.org/10.47149/pemo.v3i2.3880>.

BEZERRA, N. P. X., VELOSO, A. P., & RIBEIRO, E. (2021). Ressignificando a prática docente: Experiências em tempos de pandemia. **Práticas Educativas**,

Memórias e Oralidades - Rev. Pemo, 3(2), 323917–323917.
<https://doi.org/10.47149/pemo.v2i3.3917>

BLASZKO, C. E., CLARO, A. L. DE A., & UJIE, N. T. A contribuição das metodologias ativas para a prática pedagógica dos professores universitários. **Educação & Formação**, 6(2), e3908–e3908.
<https://doi.org/10.25053/redufor.v6i2.3908>, 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. Novas Diretrizes reforçam uso da tecnologia nos processos de aprendizagem. **Portal do Mec Educação Conectada**, 2021.
Disponível em: <http://educacaoconectada.mec.gov.br/todas-noticias/219-novas-diretrizes-reforcaram-uso-da-tecnologia-nos-processos-de-aprendizagem>.

CORTELLA, M. S. **Educação, escola e docência**. São Paulo: Cortez, 2014.

DIAS JÚNIOR, M. V.; MERCADO, L. P. L. AÇÕES DOCENTES NOS Ambientes Virtuais de Aprendizagem proporcionadas pelas ferramentas de Learning Analytics. **Revista Iberoamericana de Educación**, vol. 80 núm. 1, pp. 117-137, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

MASSETO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus editorial, 2012.

PROGETTI, C. B. **Avaliação de eficiência do uso de tecnologia da informação e comunicação para suporte à educação a distância**. Tese de Doutorado, Escola Politécnica, Universidade de São Paulo, São Paulo. doi:10.11606/T.3.2020.tde-28022020-074201, 2019.

SANTOS, F. M. B. DOS, GIASSEN, F. DA F. (2019). Docência no Ensino Superior: Formação, iniciação e desenvolvimento profissional docente. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, 1(1), 1–12.
<https://doi.org/10.47149/pemo.v1i1.3543>

SILVA, M. C. **Dificuldades de aprendizagem: do histórico ao diagnóstico**. O Portal dos Psicólogos. p. 1-13. 2008.

TEW, Y. *et al.* A study on enhanced educational platform with adaptive sensing devices using IoT features. **Asia-Pacific Signal and Information Processing Association Annual Summit and Conference (APSIPA ASC)**: p. 375–379.
doi:10.1109/APSIPA.2017.8282061, 2017.

TORI, R. **Educação sem distância**. As tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

Capítulo 8

ARTICULAÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO INTEGRAL E A GESTÃO ESCOLAR: EM BUSCA DE UMA FORMAÇÃO INTEGRAL

Estefani Baptistella

Lilian Soares Alves Branco

Ketlin Elís Perske

Jordana Borchardt Blasi

ARTICULAÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO INTEGRAL E A GESTÃO ESCOLAR: EM BUSCA DE UMA FORMAÇÃO INTEGRAL

Estefani Baptistella

Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSM). E-mail: estefanibaptistella@gmail.com. Discente do curso de Especialização em Gestão Educacional, do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPPG/UFSM). Graduada em Pedagogia Licenciatura Plena Diurno (UFSM).

Lilian Soares Alves Branco

Doutoranda em Educação (PPGE/UFSM). Mestre em Educação, Especialista em Gestão Escolar, Orientação Educacional, Gestão e Tutoria, Formação Docente para EaD. Professora do Curso Normal Magistério e tutora dos cursos de Licenciaturas na Uniasselvi. E-mail: lilian.sabranco@gmail.com

Ketlin Elís Perske

Servidora técnica-administrativa em educação na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Licenciada em Letras Português (UFSM), especialista em Gestão Educacional (UFSM), mestra em Políticas Públicas e Gestão Educacional (UFSM). Acadêmica do Curso de Doutorado em Educação (UFSM). E-mail: ketlin.perske@ufsm.br

Jordana Borchardt Blasi

Acadêmica do curso Pedagogia Licenciatura Plena Diurno da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: jordana.b.blasi@gmail.com

Resumo: O presente estudo é composto por reflexões realizadas a partir da temática de monografia do curso de Especialização em Gestão Educacional de uma universidade pública federal do Rio Grande do Sul, juntamente com as reflexões realizadas na disciplina de Gestão, Planejamento Educacional e Projeto Político Pedagógico do curso já referido. A partir disso, a problemática da pesquisa busca responder a seguinte questão: Como a gestão escolar interfere nos processos de

implementação da Educação Integral escolas? O objetivo geral foi analisar como a gestão escolar interfere nos processos de implementação da Educação Integral nas escolas. A metodologia para o desenvolvimento do estudo foi de cunho bibliográfico. Os principais aportes teóricos citados foram: Luck (2007) que define o conceito de gestão; Veiga (2003) que reflete sobre a ampliação da jornada escolar e Oliveira e Menezes (2018), que discutem sobre a gestão escolar democrática com compartilhamento de ideias. Evidencia-se com o estudo, que a gestão escolar e a Educação Integral devem caminhar no mesmo sentido, na busca de articular os tempos e espaços, juntamente com os princípios da Educação Integral, para alcançar a formação integral dos estudantes, da mesma forma que, a gestão necessita ser democrática em suas ações e manter-se em constante inovações, a fim de alcançar uma boa qualidade da educação na escola. Assim, a gestão escolar democrática emerge como uma construção coletiva da organização escolar, na tomada de decisões, para a definição de objetivos e estratégias.

Palavras-Chaves: Educação Integral. Gestão Escolar. Organização Escolar

Abstract: The present study is composed of reflections carried out from the theme of the monograph of the Specialization in Educational Management course of a federal public university in Rio Grande do Sul, together with reflections carried out in the discipline of Management, Educational Planning and Pedagogical Political Project of the course already mentioned. From this, the research problem seeks to answer the following question: How does school management interfere in the implementation processes of Education Full in schools? The general objective was to analyze how school management interferes in the implementation processes of Education Full in schools. The methodology for the development of the study was bibliographic. The main theoretical contributions cited were: Luck (2007) who defines the concept of management; Veiga (2003) who reflects on the expansion of the school day and Oliveira and Menezes (2018), who discuss democratic school management with the sharing of ideas. It is evident from the study that school management and Education Full must walk in the same direction, in the search to articulate times and spaces, together with the principles of Education Full, to achieve the integral formation of students, in the same way that, management needs to be democratic in its actions and keep itself in constant innovation, in order to achieve a good quality of education at school. Thus, democratic school management emerges as a collective construction of the school organization, in decision making, for the definition of objectives and strategies.

Keywords: Educacion full. School Management. School Organization

INTRODUÇÃO

Este estudo apresenta reflexões acerca da temática de monografia do curso de Especialização em Gestão Educacional de uma universidade pública federal do Rio Grande do Sul, juntamente com reflexões e discussões realizadas na disciplina de Gestão, Planejamento Educacional e Projeto Político Pedagógico do curso já referido. Para isso, foi realizada uma pesquisa de cunho bibliográfico.

A escolha pela temática se justifica pois, atualmente, muitas discussões tem como eixo central a situação da qualidade e democratização da educação brasileira e, com isso, a Educação Integral emerge nessas discussões, pois, essa se caracteriza por ser uma proposta de aumento do tempo em que a criança permanece na escola para além das 4 horas diárias garantidas por lei, 200 dias letivos.

O acréscimo de tempo proposto na Educação Integral deve ser preenchido com atividades lúdicas e de formação cidadã, de modo a trabalhar com atividades diferenciadas daquelas já realizadas no turno regular. Porém, para que isso possa ocorrer, é necessário um maior número de professores com formação adequada, para desenvolvimento das práticas pedagógicas, como também uma infraestrutura apropriada, para que se possa potencializar esse tempo integral na escola.

Diante do exposto, elenca-se a problemática para essa pesquisa: Como a gestão escolar interfere nos processos de implementação da Educação Integral escolas? A partir do problema, o objetivo geral é analisar como a gestão escolar interfere nos processos de implementação da Educação Integral nas escolas.

A metodologia para o desenvolvido do estudo foi de cunho bibliográfico. Os principais aportes teóricos citados foram: Luck (2007) que define o conceito de gestão; Veiga (2003) que reflete sobre a ampliação da jornada escolar e Oliveira e Menezes (2018), que discutem sobre a gestão escolar democrática com compartilhamento de ideias.

A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO E SUAS IMPLICAÇÕES

A constituição de territórios educativos diferenciados remete a uma Educação Integral de qualidade com formação integral dos alunos, ou seja, em que seja efetivado uma mescla de atividades e não fragmentações. As experiências, fatos, vivências, percepções podem ser trabalhadas nos diferentes tempos e espaços em diferentes oportunidades educativas.

A partir de um currículo baseado na integração dos conhecimentos e na interdisciplinaridade, a Educação Integral efetiva-se na escola buscando o desenvolvimento social, político, econômico e cultura. Aliado a isso, a gestão democrática proporciona um constante diálogo na sua prática dentro da escola. Dessa forma,

No universo escolar, na medida em que a qualidade da gestão escolar se mensura também pelos níveis de democracia e de diálogo presentes na instituição, com vistas a se enxergar a escola como um espaço de construção da cidadania. (SOUZA, 2019, p.274)

Sendo assim, a Educação Integral vem para caracterizar a formação integral dos alunos dentro da escola. Destaca-se que, no atual Plano Nacional de Educação (PNE) Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), a meta 6 estabelece: “Oferecer Educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da Educação Básica a ser alcançada até 2024”.

Para a efetivação dessa meta, é necessário que as escolas compreendam os princípios da Educação Integral e a representação da organização das propostas educacionais e, isso não se resume em mais tempos do aluno dentro da escola, pois assim estaríamos apenas prendendo as crianças nas escolas e dando “mais do mesmo” (ARROYO, 2012).

Ainda existem distorções entre os termos Educação Integral e Tempo Integral. O Tempo Integral consiste somente na organização de uma escola pública que ofereça mais tempo de horas de escola em que o objetivo é de cumprir com a sua função social de permitir às crianças, adolescentes e jovens o acesso por mais tempo ao conteúdo curricular. Já a Educação Integral, como já mencionada, busca a formação integral do aluno em diversos aspectos, articulando teoria e prática, associadas ao desenvolvimento dos seus princípios.

Sendo assim, a Educação Integral torna-se uma discussão polêmica, pois é necessário novas adaptações na organização escolar, da mesma maneira que novas articulações entre tempo e espaço e uma gestão escolar que possibilite constantes formações, além de transformações. De acordo com Cavaliere (2007), Educação Integral é um conceito que busca responder ao contexto brasileiro com uma ação social integral, de forma que possa contribuir para o processo de democratização das instituições públicas.

Para isso, a gestão necessita manter-se em constante inovação encontrando novos métodos para resolver os problemas enfrentados com mudanças para aumentar a boa relação entre escola, família e comunidade buscando uma articulação entre os saberes, os tempos, os espaços e a comunidade. Segundo Oliveira (2009), o trabalho coletivo de elaboração do planejamento e do Projeto Político Pedagógico é

pressuposto do conceito de gestão democrática, na qual, os docentes participam efetivamente das decisões do cotidiano escolar.

Dessa maneira, a importância da autonomia no funcionamento da escola reforça a ideia dos recursos educativos consistentes no PPP, visto que a demanda de ações educativas da escola é grande e abrange variados segmentos escolares, sendo esse fato destinado para a gestão. Posto isso:

A autonomia da gestão escolar possibilita que os diferentes sujeitos que compõem a escola possam relativamente trabalhar a partir de seus anseios e das demandas da comunidade na qual a instituição está inserida. Neste contexto, vivenciar a autonomia entre gestores, coordenadores e professores favorece uma organização pedagógica, administrativa e financeira na qual contribua com os ideais propostos no planejamento escolar idealizado por todos os membros da unidade educativa. (SILVA; SANTOS, 2016, p. 41)

Nas discussões sobre Projeto Político Pedagógico e Educação Integral, destacam-se quatro aspectos orientadores e também questionados no tempo integral, são eles: a indicação de um aumento progressivo da jornada escolar na direção do tempo integral, a valorização de experiências extraescolares, a vinculação entre o trabalho escolar e a vida em sociedade e a defesa de uma gestão democrática na escola (TITTON E PACHECO, 2015).

Em relação ao Projeto Político Pedagógico, a autora Veiga (2003), mostra a inovação desse como uma preocupação no sistema educativo, ou seja,

[...]melhorar a qualidade da educação pública para que todos aprendam mais e melhor. Essa preocupação se expressa muito bem na tríplice finalidade da educação em função da pessoa, da cidadania e do trabalho. Desenvolver o educando, prepará-lo para o exercício da cidadania e do trabalho significam a construção de um sujeito que domine conhecimentos, dotado de atitudes necessárias para fazer parte de um sistema político, para participar dos processos de produção da sobrevivência e para desenvolver-se pessoal e socialmente. (VEIGA, 2003, p. 139)

A inovação assemelha-se com a Educação Integral. Inovar é levar algo diferente para dentro da escola, ocasionando uma nova maneira de organizar o sistema e a Educação Integral sendo uma inovação, implementada nas escolas com vários objetivos, dentre eles, elevar a qualidade do ensino, com docentes capacitados e uma rede escolar eficiente, com vivência democrática e produzindo um entusiasmo na participação escolar.

Para isso, o professor precisa buscar uma relação que aconteça de forma conjunta, ou seja, onde aconteça um compartilhamento de experiências, descobertas conjuntas, respeito à cultura, à história, aos gostos e aos sonhos individuais, articulando a relação ensino e aprendizagem. Um professor que seja (trans)formador em sua didática em sala de aula, em que os alunos sintam-se acolhidos por ele.

Nesse sentido, cabe a gestão escolar organizar possibilidades para que esses professores possam ter um momento de planejamento coletivo e/ou compartilhamento de ideias entre os professores, pois a gestão e organização referem-se:

[...] aos meios de realização do trabalho escolar, isto é, à racionalização do trabalho e à coordenação do esforço coletivo do pessoal que atua na escola, envolvendo os aspectos, físicos e materiais, os conhecimentos e qualificações práticas do educador, as relações humano-interacionais, o planejamento, a administração, a formação continuada, a avaliação do trabalho escolar (LIBANEO, 2001, p. 7)

Sendo assim, a organização escolar não é uma função da escola neutra ou estática, necessita ser pensada no coletivo, englobando os professores, alunos, comunidade possibilitando, assim, uma discussão democrática sobre as ações, projetos e práticas pedagógicas a serem desenvolvidas na escola.

A organização escolar não seria uma coisa totalmente objetiva e funcional, um elemento neutro a ser observado, mas uma construção social levada a efeito pelos professores, alunos, pais e integrantes da comunidade próxima. Além disso, não seria caracterizado pelo seu papel no mercado, mas pelo interesse público. A visão crítica da escola resulta em diferentes formas de viabilização da gestão democrática (LIBANEO, 2001, p. 1).

Da mesma maneira que a Educação Integral representa a mudança em prol de uma boa qualidade educacional, proporcionando uma aprendizagem com sentido e significado para os alunos, desse modo,

a ampliação da jornada escolar representa também a garantia do direito a outros tempos e espaços educativos, considerando a educação como direito e garantia de aprendizagens significativas e formação humana na integralidade dos sujeitos. (VEIGA, 2003, p. 140)

Com a implementação da Educação Integral, novos modos de (re) inventar o tempo de viver na escola está sendo constituído, ao mesmo tempo que, os espaços estão sendo inovadores e atrativos para uma aprendizagem significativa.

Desse modo, a ressignificação dos tempos e espaços na escola possibilita aos alunos compartilhar mais suas vivências, experiências e conhecimentos, transformando o contexto educacional num espaço de aperfeiçoamento de uma formação integral dos alunos que estão inseridos nesse espaço.

Podemos entender a organização escolar como uma parte da escola que reúne pessoas que interagem entre si, com o propósito de alcançar objetivos educacionais que favorecem a comunidade em que a escola estiver inserida. Ou seja,

A organização escolar refere-se aos princípios e procedimentos relacionados à ação de planejar o trabalho da escola, racionalizar o uso de recursos (materiais, financeiros, intelectuais) e coordenar e avaliar o trabalho das pessoas, tendo em vista a consecução de objetivos. (LIBÂNEO, OLIVEIRA & TOSCHI, 2010, p. 316).

Para que isso se consolide, a organização escolar precisa caminhar no mesmo sentido da gestão escolar, ou seja, buscar a articulação dos princípios e instituir os mecanismos a fim de pôr em prática na organização dos tempos e espaços na escola.

As autores Oliveira e Menezes (2018), discutem sobre a gestão escolar com compartilhamento de ideias, ou seja, a participação de todos no processo de organização e funcionamento da escola. Da mesma maneira, Oliveira (2014) faz referência aos docentes, que sua organização na escola e em sala de aula possam dar condições de desenvolver a autonomia dos alunos e o seu interesse em seguir aprendendo ao longo da vida, dentro e fora da escola.

Para que isso se concretize, a gestão escolar tem papel fundamental, pois precisa englobar todos esses princípios e instituir maneiras de pôr em prática, buscando melhorias na organização dos tempos e espaços da escola. De modo igual que,

Gestão escolar é um conceito construído historicamente, impregnado de valores e significados específicos trazidos dentro de um contexto político e educacional, os quais vêm sendo construídos e reconstruídos nos últimos anos[...]. (OLIVEIRA E MENEZES, 2018, p.897)

Dada a importância da gestão escolar na implementação efetiva da Educação Integral, faz-se necessário retomar Luck (2007) que nos define gestão como:

O conceito de gestão está associado ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico, pela participação responsável de todos nas decisões necessárias e na sua efetivação, mediante seu compromisso coletivo com resultados educacionais cada vez mais efetivos e significativos. (LUCK, 2007, p.13)

A gestão tem uma de suas metas consolidadas na ação e transformação na escola. Essa se concretiza na articulação, mobilização, organização e do conjunto escolar, para alcançar uma boa satisfação na qualidade da educação e das ações realizadas pelo sistema de ensino (LUCK, 2008). Tendo em vista que a qualidade da Educação Integral advém de uma gestão comprometida e compartilhada, os diversos aspectos da gestão também fazem parte desse estudo. Dessa forma,

O princípio da gestão democrática inclui a participação ativa de todos os professores e da comunidade escolar como um todo, de forma a garantir qualidade para todos os alunos. O processo de gestão deve coordenar a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação nas escolas em específico. (OLIVEIRA E MENEZES, 2018, p.880).

Assim, a construção do PPP não é somente função do gestor, mas de toda comunidade escolar, não é um mero documento, é o registo da identidade escolar, elaborados com a participação de sujeitos críticos, participativos e atuantes, para que tenham consciência da posição que ocupam na constituição da comunidade escolar.

Da mesma maneira que o gestor tem de estar aberto as mudanças que ocorrem na educação, com princípios democráticos, investindo na boa qualidade presente na educação de sua escola, bem como, na investigação da importância das melhorias nos tempos e espaços da escola. No entanto, para torna-se necessário o desenvolvimento de ações articuladas da política educativa escolar, o que requer a capacidade de diálogos, ou seja, é necessário propiciar condições para que a prática da gestão seja desenvolvida.

Salienta-se que durante o processo educacional, manifestam diferentes competências educacionais que possuem articulação com o contexto em que a escola está inserida. Desse modo, a qualidade pode ser medida a partir de instrumentos qualitativos, ponderando a formação de professores como por exemplo, visando uma boa qualidade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das reflexões realizadas e as considerações trazidas para a produção desse estudo, apresenta-se algumas considerações finais sobre a temática da pesquisa da escrita da monografia, com investigações desenvolvidas na disciplina de Gestão, Planejamento Educacional e Projeto Político Pedagógico, a fim de atender o

objetivo desse trabalho que foi analisar como a gestão escolar interfere nos processos de implementação da Educação Integral nas escolas.

Durante as referidas discussões, constatou-se que a Educação Integral, embora seja um termo que está aparecendo nas discussões sobre educação atualmente, é a formação integral do aluno dentro da escola e fora dela, interligando conhecimentos e conteúdos, enquanto escola de tempo integral é aquela que pode desenvolver a Educação integral ou apenas caracteriza mais tempo na escola para as crianças.

Para uma boa procedência da Educação Integral, é necessário que a gestão escolar seja articuladora no processo de implementação, cumprindo seu papel com eficiência, sendo democrática e participativa no seu desempenho.

A gestão escolar democrática faz-se na prática, na construção coletiva da organização escolar, na tomada de decisões, para a definição de objetivos e estratégias, a partir de uma democracia direta ou representativa. Por isso, faz-se necessário a importância da efetiva participação dos profissionais da educação nos processos de gestão dentro de escola, para uma maior abrangência de conhecimentos para elevar a qualidade educacional.

Sendo articuladora de todo o processo que venha a acontecer dentro da escola, a gestão analisa os processos em que estão sendo desenvolvidos, pensando na democracia e pressupor que todos envolvidos tem capacidade de representar seus próprios interesses e sugestões na busca de uma qualidade educacional.

Portanto, a escola de tempo integral é uma forma de fazer com que a criança se socialize com conhecimentos e atividades que sejam significativas para ela, visando assim, uma escola de tempo integral que assuma os princípios da Educação Integral na sua organização escolar, na qual a gestão se uma para estabelecer e alcançar novas percepções e supere os desafios que a implementação da Educação Integral traz para seu currículo.

Em vista disso, as escolas de tempo integral, com uma gestão democrática, participativa e inovadora, com tempos e espaços ressignificados, possuindo em sua organização escolar a autonomia com uma efetiva participação dos segmentos escolares, é uma boa possibilidade de elevar os índices de qualidade educacional na Educação Brasileira.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. O direito a tempos-espaços de um justo digno viver. In: MOLL, J. MOLL, J. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços**. Porto Alegre: Penso, 2012.

CAVALIERE, A. M. Tempo de Escola e Qualidade na Educação Pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação no Brasil: limites e perspectivas. **Revista Educação Sociedade**, Campinas, v. 18, n. 100 – Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf>>. Acesso em: 09 jun. 2021.

LIBÂNEO, J. C. O sistema de organização e gestão da escola. In: LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola**:- teoria e prática. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LUCK, H. **Gestão Educacional: Uma questão paradigmática**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. (Série Cadernos de Gestão, vol. I)

LUCK, H. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. (Série Cadernos de Gestão, vol. II).

MOLL, J.; LECLERC, F.E.G. Educação integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade? **Em Aberto**, Brasília, v.25, n.88, p.17-49, jul./dez. Brasília: 2012. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2583>>. Acesso em: 11 jun. 2021.

OLIVEIRA, D. A. D. Os docentes no Plano Nacional de Educação: Entre a valorização e a desprofissionalização. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 447-461, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/452>>. Acesso em: 11 jun. 2021.

OLIVEIRA, I. C.; MENEZES, I. V. Revisão de Literatura: o Conceito de Gestão Escolar. **Cadernos de Pesquisa**. v.48 n.169 p.876-900 jul./set. 2018. Disponível em: <<http://publicações.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/5341>>. Acesso em: 09 jun. 2021.

SILVA, G.; SANTOS, I.M. A Autonomia na Gestão Escolar: um Olhar sobre Realidade da Escola Pública em Maceió. **Revista de Administração Educacional**, Recife, V. 1. nº 1. jan./jun 2016 p.40-54. Disponível em: <

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/ADED/article/view/2515/2043> > Acesso em: 09 jun. 2021.

SOUZA, A. R. **As condições de democratização da gestão da escola pública brasileira**. Rio de Janeiro, v.27, n.103, p. 271-290, abr./jun. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601470>>. Acesso em: 09 jun. 2021.

TITTON, M. B. P.; PACHECO, S. M. Diálogos Possíveis à Construção de Projeto Político e Pedagógico na Perspectiva Contemporânea da Educação Integral. **Educação em Revista**. Belo Horizonte: v.31, n.04, p.135 – 153. Outubro-Dezembro, 2015. Disponível em: < <https://doi.org/10.1590/0102-4698151374> >. Acesso em: 12 jun. 2021.

VEIGA, I. P. A. **Inovações e Projeto Político-Pedagógico: uma Relação Regulatória ou Emancipatória**. Cad. Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dezembro 2003. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 11 jun. 2021.

Capítulo 9

INTERVENÇÕES ASSISTIDAS POR ANIMAIS: UMA PROPOSTA DE CATEGORIZAÇÃO NA TECNOLOGIA ASSISTIVA

Ivani Cristina Voos

Letícia Amaral Anselmo

Luisa dos Santos Gomes

Andreza Gomes Lisboa

INTERVENÇÕES ASSISTIDAS POR ANIMAIS: UMA PROPOSTA DE CATEGORIZAÇÃO NA TECNOLOGIA ASSISTIVA

Ivani Cristina Voos

Professora de Educação Especial, Dra. em Educação Científica e Tecnológica no IFSC - Câmpus Palhoça Bilíngue.

Letícia Amaral Anselmo

Estudante do curso de Licenciatura em Pedagogia Bilíngue (Libras/Português) do IFSC Palhoça Bilíngue. Bolsista do Projeto de Pesquisa de Intervenções Assistidas por Animais do Laboratório de Tecnologia Assistiva do IFSC.

Luisa dos Santos Gomes

Estudante do curso de Licenciatura em Pedagogia Bilíngue (Libras/Português) do IFSC Palhoça Bilíngue. Bolsista do Projeto de Pesquisa de Intervenções Assistidas por Animais do Laboratório de Tecnologia Assistiva do IFSC.

Andreza Gomes Lisboa

Estudante do curso de Licenciatura em Pedagogia Bilíngue (Libras/Português) do IFSC Palhoça Bilíngue. Bolsista do Projeto de Pesquisa de Intervenções Assistidas por Animais do Laboratório de Tecnologia Assistiva do IFSC.

RESUMO

As Intervenções Assistidas por Animais - IAAs trazem à tona uma nova e interessante forma nas relações homem - animal, isso vai tecendo novos horizontes e constituindo estratégias de atuação nas quais os animais fazem parte. A incipiente discussão desse perfil de Intervenções Brasil, o fato de não termos políticas públicas de acesso a serviços deste cunho e a ausente interlocução desta área de estudos a outras já consolidadas no Brasil, a exemplo, da Tecnologia Assistiva - TA, parecem estar se constituindo barreiras a serem rompidas para ampliarmos o assunto. Pensando nisso, o objetivo desse texto é propor o debate para pesquisadores, das áreas da Tecnologia Assistiva e das Intervenções Assistidas por Animais, a conjunção das duas áreas através da criação de uma nova categoria de TA, de modo a contribuir com o fortalecimento e financiamento das pesquisas em IAAS e a consequente oferta de modo público e gratuito na escola comum inclusiva e no Sistema Único de Saúde esse perfil de trabalho para crianças com deficiência. Trata-se de pesquisa qualitativa, que

tece uma pesquisa bibliográfica de ambas as áreas de modo a propor articulações que ampliem o debate. Foi possível inferir que de fato são localizadas majoritariamente em Organizações Não Governamentais - ONGs as ações e oferta das IAAs no país e que uma proposta de conjunção para que seja incorporada como categoria de Tecnologia Assistiva, pode e muito, contribuir para a ampliação de acesso de mais pessoas com deficiência a esse serviço, em especial ampliação de pesquisas.

Palavras-chave: Intervenções Assistidas por Animais; Categoria; Tecnologia Assistiva.

ABSTRACT

The Animal-assisted Interventions – AAI's elicit a new and an interesting way in the human-animal relationships, this weaves new horizons and constitutes action strategies of which animals make part. The incipient discussion of this Intervenções Brasil profile, the fact that we don't have public policies of access to services of this nature and the absent interlocution of this studies area to others already established in Brazil, in the same way of Assistive Technology – AT, it seems like barriers are being constituted to be broken down in order to broaden the matter. With this concern in mind, the goal of this text is to propose a debate for researchers of the Assistive Technology and Animal-assisted Interventions fields, the association of both areas by means of creation of a new AT category in order to contribute to the surveys strengthening and financing in AAI's and the consequent offer in a public and free way in the inclusive common school and in the Sistema Único de Saúde - SUS (a type of National Health Service from Brazil). It is a qualitative survey which weaves bibliography research of both fields in order to suggest links which expand the debate. It was possible to imply that indeed the AAI's actions and offerings in the country are mostly located in Non-Governmental Organizations – NGO's and that one linking proposal for it to be incorporated into the as Assistive Technology category, it can and a lot, to contribute for the access expansion of more people with shortage of this service, particularly researches expansion.

Keywords: Animal-assisted Interventions; Category; Assistive Technology.

Ideias iniciais para o debate: Intervenções Assistidas por Animais como categoria Tecnologia Assistiva

Art. 1º É assegurado à pessoa com deficiência visual acompanhada de cão-guia o direito de ingressar e de permanecer com o animal em todos os meios de transporte e em estabelecimentos abertos ao público, de uso público e privados de uso coletivo [...] (BRASIL, 2015, s/n).

Ancoradas na premissa acima em que a possibilidade de ir e vir é dada de modo "autônomo e independente" à pessoa com deficiência visual é que iniciamos esse debate, o qual julgamos necessário e profícuo para a área de Intervenções Assistidas por Animais - IAAs no Brasil. O Artigo 1º compõe a Lei Brasileira de Inclusão - LBI, promulgada no País no ano de 2015, juntamente a outros artigos que tratam sobre a Tecnologia Assistiva, a exemplo o Art. 74 que assegura à pessoa com

deficiência “acesso a produtos, recursos, estratégias, práticas, processos, métodos e serviços de tecnologia assistiva que maximizem sua autonomia, mobilidade pessoal e qualidade de vida” (BRASIL, 2015, s/n).

É ainda relevante destacar que a referida Lei faz parte do arcabouço legislativo brasileiro que assegura os direitos da pessoa com deficiência e é um marco legal de extrema relevância. Embora seja longo o percurso legislativo no País no que tange esse aspecto (BRASIL, 1999, 2004, 2005, 2008, 2011, 2015), nem sempre as mesmas são cumpridas e disponíveis de modo equitativo a todos. Levando em consideração esse ponto é importante dizer ainda que a história da pessoa com deficiência no mundo, e não diferente, no Brasil é marcada por lutas, entre elas o direito para ter acesso público e gratuito a recursos e serviços de Tecnologia Assistiva. É possível inferir que muitas pessoas com deficiência chegam à idade escolar sem antes ter tido acesso amplo a recursos e serviços de TA, para além daqueles ligados à reabilitação física tais como: órteses e cadeira de rodas. Acreditamos que o acesso a outros tipos de TA poderiam possibilitar a participação mais ativa em atividades diversas de sua vida.

Partindo dos aspectos elencados e da analogia que buscamos tomar como ponta pé inicial para esse texto trazemos uma discussão ainda incipiente em nosso país², mas que julgamos de extrema necessidade, portanto questionamos: podem as Intervenções Assistidas por Animais (IAAs) serem categorizadas como um serviço da Tecnologia Assistiva³? E os animais que atuam nesse ou em outros perfis de trabalho de assistência/serviço ou co-terapeutas podem ser um recurso da referida tecnologia?

A fim de tecer comentários que possam responder ou contribuir com as indagações acima é relevante dizer que a Tecnologia Assistiva vem sendo apresentada na literatura em duas frentes, a saber, os recursos e os serviços. Ambos são considerados salutar, e necessariamente interligados, para a participação equitativa das pessoas com deficiências em diferentes atividades cotidianas (BRASIL,

² Nas revisões de literatura realizadas para essa pesquisa, conforme mencionadas no texto, não foram localizadas discussões com esse viés. Apenas, o Projeto de Lei da Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro (PL 512/2019), faz menção a essa caracterização, mas não encontramos a aprovação do PL. E no âmbito nacional localizamos o PL 5083/2016, o qual também não encontramos a aprovação.

³ No Brasil a área de TA está definida pelo CAT - Comitê de Ajudas Técnicas como “[...] uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social” (BRASIL, 2007, p. 3).

2009). Na busca de lançar problematizações iniciais a essa discussão é também importante dizer que a Tecnologia Assistiva é uma área ampla que envolve múltiplos conhecimentos que não podem ser reduzidos apenas à máquinas ou equipamentos, o que nos permite aqui, do mesmo modo como foi feito com os cães-guias para pessoas cegas, qualificar o recurso animal (animal co-terapeuta) e o serviço de Intervenções Assistidas por Animais partícipes do processo de desenvolvimento de crianças com deficiência como tendo potencial para compor uma nova categoria de Tecnologia Assistiva, capaz de transitar em clínicas de atendimento da área da saúde, mas também em espaços escolares inclusivos como no Atendimento Educacional Especializado - AEE.

O que é Tecnologia Assistiva e quais são as categorias existentes na literatura do Brasil?

A literatura registra que o surgimento das primeiras tecnologias assistivas pode ter origem na pré-história (BERSCH, 2009). A autora completa explicando que a ideia remete ao fato de o ser humano pré-histórico ter feito uma bengala com um galho de árvore após ter fraturado a perna para poder seguir caminhada com o grupo. Porém, não era nomeado como essa terminologia⁴, na literatura são encontradas versões distintas sobre Tecnologia Assistiva.

Indiferente da versão, o que desejamos é expor o quão importante a Tecnologia Assistiva pode vir a ser para a vida da pessoa com deficiência, especialmente, quando tratada como protagonista do processo. Entendemos que muitas vezes o acesso, aos recursos e serviços de Tecnologia Assistiva, são inacessíveis para as pessoas com deficiência.

Por isso a relevância desse conhecimento por parte dos profissionais, visando sempre que o recurso em si é ineficiente e há a necessidade de que elas sejam compreendidas e bem utilizadas para que se tornem efetivas na vida da pessoa com deficiência. Portanto, entender o conceito e os recursos que são parte da

⁴ A primeira versão diz ter sido cunhada pelo jornalista John M. Williams, em 1982, e publicada no Washington Post. Já a segunda versão é a mais aceita e publicada nas literaturas da área foi publicada por Bersch (2005). Segundo a autora, esse termo só tornou-se oficial com a Public Law 100-407, em 1988, nos Estados Unidos da América.

conceituação e o que abrange se faz necessário para todos os setores da sociedade que atuam com a referida tecnologia.

Podemos perceber que a conceituação, terminologia utilizada em diferentes lugares do mundo é bastante polissêmica. Saber quais são essas diferenças, quais os recursos e os serviços que fazem parte das definições nos diferentes países, pode nos possibilitar entender melhor o estudo elaborado pelo Comitê de Ajuda Técnica no Brasil (2007) para estabelecer a definição hoje utilizada em nosso país. Estudos como *Public Law 100-407* ou *Lei Tech, Empowering Users Through Assistive Technologies* (EUSTAT), *Law 108-364, International Organization for Standardization - ISO 9999/2011*, entre outros possivelmente auxiliou o Comitê de Ajudas Técnicas conceituarem o termo no Brasil. Criado pela Portaria nº 142 de 16 de novembro de 2006, o Comitê após vários estudos definiu que Tecnologia Assistiva, no Brasil, é

Uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2008, p. 3).

A conceituação brasileira permite que entendamos que esta tecnologia está para além de máquinas e equipamentos. Este conceito permitiu a abertura para reflexões e discussões acerca da participação do usuário final como elemento imprescindível, aspecto este que precisa ser cada vez mais incorporado nos serviços de TA por todos os profissionais que atuam na área. No país hoje temos o registro de 11 categorias, apresentadas pelos pesquisadores Bersch e Tonolli⁵ (1998), a saber: 1) auxílio para a vida diária; 2) comunicação alternativa e aumentativa; 3) recursos de acessibilidade ao computador; 4) sistema de controle de ambiente; 5) projetos arquitetônicos para a acessibilidade; 6) órteses e próteses; 7) adequação postural; 8) auxílios de mobilidade; 9) auxílio para cegos ou visão subnormal; 10) auxílio para surdos ou déficit auditivo e 11) adaptações em veículos.

Bersch e Tonolli no ano de 1998 as categorias da referida tecnologia foram desenvolvidas, desenhadas e atualizadas por eles próprios para corresponder aos avanços na área a que se destina, seguindo os preceitos da *American with Disabilities ACT*. Tal aspecto tem importante contribuição para a organização da área,

⁵ Site utilizado como base para as informações <https://www.assistiva.com.br/tassistiva.html>

especialmente pela possibilidade que dá aos profissionais e usuários a visibilidade de qual recurso será mais adequado às necessidades e objetivos da pessoa.

Desejamos explicitar, com esse trabalho, o quão importante a Tecnologia Assistiva pode vir a ser para a vida da pessoa com deficiência, em especial, se ela é considerada protagonista do processo. Reforçamos a premissa de que ainda é muito complexo o acesso, aos recursos e serviços de Tecnologia Assistiva, tornando-os inatingíveis para a maioria das pessoas com deficiência. E quando acontece o acesso, muitas vezes o desconhecimento dos profissionais impossibilita a participação do usuário no processo que deve ir desde a escolha do produto até o uso final. Diante disso entendemos que Tecnologia Assistiva por si não basta, é preciso que elas sejam compreendidas e bem utilizadas para que se tornem efetivas nas suas funções.

Portanto, conhecer a amplitude do conceito e compreender que a Tecnologia Assistiva abrange recursos e serviços se faz necessário para todos os setores da sociedade, isso é necessário para compreendermos também o que aqui propomos: uma nova categoria de TA para os animais co-terapeutas e as Intervenções Assistidas por Animais, sendo de extrema importância entender e compreender o usuário final.

Alguns estudos sobre Intervenções Assistidas por Animais

A relação homem-animal ocorre desde os tempos mais remotos. Rocha et al. (2016) explicam que não há um consenso entre os pesquisadores acerca do período histórico em que cães começaram o processo de domesticação, mas indicam que existem duas linhas investigativas que dizem “[...] que a domesticação consciente realmente iniciou-se há 14.000 anos e um processo de protodomesticação, não intencional, há 135.000.” (p. 45).

Importante dizer que a aproximação entre homens e animais se registra de modo mais efetivo nas sociedades modernas, especialmente aquelas com caráter emocional, porém desde os primeiros agrupamentos humanos ocidentais já se registram relação homem e animal (ROCHA et al., 2016).

Embora haja referência ao uso de animais na condição de terapia desde o antigo Egito, quando cães eram treinados para lamber feridas, de modo intencional o uso de animais em terapias aparenta ter tido origem na Alemanha, no ano de 1792, para tratamento de pessoas com transtornos mentais, no York Retreat. Tal tratamento com cães era uma busca por modificar os tratamentos aplicados à época que eram

bastante invasivos. Muitos registros históricos e pesquisas surgiram na Europa e nos Estados Unidos da América posterior a essa data, comprovando os benefícios da referida terapia. Até mesmo Freud, com seu cão Jofi, fizeram registros da importância da permanência do cão no ambiente terapêutico.

Em 1942, os benefícios desse tratamento foram reconhecidos no tratamento de reabilitação de pessoas no Pawling Air Force Convalescent Hospital, passando a ser utilizado em pacientes com outras condições mentais e emocionais (Gonçalves e Gomes, 2017).

Consideram-se os anos de 1960 os mais efetivos para a pesquisa científica na área. Já que foi nesse período que Boris Levinson publicou trabalhos sobre a psicoterapia realizada na presença do cão Jingles. O artigo de Levinson *The dog as a co-therapist* parece ser o que impulsionou outros profissionais da área a fazerem seus relatos.

No Brasil, a médica psiquiatra Nise da Silveira é considerada a pioneira no uso de animais em tratamentos mais humanizados no Hospital Dom Pedro II. A médica enfrentou fortes barreiras, que permanecem até hoje, relacionadas às condições sanitárias do uso de animais em ambientes hospitalares. Porém, graças ao trabalho organizado e bem estruturado do terceiro setor no país as ideias errôneas estão sendo desconstruídas.

Atualmente, existem diversas literaturas que sinalizam o que é e como se conceituam as IAAs (Nogueira, Nobre, Rodriguez e Bilhalva, 2019; Gonçalves e Gomes, 2017; Hack e Santos, 2017; Chelini e Otta, 2016). Tal aspecto trouxe certa polissemia ao termo e a fim de evitar confusões causadas pelos diversos termos e sinônimos dado às Intervenções Assistidas por Animais, a Delta Society - atual PetPartners (órgão que regulamenta os programas com animais nos Estados Unidos) dividiu as IAAs em dois grupos: Atividade Assistida por Animais (AAA) e Terapia Assistida por Animais (TAA).

Ampliando essa discussão, a Associação Internacional of Human-Animal Interaction Organizations - IAHAIO, trouxe importante contribuição ao publicar o documento intitulado “As definições da IAHAIO para as Intervenções Assistidas por Animais e as diretrizes para o bem estar dos animais envolvidos nas Intervenções Assistidas com Animais”. Explicam que as IAAs são intervenções formais e estruturadas, com objetivos definidos que incluem a presença/participação de animais, sendo aplicada por profissionais da área da saúde, educação e da área

social, com a finalidade de promover benefícios terapêuticos para as pessoas (IAHAIO, 2018). Outra importante contribuição versa sobre as três diferentes modalidades de IAAs: a Terapia Assistida por Animais (TAA), a Atividade Assistida por Animais (AAA) e a Educação Assistida por Animais (EAA).

Com o objetivo de contribuir com a área e apontar as sutis mas importantes diferenças entre as modalidades, o documento explica que: A **Terapia Assistida com Animais** - TAA - é uma intervenção planejada, estruturada, com metas definidas que envolve a participação ativa de animais, conduzida por profissionais da saúde, educação e âmbito social devidamente habilitados. O processo é documentado e avaliado. Seu objetivo é promover o desenvolvimento físico, cognitivo e socioemocional. As **Atividades Assistidas com Animais** - AAA - são interações informais realizadas com a presença de animais para fins motivacionais, educativos e recreativos. Não possuem foco terapêutico. Não necessitam de profissionais para serem realizadas e são organizadas com visitas para instituições como centros geriátricos, abrigos e lares de crianças, entre outros. Por fim, mas não menos importante, pois não se trata de hierarquizar as modalidades, as três são importantes e relevantes, define **Educação Assistida por Animais** - EAA - como uma intervenção com metas definidas, planejadas e estruturadas. São implementadas por profissionais da educação qualificados, geralmente conduzidas por professores da Educação Especial, com foco no desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais.

Apesar de parecer difícil diferenciar as três modalidades de atuação das IAAs por apresentarem similaridades é comum encontrarmos na literatura mais referências à TAA classificada como uma forma de trabalho alternativo e muitas vezes ligada aos profissionais da área da saúde (Hack e Santos, 2017). Os autores esclarecem ainda que o cão parece ser o animal mais comum nas IAAs devido a sua adaptabilidade. Sobre isso, Carvalho (2014) explica que o contato dos cães com as crianças introduz uma comunicação recíproca que proporciona o desenvolvimento da autoestima, respeito e companheirismo de ambos.

Otta (2016) explica que embora tenhamos muitos estudos pelo mundo,

A maioria da informação disponível é, no entanto, qualitativa e anedótica e ainda falta uma clara demonstração de estudos científicos criteriosos dos benefícios da IAA. A necessidade de fundamentação científica rigorosa do uso da IAA é grande e urgente, desafiando profissionais e pesquisadores (p. XX).

Sobre isso, Chelini (2016) completa

[...] a participação de um ou diversos animais nas intervenções foi um fator sine qua non para a obtenção desses eventuais benefícios [...] só ela [se referindo às publicações científicas] permitirá a elaboração de protocolos robustos de atendimento capazes de levar com segurança a resultados previsíveis e reprodutíveis (p. XVIII).

Portanto, é importante ressaltar que as IAAs no Brasil ainda são pouco difundidas cientificamente, tal modalidade de intervenção se mostra muito eficaz porém não substitui outras práticas terapêuticas e sim possuem cunho complementar e inovador.

Caminho metodológico: revisando e aproximando das áreas

O trabalho em questão trata de uma pesquisa qualitativa que tem como premissas metodológicas os princípios da pesquisa bibliográfica. Esse tipo de pesquisa possibilita a estruturação e desenvolvimento a partir da produção teórica de outros autores, contribuindo para o aprimoramento e atualização do conhecimento científico a partir de obras já publicadas (SOUSA et al., 2021).

Para Amaral (2007) a pesquisa bibliográfica é

[...] uma etapa fundamental em todo trabalho científico que influenciará todas as etapas de uma pesquisa, na medida em que der o embasamento teórico em que se baseará o trabalho. Consistem no levantamento, seleção, fichamento e arquivamento de informações relacionadas à pesquisa (p. 1).

Foi realizada busca por produções científicas que indicassem as Intervenções Assistidas por Animais como categoria da área da Tecnologia Assistiva, nas bases de dados da Scielo, Banco de Teses e Dissertações da Capes e Google Acadêmico, com os descritores IAAs, TA e categoria, versando os anos de 2007 até 2021, justificando ser o ano de publicação do conceito brasileiro de Tecnologia Assistiva. Vimos que ainda não há esse perfil de articulação entre as duas áreas, apenas em Projetos de Leis que não seguiram aprovados quando submetidos a votação em plenárias legislativas. O mais próximo que se encontra na literatura são os estudos de cães-guias já considerados um recurso de Tecnologia Assistiva no Brasil (SILVA e DUARTE, 2018; SOUZA e FERREIRA, 2018; SOUZA, FERREIRA e RODRIGUES DA SILVA, 2019).

Segundo Gil (2002) quando isso ocorre, a pesquisa se faz necessária e relevante. O autor explica que quando não há informações suficientes para responder nossos interrogantes e nossos problemas de pesquisa, ou, há incipiência se apresenta

em relação a determinadas áreas é o momento de se fazer articulações e proposições que possam indicar caminhos que solucionem ou minimizem as lacunas na literatura.

Ensaando aproximações e conjunções das Intervenções Assistidas por Animais como categoria da Tecnologia Assistiva

Tecnologia Assistiva não é um mero instrumento, mas um elemento inserido num processo social, atuando como mediadora de desenvolvimento humano (PASSERINO, 2011). Assim, respaldamos a ideia até aqui tecida de que as Intervenções Assistidas por Animais é um tipo de trabalho que promove, se bem mediado pela equipe, o desenvolvimento de habilidades em crianças, jovens, adultos ou idosos com e sem deficiência por isso seria importante tê-la como categoria da referida tecnologia, reunindo os animais de assistência, de serviço e por que não os cães-guias.

No que diz respeito aos cães-guias, podemos aproximá-los da área relacionada à mobilidade alternativa, que se refere a recursos, equipamentos ou estratégias utilizadas para melhoria da orientação e mobilidade pessoal, entre os quais podemos destacar também o guia vidente, técnicas de autoproteção, bengalas, equipamentos eletrônicos acoplados a bengalas, andadores, muletas, bicicletas e scooters adaptadas, cadeiras de rodas manuais e motorizadas (SOUZA et al., 2019, p. 370).

Embora estes últimos já sejam considerados um recurso de TA na categorização brasileira (BRASIL, 2004, s/n) poderiam ser acrescidos ou realocados da categoria que ocupam para uma nova categoria, a qual se refira aos animais de serviço, apoio, assistência, co-terapeutas e outros.

Considerando os conceitos de Tecnologia Assistiva no Brasil e de Intervenções Assistidas por Animais ambos se entrelaçam de modo significativo quando expressam que se tratam de áreas interdisciplinares que envolvem diferentes profissionais, recursos, metodologias, estratégias, práticas que objetivam promover qualidade de vida e a aquisição de habilidades linguísticas, motoras, emocionais, cognitivas com foco nas pessoas, entre elas as com deficiência.

Ambas são praxis formais e estruturadas e dependem de profissionais capacitados para atuar junto a pessoa com deficiência - usuária final dos serviços e recursos - e, no caso das IAAs, somam-se à esta equipe os profissionais que atuam como condutores, treinadores e médicos dos animais. Importante dizer que embora a modalidade de Atividade Assistida por Animais seja mais aberta e flexível, não

exigindo esse conjunto de profissionais, não impede de ser parte da categorização que aqui estamos propondo.

Sobre os aspectos da atuação em equipe e profissionais formados tanto para atuar com os animais quanto aqueles para atuar com o usuário, ambas as áreas têm estudos que apresentam e discutem essa necessidade. No que tange a formação da equipe para atuar nas IAAs Chelini e Otta (2016) explicam que

Uma das características das terapias por animais é que praticamente sempre se supõem a ação conjunta de uma equipe. Esta equipe pode ou não envolver diversos terapeutas, mas delas sempre faz parte o condutor do animal (p. XVI).

Do mesmo modo ocorre com a Tecnologia Assistiva. Bersch (2009) explica a importância da equipe multi e interdisciplinar para atuar na intervenção e também na formação do usuário final. A autora completa sua explicação, tomando como base diferentes autores que corroboram com essa premissa (CLEMENTI, 2008; SIVA, 2009; SCHERER e GALVIN, 1996), dizendo:

O sucesso da tecnologia assistiva depende da ação integrada e complementar de diversas disciplinas profissionais independentes, com o objetivos instrumentais distintos, unidas em torno de um objetivo último comum, que é a satisfação das necessidades do usuário com deficiência, em todas as esferas da sua atuação pessoal, doméstica e comunitária (BERSCH, 2009, p. 66).

Tal aspecto é bastante relevante para ambas as áreas e como se vê não é possível atuar nelas de modo independente e autônomo, isso indica um alinhavo considerável que pode justificar a categorização das IAAs na referida tecnologia.

Outro ponto importante a ser discutido tem relação com a ainda necessária expansão e regulamentação da área de IAAs no Brasil. É possível observar que na história das IAAs no país ela não é tão recente, e se tomarmos como indicativo histórico os acontecimentos mundiais menos ainda. Porém, no Brasil ela não foi difundida cientificamente há muitos anos, tendo como primeiros registros considerados como marcos na pesquisa na área os realizados pela psicóloga e veterinária Hannelore Fucks, datados de 1987. De acordo com Rocha et al. (2016):

O aumento de pesquisas na área pode ser percebido por meio de iniciativas que a partir da década de 1990 resultaram em intervenções isoladas desenvolvidas por profissionais da saúde (p. 57).

Ainda sobre a necessidade de organização e melhor regulamentação da área é importante dizer que há muitas instituições e pesquisadores no Brasil preocupados com isso divulgando trabalhos relevantes e preocupados com os padrões de desenvolvimento para as práticas.

As IAAs ainda são um serviço pouco disponibilizado de modo sistêmico, gratuito e público, mesmo assim há que se reconhecer que existem no país um número significativo de iniciativas bem estruturadas do terceiro setor - Organizações não Governamentais ONGs - que oferecem esse serviço, embora nos parece pelo breve levantamento realizado nas páginas no site do Instagram que elas se concentram em sua maioria no sudeste do país e se destinam, majoritariamente, a realizar práticas destinadas às pessoas em situação de hospitalização e asilos para idosos. Todas essas são muito relevantes e contribuem de maneira significativa para o desenvolvimento da área num país que tem dimensões gigantescas como o Brasil.

Todavia, se tivéssemos o serviço organizado de modo análogo ao da área da Tecnologia Assistiva muitas outras pessoas poderiam ter acesso, já que se trata de um serviço razoavelmente caro quando oferecido em clínicas particulares e desconhecido para muitas famílias.

Ainda sobre esse último aspecto não se pode perder de vista que mesmo que venha a se tornar um atendimento oferecido pelo Sistema Único de Saúde - SUS ou passe a ser um atendimento no catálogo de serviços dos planos de saúde elas não são práticas profissionais exclusivas da área da saúde e portanto precisam de algum modo ser expandidos a outras áreas do conhecimento, como a educação, e não serem restritas a área da saúde (fisioterapia, fonoaudiologia, terapia ocupacional, enfermagem e medicina por exemplo).

Portanto, acreditamos que a proposta arquitetada nesse texto de tipificar a área das IAAs como uma nova categoria de TA seria uma maneira de dar a área o suporte e a organização necessárias para sanar dificuldades e barreiras ainda encontradas, em especial, a ausência de uma regulamentação brasileira que dê conta da diversidade do país e o acesso ao maior número de pessoas que possam ser beneficiadas de modo público, gratuito e sistêmico, por exemplo, no Atendimento Educacional Especializado serviço oferecido nas redes públicas de ensino para estudantes do público da Educação Especial definidos na legislação brasileira, ou ainda, em salas de aula regular nas escolas de modo a contribuir com a aprendizagem e minimização de potenciais barreiras na escolarização das crianças.

Com base no exposto até o momento, propomos que a nova categoria seja a décima segunda (12) na lista e trate sobre Animais de serviço, co-terapeutas, assistência, cães-guias e outros perfis de animais que possam ser aqui alocados, acreditamos que essa categorização pudesse contribuir para o acesso de mais

peessoas a esse perfil de recurso e serviço e também contribuiria de modo significativo para a ampliação e popularização organizada de serviços de preparação/formação de cães e outros animais (exemplo os centros de treinamento para cães-guias), já que hoje a formação de um animal para atuar é bastante custosa e poucos são os especialistas de comportamento animal com conhecimento e atuantes na área.

Considerações Finais de um debate inicial, mas necessário

Há menos de um século, os cães passaram a ocupar um novo nicho: assistência. Os primeiros animais a fazerem parte desse novo grupo foram os conhecidos cães-guias. Os centros de treinamento de cães-guias para deficientes visuais surgiram na Europa, no período pós Primeira Guerra Mundial, como resultado do grande número de feridos que ela gerou. Outras modalidades de cães de assistência surgiram posteriormente: para deficientes auditivos, portadores de síndromes incapacitantes, pessoas sujeitas a convulsões e a paradas respiratórias súbitas. Além disso, cães foram descobertos como potenciais auxiliares terapêuticos no tratamento de distúrbios e síndromes psicológicas (ALBUQUERQUE E CIARI, 2016, p. 17).

Como podemos perceber na fala das autoras e dos demais que nos ancoraram até o presente momento, a discussão que estamos propondo é profícua e necessária. Os animais têm tomado importante lugar na sociedade moderna e estudos apontam para a forte contribuição dos mesmos na vida, reabilitação e ampliação da participação social das pessoas com e sem deficiência.

Conforme mencionamos, o objetivo deste trabalho foi trazer subsídios para propor uma nova categoria de Tecnologia Assistiva, que trate sobre os animais de assistência, de serviços, co-terapeutas e os serviços por estes prestados, tais como: as Intervenções Assistidas por Animais.

Acreditamos que essa nova forma de caracterizar as Intervenções com Animais e a categorização oferecerá para a área um modo de regulamentar, expandir e popularizar. A popularização, não no sentido descontrolado e desordenado, pelo contrário, de modo que mais treinadores de animais, mais pessoas se interessem pela área e passem a estudar sobre a mesma tornando esse serviço acessível ao maior número de pessoas que dele possam se beneficiar.

Outro ponto importante que trouxemos em alguns momentos no texto trata sobre os demais perfis de animais que podem atuar junto às pessoas com e sem deficiência, os chamados animais de assistência, apoio emocional, serviço, entre outros, já que as nomenclaturas são diversas. Embora não nos aprofundamos nesse texto sobre esse perfil e a importância como recurso para muitas pessoas, estamos aqui propondo que eles componham essa categoria de Tecnologia Assistiva. Também se faz

necessário dizer que não são termos sinônimos até porque a preparação de um cão de assistência é muito diferente de um cão coterapeuta, por exemplo. Sabemos e reconhecemos que cada um dos animais, a depender do nicho de atuação, terá um tipo de treinamento específico. Mas, a categoria aqui proposta se destina a reunir os animais e os serviços que eles podem oferecer. Isso é muito importante pois ainda há certa confusão na área sobre os perfis e atuação dos animais e quando se fala em animais para Intervenção e animais co-terapeutas não se trata de animais “bonzinhos” e sim que eles sigam as indicações necessárias para atuar na área. Infelizmente, hoje no Brasil, não temos regulamentação e, portanto não há certificação orientada para esse perfil animal.

A categorização dentro de uma área já estabelecida e com apoio governamental a exemplo da Tecnologia Assistiva fará com que mais pessoas tenham acesso de modo sistêmico, público e gratuito. Mais que isso, mais animais poderão ser selecionados, treinados e capacitados para atuar nas diferentes funções em que possam ser usados, ampliando o acesso que hoje ainda é muito restrito. Importante ressaltar que, apesar de não termos mais esse perfil de apoio no atual governo é preciso dizer que no Brasil já houve muitos programas de apoio à aquisição e acesso a recursos e serviços de Tecnologia Assistiva de modo bastante amplo tanto pelo SUS quanto na rede regular de ensino por meio do Atendimento Educacional Especializado.

Acreditamos que uma série de mudanças significativas e positivas para a área das Intervenções Assistidas por Animais poderiam ser impulsionadas se essa categorização e fusão das áreas acontecer, entre elas faremos menção a: ampliação e criação de cursos na modalidade lato sensu públicos e gratuitos para formação de profissionais para atuar e mediar as práticas de Intervenção com Animais na educação e na saúde; ampliação de centros de formação, treinamento e preparação dos animais que serão colocados em serviço com apoio e subsídios governamentais; ampliação das equipes profissionais que atuam nos Centros de Cães-Guias de modo a direcionar os cães que não estejam aptos a serem guias para outros perfis de trabalho, entre eles, as Intervenções Assistidas por Animais; ampliação de cursos de formação públicos e gratuitos para treinadores e condutores dos animais; dissociação das Intervenções Assistidas por Animais como prática, exclusiva, da área da saúde e disponibilizada pelo SUS, planos de saúde ou clínicas particulares; promoção de mais ações e pesquisas que visem o desenvolvimento da área na escola regular e aqui

defendemos o AEE como um dos espaços potenciais para isso acontecer; ampliação de acesso ao serviço; sistema gratuito ou de fácil acesso para a certificação dos animais; por fim e mais importante no Brasil seria a criação e aprovação em forma de lei de Diretrizes que regulamentem as Intervenções Assistidas por Animais e também outros perfis de animais de assistência.

Parece utópico e distante, mas defendemos que esse talvez seja o caminho mais exequível para que a área de Intervenção com Animais e o acesso a animais co-terapeutas sejam ampliados e melhor estruturados no Brasil. Assim, favorecendo um maior número de pessoas que vivem em diferentes condições humanas como: hospitalizados, estudantes com e sem deficiência, asilos, salas de aula regulares e entre outros muitos nichos de atuação dessa vasta área.

Referências

ALBUQUERQUE, Natalia de Souza; CIARI, Monica Baptista. Cães e seres humanos: uma relação forte, complexa, duradoura e vantajosa. In: CHELINI, Marie Odile Monier; OTTA, Emma. **Terapia Assistida por animais**. São Paulo: Manole, 2016. p. 1-22

ALVES, Laís Hilário; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; SOUSA, Angélica Silva de. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**. Monte Carmelo, n. 43, 2021. Disponível em: <https://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/view/2336>. Acesso em: 12 jul. 2021.

AMARAL, João Joaquim Freitas do. **Como fazer uma pesquisa bibliográfica**. Fortaleza, 2007. 25 p. Disponível em: <<http://200.17.137.109:8081/xiscanoe/courses-1/mentoring/tutoring/Como%20fazer%20pesquisa%20bibliografica.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2021.

BERSCH, Rita de Cássia Reckziegel. **Design de um serviço de Tecnologia Assistiva em escolas públicas**. 2009. 231 f. Dissertação (Mestrado em Design) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

BERSCH, Rita de Cássia Reckziegel; TONOLLI, José. **O que é Tecnologia Assistiva?** 1998. Disponível em: <https://web.archive.org/web/19990224000542/http://www.clik.com.br/ta_01.html>. Acesso em: 26 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008. 19p.

BRASIL. Presidência da República. **Ata VII Reunião do Comitê de Ajudas Técnicas - CAT**. Brasília, DF, 2007. 4p. Disponível

em: <[https://www.assistiva.com.br/Ata_VII_Reuni%C3%A3o do Comite de Ajudas T%C3%A9cnicas.pdf](https://www.assistiva.com.br/Ata_VII_Reuni%C3%A3o_do_Comite_de_Ajudas_T%C3%A9cnicas.pdf)>. Acesso em: 29 jun. 2021

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 5.904, de 21 de setembro de 2006**. Regulamenta a Lei nº 11.126, de 27 de junho de 2005, que dispõe sobre o direito da pessoa com deficiência visual de ingressar e permanecer em ambientes de uso coletivo acompanhada de cão-guia e dá outras providências. Brasília, DF, 2006.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5904.htm>. Acesso em: 06 jun. 2021

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

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm#art117>. Acesso em: 06 jun. 2021.

CHELINI, Marie Odile Monier; OTTA, Emma. **Terapia Assistida por animais**. São Paulo: Manole, 2016.

DUARTE, Ana Maria Tavares.; SILVA, Viviane Rauane Bezerra. Tecnologia Assistiva cão-guia: um estudo sobre a relação com o animal de ajuda social. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 5. 2018, Olinda. **Anais eletrônicos V CONEDU...** Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em:

<https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_SA10_ID3593_09092018154921.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2021

EUSTAT. **Vamos a isso!** Manual para usuário de tecnologia de reabilitação. [S.], 1999, 120 p. Disponível em: <http://www.siva.it/research/eustat/download_por.html>. Acesso em: 12 dez. 2012

FERREIRA, Luiz Alberto; SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da; SOUZA, Magali Dias de. Tecnologia Assistiva de cães-guia no Brasil: uma ação do Programa Viver sem Limite. **Revista Observatório**, Palmas, n. 3, mai. 2018. Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/4088/13075>>. Acesso em: 29 set. 2021

FERREIRA, Luiz Alberto; SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da; SOUZA, Magali Dias de. Tecnologia Assistiva de cães-guia no Brasil: uma ação política orientada à inclusão social de pessoas com deficiência visual. **DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, Araraquara, n. 2, ago. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/13165/8670>>. Acesso em: 17 set. 2021

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2002.

GOMES, Francielle Gonzalez Correia; GONÇALVES, Jéssica Oliveira. Animais que Curam: a terapia assistida por animais. **Revista Uningá Review**. Maringá, n.1, jan. 2017. Disponível em:

<<http://revista.uninga.br/index.php/uningareviews/article/view/1907>>. Acesso em: 05 fev. 2021

HACK, Aline Aparecida Campigotto; SANTOS, Elisiana Paim dos. Cães Terapeutas: a estimulação de crianças com síndrome de down. **Unoesc & Ciência – ACHS**.

Joaçaba, n. 2, dez. 2017. Disponível em:

<<https://pdfs.semanticscholar.org/d942/921fa581b7d9c3deb671118bba65cd95691c.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2020

IAHAIO. **Las definición de IAHAIO para las intervenciones asistidas con animales y las directrices para el bienestar de los animales involucrados en las intervenciones asistidas con animales**. [S.l], 2018. 13p. Disponível em:

<<https://iahaio.org/wp/wp-content/uploads/2019/06/iahaio-white-paper-spanish.pdf>>.

Acesso em: 10 mar. 2021

ROCHA, Carolina Faria P. Gama; ROMA, Renata Paula Silva; MUNÓZ, Patrícia de Oliveira Lima. História do relacionamento entre animais humanos e não humanos e da TAA. In: CHELINI, Marie Odile Monier; OTTA, Emma. **Terapia Assistida por animais**. São Paulo: Manole, 2016. p. 43-59

Capítulo 10

A (RE)ORGANIZAÇÃO DO PLANEJAMENTO REFERENCIAL DE ARAUCÁRIA: A IMPORTÂNCIA DO FOCO NA INTEGRAÇÃO DOS COMPONENTES CURRICULARES

Claudinéia Maria Vischi Avanzini

Adriana de Oliveira Chaves Palmieri

Eliane Terezinha Buwai Krupa

A (RE)ORGANIZAÇÃO DO PLANEJAMENTO REFERENCIAL DE ARAUCÁRIA: A IMPORTÂNCIA DO FOCO NA INTEGRAÇÃO DOS COMPONENTES CURRICULARES⁶

Claudinéia Maria Vischi Avanzini

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Especialista em Educação Social (UNISAL), Educação Especial (CEUCLAR) e Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE (SEED/SETCT/UFPR). Professora Pedagoga da Secretaria de Estado da Educação do Paraná e da Secretaria Municipal de Educação de Araucária – PR, clauvischi2@gmail.com.

Adriana de Oliveira Chaves Palmieri

Mestre em Promoção da Saúde no ambiente escolar (UNICESUMAR). Especialista em Gestão Pública e Educacional (INSEP), Especialista em Comunicação e Semiótica (Instituto Paranaense de Ensino), Educação Especial e Inclusiva (UNINA), Psicopedagogia Clínica e Institucional (UNINA), Educação a Distância com ênfase na formação de tutores (UNINA), Secretária de Educação de Araucária - PR, palmieridri@yahoo.com.br, aocp.palmieri17@gmail.com.

Eliane Terezinha Buwai Krupa

Professora Pedagoga, Especialista em Educação, Secretaria Municipal de Educação de Araucária, eliane.krupa@gmail.com

RESUMO

Este artigo apresenta, a partir da atual Organização Curricular do município de Araucária/PR, a necessidade de (re) organização do Planejamento Referencial do município com o intuito de observar a iminência e as possibilidades de práticas de integração dos componentes curriculares necessários à implementação das mudanças que adequaram as Diretrizes Municipais de Educação de 2012 à Base Nacional Comum Curricular em 2017. A metodologia escolhida para a elaboração deste trabalho foi a pesquisa bibliográfica desenvolvida por meio de seleção e análise

⁶ Parte deste trabalho foi apresentado no XV Congresso Nacional de Educação – EDUCERE em 2021.

de materiais publicados sobre o tema, com o aporte teórico fundamental em Silva (2010), Sforzi (2010), Libâneo (2019) e Libâneo e Silva (2020) e a pesquisa documental via abordagem quantitativa e qualitativa com o levantamento de dados disponíveis nos relatórios da Secretaria Municipal de Educação de Araucária, sobre as formações ofertadas em 2020 e as formações programadas para acontecer durante o ano de 2021 relacionadas à (re)organização do Planejamento Referencial produzindo assim, sua versão final. Com este trabalho pretende-se investigar quais as ideias que permeiam os debates sobre a integração curricular e interdisciplinaridade, que ações educacionais relacionadas à (re)organização do currículo e acompanhamento do trabalho pedagógico dos professores marcaram esse processo e quais as motivações que direcionaram e colaboraram para o delineamento da organização deste documento. Como resultado preliminar, podemos indicar que a formação continuada conjunta entre profissionais especialistas dos mais diferentes componentes curriculares pertencente à matriz curricular dos anos iniciais do Ensino Fundamental voltada para a revisão do Planejamento Referencial preliminar organizado em 2019 amplia inicialmente o olhar dos profissionais para o currículo, seguido do diálogo e do reconhecimento das possibilidades de articulação entre eles, partindo rumo à efetivação de uma prática pedagógica integrada e de uma aprendizagem que oportuniza de forma mais coesa o trato dos conhecimentos científicos pelos estudantes.

Palavras-chave: Organização Curricular. Integração de Componentes Curriculares. Interdisciplinaridade.

1 INTRODUÇÃO

A principal intenção deste artigo é apresentar, a partir da atual Organização Curricular de Araucária (2019), a necessidade de (re)organização do Planejamento Referencial do município com o objetivo de observar a iminência e as possibilidades das práticas de integração dos componentes curriculares necessários à implementação das mudanças que adequaram as Diretrizes Municipais de Educação de 2012 à Base Nacional Comum Curricular em 2017.

Dentre os problemas que instigaram a pesquisa para esta produção destaca-se a pretensão em investigar quais as ideias que permeiam os debates sobre a integração curricular ou interdisciplinaridade, que ações educacionais relacionadas à (re)organização do currículo e acompanhamento do trabalho pedagógico dos professores marcaram esse processo e quais as motivações que direcionaram e colaboraram para o delineamento da organização de um documento que amplia a organização curricular proposta para o município incluindo em seu corpo, além dos objetos de conhecimentos e objetivos de aprendizagem, algumas propostas de encaminhamentos metodológicos e a integração dos componentes curriculares.

A metodologia escolhida para a elaboração deste trabalho foi a pesquisa bibliográfica desenvolvida por meio de seleção e análise de materiais publicados sobre o tema com o aporte teórico fundamental no debate sobre concepções de currículo baseado em Silva (2010), Sforzi (2010), Libâneo (2019) e Libâneo e Silva (2020) e a pesquisa documental via a abordagem quantitativa e qualitativa com o levantamento de dados disponíveis nos relatórios da Secretaria Municipal de Educação de Araucária das formações ofertadas em 2020 e as formações programadas - e em curso - durante o ano de 2021 relacionadas à (re)organização do Planejamento Referencial produzindo sua versão final.

2 O PLANEJAMENTO REFERENCIAL DE ARAUCÁRIA: A NECESSIDADE DE SUA (RE)ORGANIZAÇÃO E A IMPORTÂNCIA DA INTEGRAÇÃO DOS COMPONENTES CURRICULARES

Araucária é um município paranaense situado na região metropolitana de Curitiba/PR com 79 (setenta e nove) unidades educacionais divididas em 35 (trinta e cinco) Escolas, 39 (trinta e nove) Centros Municipais de Educação Infantil e 5 (cinco) Centros de Atendimento Educacional Especializado, atendendo um universo de mais de 18 (dezoito) mil crianças e estudantes. (BRASIL, 2020; ARAUCÁRIA, 2021).

As Diretrizes Municipais de Educação foram implantadas em 2012, após três anos de profundo trabalho e estudos realizados coletivamente com todos os profissionais da Rede Municipal de Ensino e desde então, o município tem um currículo bastante consolidado. Essa elaboração ocorreu de forma coletiva por meio de sistematizações em grupos de estudos e de trabalho que se fundamentaram na realidade local, na concepção de rede e na formação continuada para sua elaboração.

Neste sentido, essa produção coletiva considerou na escrita deste documento como indicam alguns estudiosos de currículo que,

(...) não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2010, p. 150).

Na perspectiva de currículo como identidade, em 2016, a partir das vivências observadas com a implementação das Diretrizes nos mais diversos ambientes

educacionais percebeu-se a necessidade de reorganizar e sistematizar os conteúdos nelas dispostos, inclusive com a indicação de metodologias de trabalho que contribuíssem com o planejamento dos professores e buscassem uma unidade de rede quanto à sequência dos conteúdos. O resultado dessa sistematização foi a elaboração do primeiro Planejamento Referencial, com base nas Diretrizes Municipais de Educação o qual foi elaborado de forma coletiva e democrática, com a participação dos profissionais em momentos de formação continuada e considerando a vivência da prática pedagógica nas diversas unidades educacionais públicas da rede municipal.

Por conta da aprovação da Resolução CNE/CP nº 2, em 22 de dezembro de 2017, a Base Nacional Comum Curricular foi homologada e instituída no âmbito da Educação Básica em todo o país e a obrigatoriedade de sua implantação mostra-se premente e necessária, sendo que o Artigo 5º da Resolução define que a BNCC é a referência nacional para os sistemas de ensino e para as instituições ou redes escolares públicas e privadas da Educação Básica, dos sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, portanto, surge a necessidade legal para todas as redes de educação construir ou revisar os seus currículos.

Considerando o Artigo 15 desta mesma resolução, que teve como previsão a adequação dos currículos à BNCC preferencialmente até 2019 ou no máximo, até o início do ano letivo de 2020, a Secretaria Municipal de Educação de Araucária propôs momentos de estudo e formação com os professores, pedagogos e demais profissionais que atuavam na rede municipal de ensino durante o ano de 2018 e 2019 sucessivamente, com o intuito de elaborar coletivamente a nova Organização Curricular de Araucária.

Após sua elaboração coletiva, o documento foi aprovado e homologado pela Resolução nº 03 de 06 de agosto de 2019 do Conselho Municipal de Educação - CME/Araucária. Entretanto, esse documento não invalidou a Diretriz de 2012 que tem uma abordagem teórica baseada na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural, somente atualizou a nomenclatura e a parte referente aos conteúdos e critérios de avaliação, pois com base no parágrafo único do artigo 3º da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 a expressão “competências e habilidades” pode ser utilizada como equivalente à “direitos e objetivos de aprendizagem”

Art. 3º No âmbito da BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas

e soco emocionais), atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2017).

Neste sentido, tanto na Organização Curricular de Araucária aprovada em 2019, como no Planejamento Referencial preliminar de 2020, são alteradas as nomenclaturas de conteúdos para objetos de conhecimentos e de critérios de avaliação, para objetivos de aprendizagem. Estas alterações reforçam que o foco teórico continuaria o mesmo, baseado na abordagem histórico-cultural, afinal com base nos estudos de Libâneo (2019, p. 22) continuaríamos a evitar “um ensino instrumental subordinado a objetivos de competências medido por testes, valorizado muito mais pelos especialistas em avaliação em larga escala do que pelos professores”, pois um ensino que restringe “as funções da escola a objetivos utilitários”, acaba por dissolver as “funções de instituição formativa de desenvolvimento dos processos psicológicos superiores e da personalidade” o que favorece a exclusão dos “conhecimentos significativos e os processos de ensino-aprendizagem que podem promover e ampliar o desenvolvimento humano.”

Suspeita-se que fórmulas que sustentam um modelo de escola dentro de um projeto de alívio da pobreza na qual se junta o currículo instrumental e imediatista para a empregabilidade e políticas de inclusão apaziguadoras, levem ao agravamento da injustiça social, pois, ao colocar em segundo plano os elementos pedagógico-didáticos da qualidade de ensino, é sonegado aos filhos das famílias pobres o acesso ao conhecimento universal e o desenvolvimento das capacidades intelectuais por meio desse conhecimento (LIBÂNEO, 2019, p. 22).

No sentido de fortalecer as opções da rede municipal de ensino, Sforzi (2010, p. 101) corrobora com esse debate ao indicar que

Na abordagem histórico-cultural, o caráter revolucionário da educação não reside em formar o estudante para atuar em assuntos cotidianos, mas em garantir a humanização dos sujeitos por meio do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, ou seja, em garantir o acesso aos instrumentos simbólicos fundamentais para a compreensão da realidade social. Essa seria a especificidade da aprendizagem escolar: aquela que se diferencia de outras formas de aprendizagem marcadamente presas ao contexto e à satisfação de uma necessidade de resolução de problemas práticos e imediatos. (SFORZI, 2010, p. 101).

Em escritos mais recentes, Libâneo apresenta a orientação pela luta da escola pública que também é uma defesa de todos os trabalhadores da educação de Araucária ao destacar que,

Os educadores que se orientam por uma posição sociocrítica alinham-se em torno da luta pela escola pública obrigatória e gratuita para toda a população, organizada social e pedagogicamente para acolher a diversidade em suas mais diversas expressões: econômicas, sociais, culturais, étnico-raciais, de gênero e sexuais, religiosas. (LIBÂNEO & SILVA, 2020, p. 23).

A versão preliminar do Planejamento Referencial foi implementada a partir de 2020 com o objetivo de proporcionar sua vivência na prática pedagógica. Essa versão sequencia os objetos de conhecimento, objetivos de aprendizagem por trimestre e apresenta sugestões de encaminhamentos metodológicos com algumas possibilidades de integração entre os componentes curriculares. A proposta de formação continuada dos professores e pedagogos para o ano de 2021 objetiva trabalhar com a revisitação deste documento, implementando-o e/ou melhorando-o conforme a prática em sala de aula. O objetivo deste aprimoramento é reorganizar a proposta preliminar para sua finalização no corrente ano e inclusive, indicar ações mais incisivas de integração curricular, com a apresentação da versão final até o término do ano.

A proposição de novas práticas com a integração dos diferentes componentes curriculares indica a necessidade da conceituação deste trabalho que é muito aproximado ao conceito de interdisciplinaridade. Essa indicação pode ser observada inclusive no Referencial Curricular do Estado do Paraná no excerto que indica que,

Partindo da organização do tempo e espaços disponíveis, cabe à escola repensar democraticamente e propor alternativas metodológicas, valorizando as experiências de professores e estudantes, que promovam a contextualização e a interdisciplinaridade, rompendo com a rigidez e fragmentação historicamente constituídas. (PARANÁ, 2018, p. 27).

Desta forma, a contextualização do planejamento das ações docentes vem sendo orientada para considerar os outros componentes curriculares e a sistematização da relação entre eles, o que certamente contribuirá para um processo de aprendizagem ainda mais significativo para todos os estudantes, o que também é reforçado quando pensamos que “os conceitos científicos são formados com a aprendizagem sistematizada. Como parte de um sistema organizado de conhecimentos, normalmente, são aprendidos na escola.” (SFORNI, 2010, p. 102).

Para a perspectiva histórico-cultural, a finalidade do ensino é possibilitar aos sujeitos a realização de ações mentais, já que elas ampliam a capacidade de interação dos sujeitos com a realidade objetiva para além da experiência imediata ou da resolução de um problema concreto e prático. Não se trata de uma formação cognitivista, mas de uma prática pedagógica voltada para o desenvolvimento das funções complexas do pensamento. Essas funções distinguem o homem dos demais animais, nesse sentido, podemos dizer que

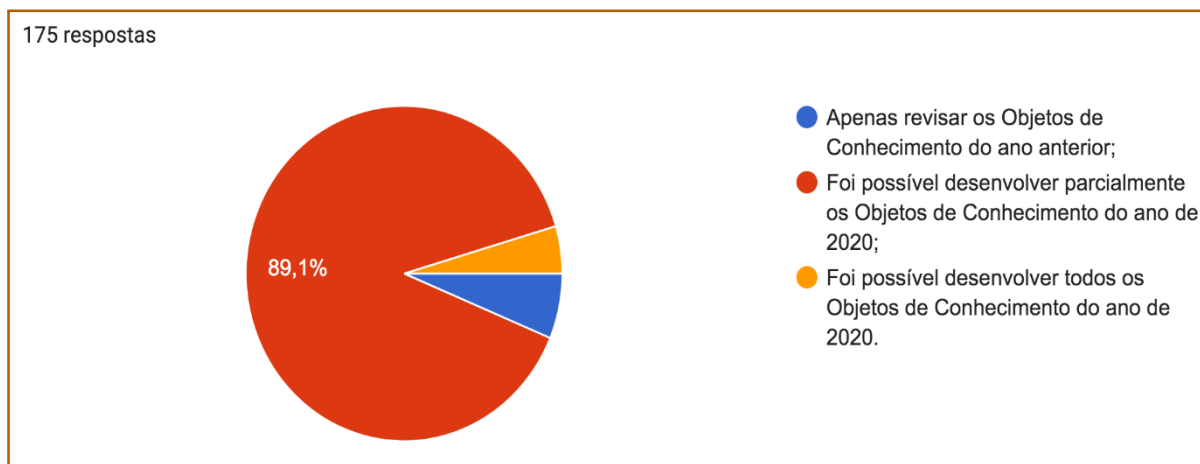
o objeto principal do ensino e da aprendizagem é o processo de humanização pela apropriação dos conhecimentos elaborados. (SFORNI, 2010, p. 107).

Assim, concordando com Sforni (2010, p, 107) e com base na perspectiva histórico-cultural a rede municipal de Educação de Araucária se posiciona na defesa de uma escola pública onde “o foco é a humanização dos sujeitos e o desenvolvimento dos estudantes” no sentido da apropriação aos bens culturais já produzidos pela humanidade a todos os estudantes.

Portanto, as escolhas quanto aos conteúdos e metodologias de ensino devem ser mediadas por um conhecimento teórico que ajude a esclarecer a perspectiva de formação que caminha pari passu com a prática pedagógica derivada dessas escolhas. (SFORNI, 2010, p. 108).

Neste sentido, por meio do formulário de pesquisa sobre a vivência curricular dos professores no ano 2020 pode-se perceber que a reorganização do Planejamento Referencial era extremamente necessária.

Gráfico 1 - De acordo com as atividades remotas planejadas em conformidade com o Planejamento Referencial 2020 e disponibilizadas durante este ano aos estudantes, você observou que foi possível:



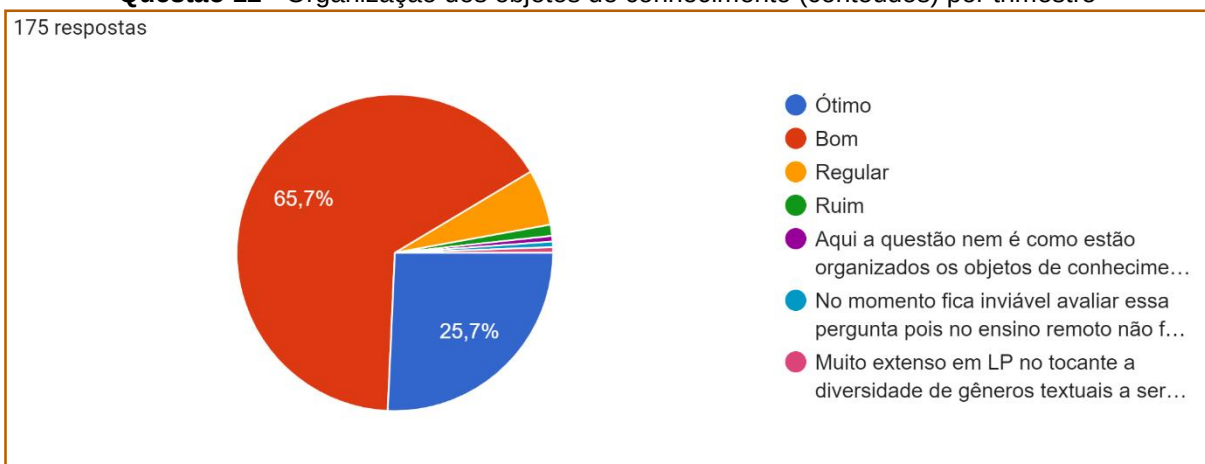
Fonte: ARAUCÁRIA, 2020.

Dentro do total obtido neste formulário de pesquisa, relacionado às atividades pedagógicas do ano de 2020, 156 respostas, 89,1% relataram que foi possível desenvolver parcialmente os Objetos de Conhecimento, 11 respostas, 6,2% que puderam apenas revisar os Objetos de Conhecimento do ano anterior e somente 8 respostas, 4,2% indicaram que foi possível desenvolver todos os Objetos de Conhecimento deste ano.

Com relação aos questionamentos ligados diretamente com a organização dos

objetos de conhecimentos por trimestre no Planejamento Referencial é possível destacar, que a grande maioria dos profissionais, ao avaliar sua vivência na versão preliminar do planejamento referencial 2020, avaliou positivamente este item, sendo que 65,7% ou 115 dos participantes considera bom e 45 ou 25,7% atribui o conceito “ótimo” à divisão trimestral dos objetos de conhecimento proposta no documento. As respostas correspondentes a opção regular foi feita por 10 ou 5,7% dos participantes e 2 ou 1,1% das respostas apontam essa organização como ruim. Ainda, 3 respostas se enquadram na categoria outros, representando 1,8 % do total de respostas.

Questão 12 - Organização dos objetos de conhecimento (conteúdos) por trimestre



Fonte: ARAUCÁRIA, 2020.

Ainda é apresentado no conteúdo das respostas, indicações de que o documento é muito extenso no componente curricular de Língua Portuguesa, principalmente no que se refere aos gêneros textuais, a impossibilidade de fazer tal avaliação devido ao contexto de pandemia resultando no ensino remoto e apontam a necessidade de adequações em relação aos conteúdos por ano escolar devido a defasagem de aprendizagem dos estudantes, contemplando também, a indicação de proposições que podem contribuir para minimizar essas defasagens.

Com base nestas pesquisas e neste trabalho, foi possível organizar o plano de formação continuada do Departamento de Ensino Fundamental para o ano de 2021 que tem como objetivo principal aprimorar a prática pedagógica, buscando minimizar as possíveis lacunas da formação inicial dos profissionais, viabilizando a organização do trabalho pedagógico no processo de ensino remoto e pós pandemia e ainda, favorecer a implementação da Organização Curricular de Araucária e a reorganização do Planejamento Referencial 2021 - versão final, de forma coletiva e interdisciplinar com toda a rede municipal de ensino de Araucária.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como resultado preliminar, podemos indicar que a formação continuada conjunta entre profissionais especialistas dos mais diferentes componentes curriculares pertencente à matriz curricular dos anos iniciais do Ensino Fundamental voltada para a revisitação do Planejamento Referencial preliminar organizado em 2019 amplia inicialmente o olhar dos profissionais para o currículo, seguido do diálogo e do reconhecimento das possibilidades de articulação entre eles, partindo rumo à efetivação de uma prática pedagógica integrada e de uma aprendizagem que oportuniza de forma mais coesa o trato dos conhecimentos científicos pelos estudantes. Afinal, com a vivência do currículo de modo remoto, em que os profissionais precisaram reinventar-se e estudar estratégias que aproximem o estudante ao professor, verificou-se a necessidade da oferta de formações e de práticas de vivência do currículo.

As indicações observadas nas formações de 2021 poderão ainda mostrar a necessidade ou não de alterações, supressões e acréscimos fundamentais para atender as normas vigentes e, principalmente, as necessidades e particularidades dos estudantes das comunidades escolares. Contudo, já foram feitos apontamentos de alterações, supressões e acréscimos que merecem a atenção de toda a equipe, pois além da sua prática em sala de aula, mostram que o documento, que já está bom, pode ficar ainda melhor.

Vale destacar a importância de um planejamento dinâmico, flexível e que expresse as demandas e necessidades de todos que integram a comunidade escolar. Outro ponto levantado, foi o excesso de objetos de conhecimentos relatados pelos profissionais que trabalharam com o documento, solicitando a urgência de uma reorganização. A inviabilidade de se explorar o documento por ano, pois ele está organizado por componente curricular, faz com que o professor regente de determinado ano precise ficar pesquisando as páginas referentes ao seu ano em cada componente o que pode vir a dificultar a visão do todo e a integração dos componentes curriculares.

Ressalta-se ainda a preocupação quanto ao ensino em 2021, pensando em um cenário em que a pandemia se prolongue e o ensino remoto ainda seja uma realidade, aponta-se a sugestão de elaboração do planejamento referencial próprio para este

cenário, onde seriam indicados os objetos de conhecimento indispensáveis para o contexto. Percebe-se ainda a preocupação quanto a efetivação dos 33% de hora-atividade, como seria a organização para essa realidade e propõe a implantação do componente de língua inglesa nos anos iniciais.

Desta forma, certamente a contribuição de todos os envolvidos é de extrema importância para que as modificações sejam pautadas em dados fidedignos e as decisões elaboradas coletivamente a partir da vivência desse documento.

REFERÊNCIAS

- ARAUCÁRIA. Prefeitura Municipal de Araucária. Secretaria Municipal de Educação. **Organização Curricular de Araucária: um compromisso com o direito ao conhecimento**. Araucária: SMED, 2019.
- _____. Prefeitura Municipal de Araucária. Secretaria Municipal de Educação. **Planejamento Referencial 2020**. Versão Preliminar. Ensino Fundamental. Araucária: SMED, 2020a.
- ARAUCÁRIA. Secretaria Municipal de Educação. **Relatório de Avaliação Institucional 2020**. Araucária - PR, 2020b.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Estrutura e Funcionamento. **Dados da Rede Municipal de Ensino**. Araucária - PR, 2021.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2017.
- _____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Dados Araucária - PR. Brasília, 2020. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/araucaria/panorama> Acesso em 25/05/2021.
- LIBÂNEO, J. C. Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática. In: LIBÂNEO, J. C.; ECHALAR A. D. L. F.; SUANNO, M. V. R.; ROSA, S. V. L. (orgs.). **Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate**. VII Edipe. Goiânia: Editora da UFG, 2019 (no prelo). (p. 1-26).
- LIBÂNEO, J. C.; SILVA, E. Finalidades educativas escolares e escola socialmente justa: a abordagem pedagógica da diversidade social e cultural. **RPGE - Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp. 1, p. 816–840, ago. 2020.
- PARANÁ. **Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações**. Curitiba - PR, 2018. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1383> Acesso em: 19/05/2021.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias de Currículo**. 3ª Edição. Editora Autêntica. 2010.
- SFORNI, Marta Sueli de Faria. Perspectivas de formação, definição de objetivos, conteúdos e metodologia de ensino: aportes da abordagem histórico-cultural. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação.

Coordenação de Gestão Escolar. **Organização do trabalho pedagógico**. Curitiba: SEED – PR, p. 39-58, 2010.

Capítulo 11

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

Jackson Ronie Sá-Silva

Ana Paula Almeida Ferreira

Jarlisse Nina Beserra da Silva

Maritania dos Santos Padilha

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

Jackson Ronie Sá-Silva

Doutor em Educação pela UNISINOS. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (PPGE –UEMA) e do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede (PROFEI) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). E-mail: prof.jacksonronie.uema@gmail.com

Ana Paula Almeida Ferreira

Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede (PROFEI) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Professora da Rede Municipal de Educação de São Luís -MA. E-mail: paula_almeida28@hotmail.com

Jarlisse Nina Beserra da Silva

Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede (PROFEI) da Universidade Estadual do Maranhão UEMA. Professora da Rede Municipal de Educação de São Luís -MA. E-mail: jarlisse@hotmail.com

Maritania dos Santos Padilha

Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede (PROFEI) da Universidade Estadual do Maranhão UEMA. Professora da Rede Estadual de Educação do Maranhão. E-mail: maritaniasantos30@gmail.com

Resumo: A discussão neste artigo tem como objetivo compreender o que as pesquisas no campo da educação inclusiva revelam sobre o uso das tecnologias digitais no atendimento educacional especializado (AEE) em salas de recursos multifuncionais (SRM), referente ao período de 2016 a 2020. Na realização de levantamento bibliográfico foram identificados 11 artigos que versavam sobre a temática, adquiridos no portal de Periódicos da CAPES, Google Acadêmico e Scielo. Os resultados revelam que as tecnologias digitais podem potencializar aprendizagens dos alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) e fortalecer o processo de inclusão em todos os âmbitos. Para isso, é fundamental que exista a mediação

pedagógica do professor, o qual precisará estar dotado de conhecimentos tecnológicos e pedagógicos. São reconhecidas algumas problemáticas no AEE que necessitam ser superadas, tais como: espaços reduzidos e pouco acessíveis para o desenvolvimento das atividades pedagógicas; carência de qualificação docente e falta de articulação entre o professor do AEE e o professor da sala regular; ausência ou restrição de Internet e escassez de projetos e estudos voltados ao PAEE. Aponta-se também para a necessidade de políticas públicas que assegurem a implementação das tecnologias digitais no processo educativo de estudantes PAEE, visando a acessibilidade e o desenvolvimento dos estudantes.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Atendimento Educacional Especializado. Tecnologias digitais de informação e comunicação.

Abstract: The discussion in this article aims to understand what the researches in the field of inclusive education reveals about the use of digital technologies in specialized educational care (SEC) in multifunctional resource classrooms (MRC), referring to the period 2016 to 2020. In the bibliographic survey, 11 articles were identified that related to the theme, acquired in the portal of CAPES Journals, Google Scholar and Scielo. The results show that digital technologies can enhance the learning of students targeted by special education (TPSE) and strengthen the process of inclusion in all areas. For this, it is essential that there is pedagogical mediation by the teacher, who will need to be equipped with technological and pedagogical knowledge. Some problems in the SEC that need to be overcome are recognized, such as: reduced and inaccessible spaces for the development of pedagogical activities; lack of teacher qualification and lack of articulation between the SEC teacher and the regular classroom teacher; absence or restriction of the Internet and scarcity of projects and studies aimed at the TPSE. It points to the need for public policies that ensure the implementation of digital technologies in the educational process of TPSE students, aiming at the accessibility and development of students.

Keywords: School inclusion. Specialized Educational Service. Digital information and communication technologies.

INTRODUÇÃO

A sociedade brasileira vem sendo cenário de profundas mudanças no campo da educação especial, tendo como marco inicial o “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade”. Entretanto, foi a partir da criação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 que houve o fortalecimento da inclusão de alunos público-alvo da educação especial (PAEE) nas escolas. A partir de então, outros dispositivos legais foram criados para garantir o acesso, a permanência e aprendizagem desse alunado nas instituições de ensino regular baseados na perspectiva inclusiva.

Dessa maneira, compreendemos que a inclusão de alunos PAEE no ensino comum, se compromete com a formação integral, levando em consideração as

especificidades e as potencialidades apresentadas por cada um. Nesse contexto, é importante compreender que a escola inclusiva:

[...] atende a todos e [...] reconhece as singularidades de cada um, afinal, todos nós, pessoas com ou sem deficiência, somos seres únicos [...]. Ela rompe com os preconceitos e enxerga a diversidade como valor (SOMOS EDUCAÇÃO, 2020, p. 4).

Os dispositivos legais que tratam sobre a educação especial apontam algumas providências para a inclusão dos alunos PAEE, como atendimento educacional especializado (AEE), que corresponde a um importante serviço que contempla equipamentos, recursos humanos e materiais para a garantia do acesso e da participação plena no processo de inclusão. Dentre os equipamentos e recursos utilizados no AEE, enfatizamos, neste estudo, o uso das tecnologias digitais como importante aliado no processo de ensino-aprendizagem. Como esclarecem Straub *et al* 2020, p. 103), as tecnologias digitais fazem parte do nosso cotidiano e “[...] permeiam nossas relações sociais, econômicas e de trabalho. Diante desse contexto, a educação não pode se furtar de usufruir das tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem”.

Considerando a relevância que as tecnologias digitais exercem no campo educacional, o interesse por este estudo emergiu da necessidade de compreender como as tecnologias vêm contribuindo com a inclusão escolar dos alunos PAEE, especificamente nos espaços onde funciona o AEE. Essa inquietação surgiu no decorrer dos estudos realizados no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI/UEMA, na disciplina Inovação e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na Educação, em que refletimos e discutimos o contexto tecnológico digital contemporâneo e suas relações com os processos de ensino e aprendizagem.

Por entendermos o quanto a utilização das tecnologias digitais no AEE contribui para o processo de inclusão escolar dos alunos PAEE, este estudo partiu e propôs responder ao seguinte questionamento: o que nos mostram as pesquisas científicas acerca da utilização das tecnologias digitais como recursos pedagógicos no atendimento educacional especializado realizado nas salas de recursos multifuncionais entre o período de 2016 a 2020?

A partir dessa reflexão, o presente estudo teve como objetivos: compreender o que as pesquisas científicas revelam acerca do uso das tecnologias digitais no

atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais, referente ao período de 2016 a 2020; descrever a concepção, estrutura e funcionamento do AEE de acordo com os documentos legais e estudiosos da área; verificar a relevância das tecnologias digitais para a educação especial; e identificar os principais aspectos evidenciados pelas pesquisas sobre as práticas pedagógicas com o auxílio das tecnologias no AEE.

O artigo está estruturado em 5 seções. Na primeira, abordamos as definições, características, função, funcionamento e o profissional do AEE. Na segunda, enfatizamos as tecnologias digitais na educação especial. Em seguida, descrevemos o percurso metodológico utilizado para a realização da pesquisa. Na quarta seção, realizou-se a apresentação, discussão e análise dos resultados das pesquisas. E, por fim, foram apresentadas as considerações finais sobre o entendimento dos resultados decorrentes deste estudo.

Diante do exposto, pretende-se com este estudo ampliar nossos conhecimentos acerca da temática, colaborando com estudiosos interessados no assunto e, principalmente, que possa contribuir de forma significativa com os professores e os alunos do AEE no que tange à utilização das tecnologias digitais no processo de construção de conhecimentos.

2 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) define a educação especial como uma modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidade, com a oferta do AEE, que, segundo Alves *et al.* (2006, p. 15), corresponde a:

[...] parte diversificada do currículo dos alunos com necessidades educacionais especiais, organizado institucionalmente para apoiar, complementar e suplementar os serviços educacionais comuns.

O ambiente da sala de AEE é diferenciado de uma sala regular, pois não se detém a ensinar conteúdos curriculares aos alunos. Trata-se de um serviço que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas (Ibidem). Dessa forma, o AEE tem a função de contribuir na formação dos estudantes de maneira complementar ou suplementar “por meio da disponibilização

de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para a plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (Resolução CEB/CNE nº 4, 2009, Art. 2).

A Resolução nº 4 de 2009, um dos dispositivos que conferem operacionalidade à Política de 2008, estabelece as diretrizes para o AEE e define o grupo específico da educação especial. São eles: pessoas com deficiência (física, intelectual, mental ou sensorial), transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Ibidem).

O Decreto nº 7.611 de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, estabelece os seguintes objetivos no que se refere ao AEE:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011, § 1º, Art. 1º).

O AEE para os alunos PAEE deve ser ofertado, preferencialmente, nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Nessas salas, devem ser desenvolvidas estratégias pedagógicas de ensino-aprendizagem que favoreçam o acesso dos estudantes aos conteúdos curriculares, bem como a participação no ambiente escolar. Para isso, esse espaço deve ser organizado com materiais didático-pedagógicos, equipamentos e profissionais especializados (ALVES *et al.* 2006).

Com relação ao profissional que atua na SRM, é necessário que este tenha formação inicial que o habilite para a função docente e formação na área da Educação Especial. As atribuições do professor da SRM correspondem a: identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos de acessibilidade e procedimentos de acordo com as necessidades específicas dos educandos da educação especial; elaborar e desenvolver o plano de AEE, que é individual; determinar se o atendimento será individual ou coletivo e o número de frequência

semanal de cada aluno; e ensinar e usar a Tecnologia Assistiva (TA)⁷ para a ampliação de habilidades, promovendo a autonomia e participação do educando (BRASIL, 2009).

Cabe ao professor da SRM, além das atribuições citadas, auxiliar na funcionalidade, execução de recursos pedagógicos e acessibilidade na sala regular ou em outros locais da escola; orientar as famílias e os professores da classe comum; e propor articulação com os professores da sala comum. Para isso, ressalta-se a importância de buscar parcerias com áreas afins (Ibidem).

Diante do exposto, é importante reconhecer o AEE como um ambiente flexível que tem como meta sanar as necessidades de cada educando da educação especial e proporcionar acessibilidade ao currículo escolar. O AEE constitui um conjunto de procedimentos específicos para a aprendizagem e desenvolvimento de diversas habilidades.

3 TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Atualmente, vivemos em uma sociedade onde todos os âmbitos são mediados por algum recurso tecnológico, seja nas nossas experiências profissionais ou pessoais. Considerando que a cultura digital⁸ está presente no cotidiano da sociedade contemporânea, o papel da informação e do conhecimento nesse contexto coloca a escola como instituição formadora de um novo perfil de homem, que atenda às novas formas de pensar e interagir em face às demandas de um mercado cada vez mais competitivo (TERUYA, 2006). Nesse sentido, a educação é lançada a esse fenômeno sob as novas perspectivas diante dos processos de ensinar e aprender. Assim,

As cidades contemporâneas já estão sob o signo do digital e basta olharmos à nossa volta para constatarmos celulares, palms, televisão por cabo e satélite, internet de banda larga e wireless, cartões inteligentes, etc. Vivemos já na cibercidade, trazendo novas questões na intersecção entre o lugar e o fluxo. Aqui surgem questões como a cibercidadania, a ciberdemocracia, a exclusão e inclusão digital (LE MOS, 2003, p. 8).

⁷ É “[...] todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e, consequentemente, promover vida independente e inclusão” (BERSCH, 2007, p. 31).

⁸ Segundo Lemos, a cultura digital, também chamada de cibercultura, “é a cultura contemporânea marcada pelas tecnologias digitais” (2003, p. 1).

Uma vez que os sujeitos que compõem o espaço escolar fazem uso das mais variadas mídias na vida social, é essencial que também possam ter contato com as mesmas dentro do ambiente escolar e dessa forma o educador precisará ver “[...] as novas ferramentas tecnológicas como um aliado na árdua tarefa de motivar, cativar e despertar para o caminho do conhecimento” (RICOY; COUTO, 2009, p. 147 apud COUTINHO, 2011, p. 12).

Embora já possa ser notado um tímido avanço diante das recentes abordagens no que se refere ao uso da tecnologia nos ambientes escolares, ainda há uma certa limitação por parte de muitos profissionais da educação em utilizar recursos tecnológicos no exercício docente. De acordo com Silva, a razão maior para este quadro é o “[...] fato de que a tipologia de ensino dominante na escola é centrada no professor” (SANCHO, 2006, p. 19 apud SILVA, 2017, p. 325). Ainda perdura a ideia de um docente detentor de todo o conhecimento, que o transmite aos alunos de forma unilateral e pouco colaborativa. Aqui, poucos são os recursos tecnológicos utilizados e, quando o são, servem como suporte para práticas antigas.

Dessa forma, faz-se necessário que o professor desenvolva o que Masetto conceitua como *mediação pedagógica*, na qual o docente assumirá “[...] o papel de orientador das atividades do aluno, de consultor, de facilitador da aprendizagem, desempenhará o papel de quem trabalha em equipe, junto com o aluno, buscando os mesmos objetivos” (MASETTO, 2006, p. 142).

Uma mediação pedagógica no uso das tecnologias na educação, é um fator imprescindível no processo de ensino-aprendizagem e necessita que o professor deva estar dotado de conhecimentos científicos e tecnológicos a fim de oportunizar aos estudantes novas possibilidades para a construção saberes, como, por exemplo:

A utilizar outras linguagens (sonora, visual, audiovisual) que motivam a compreensão dos alunos em sua diversidade de estilos de aprendizagem. Para os alunos com deficiências, por terem limitação em uma determinada linguagem, essas tecnologias podem abrir a possibilidade de compreensão, como por exemplo, apresentação em PowerPoint com texto e imagem, com um artefato que permite que o aluno cego possa ter a descrição dos elementos visuais presentes na apresentação (CORTELAZZO, 2012, p. 116).

As tecnologias digitais se apresentam, nesse sentido, como potenciais aliadas da ampliação de oportunidades educativas, visto que a instalação dos laboratórios ou das salas de recursos multifuncionais bem equipadas de nada servirão se não houver

quem as manuseie de forma adequada (SILVA, 2017).

No entanto, é importante observar que há uma diversidade de práticas educativas que perpassam o uso de tecnologias na escola. Ao pesquisarem sobre a caracterização física de salas de recursos multifuncionais e percepções de professores em relação à presença de jogos e tecnologia no atendimento educacional especializado, Spurio e Bianchini (2020, p. 2012), observaram que

De um lado, pode-se ter salas que apresentam materiais variados, incluindo jogos digitais, e um professor com dificuldades para sua utilização. Mas também é possível encontrar um espaço empobrecido de tecnologias e um professor criativo. Tanto a criatividade do professor quanto a presença de materiais e tecnologias são importantes de modo a promover a aprendizagem do aluno.

Dessa forma, quer seja nas atividades nas salas comuns, quer seja nas salas especiais, a mediação do professor poderá ser um diferencial na busca pela aprendizagem do discente e cabe a nós, profissionais da educação, utilizarmos a tecnologia a nosso favor.

As tecnologias digitais têm potencial para criar novas formas de atuar no contexto da Educação Especial/Inclusiva e contribuir para o reconhecimento das diferenças à medida em que apresenta uma variedade de recursos, que ampliam e podem favorecer as aprendizagens diante de diferentes especificidades e peculiaridades de estudantes PAEE. Corroborando com Jannuzzi, (1998, p. 29-30), “a utilização dos recursos da informática na área da Educação Especial representa um importante papel no sentido de facilitar a produção dos conhecimentos culturalmente construídos e que se encontram fora do alcance dessas pessoas”.

Dessa forma, quando utilizada com a intencionalidade pedagógica, as tecnologias digitais podem tanto se constituir enquanto recurso didático facilitador de aprendizagens como também um instrumento diferenciado de avaliação, que considere as especificidades de cada um, atuando como um instrumento de novas possibilidades educativas.

Essa intencionalidade pedagógica parte da premissa de que as tecnologias digitais, por si só, não podem garantir a aprendizagem do aluno. O professor, enquanto mediador, precisa conhecê-las, compreendê-las e saber utilizá-las de forma a promover ações pedagógicas que, de fato, sejam inclusivas. Para tanto, o profissional deve contar com conhecimentos tanto no âmbito do manuseio das ferramentas digitais quanto na sua escolha a partir as propostas educativas, pois:

Se o professor não tem ciência do que seja tecnologia e de que tecnologias estão disponíveis para a educação; se ele não utiliza suportes tecnológicos além dos tradicionais disponibilizados nas salas de aula; se ele não é usuário das tecnologias digitais; como ele poderá saber quais são as aplicabilidades dessas tecnologias como mediadoras no ensino, na aprendizagem, na reelaboração de conhecimentos existentes, e na construção de novos conhecimentos (CORTELAZZO, 2012, p. 99).

Nesse sentido, há a necessidade de formação dos docentes que atuam no AEE frente ao manejo adequado das tecnologias digitais, conforme Santarosa, Conforto e Compagnoni (2014). As tecnologias na sala de AEE e as tecnologias digitais, quando acessíveis, podem vir a impulsionar novas práticas de empoderamento para professores e estudantes, com e sem deficiência.

A capacitação de professores não pode limitar-se ao aprendizado competente das ferramentas das TIC. Ainda, precisam estar muito claras as metas a serem alcançadas com o uso desses recursos. Isto requer a necessidade de que esses professores compreendam efetivamente os princípios e propostas implicadas na educação inclusiva, construindo atitudes genuinamente acolhedoras das diferenças e favoráveis à inclusão (GIROTO; POKER; OMOTE, 2012, p. 22).

As tecnologias digitais empregadas na Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva podem ser utilizadas como ou por meio das TA no AEE, proporcionando aos alunos acessibilidade à informação e comunicação, e desenvolvendo a autonomia e participação no processo de inclusão escolar de maneira diversificada. Galvão Filho e Damasceno (2008) esclarecem que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) como TA, ocorrem quando se pretende alcançar um objetivo específico, como, por exemplo, a utilização do caderno eletrônico para o indivíduo que não consegue escrever no caderno comum de papel, sendo o computador uma ajuda técnica. Já as TICs, por meio da TA, é quando se pretende atender a um objetivo final, como, por exemplo, a utilização de software e teclados adaptados para que o aluno tenha acesso ao computador.

Portanto, perceber as tecnologias digitais na escola no contexto do AEE requer consubstanciar suas práticas a partir de novos olhares para a própria sociedade contemporânea, que incitam o uso das tecnologias no cotidiano. Dessa maneira, as instituições educacionais, como partes constituintes do contexto social, estão imersas nessas novas relações que se estabelecem e balizam a necessidade de novas

práticas educativas potencializadas pelos recursos digitais, o que pressupõe um pensamento crítico diante do importante papel do professor nesse processo com vistas a contribuir efetivamente com as aprendizagens dos alunos PAEE.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo foi desenvolvido a partir de uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa. De acordo com Gil, a pesquisa bibliográfica permite “[...] um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando também na construção, ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto” (GIL, 1994 apud LIMA; MIOTO, 2007, p. 40).

Nesse contexto, realizamos um levantamento bibliográfico de artigos que versavam sobre o AEE e a utilização das tecnologias digitais nas SRM. Como critérios estabelecidos para o levantamento das pesquisas utilizamos os seguintes descritores: Atendimento Educacional Especializado; Sala de Recursos Multifuncionais; tecnologias, tecnologias digitais; e tecnologias de informação e comunicação, produzidos entre os anos 2016 e 2020. Durante esse processo foram avaliadas e selecionadas pesquisas que apresentassem no título e no resumo relação com o objeto proposto.

Em seguida, foram realizadas leituras completas das produções científicas. Ao fim das buscas foram catalogados 11 artigos científicos encontrados no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Google Acadêmico e Scielo. Para subsidiar a análise dos dados, elaboramos um quadro (Quadro 1) com os principais dados de cada pesquisa.

Quadro 1 – Apresentação dos 11 artigos selecionados e analisados

Autores		Título
1	Cabral e Bottentuit Junior, 2016	Práticas de Ensino e Uso das Tecnologias no Atendimento Educacional Especializado: enfoque nas salas de recursos multifuncionais.
2	Viana, Vasconcelos e Silva, 2018	Práticas Inclusivas digitais no contexto do atendimento educacional especializado – interfaces possíveis.
3	Silva, 2017	Atendimento Educacional Especializado e as tecnologias contribuindo para a aprendizagem dos surdos.
4	Santos, 2018	Jogos on-line no Atendimento Educacional Especializado: ampliando as possibilidades de ensino/aprendizagem.

5	Teixeira, 2019	O uso das TIC no processo de aprendizagem dos estudantes com deficiência.
6	Ramos e Garcia, 2019	Jogos digitais e aprimoramento do controle inibitório: um estudo com crianças do Atendimento educacional especializado.
7	Becker, Medeiros e Lamazon, 2019	O uso das tecnologias digitais acessíveis como estratégia de aprendizagem no Atendimento Educacional Especializado - AEE.
8	Spurio e Bianchini, 2020	Caracterização física de salas de recursos multifuncionais e percepções de professores em relação à presença de jogos e tecnologia no atendimento educacional especializado.
9	Queiroz e Canuto, 2020	Informática acessível no atendimento educacional especializado: Uma experiência local.
10	Dantas e Coutinho, 2020	As Tecnologias para a Educação Inclusiva de pessoas com deficiência: Uma Revisão Integrativa.
11	Título Matos, Santos, Souza e Sadim, 2020	Os recursos de acessibilidade e Tecnologia Assistiva na Sala de Recursos Multifuncionais nas escolas municipais de Manaus/AM.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Para a organização e análise dos dados utilizamos o método de análise do conteúdo que, segundo Franco (2008, p. 19), “O ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Necessariamente, ela expressa um significado e um sentido”.

Dessa maneira, os dados foram analisados com base na técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011), que propõe que a análise de conteúdo se desenvolva seguindo três etapas básicas: a pré-análise, que consiste na organização dos dados coletados por meio dos instrumentos de pesquisa; a exploração da matéria, através da codificação dos dados, bem como a definição de um sistema de categorias; e o tratamento dos resultados por meio de processos de interferência e interpretação.

Seguindo essa compreensão, a análise dos resultados das pesquisas permitiu a organização de 4 categorias: 1) tecnologias digitais: percepções e conceitos no contexto do AEE; 2) contribuições do uso das tecnologias digitais no AEE; 3) dificuldades encontradas no uso das tecnologias digitais no AEE; e 4) superando as dificuldades para o uso das tecnologias digitais no AEE.

5 O QUE DIZEM AS PESQUISAS ACERCA DO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO AEE

A partir das leituras dos artigos selecionados, discutiremos alguns pontos fundamentais que se mostraram recorrentes diante das ideias apontadas pelos estudos no que diz respeito ao uso das tecnologias digitais no AEE.

Seguem, nesta seção, algumas considerações sobre as percepções dos autores diante das tecnologias digitais, suas contribuições, dificuldades e sugestões diante do trabalho com o PAEE, que possam trazer à tona novas propostas de reflexão que favoreçam a sua aplicação no AEE.

Analisaremos as pesquisas selecionadas enfatizando a visão dos autores sobre a temática proposta e a contribuição das pesquisas para o enriquecimento do debate em relação ao uso das tecnologias digitais nas salas especiais.

5.1 Tecnologias digitais: percepções e conceitos no contexto do AEE

Diante dos artigos pesquisados, a percepção das tecnologias digitais perpassa suas possibilidades de atuação prática diante da necessidade e acessibilidade do PAEE, compreendendo-as enquanto instrumento capaz de romper as barreiras, como aponta Becker, Medeiros e Lamazon (2019), utilizando a terminologia *tecnologias acessíveis*, e Queiroz e Canuto (2020), na perspectiva de *informática acessível*.

Também foram expostas as percepções das tecnologias enquanto *recursos digitais de inclusão*, apontadas por Silva (2017) e Dantas e Coutinho (2020), revelando as exclusões por quais comumente passam os alunos PAEE nas instituições escolares, assim como fora delas, se tornando um fator preponderante para a necessidade do uso das tecnologias digitais no AEE.

Já Spurio e Bianchini (2020) e Matos, Santos, Souza e Sadin (2020) utilizam a denominação *tecnologia assistiva*, inscrita no uso de programas e aplicativos que direcionem o estudante à novas possibilidades de aprendizagem. Cabe ressaltar que, entre esses recursos, Spurio e Bianchini (2020) entendem que o uso das tecnologias no AEE é perceptível a partir dos jogos digitais. Essa assertiva também é encontrada em Santos (2018) e Ramos e Garcia (2019), cujas pesquisas se inscrevem no campo das possibilidades de aprendizagens, avaliação e adaptação curricular a partir da imersão do PAEE nesses jogos.

Aponta-se, como referência das tecnologias digitais, o uso de *recursos tecnológicos* (notebooks, celulares e computadores), como apontam Cabral e Bottentui Junior (2016), Teixeira (2019) e Silva (2017). Cabe ainda salientar que, complementar a essa abordagem, a inserção dos computadores e, mais recentemente, dos notebooks nas escolas, foi fator marcante na constituição desse novo olhar para e com as tecnologias digitais no contexto da educação especial.

Observa-se, portanto, que o surgimento desse olhar para as tecnologias digitais pelos autores no contexto do AEE, pousa em uma postura que examina suas potencialidades práticas diante dos desafios encontrados pelos alunos PAEE, que podem encontrar no uso de recursos e equipamentos digitais novas perspectivas de aprendizagens e de eliminação de barreiras.

5.2 Contribuições das tecnologias digitais no AEE

É unânime, entre os resultados evidenciados nas pesquisas, o reconhecimento do potencial das tecnologias digitais integradas à educação, principalmente no tocante ao processo de inclusão escolar de alunos PAEE, por proporcionar acessibilidade à aprendizagem, autonomia e desenvolvimento de habilidades, favorecendo, assim, a participação escolar e social desses alunos. Teixeira (2019, p. 153) enfatiza que a tecnologia se constitui num recurso “que pode contribuir significativamente para a comunicação e interação dos estudantes com deficiência, ampliando para eles o grau das informações, a acessibilidade e o desenvolvimento cognitivo”.

Corroborando com essa afirmativa, o estudo de Dantas e Coutinho (2020) avalia as tecnologias na Educação Inclusiva, sobretudo voltada às crianças PAEE, como agentes potencializadores na aprendizagem. Silva (2017) acrescenta que as metodologias diferenciadas, nas quais são usados recursos tecnológicos, contribuem com a inclusão e desenvolvimento significativo desses alunos.

É importante considerar que as tecnologias mais utilizadas no AEE demonstradas nas pesquisas são o computador, com a utilização de Internet (ainda que o acesso seja restrito ou ausente em alguns contextos educacionais), programas de digitação de textos, redes sociais, Google e jogos. Dessa forma, reitera-se que, apesar da utilização dos recursos digitais no AEE, percebemos uma limitação quanto ao uso das tecnologias digitais, mesmo diante da gama de recursos acessíveis na internet. Essa afirmativa é observada no estudo de Cabral e Bottentuit Junior ao pontuarem que “[...] percebe-se que diante da diversidade de recursos hoje disponíveis na Internet, o uso dos mesmos no AEE ainda é bastante limitado” (2016, s/p). Para Masetto (2006, p. 160), “a internet é um grande recurso de aprendizagem múltipla: aprende-se a ler, a buscar informações, a pesquisar, a comparar dados, a analisá-los, a criticá-los, a organizá-los”.

5.3 Dificuldades encontradas no uso das tecnologias digitais no AEE

Apesar de as pesquisas serem favoráveis ao uso das tecnologias digitais nos ambientes do AEE, algumas dificuldades são encontradas no decorrer desse processo. A principal delas é comumente encontrada nas SRM, onde se apresenta uma precária qualidade na infraestrutura que, na maioria das vezes, é um espaço provisório e sem acessibilidade, que precisa de adequação para receber os alunos, professores, recursos, materiais e equipamentos necessários para o atendimento. A pesquisa de Matos, Santos, Souza e Sadim (2020) enfatiza que nas salas de recursos multifuncionais os ambientes são limitados, com pouco espaço para mobilidade. Como também revela a pesquisa de Spurio e Bianchini (2020, p. 212), “[...] algumas salas estão em situação precária com relação até aos jogos específicos para as deficiências. [...] por mais que o professor seja criativo em sua atuação, as atividades podem ficar restritas e até desinteressantes para o aluno”.

Já Cabral e Bottentuit Junior (2016) apresentam ainda como dificuldades, a limitação no acesso à internet, número resumido de equipamentos, e ausência de apoio técnico e de manutenção na área da informática.

Outra dificuldade identificada no decorrer da análise das pesquisas corresponde à ausência de práticas pedagógicas diversificadas na utilização dos recursos digitais, o que nos leva a cogitar que um dos motivos disso ocorrer é pela falta de formação dos professores de AEE na área tecnológica. O estudo de Dantas e Coutinho (2020) revela a falta de qualificação docente para o manuseio dos recursos tecnológicos. Como enfatiza Schlünzen Junior (2012, p.122), o papel do professor é: “[...] ampliar suas competências para lidar com as transformações da Ciência e da Tecnologia. Além disso, saber integrar e usar pedagogicamente as TIC em sua prática profissional, de maneira a impregná-la em suas ações docentes [...]”.

Neste contexto, Santos (2018) salienta em seu estudo a atuação docente como um fator preponderante, visto que é o professor quem organizará as atividades e buscará recursos e metodologias para auxiliar o desenvolvimento do PAEE. Aqui, se faz necessário repensar as formas tradicionais de transmissão de saberes para que novos métodos sejam incorporados pela escola, buscando diversificadas estratégias que superem estas práticas de ensino.

5.4 Superando as dificuldades para o uso das tecnologias digitais no AEE

Os artigos de Cabral e Bottentuit Junior (2016), Viana, Vasconcelos e Silva (2018), Teixeira (2019), Dantas e Coutinho (2020) e Spurio e Bianchini (2020) apresentam a formação continuada do professor na área das tecnologias digitais como umas das maiores necessidades evidenciadas. Dessa maneira, percebemos que os docentes precisam de formação tanto no que corresponde ao processo de inclusão digital quanto para o uso pedagógico dos recursos digitais, uma vez que estes têm contribuído para a eliminação de barreiras educacionais e sociais. Segundo Silva *et al.* (2020, p. 66):

As ações de formação continuada de professores para imersão na cultura digital e, por conseguinte, nas práticas de letramentos digitais é uma necessidade que se apresenta na atualidade, todavia há que se pensar na necessidade dessas práticas vincularem-se às boas bases teóricas, que mobilizem os professores a refletir sobre os fundamentos epistemológicos e pedagógicos que darão sustentáculo às práticas de uso das TDIC nos processos ensino e aprendizagem dos estudantes.

Para além da necessidade do desenvolvimento da competência tecnológica pelo professor, são pontuadas também a necessária intencionalidade e mediação pedagógica frente ao uso das tecnologias digitais. Nesse sentido, Ramos e Garcia (2019) salientam a parceria com as famílias como um fator vital para o uso das tecnologias, sendo estas aliadas das aprendizagens dos alunos PAEE.

Essa parceria seria um fator basilar no trabalho com jogos digitais para além da escola. Nesse sentido, Santos (2018) aponta a necessidade de conhecer, de maneira mais pontual, as reais contribuições dos jogos digitais enquanto recursos pedagógicos que facilitem a aquisição de habilidades e construção de conhecimentos, o que perpassa pela constituição de um novo olhar que extrapole os limites da percepção enquanto entretenimento.

Outros aspectos foram evidenciados no decorrer da análise dos artigos, que apontam a insuficiência na estrutura, organização e/ou apoio da SRM para a realização do acesso às tecnologias digitais. Nessa perspectiva, os estudos sugerem tanto a criação de políticas públicas que favoreçam o acesso às tecnologias digitais nos contextos escolares, como apontam Queiroz e Canuto (2020), como também incitam a urgência de maiores investigações sobre a temática, tendo em vista a necessidade de superação de barreiras, conforme apontam Becker, Medeiros e

Lamazon (2019).

Verifica-se, portanto, que as sugestões apontadas nas pesquisas concernentes ao uso das tecnologias digitais com alunos PAEE são diretamente constituídas como estratégias que intencionam o rompimento de barreiras nas instituições escolares, tendo em vista repensar possibilidades de inclusão na sociedade, cujas práticas educacionais foram forjadas num contexto historicamente excludente.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do estudo realizado, foi possível notar que as tecnologias digitais muito podem somar na educação de alunos PAEE, sendo fundamental que as escolas contem com diversas estratégias de intervenções para realizar uma Educação Inclusiva, na qual os alunos tenham iguais oportunidades para aprender.

De acordo com as pesquisas analisadas, as tecnologias digitais por meio da TA constituem-se enquanto um elemento significativo para auxiliar na aprendizagem e acessibilidade do PAEE. Através delas, o repertório de possibilidades educativas pode ser ampliado, tendo em vista a grande variedade de jogos, aplicativos e programas que podem funcionar como facilitadores dos processos de ensino-aprendizagem frente às especificidades de cada aluno.

Para tanto, as pesquisas apontam a necessidade da mediação pedagógica feita pelo professor do AEE, o qual precisará estar dotado de conhecimentos tecnológicos e pedagógicos, a fim de utilizar a tecnologia de maneira que sirva não somente como um suporte para antigas práticas, mas como uma aliada na construção de um conhecimento coparticipativo.

Apontamos ainda que as tecnologias digitais e assistivas, ao serem inseridas no AEE, contribuem para a acessibilidade e desenvolvimento intelectual dos estudantes na sala de recursos multifuncionais, sendo estendidos esses benefícios também à sala de aula de ensino regular.

É importante destacar também que, embora as pesquisas apontem dificuldades concernentes, entre outros fatores, à infraestrutura das SRM e à formação de professores capacitados para a utilização técnica e pedagógica dos recursos e equipamentos, ausência ou restrição de Internet e de projetos sociais e educacionais na esfera pública ou privada que atendem ao PAEE, novos olhares vêm sendo lançados às perspectivas de aprendizagem que podem ser desenvolvidas a partir do

uso das tecnologias digitais com alunos PAEE.

Nessa perspectiva, cabe à escola e aos atores sociais nela envolvidos buscarem alternativas, de modo que venham a favorecer esses alunos, contribuindo, assim, para um ambiente mais inclusivo, onde todos tenham iguais oportunidades de aprendizagem.

É importante ressaltar ainda que, a partir da escolha criteriosa das pesquisas, observamos um número restrito de estudos acerca da temática, o que nos deixou surpresos, uma vez que as tecnologias digitais estão intrinsecamente relacionadas às mudanças sociais e educacionais na contemporaneidade. Nesse sentido, consideramos a necessidade de que se apresentem mais pesquisas voltadas para um debate frente ao uso das tecnologias digitais como recurso potencial para acessibilidade e aprendizagem dos alunos PAEE, assim como sejam formuladas políticas públicas que favoreçam a inclusão nesse contexto.

Referências

ALVES, Denise de Oliveira *et al.* (Org.). **Salas de recursos multifuncionais:** espaço para o atendimento educacional especializado. Brasília, DF: Ministério da educação, Secretária de Educação Especial, 2006.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação Pedagógica e Educação Especial: para além do AEE. In: JESUS, Denise Meyreles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno. **Prática pedagógica na educação:** multiplicidade do atendimento educacional especializado. p. 43-61. 2020.

BECKER, Mirian Mirna; MEDEIROS, José Sodré; LAMAZON, Vanessa Lima. O uso das tecnologias digitais acessíveis como estratégia de aprendizagem no atendimento educacional especializado – AEE. **Revista Gepesvida. Edição especial**, v. 5. n. 13. 2019.

BERSCH, Rita. **Tecnologia Assistiva – TA.** In: SHIRMER, Carolina R. et al. (Org.). Deficiência Física. Brasília, DF: Ministério da educação, Secretária de Educação Especial, 2007.p. 31-36. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_df.pdf. Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 05 fev. 2021.

_____. Decreto n  7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

Ministério da Educação, Brasília, 17 de novembro de 2011. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 15 jan. 2021.

_____. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2021.

_____. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16761&Itemid=1123. Acesso: 10 fev. 2021.

CABRAL, M. S. N.; BOTTENTUIT JUNIOR, J. B. Práticas de Ensino e Uso das Tecnologias no Atendimento Educacional Especializado: enfoque nas salas de recursos multifuncionais. **Renote - Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 1-10, jul. 2016. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/renote/article/view/67356>. Acesso em: 10 jan. 2021.

CORTELAZZO, I. B. de C. Formação de professores para uma educação inclusiva mediada pelas tecnologias. In: GIROTO, C. R. M; POKER, R. B; OMOTE, S. (Org.). **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 93-120. 2012.

COUTINHO, Clara Pereira. TPACK: em busca de um referencial teórico para a formação de professores em tecnologia educativa. **Revista Científica de Educação à Distância**. v. 2, n. 4, jul. 2011. Disponível em: <https://periodicos.unimesvirtual.com.br/index.php/paideia/article/view/197>. Acesso: 10 jan. 2021.

DANTAS, Edja Soares; COUTINHO, Diógenes José Gusmão. As Tecnologias para a Educação Inclusiva de pessoas com deficiência: Uma Revisão Integrativa. **Revista Ibero-Americana de Humanidades**, Ciências e Educação. São Paulo, v. 6. n. 12, dez. 2020.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3ª ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves; DAMASCENO, Luciana Lopes. Programa Info Esp: Premio Reina Sofia 2007 de Rehabilitación y de Integración. In: **Boletín del Real Patronato Sobre Discapacidad**. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, Madrid, Espanha. n. 63, p. 14- 23, abril/2008. Disponível em: http://www.galvaofilho.net/Programa_InfoEsp_2009.pdf. Acesso em: 05 fev. 2021.

GIROTO, C. R. M; POKER, R. B; OMOTE, S. (Org.). **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

JANNUZZI, G. S. M. **Diversidade Humana**: disseminação e apropriação do saber. Anais do III Congresso Ibero-americano de Educação Especial. Foz do Iguaçu, vol. 1, 1998.

LEMOS, André. Alguns pontos para compreender a nossa época. In: Lemos, André; Cunha, Paulo (Org). **Olhares sobre a Cibercultura**. Sulina, Porto Alegre, 2003.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál. Florianópolis** v. 10. n. esp. p. 37-45 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0410spe.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2020.

MASETTO, Marcos T. de *et al.* Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. rev. e atual. Campinas: Papirus, 2006.

MATOS, M. A. de S.; SANTOS, C. B. dos; SOUZA, D. B. de; SADIM, G. P. T. Os recursos de acessibilidade e Tecnologia Assistiva na Sala de Recursos Multifuncionais nas escolas municipais de Manaus/AM. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp. 1, p. 932-947, maio. 2020.

QUEIROZ, Artur de Medeiros; CANUTO, Solange Alves Canuto. **Informática acessível no atendimento educacional especializado**: Uma experiência local. Braz. J. of Develop. Curitiba, v. 6, n. 9 , p.73775-73785, sep. 2020.

RAMOS, Daniela Karine; GARCIA, Fernanda Albertina. Jogos digitais e aprimoramento do controle inibitório: um estudo com crianças do Atendimento educacional especializado. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v. 25, n. 1, p. 37-54, jan.-mar. 2019.

SANTAROSA, Lucila Maria Costi; CONFORTO, Débora; COMPAGNONI, Maristela Vieira (Orgs.). **Tecnologia e acessibilidade**: passos em direção à inclusão escolar e sociodigital. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

SANTOS, Laércio Ferreria dos. **Jogos on-line no Atendimento Educacional Especializado**: ampliando as possibilidades de ensino/aprendizagem. Cadernos RCC#12. v. 5. n. 1. mar. 2018.

SCHLÜNZEN JUNIOR, K. Construção de ambientes digitais de aprendizagem: contribuições para a formação do professor. In: GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S. **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. Marília: Cultura Acadêmica, 2012.

SILVA, Albina Pereira de Pinho *et al.* Laboratórios de informática e a discursividade no processo de ensino e aprendizagem nas escolas estaduais da região Noroeste de Mato-Grosso. In: STRAUB, Sandra Luzia Wrobel *et al.* (Org.). **Laboratórios de Informática das Escolas Públicas Estaduais Mato-grossenses**: uma realidade discursiva da realidade educacional. – Cáceres: UNEMAT Editora, p. 48-73. 2020.

SILVA, Rose Madalena Pereira da. Atendimento Educacional Especializado e as tecnologias contribuindo para a aprendizagem dos surdos. **Diversitas Journal**. v. 2. n. 2, mai./ago. 2017.

SOMOS EDUCAÇÃO. **Raio-x da educação inclusiva no Brasil**: um panorama da educação especial sob a perspectiva da inclusão no país, 2020. Disponível em: https://conteudos.somoseducacao.com.br/lp-e-book-raio-x-da-educacao-inclusiva-no-brasil?utm_source=fb-somos-ads&utm_medium=CPC&utm_campaign=lp-e-book-raio-x-da-educacao-inclusiva-no-brasil. Acesso: 05 jan. 2021.

SPURIO, Mara Silvia; BIANCHINI, Luciane Guimarães Batistella. Caracterização física de salas de recursos multifuncionais e percepções de professores em relação à presença de jogo. **Educação, Artes e Inclusão**, Santa Catarina, v. 16, n. 3, jul/set. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/15110>. Acesso em: 10 jan. 2021.

STRAUB, Sandra Luzia Wrobel *et al.* Os laboratórios de informática: infraestrutura, formação continuada e o processo de ensino e aprendizagem no contexto da rede estadual de ensino na região norte e microrregião norte do Araguaia do estado de Mato-Grosso. In. STRAUB, Sandra Luzia Wrobel *et al.* (Org.). **Laboratórios de Informática das Escolas Públicas Estaduais Mato-grossenses**: uma realidade discursiva da realidade educacional. – Cáceres: UNEMAT Editora, p. 74-124. 2020.

TEIXEIRA, Maria de Lourdes. O uso das TIC no processo de aprendizagem dos estudantes com deficiência. **SCIAS -Educação, Comunicação e Tecnologia**, Minas Gerais, v. 1 n. 1, p. 127–157, 2019. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/sciasedcomtec/article/view/3991>. Acesso em: 10 jan. 2021.

TERUYA, Tereza K. **Trabalho e educação na era midiática**: um estudo sobre o mundo trabalho na era mídia e seus reflexos na educação. Maringá, PR: Eduem, 2006.

VIANA, Flávia Roldan; VASCONCELOS, Jásia Sara de Lima; SILVA, Layse Kelly Santos da. Práticas Inclusivas digitais no contexto do atendimento educacional especializado: interfaces possíveis. **Prometeu**, Ano IV, n. 4, p. 1-17. 2018.

Capítulo 12

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO E
GÊNERO: O QUE REVELAM AS PESQUISAS
BRASILEIRAS – 2014-2019**

*Bruna Mayara Bonato
Katia Elisa Prus Pinho*

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO E GÊNERO: O QUE REVELAM AS PESQUISAS BRASILEIRAS – 2014-2019

Bruna Mayara Bonato

Doutora em Educação, Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR.

bruna.bonato@hotmail.com

Katia Elisa Prus Pinho

Doutora em Engenharia Elétrica e Informática Industrial, UTFPR.

katiaprus@utfpr.edu.br

RESUMO

Neste trabalho expõe-se uma análise a respeito da produção acadêmica brasileira que aborda a interseção entre políticas públicas educacionais e gênero, publicadas entre os anos 2014-2019, com o intuito de explorar a performance discursiva acadêmica nesta área. Essa investigação compõe um estudo mais amplo, desenvolvido em nível de especialização em Práticas Educacionais em Ciências e Pluralidade, na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Apresentam-se os resultados da revisão de literatura sistemática, por meio de uma abordagem que integrou os métodos quantitativo e qualitativo para a análise dos dados. Ao todo foram selecionadas 31 publicações acadêmicas para a análise de revisão sistemática de literatura. As produções encontradas foram analisadas em duas etapas: na primeira produções científicas foram organizadas conforme a natureza, o ano de publicação, a instituição e o programa de pós-graduação de origem e a localização; na segunda as publicações foram categorizadas para análise. Conclui-se que as produções analisadas apresentam boas reflexões acerca da realidade no âmbito das políticas educacionais e gênero. No entanto, essa produção precisa ser ampliada, havendo a possibilidade de exploração por meio de diversas perspectivas. Acredita-se que seja essa a atribuição política e social das pesquisas acadêmicas para orientar políticas educacionais que sejam capazes de ampliar a justiça social.

Palavras-chave: Política Educacional. Gênero. Revisão sistemática de literatura.

1 INTRODUÇÃO

É ainda recente a preocupação governamental com a extensão do direito à educação considerando o debate das questões de gênero no âmbito das políticas públicas educacionais.

O conceito de gênero é uma construção social, no interior da cultura, no decorrer do tempo na história do agir humano (SCOTT, 1995), enquanto uma atribuição discursiva e cultural dos sujeitos que se manifesta de forma contextual e fluida (BLUTLER, 2003), pois o corpo e o comportamento consistem no principal objeto de sujeição, principalmente nas práticas discursivas (FOUCAULT, 2012). Esta compreensão é relevante ao tratar do âmbito das políticas públicas, pois possibilita uma perspectiva analítica coerente com a complexidade da abordagem das questões de gênero nas decisões políticas.

As políticas educacionais explicitam interesses e prioridades do Estado e estão relacionadas às decisões que ele toma em relação à educação. Sendo assim, a promoção do debate das questões de gênero precisa ser retomada, pois se caracteriza como um dos aspectos do exercício da cidadania em uma sociedade democrática.

Compreende-se que as instituições acadêmicas são legitimadas como *lócus* de produção de saberes, e verdades, destacando-se pelo poder de influência que podem exercer na legitimação de discursos (FOUCAULT, 2012). Tratando-se de políticas públicas, se faz necessária a reflexão sobre a atribuição da influência acadêmica no tensionamento das questões de gênero no campo das políticas educacionais, uma vez que esta influência é empregada para (re) orientar discussões e ações no sentido de reproduzir ou exercer resistências e/ou mudanças na realidade social.

O presente trabalho analisa a produção acadêmica brasileira que aborda a interseção entre políticas públicas educacionais e gênero com o intuito de explorar a performance discursiva acadêmica nesta área. Ele compõe um estudo mais amplo, desenvolvido em nível de especialização em Práticas Educacionais em Ciências e Pluralidade, na Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Apresentam-se os resultados da revisão de literatura sistemática, em concordância com as orientações de Mainardes (2009, p. 08), no intuito de encontrar pesquisas sobre determinado tema, “bem como sintetizar as temáticas abordadas, as abordagens teórico-metodológicas empregadas, tendências gerais de investigação, contribuições dos estudos, lacunas e sínteses das conclusões”.

2 MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS QUE ABORDAM AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO E GÊNERO

Foram mapeadas produções científicas brasileiras que abrangeram as questões de gênero e as políticas educacionais. O recorte temporal abrange os anos 1988 e 2020, que compreendem a promulgação da Constituição Federal – CF/88, que instituiu a educação como direito universal no país, até o ano da realização do mapeamento das produções acadêmicas. No entanto, as publicações que compõe a revisão datam do período entre os anos 2014 e 2019.

Para análise dos dados foram empregados os métodos quantitativo e qualitativo. As produções encontradas foram analisadas em duas etapas: na primeira as produções foram organizadas conforme a natureza, o ano de publicação e o programa de pós-graduação de origem; na segunda foram categorizadas para análise. Ao todo foram selecionadas 31 publicações acadêmicas para a análise de revisão sistemática de literatura, sendo sete teses e 24 dissertações.

O debate das questões de gênero no campo das políticas educacionais ganharam pauta na agenda governamental de maneira mais vigorosa a partir do ano 1997, com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs. De acordo com Louro (2000), os PCNs caracterizam o marco inaugural na efetivação curricular das questões acerca de gênero e diversidade no país.

Neste cenário educacional, as dissertações desempenham uma atribuição acadêmica, social e política desvelando e discutindo as peculiaridades das questões de gênero no acesso à educação.

A distribuição das pesquisas de acordo com o ano de publicação está apresentada no Quadro 1.

Quadro 1 – Produção acadêmica sobre Políticas Públicas Educacionais e Gênero

Ano	2014	2015	2016	2017	2018	2019	Total
(Qt)	02	05	04	11	06	03	31

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

No ano 2017 ocorreu o maior número de publicações. A maioria das pesquisas analisadas se desenvolveu vinculada aos Programas instituídos em Universidades do Estado do Rio Grande do Sul e do Rio de Janeiro, com cinco e seis pesquisas,

respectivamente. Dentre as 31 publicações analisadas, 29 foram desenvolvidas em um Programa de Pós-graduação em Educação. Uma foi desenvolvida em um Programa de Pós-graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (mestrado profissional), e a outra em um Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Violência.

A Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, localizada no estado de São Paulo, subsidiou o maior número de investigações, quatro dentre as 31, que interseccionam políticas educacionais e gênero. Na próxima seção expõe-se a análise das produções acadêmicas que compõem essa revisão.

3 SÍNTESE ANALÍTICA DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS QUE INTERSECCIONAM POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E GÊNERO

Foram delimitadas seis categorias para a análise das produções acadêmicas inventariadas, de acordo com a especificidade da política pública de educação abordada pela pesquisa. Nesse processo constatou-se que as publicações trataram das políticas, programas e projetos educacionais: no âmbito da governamentalidade; no contexto da América Latina; em nível federal, estadual e/ou municipal; e na área de currículo (Quadro 2).

Quadro 2 – Categorização das produções acadêmicas sobre Políticas Públicas Educacionais e gênero

CATEGORIA (I) - Pesquisas que abordaram as Políticas Públicas Educacionais e gênero pela perspectiva de governamentalidade (quatro produções):

- Educação para superação da desigualdade de gênero no primeiro governo Dilma: uma crítica à luz do marxismo (ALBUQUERQUE, 2016);
- Legisladores do desejo: uma etnografia das diferenças na educação infantil a partir dos debates da ideologia de gênero (BARREIRO, 2019);
- Gêneros e sexualidades no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: discutindo pedagogias culturais e estratégias de governamentalidade (CAVALHEIRO, 2016);
- Escola sem partido: um ataque direto as políticas educacionais de gênero no Brasil (ROSENO, 2017).

CATEGORIA (II) - Pesquisas que abordaram as Políticas Públicas Educacionais e gênero no contexto da América Latina (uma produção):

- Políticas de educação que tratam de gênero e sexualidades na América Latina: um Estudo sobre Brasil e Uruguai (LIMA, 2016).

CATEGORIA (III) - Pesquisas que abordaram as Políticas Públicas Educacionais em nível nacional e gênero no contexto brasileiro (10 produções):

- Relações de gênero, violência escolar e políticas públicas de educação (BONFIM, 2017);
- Políticas educacionais para diversidade sexual e de gênero: limites e possibilidades para a promoção da equidade social (CANDELONI, 2017);
- Gênero em livros didáticos de história aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/2014) (CELESTINO, 2016);
- Gênero e diversidade sexual na escola: entre programas educacionais e convicções religiosas (NUNES, 2018);

-O Programa Mais Educação face aos desafios para viver as diversidades e enfrentar as desigualdades de raça e gênero na escola: de como aprender a dizer a sua palavra (PAVANI, 2015);
 -Corpos, gêneros e sexualidades nos objetos educacionais digitais de livros didáticos de biologia PNLD/2015 (PIRES, 2017);
 -O debate e o impacto da categoria de gênero do Plano Nacional de Educação (2011-2020) na Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro e na Secretaria Municipal de Educação de Mesquita (RAMALHO, 2015);
 -Questões de gênero e sexualidade na escola: discutindo políticas públicas e formação pedagógica (ROCHA, 2015);
 -Por que não falar de gênero? A polêmica da ideologia de gênero e os planos municipais e nacional de educação (SANTOS, 2018);
 -Os movimentos das professoras da educação básica do espírito santo em face às políticas públicas de gênero para a educação (SILVA, 2017a).

CATEGORIA (IV) - Pesquisas que abordaram as Políticas Públicas Educacionais em nível estadual e gênero no contexto brasileiro (cinco produções):

-PIBID de Educação Física/UEM: gênero em debate na formação de professoras/es (GATTI, 2017);
 -O discurso midiático da ideologia de gênero e sua ressonância nos planos estadual e municipais de educação do Tocantins (MAIA, 2017);
 -Análise de questões de gênero: observações do subprojeto PIBID/Pedagogia (MENDONÇA, 2018);
 -Liberdade de gênero e diversidade sexual no contexto das políticas educacionais: um estudo na rede pública de Educação Básica do estado do Acre (OLIVEIRA, 2018);
 -Relações de gênero no contexto do Programa de Educação Integral (PEI): os desafios dos conteúdos da jornada ampliada (SILVA, 2017b).

CATEGORIA (V) - Pesquisas que abordaram as Políticas Públicas Educacionais em nível municipal e gênero no contexto brasileiro (quatro produções):

-Análise da “ideologia de gênero” no Plano Municipal de Educação de João Pessoa - PB (2015-2025) (CAVALCANTE, 2017);
 -Educação do corpo na perspectiva de gênero: uma análise de projetos públicos de esporte e lazer (BENINI FILHO, 2017);
 -Gênero e educação escolar: uma análise das políticas públicas no Município de São Luís – MA (2003 – 2014) (PINHEIRO, 2019);
 -Embates sobre questões de gênero e sexualidade no Plano Municipal de Educação de Santa Maria/RN: o fruto proibido na educação escolar (SILVA, 2018).

CATEGORIA (VI) - Pesquisas que abordaram as Políticas Públicas Educacionais de currículo e gênero no contexto brasileiro (sete produções):

-Gênero e currículo: problematizando essa relação nos cursos de formação inicial de docentes (CRUZ, 2015);
 -“Olha, eu fiz o GDE, meu bem!”: uma análise da capilaridade da política pública curricular no curso Gênero e Diversidade na Escola (CRUZ, 2019);
 -Políticas públicas de currículo e relações de gênero: contributos para a formação e o empoderamento da mulher/menina (LOPES, 2017);
 -Política pública educacional como promotora do reconhecimento da diversidade: análise do curso “Gênero e diversidade na escola” (SAMPAIO, 2014);
 -Discursos sobre gênero na proposta curricular do município de João Pessoa/PB (SANTOS, 2015);
 -Efeitos discursivos de políticas educacionais de gênero e de diversidade sexual num currículo de formação inicial em Educação Física (SANTOS, 2014);
 -Educação Sexual “além do biológico”: problematização dos discursos acerca de sexualidade e gênero no currículo de licenciatura em Biologia (SOUZA, 2018).

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Todas as 31 publicações acadêmicas analisadas apresentaram natureza qualitativa e obtiveram dados de fontes documentais. A respeito do referencial teórico empregado nas análises dos autores houve divergências: 29 publicações foram fundamentadas em teorias pós-estruturalistas, destacando-se as teorias de Bourdieu

e Foucault; uma empregou a análise histórica dialética de Marx; e uma apropriou-se da Teoria Crítica-Social de Hegel.

Constatou-se uma variedade de encaminhamentos metodológicos. Dentre as opções metodológicas empregadas destacaram-se: a pesquisa documental; a pesquisa bibliográfica; a revisão de literatura; e o estudo de caso. Também houve uma variedade de instrumentos utilizados para a coleta de dados, sendo os mais empregados: a observação; a entrevista semiestruturada; e o grupo focal.

As opções metodológicas dos autores explicitaram coerência com a natureza qualitativa das pesquisas, bem como com o referencial teórico empregado. As opções dos autores se demonstraram apropriadas diante do problema e dos objetivos das pesquisas analisadas.

As opções teóricas dos autores, bem como a diversidade no emprego da metodologia, justificam-se ao se refletir a respeito da orientação de Stephen J. Ball sobre a necessidade de articular teorias e metodologias diferentes para se conseguir “desenvolver uma análise mais coerente e articulada do mundo”, pois “[...] toda teoria é, por definição, inadequada [...] limitada pelas posições que assume, as pré-concepções dentro das quais opera” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 313).

Sendo assim, acrescenta-se que a composição teórica e metodológica para as pesquisas que analisam uma política educacional é heterogênea e pluralista, pois demanda uma diversidade disciplinar e teórica em sua composição. Na presente pesquisa, evidenciou-se que as publicações acadêmicas analisadas articularam os campos da Educação, das Ciências Sociais e Humanas, da Filosofia, dentre outros relevantes.

As pesquisas também demonstraram convergência a respeito da compreensão de política pública educacional. Os autores concordam que a política pública educacional consiste em uma técnica de governamentalidade diante das demandas educacionais da sociedade.

A respeito da compreensão de gênero, houve três posicionamentos distintos entre as publicações analisadas decorrente da postura epistemológica empregada pelos autores. Os autores que adotaram uma postura pós-estruturalista compreendem o gênero enquanto uma construção cultural e histórica no decorrer do tempo, no qual o corpo e o comportamento são objetos de sujeição. Nesta perspectiva, o gênero consiste em “um elemento constitutivo das relações sociais fundado sobre as

diferenças entre os sexos” além de constituir-se como “uma maneira primeira de significar as relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 86).

Apesar de Sampaio (2014) fundamentar seu estudo a partir da filosofia hegeliana, ela exprime em seu estudo uma compreensão de gênero pós-estruturalista, fundamentando-se nas definições de Scott (1995). Pela análise apresentada pela autora a combinação das teorias empregadas se mostrou coerente.

Por fim, Albuquerque (2016) analisou as políticas públicas por meio do materialismo histórico e dialético de Marx. Sua compreensão de gênero pautou-se no referencial marxista, articulando-a com a exploração de classe. Para a autora há um claro caráter de classe nas questões de gênero à medida que são concebidas como inseparáveis da luta história da classe trabalhadora como um todo.

Albuquerque (2016) afirma que no Brasil as implicações das desigualdades de gênero são decorrentes da formação histórico-social, marcada pelo patriarcado, capitalista, e que a superação desta realidade de desigualdades tem um limite estrutural.

Estas duas concepções de gênero mostraram-se capazes de gerar reflexões distintas na reflexão a respeito das políticas educacionais e gênero, porém coerentes e relevantes com o contexto no qual as análises foram desenvolvidas pelos pesquisadores. E, sendo assim, concorda-se com Louro (2008, p. 17) quando afirma que “Gênero e sexualidade são construídos através de inúmeras aprendizagens e práticas, empreendidas por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais, de modo explícito ou dissimulado, num processo sempre inacabado”.

A análise das publicações mapeadas demonstrou várias perspectivas para a análise das políticas educacionais e a interação delas com as questões de gênero. Ela indica claramente que “A construção dos gêneros e das sexualidades se dá através de inúmeras aprendizagens e práticas, insinua-se nas mais distintas situações, é empreendida de modo explícito ou dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais” (LOURO, 2008, p. 18).

Dessa forma, “É um processo minucioso, sutil, sempre inacabado” que no âmbito político e governamental da educação, assim como na “Família, escola, igreja, instituições legais e médicas mantêm-se, por certo, como instâncias importantes nesse processo constitutivo” (LOURO, 2008, p. 18).

Diante de tal definição é inegável a possibilidade de analisar como a categoria gênero é abordada no âmbito das políticas públicas educacionais. No entanto,

atualmente, ainda se evidencia a realidade indicada por Scott (1995): esse processo muitas vezes é ignorado no desenvolvimento de políticas públicas, assim como nas relações interpessoais no contexto educacional.

Considerando que todo saber gera um poder, o discurso acadêmico tem uma importante atribuição nos debates e na orientação das políticas educacionais. Ao se direcionar a atribuição social da pesquisa acadêmica ao debate político das questões de gênero é possível promover a democratização dos saberes, das práticas e das ações na seara da Educação, por meio da perspectiva da equidade e da inclusão social.

Nesta perspectiva, os saberes acadêmicos desenvolvidos e disseminados por meio das publicações tem a potencialidade de incentivar os debates políticos no âmbito da educação. E, desse modo, são capazes de orientar o desenvolvimento de políticas públicas capazes de promover o reconhecimento da diversidade de gênero e da sexualidade e sua implicação nos processos educacionais, possibilitando a resistência ao preconceito e à exclusão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um contexto de regime político democrático as políticas públicas caracterizam-se como um dos instrumentos de governo. As discussões em torno da inclusão da diversidade sexual no âmbito da educação se difundiram no país a partir dos anos 1990, considerando a CF/88 como o ponto de partida destas discussões. A partir de 1997, com a publicação dos PCNs, o debate das questões de gênero foi intensificado neste âmbito.

Constatou-se que as publicações acadêmicas brasileiras que interseccionam as políticas públicas de educação e gênero são incipientes. As pesquisas concordaram ao compreender a política pública educacional enquanto uma técnica de governamentalidade diante das demandas educacionais.

A presente revisão de literatura indicou que as pesquisas brasileiras acerca da abordagem das questões de gênero pelas políticas educacionais levaram em consideração as questões de gênero e suas especificidades. Estas produções concebem a interação entre política educacional e gênero pela perspectiva da existência da diversidade de gênero e da sexualidade, destacando a política

educacional enquanto subsídio para um contexto educacional inclusivo e promotor da justiça social.

Conclui-se que as produções acadêmicas brasileiras analisadas apresentam boas reflexões acerca da realidade no âmbito das políticas educacionais e gênero. No entanto, essa produção precisa ser ampliada.

Acredita-se que a atribuição política e social das pesquisas acadêmicas, em geral, é a de exercer força às reflexões que sejam socialmente úteis e, assim, que sejam capazes de promover a justiça social.

Diante de tais constatações, se faz necessário o incentivo para o desenvolvimento de pesquisas que tensionem o debate das políticas educacionais e as questões de gênero no campo da educação brasileira.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Danielle Sampaio. **Educação para superação da desigualdade de gênero no primeiro governo Dilma: uma crítica à luz do marxismo**. 2016. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFF, Niterói, 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): Volume 10.5. Orientação Sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

LOURO, G. L. **O Corpo Educado: Pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MAINARDES, J. A pesquisa sobre a organização da escolaridade em ciclos no Brasil (2000-2006): mapeamento e problematizações. Rio de Janeiro, **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 7-23, 2009.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com o professor Stephen J. Ball: um diálogo sobre Justiça Social, Pesquisa e Política Educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan.-abr. 2009.

SAMPAIO, M. Das D. **Política pública educacional como promotora do reconhecimento da diversidade: análise do curso "Gênero e diversidade na escola"**. 2014. 137f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e Violência) – Centro Universitário Euro-Americano, Brasília, 2014.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto alegre, v. 2, n. 20, jul./dez. 1995.

Capítulo 13

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO POR MEIO DO PROJETO DE ENSINO “ÁFRICAS E EU”

Maria Carolina da Silva Caldeira

Patrícia Barros Soares Batista

Ruana Priscila da Silva Brito

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO POR MEIO DO PROJETO DE ENSINO “ÁFRICAS E EU”

Maria Carolina da Silva Caldeira

Professora do Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG. Doutora em Educação pela UFMG. E-mail: mariacarolinasilva@hotmail.com

Patrícia Barros Soares Batista

Professora do Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG. Mestra em Educação pela UFMG. E-mail: patriciab.ufmg@gmail.com

Ruana Priscila da Silva Brito

Professora do Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG. Doutora em Educação pela UFMG. E-mail: ruanabrito@gmail.com

Resumo: A educação das relações étnico-raciais é uma obrigatoriedade no Brasil desde a Lei 10.639/2003, que estabelece o ensino da “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” nos currículos das escolas de nosso país. Resultado das lutas históricas do movimento negro, as instituições de ensino têm envidado esforços para incorporá-la em suas práticas de maneira integrada e não fragmentada, visando o combate das desigualdades relativas à raça e etnia ainda tão fortes em nosso país. Nesse contexto, docentes do 1º ciclo de formação humana do Centro Pedagógico da UFMG – colégio de aplicação que oferta do 1º ao 9º ano do ensino fundamental – realizam o projeto “Áfricas e Eu”, que desde 2015 agrega ações relativas à diversidade, visando à inclusão das temáticas das relações étnico-raciais no currículo. Este trabalho tem como objetivo analisar os saberes disponibilizados por meio de uma das ações desse projeto (o Alfabeto Africano), tanto no que se refere à educação das relações étnico-raciais quanto em relação às práticas de letramento, por meio da análise documental de produções realizadas por crianças do 2º e 3º ano do Ensino Fundamental do Centro Pedagógico. O Alfabeto Africano consiste em um livro produzido pelas crianças com verbetes de A até Z relacionados à cultura africana e afro-brasileira. Com base nos conceitos de educação das relações étnico-raciais, alfabetização e letramento, este artigo evidencia as contribuições que esta prática tem para a formação antirracista, para o combate da desinformação acerca da África e para as práticas de letramento de crianças do 1º ciclo.

Palavras-chave: Educação das relações étnico-raciais. Alfabetização. Diversidade. Práticas de letramento.

Abstract: The education of ethnic-racial relations has been mandatory in Brazil since Law 10.639/2003, which establishes the teaching of “Afro-Brazilian and African History and Culture” in the curricula of schools in our country. As a result of the historical struggles of the black movement, educational institutions have made efforts to incorporate it into their practices in an integrated and non-fragmented manner, aiming at combating inequalities related to race and ethnicity that are still so strong in our country. In this context, teachers of the 1st cycle of human training at the Pedagogical Center of UFMG - college of application that offer the 1st to 9th year of elementary school - carry out the project “Áfricas e Eu”, which since 2015 aggregates actions related to diversity, aiming at inclusion of the themes of ethnic-racial relations in the curriculum. This work aims to analyze the knowledge made available through one of the actions of this project (the African Alphabet), both with regard to the education of ethnic-racial relations and in relation to literacy practices, through documental analysis of productions. performed by children from the 2nd and 3rd year of Elementary School at the Pedagogical Center. The African Alphabet consists of a book produced by children with entries from A to Z related to African and Afro-Brazilian culture. Based on the concepts of education in ethnic-racial relations, literacy and literacy, this article highlights the contributions that this practice has to anti-racist training, to combat misinformation about Africa and to literacy practices in primary school children.

Keywords: Ethnic-racial relations education. Literacy. Diversity. Literacy practices.

INTRODUÇÃO

O Brasil é um país marcado por profundas desigualdades em diferentes âmbitos. Essas desigualdades impactam significativamente as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas e o desempenho escolar dos/as estudantes. Dados da pesquisa “Retratos das desigualdades de gênero e raça” (IPEA, 2011, p. 20), por exemplo, mostram importantes mudanças nos últimos anos no que se refere ao acesso à educação, mas permitem também identificar “a manutenção das desigualdades que têm, historicamente, limitado o acesso, a progressão e as oportunidades, principalmente, da população negra, de nordestinos e da população rural na educação”. No que se refere especificamente à alfabetização e à questão racial, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua de 2019 (PNAD Contínua) evidencia que a taxa de analfabetismo para as pessoas pretas ou pardas (8,9%), foi mais que o dobro da observada entre as pessoas brancas (3,6%).

Esses dados mostram que é necessário construir políticas públicas a fim de “resolver uma série de problemas decorrentes das dinâmicas discriminatórias forjadas ao longo dos quatro séculos de regime escravocrata” em nosso país (CAVALLEIRO, 2006, p. 16). Uma das políticas voltadas à educação visando o combate das

discriminações étnico-raciais se refere à Lei 10.639/2003 “que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino, a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’” (BRASIL, 2003). Resultado das lutas e reivindicações do movimento negro ao longo dos anos, essa lei e as diretrizes que a subsidiam “compõem um conjunto de dispositivos legais considerados como indutores de uma política educacional voltada para a afirmação da diversidade cultural e da concretização de uma Educação das Relações Étnico-Raciais nas escolas” (GOMES; JESUS, 2013, p. 21).

Além de incluir a história e cultura africana e afro-brasileira no currículo formal, essa Lei visa, também, o combate aos preconceitos e ao racismo estrutural que caracterizam a sociedade e a escola brasileira. Entende-se que esse combate é necessário, pois o preconceito e a discriminação racial repercurtem nas práticas escolares e contribuem para a manutenção das desigualdades. Nesse sentido, é necessário construir estratégias que articulem a educação antirracista às práticas escolares desenvolvidas na escola para promover a educação das relações étnico-raciais (BRASIL, 2006) e possibilitar mudanças – ainda que pequenas – no contexto que temos hoje.

A construção de projetos que visem um trabalho multidisciplinar é importante nessa direção, para que “o assunto não seja reduzido a estudos esporádicos ou unidades didáticas isoladas. [...] A questão racial pode ser um tema tratado em todas as propostas de trabalho, projetos e unidades de estudo” (BRASIL, 2006, p. 72). Partindo dessa premissa, docentes do 1º ciclo de formação humana do Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da Universidade Federal de Minas Gerais (CP/EBAP/UFMG) construíram em 2015 o projeto de ensino “Áfricas e Eu”, que tem como objetivo trabalhar de forma contínua essa temática com as crianças do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental.

Ao longo de seus cinco anos de execução, o projeto de ensino “Áfricas e Eu” tem desenvolvido diferentes ações, tais como: “LiterÁfricas” – apreciação de obras literárias com enfoque na diversidade étnico-racial; “Provérbios africanos: sabedoria e tradição”; “Contos e Recontos africanos” – produção de narrativas a partir de histórias tradicionais africanas; “Meu cabelo é nagô” – identidade e estética afro-brasileira; “Oficinas” – oficinas de máscaras africanas e de penteados afro; “Ara” – atividades corporais de origem africana: makulelê e capoeira angolana; Jogos, brinquedos e

brincadeiras africanas (amarelinha africana, my god, galimoto, mancala); “Orin” – experimentação de instrumentos musicais e canções africanas; “Olokiki” – personalidades negras (autores, artistas, políticos, etc.); CinemÁfrica: apreciação de filmes e animações infantis que valorizam a cultura negra; “Alfabeto africano” – um livro no qual as crianças produzem 26 verbetes relacionados à África. Este último se constitui no foco da análise deste trabalho.

Nos anos de 2020 e 2021, por causa da pandemia de Covid-19⁹, as práticas pedagógicas têm sido desenvolvidas por meio do Ensino Remoto Emergencial (ERE). O projeto “Áfricas e Eu” foi adaptado a fim de ser realizado também nessa modalidade de ensino. Assim, o “Alfabeto africano” foi produzido com estudantes de quatro turmas do 2º e 3º ano do Ensino Fundamental. Em três dessas turmas, o trabalho já havia sido iniciado presencialmente e foi retomado de forma remota. Algumas atividades do projeto foram desenvolvidas em aulas síncronas (encontros on-line com as docentes) e outras em atividades assíncronas (por meio de postagens via plataforma). Neste trabalho, analisamos as atividades produzidas assincronamente e postadas na Plataforma Moodle/CP.

Entendemos que as postagens realizadas pelos/as estudantes se constituem em documentos e, portanto, a análise documental (LUDKE; ANDRÉ, 1986; GIL, 2002) foi utilizada como metodologia para realizar este trabalho. Oliveira (2007, p. 69) afirma que a pesquisa documental se caracteriza “pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação”. De acordo com Ludke e André (1986, p. 38), são considerados documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informações sobre o comportamento humano”. Nesse sentido, as produções postadas na Plataforma Moodle-CP pelas crianças são entendidas como documentos que representam um dado momento histórico e mostram como a escola está trabalhando questões relativas à educação das relações étnico-raciais¹⁰.

O objetivo do trabalho foi investigar que saberes foram trabalhados por meio

⁹ Doença infecciosa causada por um coronavírus recém-descoberto, o Sars-CoV-2. As pessoas infectadas com o vírus podem apresentar doença respiratória, podendo ser leve, moderada ou grave. Na data da confecção deste artigo, o número de mortes no Brasil em virtude da Covid-19 é de 488.228 pessoas. Para saber mais: <https://covid.saude.gov.br/>

¹⁰ Como a pesquisa analisa as produções escritas, ela não foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa.

do Alfabeto Africano, tanto no que se refere à educação das relações étnico-raciais quanto à relação com as práticas de letramento. Para isso, este trabalho está dividido em três partes, além desta introdução. Na primeira, discutimos os conceitos de educação das relações étnico-raciais, alfabetização e letramento (SOARES, 1985, 2016) e letramento racial (SCHUCMAN, 2012). Na segunda parte, são apresentadas breves as análises de algumas produções. Por fim, são traçadas as considerações finais do trabalho. Entendemos, tal como apontam Silva e Azevedo (2018) que à medida que ampliamos o “nosso olhar para o processo de alfabetização e letramento, no que tange às desigualdades educacionais, em todos os níveis de ensino, melhor será o processo de escolarização e a busca de equidade no sistema educacional do país” (p.6).

Fundamentação teórica

No que diz respeito aos anos iniciais do Ensino Fundamental, há um amplo consenso sobre a necessidade de a escola oportunizar aos/às alfabetizandos/as vivências tanto dos princípios e convenções da escrita alfabética quanto das práticas de produção e de leitura/compreensão de textos que sejam socialmente significativas (MORAIS, 2013, p.12). Além de todos os desafios historicamente presentes na alfabetização, dada a complexidade dos aspectos e dos sujeitos envolvidos nesse processo, há de se considerar ainda, o fato de que a efetivação de um ambiente escolar que reconheça e valorize as culturas africanas e afrobrasileiras na construção dos conhecimentos ocupa, ainda hoje, quase duas décadas após a promulgação da lei 10.639/2003, um “não lugar” em grande parte dos currículos e projetos político-pedagógicos das instituições.

Os modos como a alfabetização vem sendo compreendida no Brasil, têm se modificado ao longo dos anos e hoje é compreendida como um processo de natureza complexa e multifacetada (SOARES, 1985; 2016), pois envolve aspectos linguísticos, sociolinguísticos, neurolinguísticos, psicolinguísticos e psicológicos, além de fatores sociais, culturais e políticos. Um dos grandes desafios atuais da escola é o de incorporar todos/as os/as alunos/as à cultura escrita, compreendida como “o lugar – simbólico e material – que o escrito ocupa em/para determinado grupo social,

comunidade ou sociedade” (GALVÃO, 2016, s/p.).

Diante do amplo espectro de práticas de leitura e escrita presentes no processo de alfabetização, cabe à escola envidar esforços na reflexão sobre o tipo de diálogo que as práticas pedagógicas podem estabelecer com as diferentes culturas, contribuindo para a educação das relações étnico-raciais. Por meio do projeto de ensino “Áfricas e Eu”, busca-se alicerçar algumas das práticas de alfabetização na valorização da diversidade, da(s) história(s) e da(s) cultura(s) negras, pois sabe-se que há uma série de silenciamentos nas práticas não explícitas do currículo (BRASIL, 2006, p.56).

As práticas de ensino não são neutras, visto que, ao selecionar o que e como ensinar, há, um comprometimento com a legitimação ou com a transformação dos currículos e dos conteúdos a partir dos quais são organizadas as escolas. Por isso, é necessário implementar outras perspectivas, constituir diferentes modos de compreender e de (re)significar a nossa história bem como as nossas identidades.

O ambiente escolar caracteriza-se pela diversidade e pluralidade cultural (ALVES, 2018). São no tempo e no espaço escolares que as diferenças se encontram, convivem. Promover uma educação para as relações étnico-raciais pressupõe uma visão crítica do letramento. Segundo Terra (2013), desde a constituição do campo de estudos do letramento, nas décadas de 1970-1980, houve uma intensificação dos debates sobre o referido tema e não há um consenso em torno do conceito. Para a autora, não há apenas um ‘letramento’ e sim ‘letramentos’.

O conceito de letramento pressupõe, essencialmente, uma dimensão política. Sob o viés da diversidade de letramentos existentes, o Letramento Racial (SCHUCMAN, 2012) mostra-se como uma importante chave conceitual para compreendermos o modo como a escola deve lidar com as questões relacionadas às tensões raciais, visto que esse conceito está relacionado, principalmente, com a necessidade de desconstruir formas de pensar e agir que foram naturalizadas e arraigadas em pensamentos racistas. Para Almeida (2017), o racismo pode e deve ser desconstruído, combatido, o que implica na luta para o efetivo reconhecimento de todos como cidadãos/os com garantias de direitos. Na escola, tal perspectiva se configura como uma forma de rebater as tensões raciais buscando reeducar os indivíduos sob uma perspectiva antirracista.

Resultados e Discussão

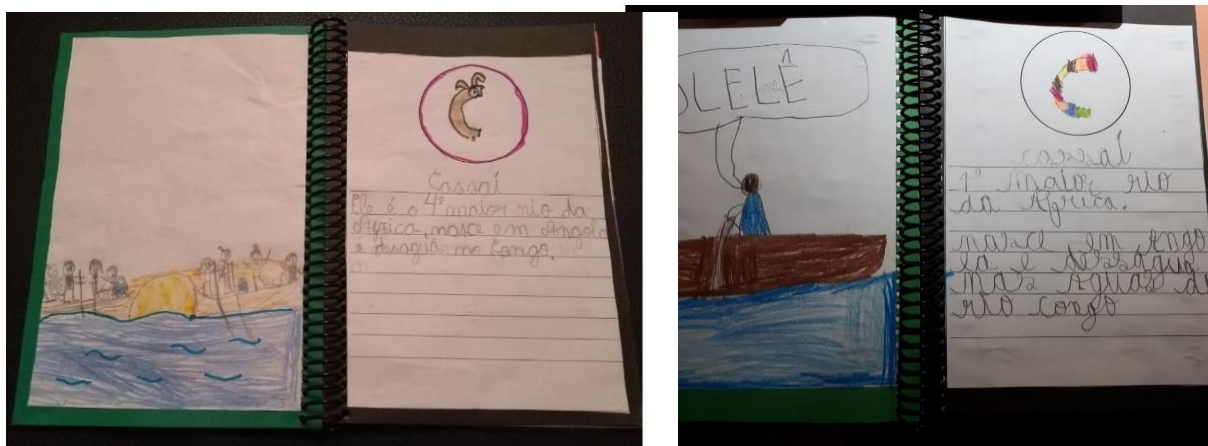
Para Lima (1997, p. 2), todas as experiências vividas na escola só ganham significado quando se articulam “ao processo global de desenvolvimento do indivíduo e não concebidas como um aglomerado de experiências independentes, vividas exclusivamente no âmbito escolar”. Abarcar no currículo a diversidade das culturas afro-brasileira e africana, pode se configurar como um modo de ressignificar as relações étnico-raciais, fortalecendo a cultura negra.

No intuito de oportunizar um ambiente reflexivo que promova a revitalização das identidades e o reconhecimento das diferenças para que as aprendam a valorizar a diversidade, problematizar as desigualdades e envolver-se em práticas significativas de leitura e escrita, o “Alfabeto Africano” mostrou-se um recurso significativo, ao contribuir para a ampliação de um repertório linguístico e cultural das crianças no que diz respeito ao continente africano. Nesse sentido, são analisados alguns saberes que emergiram como importante durante a discussão de questões relacionadas à cultura afro-brasileira.

O primeiro desses saberes refere-se à dimensão geográfica do continente africano. Dessa forma, o primeiro trabalho realizado por meio do Alfabeto Africano refere-se ao entendimento de que a África é um continente (e não um país, como comumente se pensa) que tem uma grande diversidade. Diferentes elementos da paisagem natural africana podem ser trabalhados nesse contexto. É importante sair de concepções que consideram apenas paisagens naturais mais conhecidas (como as savanas) e incluir outras.

Assim, a opção para o verbete da Letra C do alfabeto foi o Rio Cassai. Este foi trabalhado por meio da articulação com a literatura, pela leitura e apreciação do livro “Olelê: Uma antiga cantiga da África”, de Fábio Simões e pela música congoleza de mesmo nome. Ao trazer uma paisagem natural, integrada a elementos culturais importantes, como a música e a literatura, busca-se romper com a ideia da África “cristalizada, estereotipada e, muitas, vezes animalizada” (GOMES, 2008, p. 75). Além disso, a articulação entre diferentes áreas do conhecimento é importante a fim de garantir a integração entre os saberes e tornar o trabalho mais significativo.

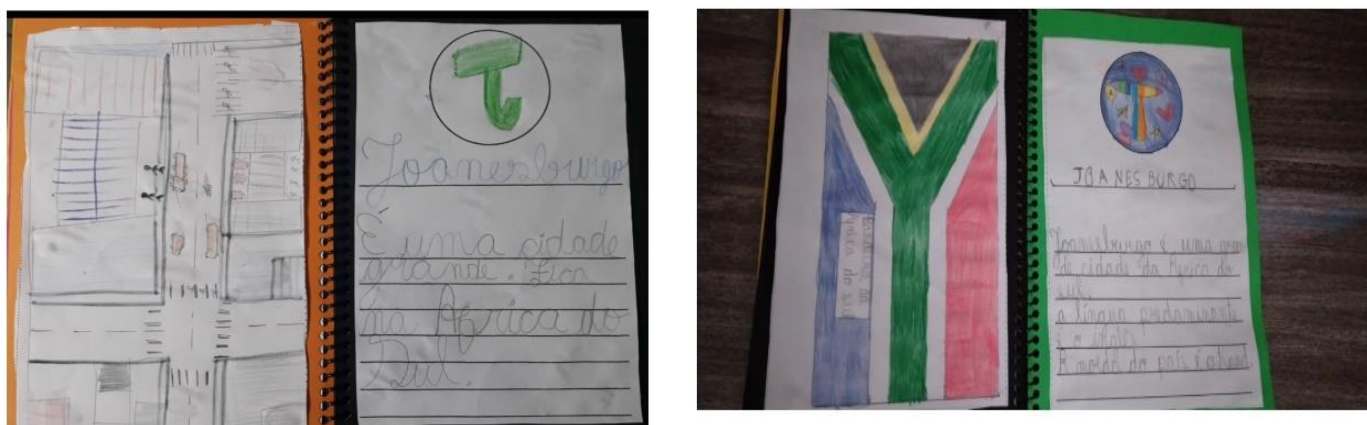
Figura 1 – Verbete “Cassai”



Fonte: Acervo da pesquisa.

Restringir as representações da África às paisagens naturais, todavia, pode ser um problema no trabalho com a educação das relações étnico-raciais. Gomes (2008, p. 76) afirma que “nas imagens que são veiculadas sobre a África, raramente são mostrados os vestígios de um palácio real, de um império, as imagens de reis e muito menos as de uma cidade moderna”. A fim de romper com essa representação, um segundo conjunto de saberes selecionados como importantes para serem trabalhados no projeto refere-se à apresentação de grandes cidades, como Johannesburgo.

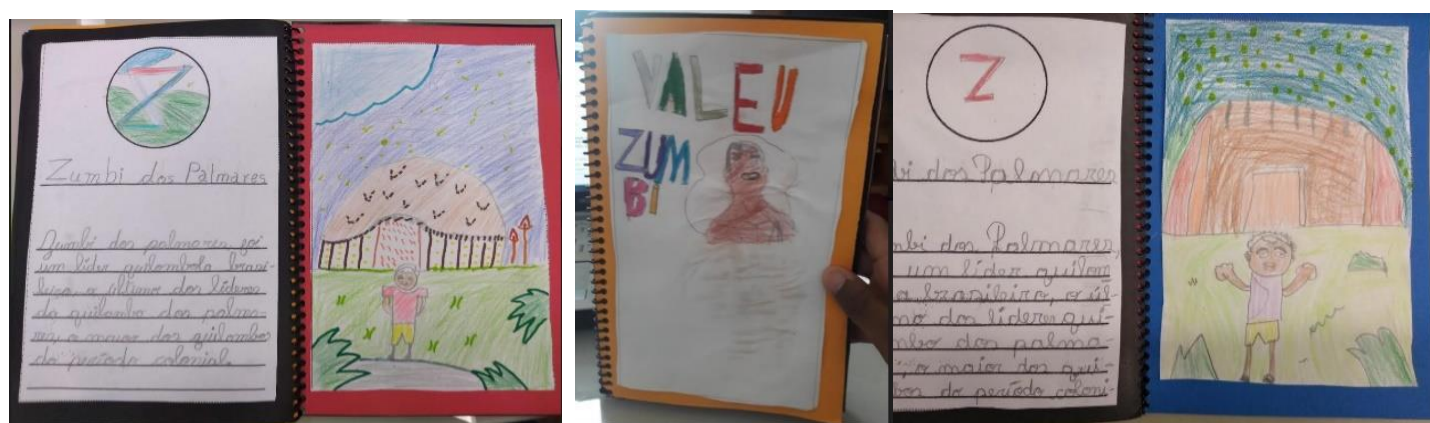
Imagem 2: Verbete “Johannesburgo”



Fonte: Acervo da pesquisa

Por fim, um terceiro grupo de saberes relaciona-se ao conhecimento de importantes personalidades negras e suas contribuições para a história e cultura africana e afrobrasileira. Reconhecer que tais pessoas foram fundamentais para a sociedade permite romper com uma série de estereótipos e preconceitos que ainda hoje envolvem as pessoas negras. Além disso, o trabalho com gêneros textuais diversos, como a biografia, possibilita a ampliação das vivências linguísticas das crianças em processo de alfabetização.

Figura 3 – Verbete “Zumbi dos Palmares”



Fonte: Acervo da pesquisa

Nosso país é reconhecido por sua diversidade racial e marcado por profundas fraturas relacionadas às questões étnico-raciais. Na escola, muitas são as lacunas estruturais no que se refere às referências históricas, culturais e científicas que favoreçam à construção de conhecimentos relacionados ao continente africano e às culturas africanas e afrobrasileiras. Nesse sentido, a articulação das práticas pedagógicas de alfabetização em prol de uma educação para as relações étnico raciais é uma forma de promover a igualdade e o combate ao racismo.

É fundamental ter contato com diferentes produções escritas, transitar em múltiplas experiências que envolvam a leitura e conhecer diferentes gêneros discursivos, assim como é necessário ter contato com diferentes culturas, conhecer e entender diferentes modos de ser e estar no mundo a partir da história contada por diferentes vozes. Só assim se tornará possível, de fato, à escola, formar cidadãos/os críticos/as, leitores/as do mundo e da palavra. Portanto, pensar a escola e nos modos como ela vem trabalhando com as possibilidades de práticas de letramento, (tomadas

aqui como práticas sociais plurais, diversas e variadas, que contemplam as diferentes formas de representações, não se limitando às escolares) é o que nos motiva propor e analisar como as práticas pedagógicas tangenciam a busca de sujeitos efetivos, leitores e leitoras do mundo e agentes de transformações.

REFERÊNCIAS

ALVES, Samanta dos Santos. **Letramento racial crítico e práticas educacionais do ensino fundamental do município do Rio de Janeiro**: a formação continuada de professores da sala de leitura e suas narrativas. Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, 2018. Dissertação de Mestrado.

BRASIL, Ministério da Educação. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-raciais**. Brasília: Secad, 2006.

CAVALLEIRO, Eliane. Introdução. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-raciais**. Brasília: Secad, 2006.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Cultura escrita. **Glossário Ceale**: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. Disponível em:
<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/cultura-escrita>. Acessado em 14/06/2021.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10639/2003. In: MOREIRA, Antonio. CANDAU, Vera. **Multiculturalismo**: diferenças e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 67-89.

GOMES, Nilma Lino. JESUS, Rodrigo Evanilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10,639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013.

IPEA. **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. 2009. Disponível em:
<https://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/primeiraedicao.pdf>

SILVA, Marcos Antonio Batista da. AZEVEDO, Cleomar. Desigualdades educacionais e letramento. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, p. 1-19, v. 44, 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LIMA, Elvira Souza. **Desenvolvimento e aprendizagem na escola**: aspectos culturais, neurológicos e psicológicos. São Paulo: GEDH – Grupo de Estudos do Desenvolvimento Humano, 1997.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MORAIS, Arthur Gomes de. Como as crianças aprendem a escrita alfabética? O que a capacidade de refletir sobre “os pedaços sonoros” das palavras tem a ver com isso? **Boletim Salto para o futuro**. Ano XXIII - Boletim 4 - ABRIL 2013. Disponível em:

https://cdnbi.tvescola.org.br/contents/document/publicationsSeries/13054004_Alfabetizacaoaprendizagemeoensinodaleituraedaescrita.pdf. Acessado em 14/06/2021.

OLIVEIRA, Djalma de Pinho. **Planejamento estratégico**: conceitos, metodologia e práticas. 23. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

SOARES, Magda. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, 1985. p.19-24.

SOARES, Magda. **Afabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”**: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2012. Tese doutorado.

TERRA, Márcia Regina Terra. Letramento e letramentos: uma perspectiva sociocultural dos usos da escrita. **D.E.L.T.A.** Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, n.29:1, 2013 (p.29-58).

Capítulo 14

DESCONSTRUÇÃO: O PRINCÍPIO PARA UMA EDUCAÇÃO PELA INTEGRALIDADE HUMANA

Inara Antunes Vieira Willerding

William Roslindo Paranhos

Édis Mafra Lapolli

DESCONSTRUÇÃO: O PRINCÍPIO PARA UMA EDUCAÇÃO PELA INTEGRALIDADE HUMANA¹¹

Inara Antunes Vieira Willerding

Cofundadora e líder de performance humana e organizacional do Instituto Asú. Pós-doutoranda, doutora e mestre em gestão do conhecimento pelo Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGEGC/UFSC). Graduada em administração. Possui formação em mentoring, coaching e advice humanizado ISOR®. Professora do curso de administração da UFSC. inara.antunes@gmail.com

William Roslindo Paranhos

Cofundadora e líder de diversidades, inclusão e educação no Instituto Asú. Mestre em engenharia e gestão do conhecimento pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Especialista em estudos de gênero e diversidade na escola pela mesma instituição. Pessoa pesquisadora do Grupo de Pesquisa Inovação em Ciência e Tecnologia (CoMovI) e do Laboratório Interdisciplinar de Ensino, Pesquisa e Extensão em Sexualidades (AFRODITE), ambos vinculados à UFSC/CNPq. Pessoa professora universitária e conteudista, consultora, palestrante e (desin)formadora para organizações públicas, privadas e do terceiro setor. williamroslindoparanhos@gmail.com

Édis Mafra Lapolli

Doutora e mestre em engenharia de produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com pós-doutorado em sistemas de informação pela Université de Montpellier II (Sciences et Techniques du Languedoc – França). Engenheira civil, pesquisadora, professora e coordenadora da área de concentração em Gestão do Conhecimento do Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento (PPGEGC) da UFSC. Terapeuta. edispendion@gmail.com.

¹¹ O presente artigo encontra-se nos Anais do XV Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Acesso: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2021/ANAIS-XV-EDUCERE.pdf>

Resumo: A educação é o segundo ciclo social pelo qual as pessoas passam em seu desenvolvimento. Nesse espaço, onde as convenções e construções sociais também se encontram cristalizadas, ocorrem tensões que podem culminar em processos de preconceito, discriminação e exclusão. Contudo, esse mesmo espaço possui [ou deveria possuir] bases pedagógicas bastante sólidas para proporcionar a desconstrução de tais fenômenos e potencializar a busca pela integralidade humana. Dessa forma, o estudo busca, por meio de uma revisão sistemática de literatura, realizada em três bases de dados - *Scopus*, *Web of Science* e *SciELO* -, identificar de que forma a educação pode possibilitar a desconstrução do sistema binário heterocisnormativo. Com abordagem qualitativa, descritiva e exploratória, ao final da aplicação do protocolo de pesquisa, somente oito publicações, nacionais e internacionais, aderiram ao contexto proposto. Com a análise, verificou-se que os estudos pontuam algumas estratégias práticas de combate ao binarismo e ao sistema de sexualidade compulsória. No entanto, todos os artigos deixam clara a necessidade de um processo de desconstrução voltado à toda a comunidade escolar, sendo esse anterior à implantação de qualquer estratégia, compreendendo as pessoas que estejam fora dos muros da escola, para que, dessa maneira, as ações se tornem efetivas em prol da justiça social, da equidade e da integralidade humana.

Palavras-chave: Educação. Integralidade Humana. Diversidades. Desconstrução.

Abstract: Education is the second social cycle that people go through in their development. In this space, where social conventions and constructions are also crystallized, tensions occur that can culminate in processes of prejudice, discrimination and exclusion. However, this same space has [or should have] very solid pedagogical bases to provide the deconstruction of such phenomena and enhance the search for human integrality. Thus, the study seeks, through a systematic literature review, carried out in three databases - *Scopus*, *Web of Science* and *SciELO* -, to identify how education can enable the deconstruction of the heterocisnormative binary system. With a qualitative, descriptive and exploratory approach, at the end of the application of the research protocol, only eight publications, national and international, adhered to the proposed context. With the analysis, it was found that the studies point to some practical strategies to combat binarism and the compulsory sexuality system. However, all articles make clear the need for a deconstruction process aimed at the entire school community, which is prior to the implementation of any strategy, including people who are outside the walls of the school, so that, in this way, the actions become effective in favor of social justice, equity and human integrity.

Keywords: Education. Human Integrality. Diversities. Deconstruction.

1 INTRODUÇÃO

A construção da sociedade é pautada em uma estrutura binária. Em Platão, encontra-se a distinção entre alma e corpo (OLIVEIRA, 2012); a bíblia ilustra, em inúmeros versículos, o binarismo entre deus e o diabo, céu e inferno; a sociedade convencionou binarismos por meio da diferenciação entre bondade e maldade, beleza

e feiura, normalidade e anormalidade.

Como construção social, deve-se compreender todos os fenômenos explícitos e objetivos, implícitos e subjetivos, e mesmo aqueles que não são percebidos pelas pessoas, construídos com base em concepções históricas, culturais, políticas, sociais, que operam o *modus operandi* por meio do inconsciente social (GOMES, 2012; PENNA, 2014). Em Butler (2014) e Foucault (2014), encontram-se as definições dos gêneros e sexualidades enquanto construções sociais binárias, que regulam corpos, por meio dos mecanismos de poder.

A educação possui um papel de suma importância na formação das pessoas alunas, não somente enquanto construção do conhecimento, mas na formação cidadã, baseada na autonomia, na liberdade e no distanciamento da opressão, por meio da desconstrução e da consciência crítica (FREIRE, 1987; FREIRE, 1996), vivenciada pelas identidades dissidentes do padrão binário heterocisnormativo.

Diante da necessidade de modificar o cenário social, que marginaliza pessoas e corpos por conta de seus gêneros e sexualidades, a presente pesquisa tem por objetivo identificar de que forma a educação pode possibilitar a desconstrução do sistema binário heterocisnormativo, no intuito de responder à seguinte questão: De que forma pode a educação contribuir no processo de desconstrução do sistema binário heterocisnormativo?

2 PROCESSO DE REVISÃO SISTEMÁTICA

Com o propósito de buscar evidências sobre o tema, partiu-se para uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL), sendo um processo que favorece a ampliação do olhar dos pesquisadores, propiciando identificar lacunas e evidências sobre a temática em questão. A RSL é imprescindível na busca de evidências, informações e *gaps*, em referência ao objetivo proposto em plataformas de bases de dados, a respeito do tema em questão, com coerência e autenticidade.

No entendimento de Sampaio e Mancini (2007), é essencial que haja um protocolo que norteie todo o processo de pesquisa da RSL, com o objetivo de encontrar publicações voltadas para o escopo da temática proposta. Assim, foi constituído um protocolo conforme Quadro 1.

Quadro 1 – Protocolo de revisão sistemática da literatura

Protocolo	Descrição
Quadro conceitual	A educação possui um papel importante na busca pela integralidade humana. Considerando as diferentes protagonistas/protagonismos das identidades que destoam do sistema binário que reforça a heterocisnormatividade compulsória, bem como as estigmatizações, preconceitos e discriminação, a busca pela integralidade humana, por meio da educação, possibilita um processo subversivo de desconstruções e reconfigurações inerentes à tal sistema.
Contexto	A educação no processo de desconstrução do sistema binário heterocisnormativo.
Línguas	Inglês, português e espanhol.
Critérios de inclusão	Estudos realizados no período entre 2015 e 2021. Dez publicações consideradas as mais relevantes e as dez mais citadas segundo as bases pesquisadas.
Critérios de exclusão	Artigos que não aderem ao contexto da pesquisa. Artigos duplicados.
Bases pesquisadas	<i>Scopus</i> , <i>Web of Science</i> (WoS) e SciELO

Iniciou-se a busca com a tradução dos termos “Educação”, “Gênero” e “Diversidade” para a língua inglesa, a fim de facilitar as buscas nas bases. Além disso, os termos “podem ser combinados utilizando-se os operadores booleanos ‘AND’, ‘OR’”, para compor a estratégia de busca.

Foram incluídos estudos realizados no período entre 2015 e 2021, por entender que houve um aumento significativo nesse período de publicações acerca do tema. Como critérios de exclusão, em virtude do número significativo de publicações, optou-se em selecionar as dez publicações consideradas as mais relevantes e as dez mais citadas, segundo as bases pesquisadas (Quadro 2).

Quadro 2 – Resultados de busca nas bases

Palavras-chave	Scopus		Web of Science		SciELO	
	Nº de Registros	Artigos Pré-selecionados	Nº de Registros	Artigos Pré-selecionados	Nº de Registros	Artigos Pré-selecionados
((“education”) AND (“gender*))	45.425	20	36.905	20	1.751	20
((“education”) AND (“diversit*))	15.898	20	11.883	20	856	20

((“gender”) AND (“diversit”))	8.868	20	8.038	20	308	20
((“education”) AND (“gender”) AND (“diversit”))	2.091	20	1.681	20	81	20
TOTAL		80		80		80

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Após a pré-seleção, das 240 publicações obtidas por meio das estratégias de busca, fez-se necessária a avaliação dos resumos para a seleção das publicações quanto à aderência da pesquisa, bem como a exclusão de duplicados, obtendo um resultado de 43 artigos selecionados. Posteriormente, realizou-se a leitura dos estudos na íntegra, a fim de identificar sua adesão ao contexto definido para a construção da presente revisão, conforme apresentado no Quadro 3.

Quadro 3 – Artigos selecionados

Palavras-chave	Scopus		Web of Science		SciELO	
	Nº de Registrados	Selecionados	Nº de Registrados	Selecionados	Nº de Registros	Selecionados
((“education”) AND (“gender”))	02	01	04	00	06	01
((“education”) AND (“diversit”))	04	00	00	00	01	00
((“gender”) AND (“diversit”))	03	00	02	00	01	01
((“education”) AND (“gender”) AND (“diversit”))	04	01	07	00	09	04
TOTAL	13	02	13	00	17	06

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Foram selecionados 08 artigos ao identificar que estes ofereciam contribuições para a pesquisa proposta. Após a seleção, partiu-se para a apresentação e análise

das evidências com finalidade de agrupar, avaliar e sintetizar todos os estudos relevantes que respondem à pergunta da pesquisa, ampliando o corpo de conhecimento e possibilitando a identificação de lacunas que corroborem com o avanço das pesquisas relacionadas à temática.

3 RESULTADOS

3.1 Políticas públicas e educação

No intuito de explorar a relação existente entre o Estado e as demandas dos movimentos sociais em torno da produção de políticas públicas de educação voltadas às questões de gênero e diversidades sexuais, Vianna (2015) analisou, em sua pesquisa, outras duas produções de sua autoria que buscaram compreender de que forma ocorreu a introdução de tais políticas, relacionadas às pautas de gêneros e diversidades sexuais, durante os governos do Ex-Presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

Ao final, a autora constatou que, por mais que tenham existido avanços no escopo de políticas públicas específicas voltadas às questões de diversidades na educação durante o governo do ex-presidente, muitas dessas foram introduzidas sem considerar um processo de desconstrução que possibilitasse uma análise acerca do processo histórico e das relações de poder que marginalizaram tais grupos, o que, por fim, acabaram culminando na não efetividade das mesmas e não reestruturação do cotidiano escolar voltado às pautas, processo esse indicado pela autora como o ponto de partida para todo e qualquer agenda voltada às diversidades de gêneros e sexuais.

3.2 Práticas educativas e cotidiano escolar

Galaz, Troncoso e Morrison (2016) exploraram as visões críticas sobre intervenção educacional em diversidades sexuais, dando ênfase nas formas pelas quais os gêneros e as sexualidades têm se tornado visíveis no campo educacional. Para os autores, é importante reconhecer que, mesmo quando não abordados explicitamente, sua presença é transversal: “estão em todas as partes e ‘toda a educação é sexual’” (GALAZ; TRONCOSO; MORRISON, 2016, p.93), uma realidade paradoxal.

Os autores evidenciaram que, por mais que as diversidades sexuais tenham se

tornado visíveis no campo educacional, por meio de políticas, discursos e intervenção direta, existe um processo de subalternização perverso, partindo de uma perspectiva foucaultiana, onde mesmo na explicitação das diversidades, estas são comparadas a todo tempo com os grupos hegemônicos - heterossexuais e binários.

Na prática do cotidiano educacional, as minorias estão, a todo tempo, sendo colocadas em comparação com a maioria, em um processo de diferenciação, onde a prática educativa se pauta no discurso de que é necessário compreender e aceitar aqueles que são diferentes. Tal processo acaba marginalizando, apesar de tornar visíveis, todas aquelas pessoas que destoam desse padrão.

Ao realizar um estudo em Portugal, Saleiro (2017) buscou mapear as dificuldades encontradas por crianças e jovens transgêneros na sua vivência educacional. Desse modo, a autora entrevistou mais de trinta adultos trans que relataram suas experiências na trajetória escolar. Saleiro (2017) atenta para a importância de se realizar estudos como este em uma época de pré-aquisição de direitos relacionados à diversidade de gêneros em âmbito internacional, bem como reafirma papel da escola como promotora de mudanças sociais.

Ao longo do artigo, e da análise das entrevistas, ficam claros os processos de violência, simbólicas e físicas, que estão presentes no cotidiano escolar, os quais podem ser arrematados com o uso de algumas estratégias, tais como: uso do nome social, tanto no contexto social quanto no administrativo da escola; livre acesso a espaços, como banheiros, e atividades, como as esportivas, independentemente do sexo de registro; o convívio com outras crianças trans no espaço escolar e a abordagem da temática em uma perspectiva interdisciplinar, sendo todas essas indicações voltadas não somente às crianças trans, mas à toda a comunidade escolar.

Salamanca (2020) realizou uma pesquisa na cidade de Ibagué (Colômbia), sobre a educação a partir da perspectiva de gêneros e feminista. A autora identificou questões voltadas ao enfoque de gêneros nas faculdades e escolas, com cultura permeada por práticas machistas e coloniais. Diante desse cenário, a autora afirma que, no plano social, se faz necessária a implementação de programas com epistemologias decoloniais e partindo de uma premissa feminista, sobre os temas tratados no currículo: o corpo, a sexualidade, a diversidade cultural, étnica e de gêneros, a visibilidade das mulheres na ciência, economia, entre outros, no intuito de desenvolver uma pedagogia baseada em gêneros e feminista, sem esperar pelo sistema educacional.

3.3 Currículo na educação superior

A não inclusão de tópicos voltados às questões de gêneros e diversidades nos currículos acadêmicos de enfermagem acaba por reforçar a transinvisibilidade, no detrimento da saúde e do bem-estar dessa população. Esse é o pressuposto do qual Kellet e Fitton (2016) partem em seu estudo, o qual buscou conscientizar leitoras e leitores em torno da problemática e propor estratégias de intervenção para reformulação desse contexto. As autoras afirmam que é existente uma estrutura binária cisnormativa em relação aos gêneros dentro do ambiente acadêmico e que a mesma deve ser desarticulada.

O processo de conscientização deve ser iniciado, segundo Kellet e Fitton (2016), pelo confronto à medicalização, à patologização e às barreiras existentes no atendimento às identidades trans. Além disso, deve-se analisar a invisibilidade existente acerca das questões de diversidade de gêneros, seja nos currículos acadêmicos ou na própria inexistência de tais pessoas nesses espaços, ao perceber que os ambientes educacionais não fornecem a segurança necessária a elas.

Quanto às estratégias, a estruturação de sistemas de informação em torno da invisibilidade, e por conseguinte da necessidade da “existência”, de pessoas trans devem ser disponibilizados a todo o público escolar. Espaços neutros, que ofereçam segurança à essas pessoas, também devem ser arquitetados, além do trabalho aprofundado com lideranças do ambiente escolar para que estas advoguem pelas diversidades.

Também em torno da inclusão das temáticas de diversidade de gêneros no currículo acadêmico em cursos das ciências da saúde, Ruiz-Cantero *et al.* (2018) objetivaram analisar a experiência dessa incorporação em instituições no âmbito internacional, por meio de uma revisão narrativa. Segundo os autores, apesar de alguns currículos incluírem tais conteúdos, as resistências à sua aplicabilidade se sobressaem, tanto por parte dos docentes como por parte de alunas e alunos, podendo citar: o ceticismo, a falta de maiores informações, ausência de treinamentos específicos voltados à equipe docente, o senso comum de serem essas questões femininas e/ou feministas.

Visando a mudança desse paradigma, os autores indicam que, primeiramente, deve-se haver um exercício pedagógico com professores e alunos para que estes

notem sua constituição androcêntrica e possam refutá-la. Além disso, as instituições devem exercer seu papel político e social possibilitando reestruturações necessárias por meio da disseminação do conhecimento e, por fim, que todo o corpo educacional esteja comprometido com as questões práticas e não somente com a retórica.

3.4 Formação docente

Baseando-se em um estudo narrativo, Guzmán e Guzmán (2016) buscaram elencar conceitos associados às diversidades sexuais, à inclusão na educação, aos currículos dos cursos de graduação das futuras professoras e professores, à importância da formação docente acerca da inclusão das diversidades sexuais, além de elencar boas práticas para inclusão.

Para as autoras, o ponto de partida para o desenvolvimento de qualquer ação relacionada à inclusão de diversidades sexuais no campo da educação parte da necessidade da desconstrução de crenças e valores existentes no inconsciente social, que acabam se manifestando de forma implícita em ações pedagógicas exclusoras e discriminatórias.

Além do exercício de desconstrução, tanto currículo dos cursos de graduação de futuras professoras e professores quanto cursos de formação docente devem instrumentalizar esses profissionais para que possam atuar em sala de aula por meio de recursos pedagógicos e didáticos que lhes permita abordar as diversidades sexuais e enfrentar quaisquer tipos de preconceito e discriminação, de maneira transversal, sendo base de Projeto Político Pedagógico das instituições.

Oltramari e Gesser (2019) buscaram identificar as contribuições do curso de Formação de Professores em Gênero e Diversidade na Escola (GDE) para os profissionais da educação básica. Os autores evidenciaram que o curso contribuiu para: “a aquisição de conhecimentos sobre os marcadores sociais das diferenças e compreensão desses como sociais e políticos; o reconhecimento e posicionamento das participantes como feministas; a ressignificação de experiências profissionais e de vida voltadas às temáticas do GDE” (OLTRAMARI; GESSER, 2019, p. 1), ao trabalhar questões acerca de gêneros, sexualidades, raças, gerações, religiões e deficiências na formação de docentes, reconfigurando suas experiências e fazendo com que estas possam transformar suas práticas no contexto escolar.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve por objetivo identificar de que forma a educação pode possibilitar a desconstrução do sistema binário heterocisnormativo. Após a coleta de dados, por meio de uma revisão sistemática da literatura, identificou-se, primeiramente, que a maioria dos artigos, que resultaram do processo de busca, abordam a questão de gêneros partindo de uma perspectiva binária, reforçando o sistema heterocisnormativo.

Em relação aos artigos analisados, evidenciou-se que todas as autoras e autores concordam que a educação pode vir a ser uma via que possibilite as desconstruções sociais em torno do binarismo e da sexualidade compulsória. Alguns estudos indicam estratégias, tais como a estruturação de políticas públicas específicas, o uso do nome social, a criação de espaços neutros no ambiente escolar, a formação de professores, o fomento às lideranças que advoguem pelas diversidades.

Contudo, apesar da indicação de estratégias, as pesquisas apontam que as mesmas nem sempre são efetivas, pois não há um processo pedagógico em prol das desconstruções, anterior à aplicação dessas, junto às pessoas que atuam no âmbito educacional. Dessa maneira, mesmo quando as ações são colocadas em prática, elas acabam se tornando exclusórias, ao tratar das identidades dissidentes do padrão binário heterocisnormativo como “diferentes” em relação àquelas que compreendem o grupo hegemônico.

Recomenda-se que futuros estudos possam se debruçar sobre a teoria pedagógica, sociológica, antropológica e comportamental a fim explicitar formas para que se tornem concretos e palpáveis os mecanismos que operem em prol das desconstruções, no entendimento de que essas contribuirão não somente com o rompimento do sistema binário heterocisnormativo, mas para com toda identidade minoritária, da qual lhe é retirada a possibilidade da integralidade e da plenitude.

REFERÊNCIAS

BUTLER, J. Regulações de Gênero. **Cadernos Pagu**, vol.42, jan-junho de 2014.

FOUCAULT, M. **A História da Sexualidade: a vontade de saber**. Editora Paz & Terra, 1aed. São Paulo: 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Ega, 1996.

GALAZ, C.; TRONCOSO, L.; MORRISON, R. Miradas Críticas sobre la Intervención Educativa en Diversidad Sexual. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, [S.L.], v. 2, n. 10, p. 93-111, jan. 2016.

GOMES, N. L. Desigualdades e diversidade na educação. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 120, p. 687-693, 2012.

GUZMÁN, N. S.; GUZMÁN, M. S. Tiza de Colores: Hacia la Enseñanza de la Inclusión sobre Diversidad Sexual en la Formación Inicial Docente. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, [S.L.], v. 2, n. 10, p. 73-91, ago. 2016.

KELLETT, P.; FITTON, C. Supporting transvisibility and gender diversity in nursing practice and education: embracing cultural safety. **Nursing Inquiry**, [S.L.], v. 24, n. 1, p. 1-7, 26 jul. 2016. Wiley. <http://dx.doi.org/10.1111/nin.12146>.

OLTRAMARI, L. C.; GESSER, M. Educação e gênero: histórias de estudantes do curso gênero e diversidade na escola. **Revista Estudos Feministas**, [S.L.], v. 27, n. 3, p. 1-14, 2019. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1806-9584-2019v27n357772>.

PENNA, C. Inconsciente social. [S.L.]: **Casa do Psicólogo**, 2014. 488 p.

RUIZ-CANTERO, M. T.; TOMÁS-AZNAR, C.; RODRÍGUEZ-JAUME, M. J.; PÉREZ-SEDEÑO, E.; GASCH-GALLÉN, Á. Agenda de género en la formación en ciencias de la salud: experiencias internacionales para reducir tiempos en España. **Gaceta Sanitaria**, [S.L.], v. 33, n. 5, p. 485-490, set. 2019. Elsevier BV. <http://dx.doi.org/10.1016/j.gaceta.2018.03.010>.

SALAMANCA, V. A. R. COEDUCACIÓN:: aproximación a una epistemología feminista en el aula. **Revista de Estudios de Género: LA VENTANA**, [S.L.], v. 51, n. 1, p. 32-52, jan. 2020.

SALEIRO, S. P. Diversidade de gênero na infância e na educação: contributos para uma escola sensível ao (trans)gênero. **Ex Aequo - Revista da Associação Portuguesa de Estudos Sobre As Mulheres**, [S.L.], n. 36, p. 148-165, 15 dez. 2017. Associação Portuguesa de Estudos sobre as Mulheres - APEM. <http://dx.doi.org/10.22355/exaequo.2017.36.09>.

SAMPAIO, R F; MANCINI, M C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, [S.L.], v. 1, n. 11, p. 83-89, jan. 2007.

VIANNA, C. P. O movimento LGBT e as políticas de educação de gênero e diversidade sexual: perdas, ganhos e desafios. **Educação e Pesquisa**, [S.L.], v. 41, n. 3, p. 791-806, set. 2015. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022015031914>.

Capítulo 15

**SINTOMAS DE TECHNOSTRESS EM
ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS E COMO SE
SENTEM SOBRE O USO DE TECNOLOGIAS**

Aléxia Rino

Luiz Antonio Lourencetti

SINTOMAS DE TECHNOSTRESS EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS E COMO SE SENTEM SOBRE O USO DE TECNOLOGIAS

Aléxia Rino

Psicóloga pela UNISAGRADO – Centro Universitário do Sagrado Coração, bolsista Fapesp (Processo nº 2020/14257-7). Psicóloga clínica e mentora de universitários, alexia_rino@hotmail.com

Luiz Antonio Lourencetti

Doutor em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP). Psicólogo clínico e docente do Centro Universitário Sagrado Coração (UNISAGRADO).luizlourencetti@gmail.com

RESUMO

O contato com a tecnologia vem se tornando mais presente no cotidiano dos seres humanos, trazendo consigo consequências benéficas e prejudiciais, sendo possível citar o Technostress, o qual é caracterizado pelo estresse causado pelo uso da tecnologia. Os sintomas variam nos aspectos físicos, psicológicos e comportamentais. Tendo-se em vista que os estudantes universitários estão constantemente lidando com a busca de informação e entrando em contato com diversas pessoas, mostra-se a importância de identificar quais são os sintomas de Technostress e como se sentem em relação ao próprio uso da tecnologia, para que seja possível propor intervenções voltadas às suas realidades e necessidades, caracterizando o objetivo da atual pesquisa. A pesquisa se utilizou da entrevista semiestruturada com o público de 18 estudantes universitários, sendo de uma universidade pública e uma privada. Durante a entrevista, abordou-se como os discentes se sentiam em relação ao próprio uso da tecnologia e posteriormente foi apresentado um questionário com 27 sintomas físicos, psicológicos e comportamentais referentes ao Technostress, no qual o participante deveria identificar quais sintomas apresentou nos últimos 15 dias. Os três sintomas mais relatados foram Estar presente apenas com o corpo, Ansiedade, Fadiga mental. Ao questionar como se sentiam em relação ao uso 55,55% se sente viciado/dependente ou passa muito tempo usando eletrônicos, os quais estão presentes em diversas áreas da vida. Diante dos resultados, nos deparamos com uma área extensa que precisa ser investigada, especialmente no Brasil que possuem pouco estudos.

PALAVRAS-CHAVE: Technostress, Estresse tecnológico, Estudante universitário, Tecnologia, Psicologia.

ABSTRACT

The contact with technology has become more present in the daily lives of human beings, bringing with it beneficial and harmful consequences, being possible to mention the Technostress, which is characterized by the stress caused by the use of technology. The symptoms vary in the physical, psychological and behavioral aspects. Bearing in mind that university students are constantly dealing with the search for information and coming into contact with different people, it is important to identify what are the symptoms of Technostress and how they feel about their own use of technology, so that it is possible to propose interventions focused on their reality and needs, characterizing the objective of the current research. The research used a semi-structured interview with the public of 18 university students, from a public and a private university. During the interview, it was discussed how the students felt about their own use of technology and later a questionnaire was presented with 27 physical, psychological and behavioral symptoms related to Technostress, in which the participant should identify which symptoms they had presented in the last 15 days. The three most reported symptoms were Being present only with the body, Anxiety, Mental fatigue. When questioning how they felt about the use, 55.55% felt addicted/dependent or spent a lot of time using electronic devices, which are present in several areas of life. In view of the results, we are faced with an extensive area that needs to be investigated, especially in Brazil, which has few studies.

KEY-WORDS: Technostress, Technological stress, Undergraduates, Technology, Psychology

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa teve por objetivo identificar quais são os sintomas de Technostress apresentados pelos estudantes universitários e como se sentem em relação ao próprio uso de tecnologias. Sendo assim, será feita uma breve contextualização sobre o Technostress com ênfase nos sintomas físicos, psicológicos e comportamentais, tendo-se em vista a amplitude do tema e de suas possibilidades. Posteriormente a temática será relacionada com os estudantes universitários, dando sequência a metodologia, resultados, discussão e considerações finais.

A tecnologia vem se tornando cada vez mais presente no cotidiano, trazendo consigo consequências benéficas e prejudiciais. Entre os benefícios do avanço tecnológico, é possível citar a forma como possibilitou o ensino remoto durante o período de pandemia, se tornando imprescindível para a educação (CORDEIRO, 2020). Em contraponto, é possível citar o Technostress, o qual é caracterizado pelo estresse causado pelo uso da tecnologia. O termo apareceu pela primeira vez em 1984, como uma patologia de adaptação devido os indivíduos serem incapazes de lidar com a tecnologia de uma forma saudável (CHIAPPETTA, 2017).

Autores como Paiva e Costa (2005) e Guedes (1999), discutem que o Technostress compromete a saúde, em aspectos físicos e psicológicos, sendo expressos na tendência ao sedentarismo, isolamento social, problemas cardíacos, ansiedade, solidão, obesidade, embotamento afetivo, podendo ser associado e resultar em prejuízos no desenvolvimento e amadurecimento afetivo, social cognitivo e físico.

Outro aspecto físico alarmado pelo grupo ZEEIS (2017) seria a visão, devido a exposição prologada aos eletrônicos, a estimulação visual de perto tem sido mais requisitada e consequentemente houve um aumento significativo no desenvolvimento de miopia. Além disso, na exposição prolongada, há maior contato com a luz na frequência azul, trazendo alterações hormonais importantes como na produção de Melatonina, e por alcançar a retina, altera o bem-estar psicológico, podendo causar lesões, tensão e inflamação nos olhos, tanto pela exposição a luz como pelo fato de piscar menos.

A literatura aponta que outras queixas comuns se referem a dor de cabeça, fadiga, aumento na frequência cardíaca, distúrbios gastrointestinais, tensão muscular que podem resultar em dores, formigamento de membros, insônia e distúrbios do sono, fadiga crônica, sudorese, distúrbios hormonais e menstruais em mulheres, distúrbios relacionados a pele e dores cervicais. No aspecto comportamental, é recorrente o vício por algo, evitar e possuir retraimento social e/ou emocional ou psicológico, elevada irritabilidade, medo, frustração, desamparo aprendido e sobrecarga de informação (HOSPITAL DE OTTAWA, 2018; KRAUT *et al.*, 2001; NICOLACI-DA-COSTA, 2002; SCHENK, 1997; VIRILIO, 1999; WEIL; ROSEN, 1997).

O technostress se apresenta em cerca de 40% da população ativa, porém espera-se que com a pandemia o número chegue a dobrar. Isso porque muitas pessoas foram forçadas a usar a tecnologia remotamente, mostrando que cada vez mais o ser humano e as organizações serão afetados pelo Technostress (EAPA, 2020).

Em um estudo conduzido por Rino (2019) foram entrevistados 20 estudantes do curso de Psicologia, sendo que apenas um não sentia alguma consequência do estresse. Sendo o estresse um importante fator na compreensão do comportamento suicida, o qual permeia o ambiente universitário (CAVESTRO; ROCHA, 2006).

Tendo-se em vista que os estudantes universitários estão constantemente lidando com a busca de informação e entrando em contato com diversas pessoas,

sendo esses dois pontos importantes para o Technostress, reafirmados pela pandemia que intensificou o uso da tecnologia, principalmente como mediadora dos processos educativos. Mostra-se a importância de identificar quais são os sintomas de Technostress apresentados e como se sentem em relação ao próprio uso da tecnologia, para que seja possível propor intervenções voltadas às suas realidades e necessidades.

METODOLOGIA

Este capítulo é parte integrante da Iniciação Científica da autora financiada pela Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) processo nº 2020/14257-7.

Para dar conta dos objetivos propostos, esta pesquisa fez uso de delineamento de natureza exploratória e abordagem qualitativa por meio de levantamento de dados em entrevistas semiestruturadas (GIL, 2002) com 18 estudantes universitários, de ambos os sexos e idade entre 18 e 28 anos (média de 22 anos). Os estudantes estavam matriculados em cursos variados sendo quatro da área de exatas, seis da área de humanas e oito da área de biológicas, sendo de uma universidade pública e uma privada, localizadas no município de Bauru/SP.

As entrevistas foram conduzidas individualmente e de forma remota por videoconferência, sendo abordados junto aos discentes questionamentos sobre como estes se sentiam em relação ao próprio uso da tecnologia. Ainda nas entrevistas, era apresentado aos participantes um questionário elaborado pelos autores com 27 sintomas físicos, psicológicos e comportamentais que são reportados pela literatura como associados ao Technostress, no qual o participante deveria identificar quais sintomas apresentaram nos últimos 15 dias. Destaca-se que as entrevistas foram conduzidas no ano de 2021, durante o período de pandemia da COVID-19, contexto em que todos os estudantes entrevistados estavam em período de Ensino Remoto Emergencial.

O relato verbal das entrevistas foi transcrito e submetido a um processo de análise qualitativa, focado na análise de conteúdo (GIL, 2002), visando identificar e explorar a relação do participante com o uso da tecnologia. Os dados provenientes do questionário de sintomas foram tabulados e quantificados para identificação e caracterização dos principais sintomas percebidos pelos participantes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A caracterização dos estudantes pode ser observada na tabela 1, sendo que ao estabelecer uma média dos dados obtivemos a que a idade dos participantes é de 22 anos, sendo 61,11% do sexo masculino, 38,88% do sexo feminino, 55,55% trabalham, 44,44% são de Instituição Privada e 55,55% de Instituição Pública, sendo 27,77% do curso de Psicologia, 22,22% do curso de jornalismo e o restante distribuído em cursos diferentes.

Tabela 1- Caracterização dos entrevistados

	Gênero	Idade	Curso/Instituição	Trabalho/carga horária	Atividade extra na faculdade
P1	Fem	22	Psicologia - Privada	Não	Não
P2	Fem	23	Arquitetura- Privada	Sim, 8 horas em Loja de pisos e revestimentos.	Sim, Iniciação Científica
P3	Fem	19	Engenharia Química- Privada	Não	Não
P4	Fem	28	Administração- Privada	Sim, sem horário definido mas com foco nos fins de semana. Locação de mesas e brinquedos para festa.	Não
P5	Fem	22	Psicologia- Privada	Sim, 5 horas semanais voluntária, atua como diretora de telemarketing	Sim, Iniciação Científica, Comissão de eventos, Monitoria e Projeto de Extensão
P6	Masc	20	Nutrição- Privada	Não	Projeto de Extensão
P7	Fem	19	Psicologia- Privada	Sim, livre demanda como consultora de venda de terrenos	Projeto de Extensão

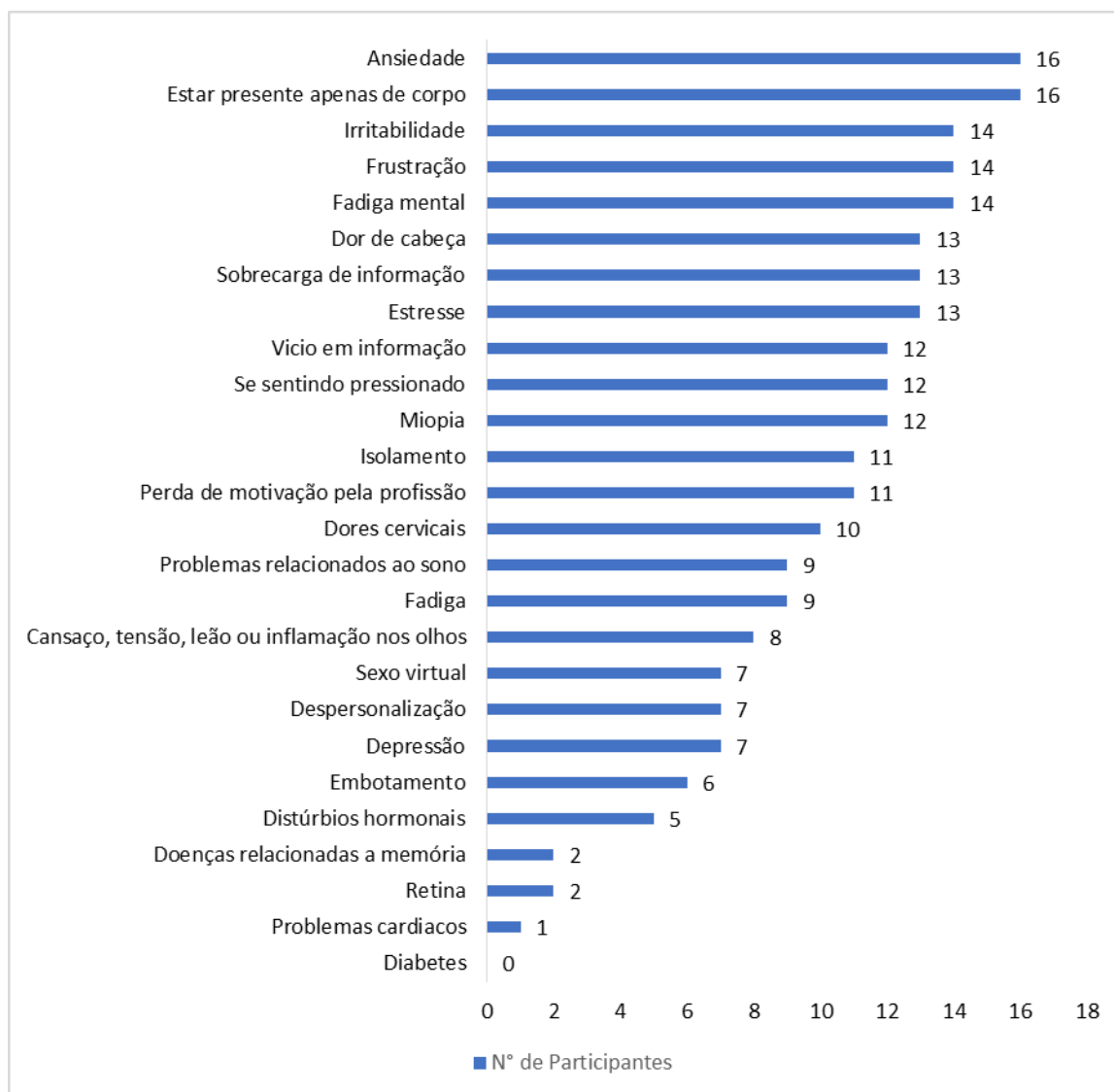
P8	Fem	24	Biologia- Privada	Não	Iniciação Científica
P9	Masc	21	Engenharia de Produção - Pública	Sim, 40 horas semanais em Call Center	Não
P10	Masc	19	Educação Física- Pública	Sim, 1 hora e meia por dia, instrutor em academia	Não
P11	Masc	18	Jornalismo- Pública	Não	Não
P12	Masc	20	Jornalismo- Pública	Não	Projeto de Extensão
P13	Masc	24	Jornalismo- Pública	Sim, 16 horas semanais como pesquisador	Laboratório de pesquisa
P14	Masc	24	Ciências da Computação- Pública	Sim, 30 horas semanais como desenvolvedor de software	Não
P15	Masc	22	Engenharia Mecânica- Pública	Não	Projeto de Extensão
P16	Masc	23	Psicologia - Pública	Não	Não
P17	Masc	27	Jornalismo- Pública	Sim, 7 horas e 20 minutos por dia como consultor de vendas	Não
P18	Masc	27	Psicologia - Pública	Sim, 40 horas semanais como auxiliar administrativo no CAPS	Não

Fonte: Elaborado pela autora

A partir do questionário de sintomas, foi possível confeccionar o gráfico 1, no qual é possível observar quantos participantes relataram apresentar os sintomas listados. Com isso identificamos que em ordem decrescente, os sintomas mais relatados foram “Estar presente apenas com o corpo” e “Ansiedade” com 16 participantes; “Fadiga mental”, “Frustração” e “Irritabilidade” com 14 participantes; “Estresse”, “Sobrecarga de informação” e “Dores de cabeça” com 13 participantes; “Miopia”, “Se sentir pressionado” e “Vício em informação” com 12 participantes; “Perda de motivação pela profissão” e “Querer se isolar sem ser contexto pandêmico e sim

de se afastar dos outros” com 11 participantes; e “Dores cervicais” com 10 participantes.

Gráfico 1 – Distribuição de sintomas por participante



Fonte: elaborada pela autora

Apenas duas participantes relataram entre 6 e 8 sintomas, porém atentando ao fato de ambas serem do sexo feminino, de universidade privada e quase não utilizarem eletrônicos. As maiores pontuações de sintomas se encontraram com 22 sintomas, no qual o participante é do sexo masculino, de universidade pública e 21 sintomas da participante do sexo feminino, de universidade privada, sendo que ambos já tinham o hábito antes da pandemia de passar o dia todo em contato com a tecnologia variando a forma de uso entre as áreas da vida, como “ensino remoto”, “assistir série”, “se comunicar”, “redes sociais” e “trabalhar”.

O gráfico 2 apresenta o momento em que os participantes foram questionados

como se sentiam em relação ao próprio uso das tecnologias, sendo que 10 participantes, configurando 55,55% da amostra, se consideraram viciados/dependentes dos eletrônicos ou passavam muitas horas utilizando. Os motivos variam entre: achar que a qualquer instante pode receber uma mensagem importante, por não conseguir ficar longe do celular, por utilizar em muitas áreas da vida ou não especificaram.

Cinco participantes relataram sentir que a pandemia fez aumentar o contato com a tecnologia, transformando-a em um canal que engloba contato com as pessoas, trabalho, estudo e lazer. O que corrobora com o dado da Employee Assistance Professionals Association (EAPA, 2020) que esperava o aumento no número de usuários por conta da pandemia.

Entre os quatro participantes que relataram sentir que precisam diminuir o tempo que passam usando tecnologia, apenas um considera que usa muito, enquanto três são usuários com baixo tempo atualmente e demonstram interesse em diminuir ainda mais.

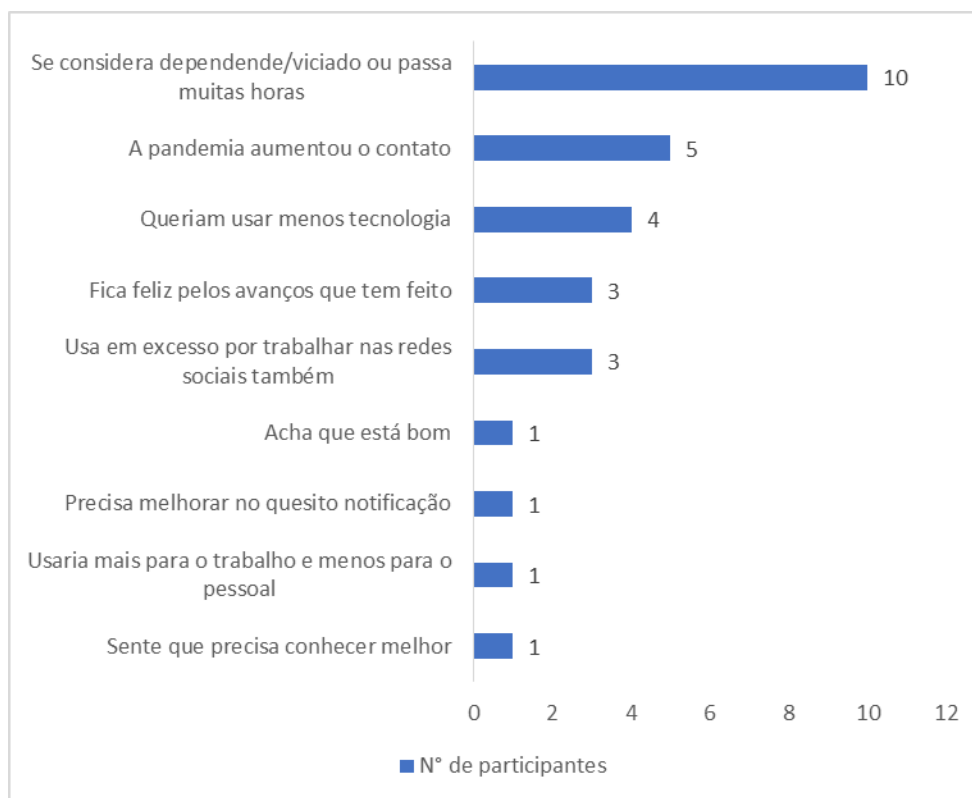
Três participantes relataram se sentirem felizes cada dia mais em relação ao uso da tecnologia por estarem conseguindo mudar a forma que utilizam, se auto-observando e direcionando o uso de forma que não se culpem, estando ciente sobre a forma que usam e o que ainda precisa ser ajustado, de forma que traçam maneira de fazer os ajustes e irem testando se darão certo ou não, sem se cobrar, apenas experienciando. E ao mesmo tempo, compreendendo a função dos algoritmos, estando ciente sobre a forma que funcionam para usar a seu favor e optar se querem ou não dar a informação para que a indústria trabalhe com ela.

Uma participante relatou que aumentaria o uso da tecnologia para o trabalho, afim de conseguir maior engajamento nos materiais postados nas redes sociais e consequentemente aumentar sua venda e diminuiria o tempo que passa usando como lazer, pois mesmo sendo a participante que menos utiliza tecnologia e possui menos sintomas. Três participantes consideraram que utilizam a tecnologia em excesso pelo fato de trabalharem utilizando redes sociais.

Um participante relatou sentir que as notificações fazem se sentir disperso, possuindo respaldo no que é exposto por com o que é exposto por Vieira e Gonçalves (2019), no qual os participantes relataram sentir incomodo em relação as notificações também, sendo assim, o participante considera que é necessário rever como pode melhorar nesse sentido.

Para finalizar, uma participante relatou sentir que precisava melhorar seu uso da tecnologia, pois sente que não compreende algumas ferramentas e que muitas vezes se acha devagar com elas, sendo assim gostaria de buscar cursos e formas de aprimorar o seu próprio uso da tecnologia.

Gráfico 2 – O que sentem sobre o próprio uso da tecnologia



Fonte: elaborada pela autora

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do objetivo de identificar quais são os sintomas de technostress apresentados pelos estudantes universitários e como se sentem em relação ao próprio uso da tecnologia, foi possível identificar que os sintomas de Technostress mais relatados foram “Estar presente apenas com o corpo”, “Ansiedade”, “Fadiga mental”, “Frustração”, “Estresse”, “Sobrecarga de informação”, “Dores de cabeça”, “Miopia”, “Se sentir pressionado”, “Vício em informação”, “Perda de motivação pela profissão”, “Querer se isolar” e “Dores cervicais”.

Nota-se que dentre os 27 sintomas, apenas duas participantes possuíam entre 6 e 8 sintomas, sendo assim 16 participantes possuem mais de 10 sintomas, o que

mostra a necessidade de desenvolver intervenções focadas nas necessidades dos estudantes universitários em relação ao uso de tecnologia.

Em relação a como se sentiam em relação ao próprio uso da tecnologia, dos 18 participantes 10 se consideram viciados/dependentes da tecnologia ou passam muitas horas na mesma, sendo que apenas um deles está entre os 5 participantes consideraram ter aumentado o uso devido a pandemia.

A partir dos dados expostos, entre os possíveis desdobramentos, destacam-se a realização de eventuais ações e intervenções, como por exemplo, discussões e campanhas sobre a temática para levar conhecimento sobre o Technostress, intervenções preventivas e remediativa com estudantes universitários, uma vez que apresentaram um número relevante de sintomas, reflexões e discussões do setor empresarial em relação a produção de tecnologia e ferramentas para favoreçam a saúde mental, entre outras.

Por fim, tendo-se em vista que cada vez mais as tecnologias de informação estarão presentes na vida dos seres humanos, e conseqüentemente o technostress acompanhará a mesma tendência, se mostra necessário a realização de pesquisas incluindo o tema, principalmente no Brasil onde poucas foram realizadas.

REFERÊNCIAS

ARE you technostressed or technosavvy? 6 tips to balance techno-perils and techno-pleasures. **Hospital de Ottawa**. 2018.

CAVESTRO, J. M.; ROCHA, F. L. Prevalência de depressão entre estudantes universitários. **J Bras Psiquiatr.**, v. 55, n. 4, p. 264-267. 2006.

CHIAPPETTA, M. The Technostress: definition, symptoms and risk prevention. **Revista Senses Sci.**, v. 4, n.1, p.358-361. 2017.

CORDEIRO, K. M. A. O impacto da pandemia na educação: A utilização da tecnologia como ferramenta de ensino. Repositório da Faculdades IDAAM. Disponível em: < <http://repositorio.idaam.edu.br/jspui/handle/prefix/1157>>. Acesso em: 26 de jul. de 2020.

EMPLOYEE ASSISTANCE PROFESSIONALS ASSOCIATION. EAPA statement in response to COVID-19. Disponível em: <<https://www.eapa.org.uk/eapa-statement-in-response-to-covid-19/>>. Acesso em: 26 de jun. de 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed., São Paulo: Atlas, 2002.

GUEDES, D. P. **Educação para a saúde mediante programas de Educação Física Escolar**. São Paulo: Motriz, v.5, n.1, jun. 1999.

KRAUT, R., LUNDMARK, V., PATTERSON, M., KIESLER, S., MUKOPADHYAY, T.; SCHERLIS, W. Internet paradox. A social technology that reduces social involvement and psychological wellbeing? **American Psychologist**. 2001.

NICOLACI-DA-COSTA, A. M. Revoluções tecnológicas e transformações subjetivas. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 18, n. 2, p. 193-202, Aug. 2002.

PAIVA, N. M. N.; COSTA, J. S. A influência da tecnologia na infância: desenvolvimento ou ameaça?. **Psicologia.pt**. 2015.

RINO, A. Avaliação e descrição de Estresse em Estudantes Universitários do curso de Psicologia. Relatório final de Iniciação Científica, Centro Universitário Sagrado Coração, Bauru, São Paulo, 2019. Material não publicado.

SCHENK, D. **Data smog: surviving the information glut**. San Francisco: Harper San Francisco. 1997.

VIEIRA, T.M.; GONÇALVES, M. S. Leitura 24/7: livros digitais, algoritmo e celulares conectados. In: CONGRESSO BRASILEIRO DA COMUNICAÇÃO - INTERCOM, 42., 2019, Belém. **Anais INTERCOM nacional 2019**. São Paulo: Intercom, 2019. Disponível em: <http://portalintercom.org.br/anais/nacional2019>.

VIRILIO, P. **The game of love and chance**. Grand Street, 52. 1999.

WEIL, M.; ROSEN, L. **TechnoStress: coping with technology @ work, @ home, @ play**. New York: John Wiley & Sons. 1997.

ZEEIS. **A luz azul: o que faz bem e o que faz mal de quanta luz azul precisamos? E como e quando devemos nos proteger contra ela?**. 2017.

CURRÍCULOS DOS AUTORES

Adriana de Oliveira Chaves Palmieri

Secretária de Educação do Município de Araucária (nov. 2018 até a presente data). Delegada Estadual da UNDIME - Gestão 2021/2023. Suplente Secretária de Finanças da UNDIME/PR (2021/2023). Secretária Municipal da Mulher e Família - Rolândia/PR (Fev. 2018 até Nov. 2018). Foi assessora na Secretaria municipal de Rolândia - PR (20 de outubro de 2017/ fevereiro 2018); Participante e finalista do processo de escolha do 1º Secretário Regional de Educação do País para o Consórcio de Desenvolvimento e Inovação do Norte do Paraná - CODINÓRP; Coordenadora pelo IPARDES no Núcleo Regional de Educação de Maringá (junho 2017/ setembro 2017); Tutora no Pólo de Educação a distância NEAD/UEM, curso de Pedagogia (2017 até abril de 2019). Foi Diretora Geral na Faculdade Andreotti (2017). Foi presidente da Comissão Própria de Avaliação - CPA da Faculdade Alvorada de Tecnologia e Educação de Maringá (2016); Foi membro do Conselho Editorial da REVISTA Científica SMG (eISSN 2359-0742); Foi membro do Conselho Superior da Faculdade Alvorada de Tecnologia e Educação de Maringá; Foi membro do Conselho de Acessibilidade da Faculdade Alvorada de Tecnologia e Educação de Maringá; Foi Coordenadora, Presidente do Núcleo Docente Estruturante - NDE e do Colegiado do Curso de Publicidade e Propaganda da Faculdade Alvorada (desde 2013); Foi presidente do Núcleo Docente Estruturante - NDE e do Colegiado do Curso de História, Letras (inglês e espanhol) e Pedagogia da Faculdade Alvorada (desde 2015), foi professora e membro do Núcleo Docente Estruturante do curso de Ciências Contábeis. Foi Secretária de Educação do Município de Sarandi (PR) a partir de setembro de 2013 até dezembro de 2016. Professora nos cursos de Pós-graduação nas disciplinas de: Gestão/ Políticas Públicas/ Planejamento Estratégico/ Alfabetização/ Avaliação (Ed. Infantil e Anos Iniciais)/ Administração Escolar. Foi Coordenadora Municipal do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC/MEC) do Município de Maringá até julho de 2013. Foi Assessora de Comunicação na Câmara Municipal de Maringá (CMM até julho de 2013). Assessora de Ensino da Rede Municipal de Maringá (jan. à abril de 2013). Foi membro do Conselho Municipal de Assistência Social (2013). Foi Diretora de Ensino da Rede Municipal de Educação de Maringá (maio de 2011 até dezembro de 2012). Mestre em Promoção da Saúde (linha de pesquisa Promoção de Saúde Educação e Tecnologias na Promoção da Saúde 2012/2013). Ex - aluna do Programa de Pós-graduação em Educação na disciplina de: TÓPICOS ESPECIAIS EM EDUCAÇÃO:

educação, sexualidade e gênero - Implicações pedagógicas (60h/a) na Universidade Estadual de Maringá (UEM). Graduada em pedagogia no Unicesumar (2015). Graduada em Comunicação com Habilitação em jornalismo pela Faculdade Maringá (2006). Possui pós-graduação em Comunicação e semiótica (2006 - Instituto Paranaense de Ensino) e em Gestão Pública e Educacional (2006 - INSEP). Professora (2007 à março de 2013) na UNIÃO DAS FACULDADES METROPOLITANAS DE MARINGÁ - UNIFAMMA.

Alessandra Fonseca Farias

Atua como professora do ensino fundamental da rede municipal de Presidente Prudente/SP. Graduada em Pedagogia (2012) e mestra em Educação pela UNESP (2016), atualmente é doutoranda em educação pela UFGD.

Aléxia Rino

Psicóloga pela UNISAGRADO.

Ana Paula Almeida Ferreira

Discente do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede (PROFEI) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Especialista em Educação Inclusiva pela Universidade Cidade de São Paulo (UNICID). Especialista em Psicologia da Educação pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Especialista em Docência na Educação Infantil pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Professora da Rede Municipal de Educação de São Luís –MA (SEMED). E-mail: paula_almeida28@hotmail.com

Andreza Gomes Lisbôa

Estudante do curso de Licenciatura em Pedagogia Bilíngue (Libras/Português) do IFSC Palhoça Bilíngue. Bolsista do Projeto de Pesquisa de Intervenções Assistidas por Animais do Laboratório de Tecnologia Assistiva do IFSC.

Bruna Mayara Bonato

Doutora em Educação, Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR. bruna.bonato@hotmail.com.

Bruno Henrique da Rocha Rodrigues

Estudante do Curso de Licenciatura em Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. Bolsista de Pesquisa com financiamento em Edital interno do IFRJ/CNIL. Participante do Grupo de Pesquisa LOGOS do PROPEC/IFRJ.

Claudia Bianchi Progetti

Doutora em Ciência na área de Engenharia da Computação e Professora do Centro Universitário Senac-SP.

Claudinéia Maria Vischi Avanzini

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) na área História e Historiografia da Educação. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná na área História e Historiografia da Educação (2011). Especialista em Educação Especial pelo Centro Universitário Claretiano - CEUCLAR (2014), Educação Social pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo/ Campinas (2003), e graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas (1999). Participa do NIEPHE - Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em História da Educação, coordenado pelas professoras Diana Vidal, Maurilane Biccas e Maria Angela Salvadori. Atuou como responsável pela Educação Hospitalar na Secretaria de Estado da Educação do Paraná, Presidente do Conselho Municipal de Educação de Araucária, Vice Diretora do CE Protásio de Carvalho em Curitiba, Pedagoga na Rede Municipal de Araucária - PR, Coordenadora da Documentação Administrativa e Pedagógica Escolar da Secretaria Municipal de Educação de Araucária - PR, Formadora Regional, Supervisora e Formadora Estadual ligada à Universidade Federal do Paraná - UFPR no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, Conselheira Municipal de Educação de Araucária - PR, Professora dos anos iniciais, Formação de Docentes e Coordenadora de Educação de Jovens e Adultos no município de Paulínia - SP, Professora da Rede Estadual de São Paulo, Professora de Pós Graduação convidada na PUCPR e Tutora de Ensino Superior a distância do Centro Universitário Claretiano - CEUCLAR. Atualmente é Coordenadora Pedagógica do Departamento de Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Araucária e Professora Pedagoga do Estado do Paraná.

Édis Mafra Lapolli

Mulher! Coautora do livro: ""DIVERSIDADES: O BÊ-Á-BÁ PARA A COMPREENSÃO DAS DIFERENÇAS"", prefaciado pela Prof.^a Dra. Berenice Bento (UNB). Doutora e mestre em engenharia de produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com pós-doutorado em sistemas de informação pela Université de Montpellier II (Sciences et Techniques du Languedoc – França). Engenheira civil, pesquisadora, professora e coordenadora da área de concentração em Gestão do Conhecimento do Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento (PPGEGC) da UFSC. Terapeuta. Consultora organizacional nas áreas de: gestão do capital humano, desenvolvimento do potencial humano, aspectos comportamentais da gestão de pessoas, organizações saudáveis com foco na equidade e no equilíbrio do bem-estar dos colaboradores, no autoconhecimento, na inteligência emocional e social, empreendedorismo e inovação. Coordenadora de projetos da Editora Pandion. Líder do Grupo de Pesquisa Inovação em Ciência e Tecnologia (CoMovI), vinculado à UFSC/CNPq. Coordenou vários projetos de pesquisa e de extensão. É autora de livros, capítulos de livros e vários artigos em periódicos especializados e em anais de eventos nacionais e internacionais. Orientou dezenas de pessoas mestres e doutoras. edispandion@gmail.com.

Eliane Terezinha Buwai Krupa

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Educacional Araucária - Facear, especialista em Tecnologias em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, em Educação Infantil pela Faculdade Educacional de Araucária e Educação Especial e Inclusiva pelo Centro Universitário Unifacear. Professora e Pedagoga da rede municipal de ensino de Araucária, atualmente é diretora do Departamento de Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Araucária.

Estefani Baptistella

Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSM). E-mail: estefanibaptistella@gmail.com. Discente do curso de Especialização em Gestão Educacional, do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPPG/UFSM). Graduada em Pedagogia Licenciatura Plena Diurno (UFSM).

Flávio Urudão de Oliveira

Bacharel em Gestão Ambiental pela Fundação Universidade Federal de Rondônia, Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

Girlany Tavares Feitosa Pereira

Licenciada em Pedagogia, Especialista em Gestão Pedagógica, Mestra em Educação em Ensino de Ciências pela Universidade do Estado do Amazonas - UEA. E-mail: girlanyfeitosa@gmail.com

Inara Antunes Vieira Willerding

Mulher! Coautora do livro: ""DIVERSIDADES: O BÊ-Á-BÁ PARA A COMPREENSÃO DAS DIFERENÇAS"", prefaciado pela Prof.^a Dra. Berenice Bento (UNB). Cofundadora e líder de performance humana e organizacional do Instituto Asú. Pós-doutoranda, doutora e mestre em gestão do conhecimento pelo Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGEGC/UFSC). Graduada em administração. Possui formação em mentoring, coaching e advice humanizado ISOR®. Professora do curso de administração da UFSC. Pesquisadora e vice-líder do Grupo de Pesquisa Inovação em Ciência e Tecnologia (CoMovI), vinculado à UFSC/CNPq. Escritora, organizadora e autora de livros, de capítulos de livros e de artigos científicos especializados. Conteudista, consultora, palestrante e transformadora para organizações públicas, privadas e do terceiro setor, com foco no desenvolvimento de pessoas voltado ao empreendedorismo, à criatividade e à inovação, bem como na performance das organizações e do potencial humano em prol de organizações saudáveis, autoconhecimento, inteligência emocional e social. inara.antunes@gmail.com

Ivani Cristina Voos

Professora de Educação Especial, Dra. em Educação Científica e Tecnológica no IFSC - Câmpus Palhoça Bilíngue.

Jackson Ronie Sá-Silva

Professor Adjunto do Departamento de Biologia da Universidade Estadual do Maranhão (DBIO –UEMA) e Líder do Grupo de Pesquisa Ensino de Ciências, Saúde

e Sexualidade (GP-ENCEX/ UEMA); Doutor em Educação pela UNISINOS; Pós-Doutor em Educação pela UFRGS; Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (PPGE –Mestrado Profissional/UEMA). Professor do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede (PROFEI) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). E-mail: prof.jacksonronie.uema@gmail.com

Jarlisse Nina Beserra da Silva

Discente do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em rede (PROFEI) pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Especialista em Arte Mídia e Educação pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA). Bacharela em Serviço Social pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Professora da Rede Municipal de Educação de São Luís –MA (SEMED). E-mail: jarlisse@hotmail.com

Jordana Borchardt Blasi

Acadêmica do curso Pedagogia Licenciatura Plena Diurno da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: jordana.b.blasi@gmail.com

Josefina Diosdada Barrera Kalhil

Docente na Universidade do Estado do Amazonas – UEA, Doutora em Ciências Pedagógicas pela Universidade da Havana. E-mail: josefinabk@gmail.com

Katia Elisa Prus Pinho

Doutora em Engenharia Elétrica e Informática Industrial, Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR. katiaprus@utfpr.edu.br.

Ketlin Elís Perske

Servidora técnica-administrativa em educação na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Licenciada em Letras Português (UFSM), especialista em Gestão Educacional (UFSM), mestra em Políticas Públicas e Gestão Educacional (UFSM). Acadêmica do Curso de Doutorado em Educação (UFSM). E-mail: ketlin.perske@ufsm.br

Laurinaldo Félix Nascimento

Doutorando em Direito pela Universidade Estácio de Sá- UNESA, Mestrado em Administração Pública, FGV/RJ, E-mail: lfelixnascimento@hotmail.com

Letícia Amaral Anselmo

Estudante do curso de Licenciatura em Pedagogia Bilíngue (Libras/Português) do IFSC Palhoça Bilíngue. Bolsista do Projeto de Pesquisa de Intervenções Assistidas por Animais do Laboratório de Tecnologia Assistiva do IFSC.

Lilian Soares Alves Branco

Doutoranda em Educação (PPGE/UFSM). Mestre em Educação, Especialista em Gestão Escolar, Orientação Educacional, Gestão e Tutoria, Formação Docente para EaD. Professora do Curso Normal Magistério e tutora dos cursos de Licenciaturas na Uniasselvi. E-mail: lilian.sabranco@gmail.com

Luana Priscila Wunsch

Doutora em Educação (Universidade de Lisboa), com pesquisa financiada pela Fundação da Ciência e Tecnologia – FCT-Portugal. Professora do Programa de Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado – em Educação e Novas Tecnologias, Líder do Projeto de Pesquisa “Formação do Docente no Contexto da sua prática: integração significativa das tecnologias”, UNINTER. E-mail: lpriscila@gmail.com

Luís Fernando Ferreira de Araújo

Doutor em Educação, Arte e História da Cultura e Formação em Letras e Professor do Centro Universitário Senac. Mestre em Ciências da Comunicação e Mestre em Educação, Arte e História da Cultura

Luisa dos Santos Gomes

Estudante do curso de Licenciatura em Pedagogia Bilíngue (Libras/Português) do IFSC Palhoça Bilíngue. Bolsista do Projeto de Pesquisa de Intervenções Assistidas por Animais do Laboratório de Tecnologia Assistiva do IFSC.

Luiz Antonio Lourencetti

Doutor em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP). Psicólogo clínico e docente do Centro Universitário Sagrado Coração (UNISAGRADO).

Maria Carolina da Silva Caldeira

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Minas Gerais, mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais e doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão Social em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Atualmente é Professora do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais, atuando no 1º ciclo de formação humana. Também é docente do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da UFMG, na linha de pesquisa Currículos, Culturas e Diferença. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Currículo, atuando principalmente nos seguintes temas: currículo, alfabetização, infância, processos de in/exclusão, gênero e pedagogias culturais.

Maria Peregrina de Fátima Rotta Furlanetti

Professora aposentada pela UNESP de Presidente Prudente/SP. Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Moema (1979), mestra em Psicologia pela PUC/SP (1996) e doutora em Educação pela UNESP (2001).

Maritania dos Santos Padilha

Discente do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede (PROFEI) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Especialista em Língua Brasileira de Sinais pela Faculdade Mantense dos Vales Gerais (INTERVALE). Licenciada em Letras pela Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES). Professora da Rede Estadual de Educação do Maranhão (SEDUC-MA). E-mail: maritaniasantos30@gmail.com

Mayane Djanira dos Santos

Graduada em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Faculdade de Ciências Humanas do Sertão Central - FACHUSC (2021) em Salgueiro, Pernambuco.

Professora de Ciências do Ensino Fundamental Anos Finais da rede privada de Salgueiro, Pernambuco. Atuou como Bolsista do programa Residência Pedagógica – PRP (CAPES), Experiência na área de Biologia, com ênfase em Biologia Geral.

Micaelly Feitosa Pereira

Docente, Acadêmica do curso de Graduação em Educação Física, Licenciada em Dança pela Universidade do Estado do Amazonas – UEA. E-mail: micaellypereira1991@gmail.com

Patrícia Barros Soares Batista

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Minas Gerais e mestrado pela mesma instituição. Atualmente é Professora do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais, atuando no 1º ciclo de formação humana. É membro do Grupo de Pesquisas do Letramento Literário (GPELL/UFMG) e atua como avaliadora de obras literárias infanto-juvenis. Tem experiência na área de formação de professores alfabetizadores (Ceale/FaE/UFMG) e Educação, atuando principalmente nos temas: ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, literatura infantil, infância e diversidade étnico-racial.

Patricia Maneschy Duarte

Professora Dr^a em Educação/UERJ. Mestre em Educação/ UERJ. Prof^a do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, Campus Nilópolis/ PROPEC/ CNIL.

Rayane Teles Alves

Estudante do Curso de Licenciatura em Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. Aluna de Iniciação Científica. Participante do Grupo de Pesquisa LOGOS do PROPEC/IFRJ.

Robson Alves dos Santos

Doutor em Design, Formação em Pedagogia e Professor do Centro Universitário Senac-SP.

Ruana Priscila da Silva Brito

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Mestrado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e Doutorado em Educação pela mesma instituição. Professora do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais, atuando no 1º ciclo de formação humana. Professora-formadora do Programa Nossa Escola Pesquisa Sua Opinião (NEPSO), vinculado à Universidade Federal de Minas Gerais e à ONG Ação Educativa. Atua junto ao Curso de Formação Intercultural para Educadores Indígenas, da Faculdade de Educação da UFMG. Participa do Grupo de Estudos sobre Numeramento e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Escolar Intercultural Indígena - GPEEI, ligados à UFMG. Possui experiência na área da Educação Matemática, Alfabetização Matemática, Letramento, Numeramento e Educação Escolar Indígena.

Rute Israeli Rocha Pereira

Nascida no dia 31/07/2000 graduanda em Ciências Biológicas - Faculdade de Ciências Humanas do Sertão Central - FACHUSC, pós-graduanda em Metodologias de Ensino em Biologia e Química - Faculdade Venda Nova do Imigrante - FAVENI. Atuou como Bolsista do programa Institucional de Bolsa de iniciação à Docência - PIBID, Atuou como Bolsista do programa Universidade para todos - PROUPE, Atuou como Bolsista do programa Residência Pedagógica - PRP.

Tauana Cristina Santana

Psicóloga formada pela Fundação Universidade Federal de Rondônia. Pós Graduada em Terapia Comportamental e Cognitiva. Mestranda no Programa em Desenvolvimento e Meio Ambiente da Fundação Universidade Federal de Rondônia.

William Roslindo Paranhos

Primeiramente, BIXA, subversiva e desconstrutora. Pessoa coautora do livro: ""DIVERSIDADES: O BÊ-Á-BÁ PARA A COMPREENSÃO DAS DIFERENÇAS"", prefaciado pela Prof.^a Dra. Berenice Bento (UNB). Cofundadora e líder de diversidades, inclusão e educação no Instituto Asú. Mestre em engenharia e gestão do conhecimento pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Especialista em estudos de gênero e diversidade na escola pela mesma instituição. Pessoa

pesquisadora do Grupo de Pesquisa Inovação em Ciência e Tecnologia (CoMovI) e do Laboratório Interdisciplinar de Ensino, Pesquisa e Extensão em Sexualidades (AFRODITE), ambos vinculados à UFSC/CNPq. Pessoa professora universitária e conteudista, consultora, palestrante e (desin)formadora para organizações públicas, privadas e do terceiro setor. Atuou em municípios catarinenses com formação continuada para mais de mil docentes da rede pública na área de diversidade e sexualidades na escola (ensino infantil ao médio). Possui experiência nas áreas de: integralidade humana, interseccionalidade, diversidades na escola, educação continuada em diversidade, gêneros e sexualidades no sistema educacional, formação docente, diversidades nas organizações, diversidade sexual, organizações saudáveis. É pessoa autora de capítulos de livros, de artigos em anais de eventos e em periódicos nacionais e internacionais. williamrosindoparanhos@gmail.com

Wilton José Leal da Costa

Graduado em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Faculdade de Ciências Humanas do Sertão Central - FACHUSC (2013) em Salgueiro, Pernambuco. Professor de Ciências da Educação Integral do Ensino Fundamental Anos Finais da Secretaria Municipal de Salgueiro, Pernambuco. Experiência na área de Biologia, com ênfase em Biologia Geral. Pós-Graduado em Ensino de Biologia e Química pela Universidade Regional do Cariri - URCA e Pós-Graduado em Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável pela Faculdade de Juazeiro do Norte - FJN. Intérprete de Líbras pela Secretaria Municipal de Educação de Cedro-PE.

ISBN 978-658459936-9

