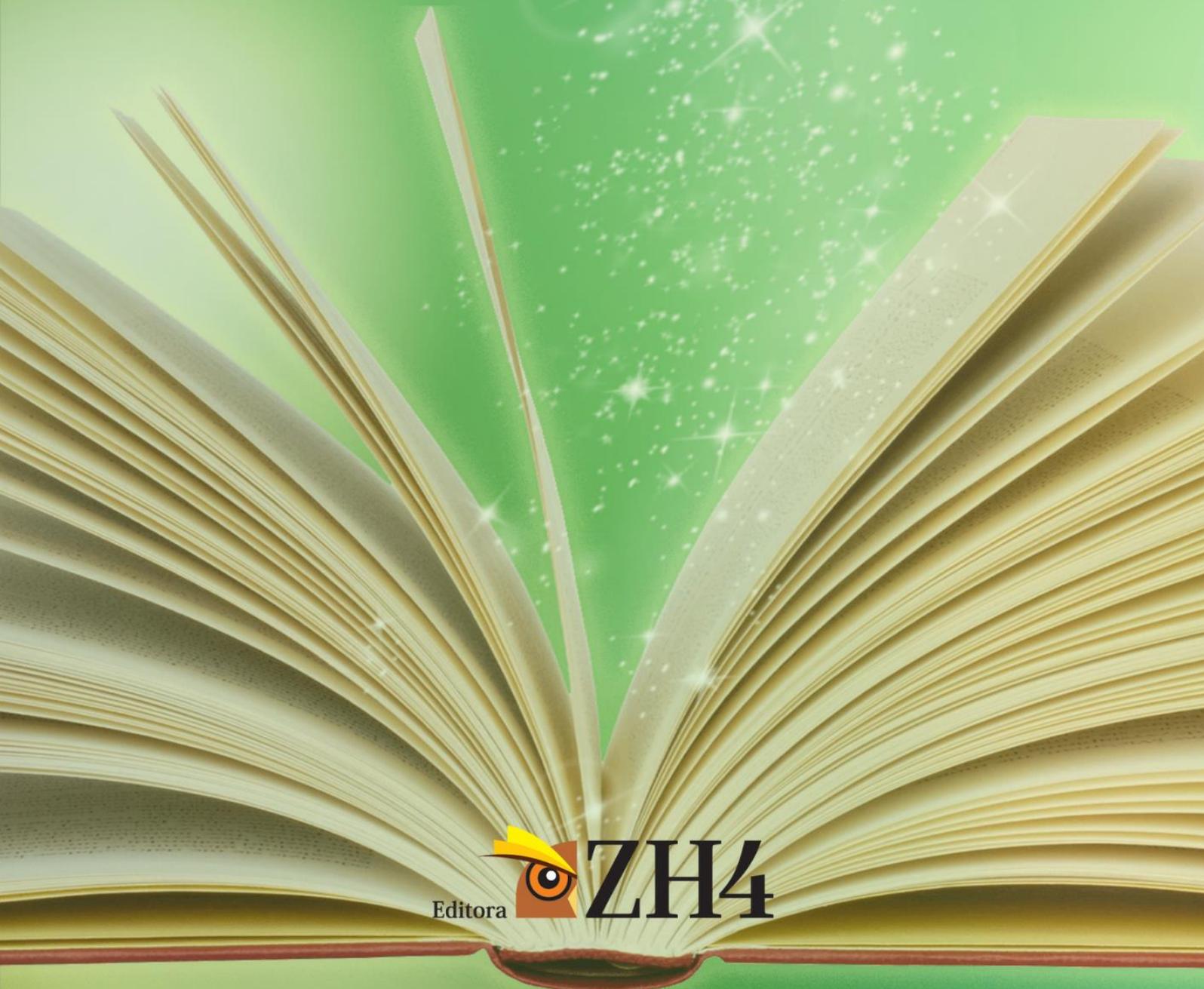


Organizadoras

Liziane Hobmeir e Rosi Munaretti de Camargo

Reflexões Pedagógicas

Histórias pela Educação



Editora  ZH4

CORPO EDITORIAL

Editora-chefe:

Dra. Zélia Halicki

Conselho Editorial:

Dr. Adriano Stadler – Instituto Federal do Paraná

Dr. Adriano Marcos Fuzaro – Instituto Federal do Paraná

Dr. Adilson Carlos da Rocha – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Dr. Cesar Eduardo Abud Limas – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Dra. Eliane Fernandes Pietrovski – UTFPR

Dra. Gislaine Martinelli Baniski – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Dr. Marcos Roberto KÜhl – Universidade Estadual do Centro-Oeste

Dr. Jakson Renner Rodrigues Soares – Universidade da Corunha – Espanha

Dr. Rodrigo Luiz Morais da Silva – Instituto Federal do Paraná

Dr. Rodrigo de Souza – Universidade de Brasília

Dr. Rodrigo Cortopassi Goron Lobo – The City University of New York

Dra. Rosemary Aparecida Martins Roberto - Universidade Estadual de Ponta Grossa

Dra. Rubia Carla Mayer Biscaia – Universidade Estadual de Ponta Grossa

FICHA CATALOGRÁFICA

	Hobmeir, Liziane
H683	Reflexões pedagógicas: histórias pela Educação [livro eletrônico] / Liziane Hobmeir; Rosi Munaretti de Camargo. Ponta Grossa: ZH4, 2022. 128 p.; <i>E-book</i> PDF
	ISBN: 978-65-84783-01-0 DOI 10.51360/zh4.20223-03
	1. Educação. 2. Ensino/Aprendizagem. 3. TIC. I. Camargo, Rosi Munaretti de (org.). II. T.
	CDD: 370.71

Ficha Catalográfica Elaborada por Maria Luzia F. B. dos Santos CRB 9/986.

Esta é uma obra de acesso gratuito que tem objetivo de disseminar o conhecimento.

A responsabilidade pelo conteúdo e autenticidade de cada artigo é atribuída a seus autores.

Diagramadora: Maiara Souza

Editora ZH4 – CNPJ 39.857.442/001-94

Rua Anita Garibaldi, 1400 – Sala 104

Bairro Órfãs – Ponta Grossa – Paraná

Sumário

	APRESENTAÇÃO	05
CAPÍTULO 1	Livro didático na EPT: uma análise do potencial das tecnologias digitais de informação e comunicação para a aprendizagem	06
	<i>Carolina Ribeiro Borges Lamas e Luciana dos Santos Rosenau</i>	
	DOI 10.51360/zh4.20223-03-p.06-22	
CAPÍTULO 2	Abordagem da BNCC na disciplina de artes para o ensino fundamental	23
	<i>Liziane Hobmeir e Igor Basani Camargo Silva</i>	
	DOI 10.51360/zh4.20223-03-p.23-32	
CAPÍTULO 3	Jogos pedagógicos no processo de aprendizagem na educação especial	33
	<i>Thaís Manfrin Bertim; Carlos Henrique Pereira Alves e Karina Gomes Rodrigues</i>	
	DOI 10.51360/zh4.20223-03-p.33-45	
CAPÍTULO 4	Os processos educativos sociais na América Latina, os sistemas educacionais e o direito à educação	46
	<i>Marli de Fátima Rodrigues e Érico Ribas Machado</i>	
	DOI 10.51360/zh4.20223-03-p.46-54	
CAPÍTULO 5	<i>Fanfic</i> e a intertextualidade literária	55
	<i>Denis Pereira Martins e Renata Gonçalves Gomes</i>	
	DOI 10.51360/zh4.20223-03-p.55-66	
CAPÍTULO 6	Reflexões pertinentes sobre os ambientes destinados à leitura em escolas municipais	67
	<i>Edí Marise Barni e Diego da Silva</i>	
	DOI 10.51360/zh4.20223-03-p.67-77	
CAPÍTULO 7	Competências socioemocionais em uma escola privada de educação infantil	78
	<i>Denis Pereira Martins e Leticia Kauane Ribeiro Marques</i>	
	DOI 10.51360/zh4.20223-03-p.78-90	

CAPÍTULO 8	Ensino emergencial à distância na educação básica	91
	<i>Jaqueline Rosa Miranda Silva</i>	
	DOI 10.51360/zh4.20223-03-p.91-96	
CAPÍTULO 9	A inversão de papéis entre o trabalho docente e a interação discente: um relato de experiência no ensino superior	97
	<i>Rosí Munaretti de Camargo</i>	
	DOI 10.51360/zh4.20223-03-p.97-105	
CAPÍTULO 10	Tecnologias de comunicação digital no curso técnico em enfermagem durante a pandemia	106
	<i>Rosângela Teresinha da Silva da Rocha e Luciana dos Santos Rosenau</i>	
	DOI 10.51360/zh4.20223-03-p.106-117	
CAPÍTULO 11	Inclusão do autismo na sociedade	118
	<i>Ailda Ferreira Dias e Liziane Hobmeir</i>	
	DOI 10.51360/zh4.20223-03-p.118-126	
	SOBRE AS ORGANIZADORAS	127

Apresentação

A obra *Reflexões Pedagógicas: Histórias pela Educação*, apresenta temas que permeiam o universo dos desafios da educação na atualidade, os quais podem ser abordados por diversas vertentes. Sendo assim, alguns temas que fazem parte desse compilado de estudos, são abordados pelos autores que construíram esse livro composto por 11 artigos sobre a temática.

No capítulo 1, o estudo foi sobre as potencialidades das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação em Livro Didático utilizado na Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) com o objetivo de potencializar a mediação da aprendizagem.

Já o capítulo 2 trata de uma pesquisa bibliográfica que apresenta a Base Nacional Comum Curricular – BNCC que contribui para a disciplina de Artes no Ensino Fundamental, e esta trabalha com seis dimensões do conhecimento de formas simultâneas, que são: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão.

A pesquisa do capítulo 3, discorre sobre a importância dos jogos utilizados enquanto prática pedagógica na educação inclusiva, buscando compreender as contribuições dos jogos para a prática pedagógica no que diz respeito à aquisição de novos conhecimentos para o público da educação especial.

O artigo do capítulo 4, apresenta uma reflexão sobre o atendimento da educação não escolar e sua relação com o alargamento da concepção de direito à educação nos sistemas educacionais dos países da América Latina

No capítulo 5, os autores propõem-se a analisar a partir das teorias da intertextualidade e da leitura em meio digital a *fanfic Cinderella*, de autoria atribuída ao pseudônimo Lucifers_Roze, na plataforma Spirit, uma página virtual de autopublicação de livros.

Na sequência, o artigo do capítulo 6 teve como objetivo propor um modelo de avaliação dos ambientes destinados à leitura em escolas municipais.

Já no capítulo 7, analisou-se a maneira em que as competências socioemocionais são trabalhadas em uma escola privada, na cidade de Curitiba, que atende crianças da educação infantil sendo possível verificar a importância de os docentes estarem preparados emocionalmente para ensinar os seus alunos sobre o tema abordado.

No capítulo 8, o artigo visa discutir e contextualizar o ensino a distância na educação básica em situação atípica e atual de pandemia, a fim de manter a continuidade no ensino, de modo a evidenciar as dificuldades ao se tratar de planejamento, bem como, ao pouco preparo docente relacionado às tecnologias que se fazem essenciais, dado este novo contexto.

O estudo do capítulo 9 relata a experiência da autora, enquanto estudante de graduação em EAD, em compreender o mundo discente na modalidade, de forma a contribuir para melhorias na sua práxis profissional.

O capítulo 10 apresenta um relato de experiência sobre a vivência/experiência docente na utilização das Tecnologias de Comunicação Digital, em especial a do aplicativo *WhatsApp* como ferramenta com potencial de contribuir com a comunicação e interação pedagógica entre tutores e estudantes de um curso técnico de enfermagem na modalidade de ensino presencial.

Finalizando a presente obra, o capítulo 11 traz o conceito do Transtorno do Espectro Autista (TEA) e como a sociedade pode contribuir para o processo de inclusão do portador, bem como, saber os tipos de Autismo já apresentados pela Medicina, as características da doença e o respeito com a diversidade que a sociedade precisa ter, bem como, a lei que ampara o portador da doença.

Boa leitura!

Liziane e Rosi

(Organizadoras dessa obra)

Capítulo 1

**LIVRO DIDÁTICO NA EPT:
UMA ANÁLISE DO POTENCIAL DAS
TECNOLOGIAS DIGITAIS DE
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO PARA A
APRENDIZAGEM**

DOI: [10.51360/zh4.20223-03-p.06-21](https://doi.org/10.51360/zh4.20223-03-p.06-21)

Autores:

Carolina Ribeiro Borges Lamas

Luciana dos Santos Rosenau

LIVRO DIDÁTICO NA EPT: UMA ANÁLISE DO POTENCIAL DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM

Carolina Ribeiro Borges Lamas ¹

Luciana dos Santos Rosenau ²

RESUMO

O tema deste estudo foi sobre as potencialidades das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação em Livro Didático utilizado na Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) com o objetivo de potencializar a mediação da aprendizagem. Esse tema é pertinente porque os Livro Didáticos são uma importante ferramenta pedagógica usada no processo de ensino-aprendizagem. Considera-se que, dependendo da maneira como as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação são abordadas nos Livro Didáticos, podem auxiliar os estudantes no desenvolvimento de competências, por serem recursos que potencializam os meios de aprendizagem. O objetivo deste artigo foi analisar a forma como os estudantes são incentivados pelo Livro Didático para usar e acessar recursos das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação por meio do Livro Didático usado na EPTNM. O Livro Didático objeto desta pesquisa foi elaborado para utilização em cursos da EPTNM vinculados à Rede E-Tec Brasil, encontra-se disponível no repositório da Rede E-Tec denominado ProEdu como componente curricular de Análise de Impacto Ambiental no curso Técnico em Meio Ambiente (eixo tecnológico Ambiente e Saúde). Este estudo é de cunho exploratório e de abordagem qualitativa, o método empregado para análise de dados foi a Análise de Conteúdo de Bardin (2011), o qual permite a verificação do Livro Didático quanto ao incentivo de estudantes para usar e acessar as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação para estudar, por exemplo, por meio da indicação de conteúdos digitais. Os resultados observaram um déficit na proposição e diversificação de uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação para complementar os conteúdos abordados, é necessário ampliar as indicações de animações e jogos, criando novos modos de potencializar esses recursos para melhorar o processo de aprendizagem dos estudantes.

Palavras-chave: Educação Profissional Técnica. Livro Didático. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo aborda como o Livro Didático (LD) disponibilizado no repositório de recursos educacionais ProEdu³, do eixo tecnológico Ambiente e Saúde, no curso Técnico em Meio Ambiente, componente curricular Análise de Impacto Ambiental, na Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) incentiva os estudantes para usar e acessar recursos de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

¹ Bacharel e licenciada em Ciências Biológicas. Especialista em Educação Profissional Técnica de Nível Médio do IFPR – campus Curitiba. *E-mail:* lamascarol80@gmail.com

² Doutora em Educação e Comunicação, licenciada em Pedagogia. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná - IFPR. *E-mail:* luciana.rosenau@ifpr.edu.br

³ O repositório ProEdu é um acervo *on-line* de recursos educacionais gratuitos, por exemplo livros, vídeos, animações e imagens, para Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: <<http://proedu.rnp.br>>. Acesso em: 28 out. 2019.

Uma das justificativas para pesquisar essa temática são as orientações sobre tecnologias educacionais presentes nos documentos oficiais que direcionam a Educação Básica brasileira. Entre eles, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), que definem as diretrizes educacionais (BRASIL, 2013), e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual abrange competências¹ e habilidades a serem desenvolvidas em cada componente curricular e de cada ano de ensino (BRASIL, 2017). Nesses documentos, há orientação sobre a necessidade de inclusão e de aplicação de recursos das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação em práticas pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem, com o intuito de aprimorá-lo e, assim, desenvolver uma educação de qualidade.

Outra justificativa é o fato de o Livro Didático ser uma das ferramentas pedagógicas mais utilizadas nas práticas escolares no Brasil, portanto faz parte da cultura escolar brasileira. Teixeira (2009, p. 10) descreve bem a relação do Livro Didático com a cultura escolar no trecho a seguir e destaca que,

O Livro Didático situa-se no interior de uma cultura escolar, exercendo um papel fundamental na escola, sendo canal de transmissão de ideologias, valores, mitos, estereótipos e formas de pensamento. É portador de um saber escolar articulado às finalidades sociopolíticas e culturais de uma dada sociedade e um objeto cultural resultante da interação de um conjunto de normas, disposições e determinações culturais que não pode ser compreendido fora do contexto social e escolar (TEIXEIRA, 2009, p. 10).

Uma vez que o Livro Didático tem esse papel na escola e é um canal de transmissão de formas de pensamento e de saberes escolares, ele pode se for bem-elaborado, atuar positivamente na mediação da construção do conhecimento de estudantes, inclusive contribuir para o uso, a compreensão e a criação de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação de forma significativa, crítica e ética, conforme prevê a BNCC (BRASIL, 2017, p. 9).

Outra questão que levou a este estudo foi o fato de que, por serem recursos pedagógicos bastante adotados, há muitos estudos sobre Livros Didáticos envolvendo os mais variados temas. No entanto, há poucos abarcando os Livros Didáticos usados na EPTNM. Foi possível verificar isso ao fazer a revisão bibliométrica, para isso utilizou-se o recorte entre 2014 e 2018, por serem as publicações mais recentes, e elegeram-se as bases de dados descritas na TABELA 1 a seguir. Dentro do recorte desta pesquisa, não foram encontradas publicações sobre o tema.

TABELA 1 –Revisão bibliométrica

Ano Base de dados	2014	2015	2016	2017	2018
Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica (RBEPT) ² .	Não há publicações				
International Association for Research on Textbooks and Educational Media (IARTEM) ³ .	Não há publicações				

¹ Compreende-se que há muitas críticas à BNCC por esse documento se embasar na pedagogia de desenvolvimento de competências que têm por objetivo, principalmente, atender aos interesses do mercado de trabalho, logo, geralmente são relacionadas à produtividade. Todavia, este artigo não objetiva aprofundar essa discussão, visto que é um material elaborado previamente a esta lei. A BNCC e as DCN são citadas e utilizadas como referência porque, apesar de haver a necessidade de uma análise mais crítica, são, no momento, os documentos oficiais que normatizam a educação do Estado.

² Acervo disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/index>>. Acesso em: 28 out. 2019.

³ Acervo disponível em: <<https://iartemblog.wordpress.com/about/>>. Acesso em: 28 out. 2019.

Revista Debates em Educação Científica e Tecnológica ¹ .	Não há publicações				
Revista PUC-SP E-curriculum ² .	Não há publicações				
Portal de periódicos Capes/MEC ³ .	Não há publicações				

Fonte: Autoras (2022).

As escolhas do livro e do eixo tecnológico em questão justificam-se pela familiaridade de uma das autoras com a área, com graduação em Ciências Biológicas, especialização em Análise Ambiental e atuação profissional de 15 anos com edição e escrita de livros didáticos de Ciências e Biologia para Educação Básica. Esses atributos permitem realizar uma melhor análise do conteúdo abordado no Livro Didático selecionado.

Diante do exposto, questiona-se: De que maneira o Livro Didático da EPTNM disponibilizado no repositório ProEdu, do componente curricular Análise de Impacto Ambiental, utilizado na EPTNM, no curso Técnico em Meio Ambiente, do eixo tecnológico Ambiente e Saúde tem ajudado os estudantes a usar e a acessar recursos das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação com ou sem integração à internet?

Considerando que o acesso desses recursos e o uso deles são de suma importância para que os estudantes possam adquirir conhecimentos e competências tanto para o exercício profissional no mundo de trabalho, que está em constante transformação, como para o exercício da cidadania e da vida social, o objetivo geral deste artigo é analisar a forma como eles são incentivados para usar e acessar recursos das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação por meio do Livro Didático utilizado na EPTNM. Para isso, adotou-se a pesquisa qualitativa, por meio de análise documental, e para análise dos dados o método de análise de conteúdo de Bardin (2009, p. 48).

Dessa maneira, a organização deste artigo apresenta: os pressupostos teóricos sobre Livro Didático, EPTNM e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação; os encaminhamentos metodológicos que descrevem a metodologia, a abordagem, o instrumento e o método de análise empregada; a análise dos dados do Livro Didático de acordo com o encaminhamento metodológico proposto e a discussão dos resultados encontrados.

2 LIVRO DIDÁTICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Há décadas, o Livro Didático tem sido uma das ferramentas pedagógicas mais usadas na Educação Básica brasileira. O Estado é um dos principais responsáveis por esse cenário, pois por meio da política pública educacional chamada Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), fornecem-se livros para todos os estudantes de escolas públicas que aderem ao programa.

Os Livro Didáticos voltados para a Educação Profissional apesar de não estarem inseridos no PNLD foram produzidos para atender cursos da modalidade presencial e também os vinculados à Rede

¹ Acervo disponível em: <<http://ojs.ifes.edu.br/index.php/dect/issue/archive>>. Acesso em: 28 out. 2019.

² Acervo disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/curriculum/issue/archive>>. Acesso em: 28 out. 2019.

³ Acervo disponível em: <<https://www.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em: 28 out. 2019.

E-Tec Brasil na modalidade à distância, estes livros e outros materiais didáticos são utilizados nos cursos técnicos em componentes curriculares de formação específica e os de formação geral podem ser adotados nos componentes curriculares do núcleo básico. A Rede E-Tec Brasil é um programa do Ministério da Educação (MEC) criado em 2011 por meio do Decreto 7.589 em substituição ao sistema Escola Técnica Aberta do Brasil (E-Tec Brasil), de 2007. A Rede E-Tec Brasil foi instituída para democratizar o acesso à Educação Profissional e Tecnológica (EPT) pública por meio da modalidade da Educação a Distância (EaD).

Para atender ao objetivo VII do artigo 3º, do Decreto 7.589 (“VII – promover junto às instituições públicas de ensino o desenvolvimento de projetos de produção de materiais pedagógicos e educacionais para estudantes da educação profissional e tecnológica”), ficou a cargo da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec/MEC), por meio da Portaria 1.152 de 2015, o fomento à produção e o compartilhamento gratuito de materiais didáticos. Atualmente, esse compartilhamento é promovido pelo repositório de objetos educacionais (ProEdu) da Rede E-Tec. Este é um acervo *on-line* de materiais didáticos para EPT que tem como principal finalidade fornecer gratuitamente recursos educacionais, como livros, vídeos, animações e imagens para as modalidades de educação presencial e EaD, conforme descrito a seguir.

Os objetos educacionais são armazenados e catalogados para acesso público universal nesse repositório, promovendo o compartilhamento e oferta de conteúdo educacional acessível como política pública do Estado, bem como a ampliação do conteúdo disponibilizado. Desta forma, o ProEdu garante que os materiais didáticos produzidos com recursos públicos, em especial, os financiados pela Rede E-Tec Brasil tenham distribuição gratuita e de maneira irrestrita (PROEDU, 2017).

Devido a esse programa, o Livro Didático também é um dos principais recursos pedagógicos adotados na EPT. Nesse sentido, é um importante recurso no processo de ensino e de aprendizagem de estudantes, podendo, por meio da proposta de soluções de problemas reais e contextualizados, estimulá-los a interagir com a comunidade escolar e, conseqüentemente, com a sociedade, como também a contribuir para o desenvolvimento de processos investigativos, a ajudar a desenvolver autonomia, reflexão e raciocínio crítico.

O material didático, quando elaborado de modo coerente, coeso e bem-articulado, como processo comprometido com a busca e a construção de novos conhecimentos, levará ao sucesso a solução de problemas reais enfrentados pelos estudantes. É exatamente com foco na resolução de problemas concretos, oriundos da vida real, que as diversas disciplinas, interagindo entre si, possibilitarão ao estudante o desenvolvimento de novas competências profissionais e sociais (DAL MOLIN *et al*, 2008, p. 9).

Para os estudantes, esse recurso é um referencial, uma fonte de pesquisa na qual eles podem aprofundar os conteúdos vistos e seus conhecimentos, como também é um dos elementos determinantes da sua relação com a disciplina (IZAIAS; MELO e SOUZA PINTO, 2015, p. 3). Para Campos (2009),

Ao referir-se à concepção de Umberto Eco, Escolano Benito (2006) analisa o livro texto como o magister, isto é, como um elemento mediador que ensina e educa, não somente alunos, mas também os próprios professores, significando que atinge a todos os usuários, não somente na sociedade tradicional, mas também na sociedade chamada da informação e do conhecimento (CAMPOS, 2009, p. 9).

A sociedade da informação e do conhecimento citada por Campos (2009) está intimamente atrelada às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), as quais incluem as Tecnologias Educacionais. Essa relação fica clara ao ler o trecho das DCN que define as TIC como:

[...] parte de um contínuo desenvolvimento de tecnologias, a começar pelo giz e os livros, todos podendo apoiar e enriquecer as aprendizagens. Como qualquer ferramenta, devem ser usadas e adaptadas para servir a fins educacionais e como tecnologia assistiva; desenvolvidas

de forma a possibilitar que a interatividade virtual se desenvolva de modo mais intenso [...] (BRASIL, 2013, p. 25).

Compreende-se que as TIC podem contribuir com o processo de ensino e de aprendizagem. Nessa perspectiva, considera-se que o Livro Didático precisa oferecer suporte aos estudantes no desenvolvimento de diferentes competências, entre elas aquelas relacionadas ao domínio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação¹, aos modos de interação humana e de interatividade² virtual que ocorre no ciberespaço. Lévy (1999, p. 92) define ciberespaço como um “espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores”, ou seja, não é apenas a infraestrutura da comunicação digital, mas a união dessa parte material com o universo de informações mais os seres humanos que navegam e alimentam esse universo (LÉVY, 1999, p. 17). Essa definição pode ser mais bem compreendida pelo comentário de Soares (2015, p. 3) sobre as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, o qual esclarece que as TDCI “se integram em uma gama de bases tecnológicas que possibilitam, a partir de equipamentos, programas e das mídias, a associação de diversos ambientes e indivíduos numa rede, facilitando a comunicação entre seus integrantes [...]”.

Para que os estudantes possam usar e acessar essa interconexão mundial de computadores e se comunicarem com seus integrantes, é preciso que detenham alguns conhecimentos básicos, por exemplo, saber manipular equipamentos de TDCI. A BNCC inclui na descrição das competências gerais esta que está relacionada aos conhecimentos necessários para uso, acesso e produção de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação:

Compreender, utilizar e criar Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2017, p. 9).

Para atingir esse aprendizado, é importante que os estudantes vivenciem a interatividade virtual, a qual pode ser proporcionada pelos Livros Didáticos que podem mobilizá-los para usar e acessar as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação com ou sem integração à internet. Quando essa interatividade ocorre com a integração à internet, que, segundo Lévy (1999, p. 126) é “símbolo e principal florão do ciberespaço, a internet é um dos mais fantásticos exemplos de construção cooperativa internacional”, muitas funções cognitivas, como memória e imaginação, podem ser modificadas e amplificadas por meio de tecnologias intelectuais presentes no ciberespaço, por exemplo, banco de dados (memória), simulações (imaginação), sensores digitais (percepção) e inteligência artificial (raciocínio). Além disso, essas tecnologias intelectuais, segundo Lévy (1999, p. 157), “asseguram um conhecimento do mundo superior ao da abstração teórica, que passa para segundo plano” e, assim, o processo de aprendizagem pode ser melhorado.

Na perspectiva de Rocha (2016, p. 46), os Livros Didáticos Digitais ampliam enormemente essa possibilidade, pois a linguagem digital permite aos estudantes que tenham interação com vídeos, simuladores, jogos, hipertexto, instrumentos de busca e acesso à internet, superando as limitações impostas pelos materiais impressos e facilitando o processo de aprendizagem colaborativa. Segundo Soares *et al.* (2015, p. 3), o uso da internet potencializa esse processo, pois permite a troca de conhecimento entre diferentes povos.

¹ A expressão “Tecnologia Digital de Informação e Comunicação” é usada por Lévy (1999). Catapan (2001) prefere o termo “Tecnologia de Comunicação Digital (TCD)”, este se refere às formas de informação e comunicação baseadas na linguagem digital que, de acordo com Rosenau (2017), nasce a partir do processo de programação entre *hardware* e *software*, os quais, por sua vez, tornaram possível o acesso à virtualização.

² Conforme Rosenau (2017, p. 59), entende-se como interatividade “o desenvolvimento prévio de sistemas e atividades que mobilizam a interação durante o processo de ensino-aprendizagem”, ou seja, é a relação ser humano-máquina.

Para Catapan (2001, p. 19), “a linguagem digital contém, simultaneamente, todas as formas de comunicação. Comporta simultaneamente à oralidade, a escrita, a imagem, o som, o movimento, colorindo ideias, ações, sentimentos – acontecimento que engendra um novo saber”.

Por meio da leitura anterior, é possível perceber que o Livro Didático Digital é uma ferramenta ímpar no processo de ensino e de aprendizagem tanto para a educação presencial quanto para a EaD. Catapan (2003, p. 2) considera que a maneira que o Livro Didático incentiva os estudantes para usar e acessar as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação pode contribuir para a reelaboração de conhecimentos, bem como, para o desenvolvimento da criticidade e do discernimento na seleção de informações. Catapan (2003, p. 2) ainda afirma que a educação se diferencia da informação e do processo de comunicação “pelo objetivo de potencializar a construção conceitual a partir da interpretação da informação e da reelaboração da mensagem, isto é, pelo compromisso com a construção de novos conhecimentos.” Como o Livro Didático é um elemento da cultura escolar e um canal de transmissão do saber escolar, ele pode e deve contribuir para a construção de novos conhecimentos.

Uma das formas que o livro pode ajudar nessa construção é a proposição de atividades que auxiliem os estudantes no processo de ensino e de aprendizagem mais aprofundado em níveis conceituais que, para Rosenau (2017, p. 253), “é entendido como um processo em que o ensaio, o erro, a solução de problemas, a investigação e a pesquisa são movimentos de aprendizagem”.

A EPTNM foi regulamentada pela Lei n.º 9.394/96, alterada pela Lei n.º 11.741/2008 e teve suas diretrizes, ou seja, princípios e critérios, definidas pela Resolução 6, publicada em 20 de setembro de 2012. De acordo com essa resolução, a EPTNM deve ser ofertada nas formas articulada (integrada ou concomitante ao Ensino Médio) e subsequente. Além disso, cada curso e programa devem ser organizados por eixos tecnológicos que oportunizem os itinerários formativos, os quais se caracterizam por um conjunto de etapas que possibilitam um contínuo e articulado aproveitamento de estudos e de experiências profissionais (BRASIL, 2012, p. 1 e 2). A finalidade da EPTNM é evidenciada no Artigo 5 da Resolução 6, o qual está descrito a seguir.

Art. 5º Os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio têm por finalidade proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais (BRASIL, 2012, p. 2).

Ao ler esse artigo, é possível constatar que a EPTNM, assim como a Educação Básica, é pautada na Pedagogia das Competências, a qual, de acordo com Araújo e Frigotto (2012, p. 68), foi amplamente utilizada na década de 1990 para elaborar os currículos escolares nacionais que priorizavam saberes, habilidades e atitudes que fossem importantes para o mercado de trabalho.

Contudo, ao ler os princípios norteadores da EPTNM descritos no artigo 6 da Resolução 6, observa-se que existe a preocupação com a formação integral dos estudantes, pois estão descritos princípios que se relacionam com o desenvolvimento de diversas capacidades, entre elas as intelectuais e as sociais. Como exemplo, podem ser citados os princípios relacionados à preocupação com o desenvolvimento das vidas social e profissional; a integração entre saberes para a produção do conhecimento e a intervenção social; a indissociabilidade entre educação e prática social; a contextualização e a interdisciplinaridade para melhor compreensão de significados (BRASIL, 2012, p. 2).

Para Araújo e Frigotto (2012, p. 68), o ensino integrado é capaz de gerar a formação integral de estudantes, ajudando o desenvolvimento de diversas capacidades de maneira homogênea, sem priorizar aquelas voltadas para o mercado de trabalho, conforme destacado a seguir.

Não apenas uma forma de oferta da educação profissional de nível médio, o ensino integrado é uma proposição pedagógica que se compromete com a utopia de uma formação inteira, que não se satisfaz com a socialização de fragmentos da cultura sistematizada e que compreende

como direito de todo o acesso a um processo formativo, inclusive escolar, que promova o desenvolvimento de suas amplas faculdades físicas e intelectuais (ARAÚJO e FRIGOTTO, 2012, p. 62).

Por meio dessa leitura, percebe-se que se os estudantes participarem de um projeto de ensino integrado, eles terão condições de exercer sua profissão e sua cidadania atuando como um transformador social.

Uma das preocupações quanto à formação integral do indivíduo está relacionada ao acesso às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e ao uso delas, pois a sociedade atual está cada vez mais envolvida com elas. Observa-se que estas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação são constantemente atualizadas, gerando novas tecnologias e um aporte de informações imenso, influenciando inclusive nos modos de comunicação e comportamento humano. Diante dessa realidade, é preciso que os estudantes atuem com discernimento e criticidade em relação às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Catapan (2003, p. 2-3) comenta que “a mediatização dos processos culturais requer um sujeito com maior competência crítica, habilidade e rapidez não só no acesso às informações, mas na sua seleção, e, sobretudo na reelaboração dos conhecimentos” a autora complementa que essas características são necessárias nos seres humanos para que possam evitar equívocos ao transmitir informações e conhecimentos.

Considera-se que para os estudantes construírem e reelaborarem conhecimentos é necessário aprofundar os níveis de domínios cognitivos, além de conhecer a informação, precisam compreendê-la, saber aplicá-la e analisar o valor dessa informação. Quanto ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação há muitos usuários em níveis básico e intermediário, porém em níveis avançados ainda supõe-se ser um grupo restrito. Compreende-se um usuário em nível avançado aquele que é fluente no domínio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, sendo capaz de compreender os mecanismos de programação dos softwares que utiliza, tornando-o um usuário muito mais crítico, isto é, um usuário que, por exemplo, não seria facilmente enganado por *fake news*.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O objetivo geral deste artigo foi analisar de que maneira o Livro Didático da EPTNM disponibilizado no repositório ProEdu, do componente curricular Análise de Impacto Ambiental, utilizado no curso Técnico em Meio Ambiente, do eixo tecnológico Ambiente e Saúde tem incentivado os estudantes para usar e acessar recursos das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação com ou sem integração à internet. Para atingir esse objetivo, estipularam-se outros específicos: verificar se há proposições de acesso às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação com ou sem integração à internet no livro e de utilização delas; identificar quais são os tipos de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação propostos no livro a serem usados e acessados por estudante; descrever como os estudantes são incentivados a usar e acessar as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação; verificar se as atividades presentes no Livro Didático incentivam os estudantes, por exemplo, a refletir, questionar, investigar e concluir a respeito das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação; verificar se o Livro Didático atua no desenvolvimento de competências relacionadas às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação por meio da diversidade de tecnologias indicadas.

A partir desses objetivos, selecionou-se a pesquisa qualitativa, que, de acordo com Flick, apresenta aspectos que:

[...] consistem na escolha correta de métodos e teorias oportunos, no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas, nas reflexões dos pesquisadores a respeito de sua pesquisa

como parte do processo de produção de conhecimento e na variedade de abordagens e métodos (FLICK, 2004, p. 20).

Creswell (2010) lista uma série de características da pesquisa qualitativa e entre elas estão: ser interpretativa e ter o pesquisador como um instrumento fundamental. Ambas são condizentes aos procedimentos da investigação do problema deste artigo e descritas a seguir.

Interpretativo – A pesquisa qualitativa é uma forma de investigação interpretativa em que os pesquisadores fazem uma interpretação do que enxergam, ouvem e entendem. Suas interpretações não podem ser separadas de suas origens, história, contextos e entendimentos.

O pesquisador como um instrumento fundamental – Os pesquisadores qualitativos coletam pessoalmente os dados por meio de exame de documentos [...] (CRESWELL, 2010, p. 208 e 209, **grifo do autor**).

Considerando que a investigação se debruça sobre a análise de um livro, empregou-se a abordagem chamada “análise documental”, definida por Bardin (2009, p. 47) como uma forma de representar de outro modo as informações contidas em documentos utilizando procedimentos de transformação. Entende-se que as informações contidas no livro relacionadas à maneira que os estudantes são incentivados a usar e acessar as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação serão representadas de forma diferente da original, por passarem por transformações que ocorrem por meio da análise interpretativa da pesquisadora. O método a ser empregado para fazer a análise do Livro Didático escolhido é a análise de conteúdo que, segundo Bardin (2009, p. 48), “é a manipulação de mensagens (conteúdos e expressão desse conteúdo) para evidenciar os indicadores que permitem inferir sobre uma, outra realidade que não a da mensagem”.

O objeto escolhido foi o Livro Didático *Análise de Impacto Ambiental*, de Simone Caterina Kapusta e Maria Tereza Monica Raya Rodriguez¹, disponibilizado no repositório ProEdu, do componente curricular Análise de Impacto Ambiental, utilizado na EPTNM, no curso Técnico em Meio Ambiente, do eixo tecnológico Ambiente e Saúde. O repositório de objetos educacionais (ProEdu) da Rede E-Tec, é um acervo *on-line* de materiais didáticos para EPT, que tem como principal finalidade disponibilizar gratuitamente recursos educacionais, como livros, vídeos, animações e imagens.

Esse é o único livro que atende ao componente curricular Análise Ambiental disponível no repositório ProEdu, por isso, optou-se por analisá-lo mesmo sendo de 2009. Entende-se que em doze anos muitas situações podem ter mudado ao se referir às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Porém, esse Livro Didático foi produzido conforme orientações presentes no documento elaborado pelo Ministério da Educação e denominado *Referenciais para elaboração de material didático para EaD no ensino profissional e tecnológico*, que cita como sendo uma das características específicas do Livro Didático a promoção da inclusão digital e o uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, conforme observa-se no trecho a seguir: “Utilizar o material impresso como recurso para promover a inclusão digital e o uso das tecnologias de comunicação e informação, a partir de referências que motivem o acesso a ambientes virtuais de aprendizagem” (BRASIL, 2007, p. 9).

A escolha do livro e do eixo tecnológico foi feita devido à familiaridade da pesquisadora com a área de Meio Ambiente, por ter graduação em Ciências Biológicas e especialização em Análise Ambiental.

¹ KAPUSTA, S. C.; RODRIGUEZ, M. T. M. R. **Análise de impacto ambiental**. Porto Alegre: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, 2009. Disponível em: <<http://proedu.rnp.br/handle/123456789/700>>. Acesso em: 6 jun. 2019.

Já a do repositório foi feita devido aos tipos de dado a serem coletados, os quais são documentos públicos, estes, segundo Creswell (2010, p. 213) é um tipo de procedimento de coleta da pesquisa qualitativa que tem como vantagem ser uma fonte de informações pertinentes, portanto representa dados criteriosos. Além disso, é viabilizado para estudantes da EPTNM de todo o Brasil e pode ser usado nas modalidades de educação presencial e EaD.

3.1 MÉTODO DE ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO

Na fase de pré-análise, a leitura flutuante foi usada como método com o intuito de ser estabelecido um contato inicial com o livro, criando, assim, as primeiras impressões. Na perspectiva de Bardin (2009, p. 122), a leitura flutuante é a fase que “consiste em estabelecer contacto com os documentos a analisar e em conhecer o texto, deixando-se invadir por impressões e orientações”.

Outro objetivo dessa leitura foi perceber representações para estabelecer a codificação, isto é, segundo Bardin (2009, p. 129) a transformação dos dados do texto, “transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão; susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices”.

Na codificação, foram usados códigos pré determinados, baseados na leitura flutuante e na pergunta a que este estudo se propõe a responder, mas ficou aberta a possibilidade de criação de códigos *a posteriori*, que pudessem emergir durante a análise.

Dessa forma, a opção foi usar a combinação de códigos *a priori* e *a posteriori*, porque, ao fazer uma análise mais detalhada, podem emergir códigos relevantes que não foram percebidos durante a leitura flutuante.

Creswell (2010, p. 221) comenta que o “livro de códigos pode se desenvolver e mudar durante um estudo baseado na análise detalhada dos dados, mesmo quando o pesquisador não está partindo de uma perspectiva de código emergente”. Creswell (2010, p. 221) também recomenda “o desenvolvimento de um livro de códigos preliminar para codificar os dados e permitir que este se desenvolva e mude, tendo em vista as informações obtidas durante a análise dos dados”.

A codificação *a priori* foi estabelecida conforme o QUADRO 1.

QUADRO 1 – Codificação *a priori*

Códigos	Descrição
<i>Site</i>	Palavra que indica a recomendação do acesso a um endereço de ferramenta, documento ou recurso digital que exija conexão com a internet.
<i>Internet</i>	Palavra que indica a recomendação do acesso à internet sem especificar o endereço a ser acessado.

Fonte: Autoras (2022).

Definidos os parâmetros metodológicos, inicia-se a análise do Livro Didático.

4 ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO DA EPTNM

O presente estudo investigou sobre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e teve como questão norteadora a maneira como o Livro Didático da EPTNM disponibilizado no repositório ProEdu, do componente curricular Análise de Impacto Ambiental, utilizado na EPTNM, no curso Técnico em Meio Ambiente, do eixo tecnológico Ambiente e Saúde tem ajudado os estudantes a usar

e a acessar recursos das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação com ou sem integração à internet.

Entre as justificativas para o desenvolvimento dessa pesquisa estão à questão de o Livro Didático ser uma das ferramentas pedagógicas mais utilizadas nas práticas escolares no Brasil e o acesso às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e o uso desses recursos ser de suma importância para que os estudantes possam adquirir conhecimentos e competências tanto para o exercício profissional quanto para o exercício da cidadania e da vida social.

A partir do exposto e do tema principal, estabeleceu-se duas categorias conceituais listadas a seguir.

QUADRO 2 – Categorias conceituais

Tema principal	Educação profissional Técnica de Nível Médio
Categorias conceituais	- Livro Didático - Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

Fonte: Autoras (2022).

A partir dessas categorias elencou-se os códigos *a priori*, observados no decorrer da leitura fluante e apresentados no Quadro 1 e os códigos *a posteriori*, estabelecidos no decorrer da análise, conforme o Quadro 2.

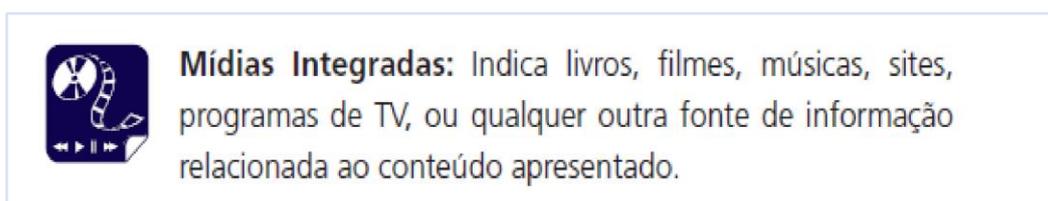
QUADRO 3 – Codificação *a posteriori*

Códigos	Descrição
Busca	Palavra que pode indicar a orientação de acesso à internet
Pesquisa	Palavra que pode indicar a orientação de pesquisa na internet
Compartilhe	Palavra que pode indicar a orientação de que os (as) estudantes compartilhem, por meio da internet, as informações que coletaram com seus colegas.
Fórum	Palavra que pode indicar a orientação do uso de salas virtuais para conversar sobre temas pré definidos.

Fonte: Autoras (2022).

Nas primeiras páginas do livro, há uma lista com as descrições dos ícones que são utilizados com o objetivo de facilitar a leitura. Entre esses ícones está aquele que representa mídias integradas, na leitura de sua descrição é perceptível que o projeto do livro teve o cuidado e a preocupação de indicar recursos complementares que auxiliassem ou ampliassem a aprendizagem de estudantes, incluindo as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação que exigem conexão com a internet, como é o caso da indicação de *sites*.

FIGURA 1 – Imagem do ícone *Mídias Integradas* e sua descrição



Fonte: Kapusta e Rodriguez (2009, p. 5).

Ao analisar o livro, observou-se que há proposições de acesso às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação com integração à internet e de uso delas.

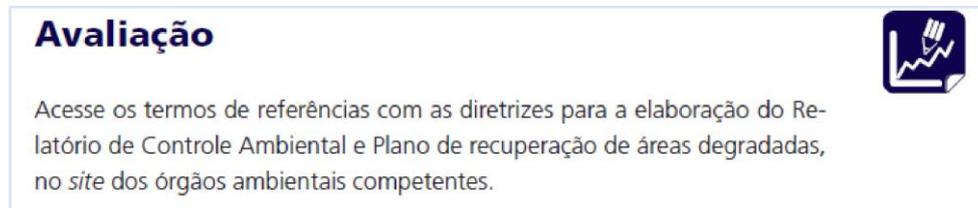
Observou-se também que, ao contrário do que se esperava, essas indicações não são sinalizadas somente por meio do ícone **Mídias integradas**, mas também por meio dos ícones **Saiba Mais** e **Avaliação**, conforme exemplificado a seguir.

FIGURA 2 – Imagem do ícone **Saiba Mais**, em que há orientação de acesso a um *site*



Fonte: Kapusta e Rodriguez (2009, p. 27).

FIGURA 3 – Imagem do ícone **Avaliação**, em que orienta o acesso a um *site*



Fonte: Kapusta e Rodriguez (2009, p. 35).

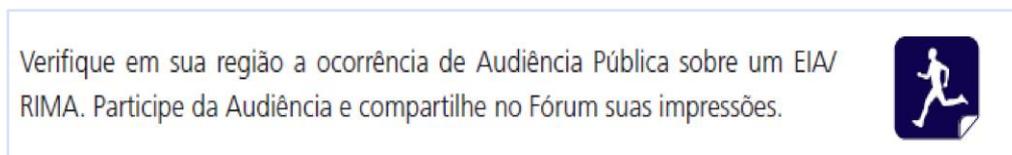
No decorrer da análise, também foi possível verificar o uso dos termos **busca**, **pesquise**, **compartilhe** e **fórum**. Apesar de não estar explícito, por exemplo, que a busca deve ser feita na internet, supõe-se que os estudantes utilizem esse recurso, pois como se trata de um livro que pode ser usado na EaD, é pouco provável que os estudantes dessa modalidade se desloquem até uma biblioteca ou tenham acesso a uma que seja próxima. O mesmo ocorre para os outros termos encontrados no texto. Os exemplos a seguir ilustram-nos sendo utilizados com o ícone **Pratique**, o qual indica exercícios ou atividades complementares a serem realizados.

FIGURA 4 – Imagem do ícone **Pratique**, o qual indica a realização de uma atividade de busca



Fonte: Kapusta e Rodriguez (2009, p. 11).

FIGURA 5 – Imagem do ícone **Pratique**, o qual indica a realização de uma pesquisa, com posterior compartilhamento em um fórum virtual



Fonte: Kapusta e Rodriguez (2009, p. 55).

Em todo o livro, ocorreu apenas uma proposição de acesso às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação sem integração à internet e o uso delas, a qual foi a sugestão de uma atividade de produção fotográfica. Porém, na sequência, foi sugerido o envio dessas fotografias para um fórum, ação que faz uso da internet.

FIGURA 6 – Imagem do trecho do texto em que sugere a produção de uma fotografia

c) Fotografe e envie para o *workshop*.

Fonte: Kapusta e Rodriguez (2009, p. 35).

Antes de fazer a leitura flutuante do livro, esperava-se ter como códigos termos como *link* e hiperlink. Porém, surpreendentemente essas palavras não apareceram durante a leitura flutuante e tampouco durante a análise. No entanto, apareceram outras que levaram os estudantes a usar e a acessar a internet, como busca, pesquisa, compartilhe, envie e fórum.

Durante a análise, foi possível notar que o Livro Didático disponibilizado no repositório ProEdu, do eixo tecnológico Ambiente e Saúde, no curso Técnico em Meio Ambiente, componente curricular Análise de Impacto Ambiental, na EPTNM incentiva os estudantes para usar e acessar as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Porém, observou-se que todas as proposições sugerem a integração à internet, com exceção de um único caso em que foi sugerido aos estudantes que produzissem fotografias, conforme exemplo anterior. As outras proposições de acesso às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e de uso delas ocorreram em orientações aos estudantes, de acesso, busca, pesquisa e compartilhamento de informações via internet. Ressalta-se que um dos *sites* indicados não funciona e isso pode prejudicar a aprendizagem deles.

Ao analisar o livro, verificou-se, também, que não ocorreu a proposição de acesso a outros tipos de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e de uso deles, como aplicativo para *smartphone*, vídeo, simulador, jogo, animação, áudio, *DVD* ou *CD-ROM* e realidade aumentada (RA). Estes, de acordo com Lévy (1999, p. 157), são tecnologias intelectuais que podem modificar e amplificar funções cognitivas dos estudantes e, com isso, melhorar o processo de aprendizagem. Logo, para Lévy (1999, p. 157) e Catapan (2003, p. 2), a diversidade de tecnologias pode superar a abstração teórica. Ao exemplificar o auxílio na melhora da aprendizagem, Catapan (2003, p. 2,3) cita o uso de imagens digitais para representar “processos e fenômenos que só podiam ser concebidos em nível ‘intelectual abstrato’, [...] constituindo uma visão holográfica dos fatos ou fenômenos estudados”. Como se pode perceber, o uso de imagens digitais pode ser bastante pertinente, porém o livro analisado somente utiliza *sites* de texto para leitura.

A falta de diversidade de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação também pode prejudicar a formação integral de estudantes, pois nota-se que não há preocupação com princípios relacionados à formação integral citados na Resolução 6, por exemplo o desenvolvimento da vida social e da profissional, a integração entre saberes para a produção do conhecimento e a intervenção social, a indissociabilidade entre educação e prática social, a contextualização e a interdisciplinaridade para melhor compreensão de significados (BRASIL, 2012, p. 2). O desenvolvimento da criticidade e do discernimento na seleção de informações também são prejudicados, pois, de acordo com Catapan (2003, p. 2), a maneira que o livro incentiva os estudantes no uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação pode auxiliá-los no desenvolvimento dessas habilidades e na reelaboração do conhecimento.

Vale a pena relembrar que, de acordo com a BNCC, uma das competências gerais da Educação Básica é:

Compreender, utilizar e criar Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2017, p. 9).

No entanto, entende-se que é um desafio um material didático ser bem sucedido no estímulo à criação de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, pode-se perceber que o livro não contempla atividades de proposição e criação. Considera-se que ainda há limitações para garantir o acesso a essas tecnologias e ao uso delas de forma crítica, reflexiva ou ética, mostrando um déficit no acesso às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e no uso delas como recurso de aprendizagem. Almeja-se que essas tecnologias sejam mais bem exploradas em um livro digital, uma vez que este tipo de livro, contrário do impresso, permite aos estudantes interagir, por exemplo, com vídeos, jogos, hipertextos e acesso à internet (ROCHA, 2016, p. 46).

As poucas propostas de compartilhamento de informações que ocorrem no livro analisado não orientam os estudantes na interatividade virtual para que a aprendizagem seja colaborativa e significativa, pois não há proposição de questionamentos que possam ser feitos nos fóruns para promover debates reflexivos sobre a vida social (incluindo a profissional). De acordo com Hoffmann (2003, p. 92), é preciso organizar a proposta de atividade para que ela se torne uma experiência educativa significativa e, dessa maneira, tornar os estudantes produtores de conhecimento. Nesse sentido, percebeu-se que as atividades não propõem soluções de problemas, investigação e pesquisa, conforme sugere Rosenau (2017, p. 253) ao citar movimentos que auxiliam os estudantes no processo de ensino-aprendizagem. Da mesma forma, não há sugestões de apresentação da aprendizagem nos fóruns, o que poderia ajudá-los na autoavaliação da aprendizagem ao debater um tema da área profissional escolhida.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do Livro Didático *Análise de Impacto Ambiental* disponibilizado no repositório ProEdu, do eixo tecnológico Ambiente e Saúde, no curso Técnico em Meio Ambiente, componente curricular Análise de Impacto Ambiental, na EPTNM permitiu a percepção de que as proposições de acesso às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação com integração à internet e de uso delas foram as mais exploradas no livro, principalmente as sugestões de acesso a *sites* e de uso deles e, em poucos casos, o compartilhamento de informações em fóruns.

O Livro Didático analisado poderia ser mais bem utilizado no processo de aprendizagem de estudantes e no desenvolvimento das competências relacionadas ao acesso às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e ao uso delas se houvesse maior diversidade nas tecnologias indicadas, fazendo com que eles conhecessem maior número delas, por exemplo, animações, RA, jogos e vídeos. Se as proposições de acesso a tecnologias e seu uso sugerissem atividades que os incentivassem a refletir, questionar, investigar e concluir, por exemplo, o processo de ensino e de aprendizagem seria mais efetivo e levaria os estudantes a usar as tecnologias de forma crítica, ética e autônoma. Por exemplo, em vez de o professor pedir somente a leitura de um texto na internet, ele poderia orientar os estudantes a fazer uma pesquisa em diversas fontes, comparando as informações coletadas e analisando se essas fontes são provenientes de instituições sérias, por exemplo, universidades. Outro exemplo de proposta de atividade que poderia ser feita, e auxiliaria os estudantes no processo de aprendizagem do conteúdo proposto e também na utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, é a solicitação de que acessem o monitoramento de focos de queimadas no *site* do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE) e avaliem a série histórica de queimadas da unidade federativa onde moram para fazer um diagnóstico ambiental da região e, assim, terem contato com uma das etapas do Estudo de Impacto Ambiental (EIA).

Entende-se que o Livro Didático foi publicado em 2009, anteriormente à publicação da BNCC (2017) e da DCN (2013) e presume-se que ele não foi elaborado para atender as orientações desses documentos. No entanto, como ele continua a ser utilizado há mais de dez anos pelos estudantes do

curso Técnico em Meio Ambiente, conclui-se que é relevante analisar se este se adequa, mesmo que minimamente, aos novos documentos oficiais para que possa continuar a ser disponibilizado visando à qualidade da aprendizagem. Além disso, lembrando o que já foi comentado anteriormente, esse Livro Didático foi produzido conforme orientações presentes do documento elaborado pelo Ministério da Educação e denominado Referenciais para elaboração de material didático para EaD no ensino profissional e tecnológico, o qual prevê o uso do Livro Didático para promover a inclusão digital e o uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, pode se observar isso ao ler uma das características que esse documento cita como específica desse tipo de material “Utilizar o material impresso como recurso para promover a inclusão digital e o uso das tecnologias de comunicação e informação, a partir de referências que motivem o acesso a ambientes virtuais de aprendizagem” (BRASIL, 2007, p. 9). A partir disso, é possível perceber que, mesmo em 2007, o documento norteador para a produção desse livro já previa o incentivo do Livro Didático para o uso de diversas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e o acesso a elas.

Este estudo também permitiu perceber que há uma escassez em pesquisas sobre Livros Didáticos usados na EPTNM que podem ser utilizados tanto na educação presencial quanto a distância, pois, ao realizar o mapeamento em relevantes bases de dados e eventos com publicações entre 2014 e 2018, como Portal de Periódicos Capes/MEC, *Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica (RBEPT)*, *International Association for Research on Textbooks and Educational Media (IARTEM)*; *Revista Debates em Educação Científica e Tecnológica* e *Revista PUC-SP E-curriculum*, não foram encontrados estudos relacionados às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação em Livros Didáticos da EPTNM. Por fim, enfatiza-se que ao fazer uma sucinta leitura flutuante em outros livros desse repositório, alguns Livros Didáticos apresentaram diversidade de tecnologias ao sugerir a visualização de vídeos e de animações, entretanto, mesmo alguns sendo livros mais atuais não apresentaram atividades diversificadas que incentivassem os estudantes no processo de aprendizagem mais aprofundado em níveis conceituais, como refletir ou criar. Essas duas situações demonstram a necessidade de serem desenvolvidas pesquisas sobre esses materiais didáticos na Educação Profissional.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R. M. de L.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições Setenta, 2009.

BRASIL. Decreto n.º 7.589, de 26 de outubro de 2011 – Rede e-Tec Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 3, 27 out. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7589.htm>. Acesso em: 30 out. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Brasília: MEC/SEB, 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Referenciais para elaboração de material didático para EaD no ensino profissional e tecnológico**. Brasília: MEC/SEB, 2007.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

_____. Portaria n.º 1.152, de 22 de dezembro de 2011 – Rede e-Tec Brasil e oferta de cursos a distância por meio da Bolsa-Formação. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 4, 23 dez. 2011.

_____. Resolução n.º 6, de 21 de setembro de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 22-24, 21 set. 2012. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 7 jun. 2019.

CAMPOS, M. A. O. M. **Manuais de didática e de metodologia de ensino**: construção da “base ensino”. Curitiba, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Disponível em: <http://www.ppge.ufpr.br/teses/M09_campos.pdf>. Acesso em: 5 set. 2018.

CATAPAN, A. H. **Tertium**: o novo modo do ser, do saber e do apreender. Florianópolis, 2001. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção). Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/79393>>. Acesso em: 17 jun. 2019.

CATAPAN, A. H. **Pedagogia e Tecnologia: a comunicação digital no processo pedagógico**. Florianópolis, 2001. **Educação**, Porto Alegre, ano XXVI, p. 141-153, 2003.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

IZAIAS, R. D. S.; MELO, M. R.; PINTO, M. F. S. **Análise da experimentação em livros didáticos produzidos em diferentes contextos**. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (ENFOPE), 8., 2015. Aracaju. **Anais...** Aracaju, 2015. Disponível em: <<https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/viewFile/1451/199>>. Acesso em: 26 jul. 2018.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MOLIN, B. H. D. *et al.* **Mapa referencial para construção de material didático para o Programa e-Tec Brasil**. – Florianópolis: UFSC, 2008. 73p. Beatriz Helena Dal Molin, Araci Hack Catapan, Elena Maria Mallmann, Jorge Luiz Silva Hermenegildo, Mércia Freire Rocha Cordeiro Machado, Silvia Modesto Nassar. Disponível em: <http://www.etec.ufsc.br/file.php/1/Mapa_Referencial_UFSC_comcapa.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2019.

REDE E-Tec Brasil. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/rede-e-tec-brasil>>. Acesso em: 7 jun. 2019.

ROSENAU, L. dos S. **Contínuum**: um modelo de design de interação de AVEA. Florianópolis, 2017. Tese (Doutorado em Educação e comunicação). Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/180695>> Acesso em: 14 mai. 2019.

ROCHA, R. **Livro Didático e recursos tecnológicos: desafios na prática docente**. Rio de Janeiro, 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II. Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/57428583-Regina-lucia-faig-torres-pinto-da-rocha-andrea-de-farias-castro-formacao-ambiente-online-para-novos-letramentos-e-formacao-continuada.html>>. Acesso em: 16 set. 2018.

SOARES, S. *et al.* O uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) de informação e comunicação no processo de ensino-aprendizagem. In: **CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

(CIAED), 21., 2015. Bento Gonçalves. **Anais...** Bento Gonçalves, 2015. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2015/anais/pdf/BD_145.pdf>. Acesso em: 6 maio 2019.

SOBRE o ProEdu. Disponível em: <http://proedu.rnp.br/page/about?locale-attribute=pt_BR>. Acesso em: 6 maio 2019.

TEIXEIRA. R. de F. B. **Relações professor e livro didático de alfabetização.**

Curitiba, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação. Disponível em:

<http://www.ppge.ufpr.br/teses/M09_teixeira.pdf> Acesso em: 2 ago. 2019.

REFERENCIAIS. BRASIL. **Referenciais para elaboração de material didático para EaD.** MEC, 2007. Disponível em: s<<https://pt.scribd.com/document/77111666/Referenciais-para-elaboracao-de-material-didatico-para-EaD-no-ensino-prof-e-tec>> Acesso em: 2 ago.2019.

Capítulo 2

ABORDAGEM DA BNCC NA DISCIPLINA DE ARTES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

DOI: 10.51360/zh4.20223-03-p.23-31

Autores:

Liziane Hobmeir

Igor Basani Camargo Silva

ABORDAGEM DA BNCC NA DISCIPLINA DE ARTES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Liziane Hobmeir¹
Igor Basani Camargo Silva²

RESUMO

O artigo presente trata de uma pesquisa bibliográfica que apresenta a Base Nacional Comum Curricular – BNCC que contribui para a disciplina de Artes no Ensino Fundamental, e esta trabalha com seis dimensões do conhecimento de formas simultâneas, que são: criação, crítica estesia, expressão, fruição e reflexão. A intenção é responder à problemática: Como as habilidades que envolvem Artes são abordadas na BNCC e trabalhadas no Ensino Fundamental? O objetivo geral do artigo é analisar as propostas da BNCC e destacando as mudanças relevantes no que envolve a disciplina de artes e as habilidades que podem ser desenvolvidas nos alunos. Os objetivos específicos são a) analisar a BNCC e tudo que se refere a Artes no Ensino Fundamental; b) relacionar as habilidades que podem ser desenvolvidos nos alunos e c) descrever as contribuições a inserção da arte no Ensino Fundamental. Finalizando com as análises das contribuições da BNCC na disciplina de Artes para o Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Contribuições. BNCC. Artes. Ensino Fundamental.

1 INTRODUÇÃO

O artigo presente trata de uma revisão bibliográfica que apresenta a Base Nacional Comum Curricular – BNCC que contribuiu para a disciplina de Artes no Ensino Fundamental.

Sabe-se que a BNCC propõe que existem seis dimensões do conhecimento que são trabalhadas de formas simultâneas, trata-se da criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão. A BNCC destaca que ao longo do Ensino Fundamental os alunos precisam conhecer, aprender a ter autonomia nas práticas da Arte, por meio de elementos que constituam experiências de pesquisa, invenção e criação, por meio da sensibilidade, da imaginação e conhecimento dos conteúdos.

Será trabalhado neste artigo as contribuições para o Ensino Fundamental, destacando a problemática: Como as habilidades, que envolvem Artes, são abordadas na BNCC e trabalhadas no Ensino Fundamental?

É possível destacar que as habilidades desenvolvidas nos alunos partem das artes visuais, danças, música, teatro e artes integradas, o foco é como atingir de forma positiva e construtiva os alunos obedecendo a BNCC, avaliando professores e alunos. O objetivo geral do artigo é analisar as propostas da BNCC e destacando as mudanças relevantes no que envolve a disciplina de artes e as habilidades que podem ser desenvolvidas nos alunos. Os objetivos específicos são a) analisar a BNCC e tudo que se refere a Artes no Ensino Fundamental; b) relacionar as habilidades que podem ser desenvolvidos nos alunos e c) descrever as contribuições a inserção da arte no Ensino Fundamental.

¹ Mestre em Desenvolvimento e em Tecnologia pela Instituto Lactec. *E-mail:* educalizih@gmail.com

² Pós Graduado em Ensino de Artes, Técnicas e Procedimentos pela FAVENI. Pós Graduado em tecnologia da Informação/Sistema de Informação. *E-mail:* Igor.basani@gmail.com

As escolas já se adaptaram as novas propostas da BNCC, porém muitas não conseguem elencar com as demais disciplinas e não consegue demonstrar a real importância para os alunos, por isso este artigo vai descrever as contribuições, as habilidades desenvolvidas, destacando as seis dimensões citadas na BNCC, apresentando os ganhos para o aluno e para seu futuro.

Conforme as metodologias disponíveis será trabalhada com a pesquisa bibliográfica, com fontes como livros, artigos, páginas da internet e a demonstração de aplicações do assunto estudado, portando será utilizada a revisão bibliográfica.

De acordo com Dane (1990) a revisão bibliográfica é relevante para definir a linha limítrofe da pesquisa que se deseja desenvolver, considerando uma perspectiva científica. Já de acordo com Webster e Watson (2002), pode-se considerar a revisão bibliográfica sendo o primeiro passo para toda e qualquer pesquisa científica. Finalizando com o contexto de Gil (2007) possui um perfil exploratório, pois realiza o aprimoramento das ideias, permitindo a proximidade com o tema.

O artigo está estruturado em introdução com todas as informações de tema, delimitação, objetivo geral, objetivos específicos, justificativa e metodologia.

No desenvolvimento inicia-se com a explicação do MEC e da BNCC e todas as informações relacionadas a disciplina de Artes. Destaca-se sobre as habilidades, sobre as contribuições da BNCC.

Em seguida, considerações finais com os resultados alcançados até o momento, focando com a importância de ser ter a disciplina de Artes no Ensino Fundamental.

2 DESENVOLVIMENTO

Quando o profissional escolhe a área da Educação, além das disciplinas da graduação, é necessário conhecer toda a estrutura do Ministério da Educação – MEC que foi criado em 1930, no governo de Getúlio Vargas, neste ano o ministério era conhecido como Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, não cuidava somente da Educação, somente em 1995 no governo Fernando Henrique Cardoso, que a educação iniciou ter um foco exclusivo no ministério e mantida a sigla desde 1953 – MEC.

2.1 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC

O Ministério da Educação, órgão da administração federal, tem dentro de sua responsabilidade nas áreas: dentro da política nacional de educação; a educação infantil; a educação em geral desde o ensino fundamental, ensino médio, educação superior, educação de jovens e adultos, educação profissional e tecnológica, educação especial e educação a distância; estendendo para a avaliação, as pesquisas educacionais; a pesquisa e a extensão universitárias; o magistério e a assistência financeira a famílias carentes para a escolarização de seus filhos ou dependentes.

Pelo MEC foi criada a Base Nacional Comum Curricular – BNCC que faz parte do Plano Nacional da Educação, previsto na Constituição Federal de 1988. A primeira versão foi escrita em 2014, e tendo uma segunda versão em 2016, e finalizando as últimas alterações em 2017 que foi homologada pelo MEC. Todas as instituições escolares do Brasil tiveram que se organizar para atender a base até o final de 2019.

As alterações, após a homologação, fizeram com que o sistema de educação do Brasil, se reordenasse, não só as escolas, mas os professores, alunos e coordenação pedagógica tiveram que se

adequar as especificações do documento, os currículos e os projetos pedagógicos seguem os Parâmetros Curriculares Nacionais, que direcionam a metodologia de aprendizagem, já o BNCC, trata-se de um documento obrigatório, normativo que organiza o conjunto das atividades de forma progressiva das aprendizagens essenciais que todos os alunos precisam aprender e desenvolvimento ao longo da Educação Básica, assim tendo os direitos de ensino e aprendizagem, conforme o Plano Nacional de Educação – PNE.

2.2 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC

O início da BNCC está na Constituição Federal de 1988, que em seu Artigo 210 diz “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”.

A BNCC está focada na educação escolar, como a define LDB, Lei nº 9.394/1996:

§ 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN).

Nos anos da Educação Básica, as aprendizagens essenciais estão definidas na BNCC, assim permite o desenvolvimento das competências gerais nos alunos, a competência é definida como desenvolvimento dos conceitos e dos procedimentos. Já a habilidade tratam-se das práticas, cognitivas e socioemocionais, bem como desenvolver as atitudes de trabalhar com as demandas do dia a dia trabalhando com os valores.

A BNCC preconiza que a educação passe por valores, estimula as atitudes para que o aluno seja transformado e assim, crescer em sociedade tornando-a mais justa, mais humana e que se preocupa com o meio ambiente e elencar à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas – ONU.

De acordo com o site da BNCC do MEC (2021), “a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”.

O logotipo da BNCC (Figura 1) possui uma pirâmide formada por cubos nas cores azul, verde e amarelo, que representam a bandeira brasileira; ao lado, uma coluna formada por cada uma das palavras – Base – Nacional – Comum - Curricular – em forma de pilar, ou seja, um eixo estruturante e sustentador, e embaixo a frase: “Educação é a base”.

FIGURA 1 - Logo Oficial da BNCC



Fonte: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>

A estrutura da BNCC é formada por competências gerais (traduzidas nas 10 competências gerais da BNCC), competências específicas e habilidades.

- ✚ Competências gerais: devem ser desenvolvidas ao longo de todas as etapas da Educação Básica e atuam como um guia socioemocional para a aprendizagem;
- ✚ Competências específicas: são divididas por área do conhecimento e pelos componentes curriculares;
- ✚ Habilidades: estão relacionadas aos objetos de conhecimento que os alunos devem desenvolver da Educação Infantil ao Ensino Médio.

Segue conforme a Base Nacional (2021) as dez competências gerais da Educação Básica:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Após entender como funciona o MEC e a criação da BNCC, inicia-se a inserção da disciplina de Artes no Ensino Fundamental.

2.3 DISCIPLINA DE ARTES NA BNCC

A Artes quando citada na BNCC tem o objetivo de aproximar alunos e professores, provocar estímulos para que todos possam trabalhar com as emoções, com a sensibilidade, com a intuição, com o pensamento e com as subjetividades para que elas apareçam ao longo do Ensino Fundamental como um processo de aprendizagem do aluno se entender e se expressar.

A disciplina de Arte provoca o desenvolvimento de competências e habilidades relevantes para o desenvolvimento do aluno quanto pessoa, o mesmo passa a conhecer outras culturas, outras artes, desenvolve o respeito as diferenças, e inicia seu processo de interação.

Para Barbosa (2007):

Através das artes temos a representação simbólica dos traços espirituais, materiais, intelectuais e emocionais que caracterizam a sociedade ou o grupo social, seu modo de vida, seu sistema de valores, suas tradições e crenças. A Arte, como uma linguagem que tem a presença dos sentidos, transmite significados que não podem ser transmitidos através de nenhum outro tipo de linguagem, tais como a linguagem discursiva e científica (BARBOSA, 2007, p. 16).

A BNCC contempla a pluralidade em diferentes manifestações, contemplando algumas áreas:

- ✚ **Artes Visuais:** concentra-se na utilização da visão, cultural de diferentes regiões e países. Os alunos passam a entender e conhecer o processo da comunicação visual através das artes visuais. Trata-se de um conjunto de manifestações que trabalham com o ver, da visão, através da: pintura, escultura, desenho, arquitetura, artesanato, videoarte, fotografia, arte corporal (*body art*), cinema, histórias em quadrinho, arte multimídia, arte urbana, web art, design gráfico, de produtor e de moda.
- ✚ **Dança:** desenvolvimento no aluno de expressão através dos movimentos do corpo, trabalhando com o processo cognitivo, sensações e relação com o meio.
- ✚ **Música:** desenvolver o aluno através de estímulos sonoros, apresentação o conjunto que a música é, sendo melodia, letra e sentimento, além disso provocar o aluno a criar, apreciar e conhecer a música de outras culturas.
- ✚ **Teatro:** desenvolve o aluno através de novas percepções, trabalha com a criatividade, imaginação, reflexão, possibilita os chamados jogos dramáticos, improvisações, e atuações de maneira solo ou coletivas.
- ✚ **Artes integradas:** associa todas as artes citadas, artes visuais, dança, música e teatro, a proposta é que o aluno trabalhe com todos os elementos artísticos, de todas as categorias ao mesmo tempo, englobado em uma única atividade todas as potencialidades de Artes.

2.3.1 Aulas de artes

O professor de Artes deverá adequar suas aulas, desenvolvendo uma metodologia que contemple as seis dimensões do conhecimento de forma integrada e simultânea:

- ✚ **Criação** – criar, desenvolver uma produção artística, podendo ser individual ou coletiva para expressar sentimentos, ideias.
- ✚ **Crítica** – contempla a parte crítica no sentido de estudar e analisar as propostas que a arte se apresenta, nos aspectos estéticos, políticos, históricos, filosóficos, sociais, econômicos e culturais relacionados a ela.

- ✚ **Estesia** – em uma nova proposta traz a percepção e a sensibilidade da Arte, trazendo o autoconhecimento, o conhecimento do outro e do mundo, capacitando o aluno a perceber o sentimento da beleza.
- ✚ **Expressão** – trata-se da expressão, facial, corporal, exteriorização de forma subjetiva.
- ✚ **Fruição** – é o processo de sentir prazer daquilo que vem da arte, seja a beleza, ou a falta dela, pelos sentimentos, seja de alegria ou de tristeza, desfrutar do sentir.
- ✚ **Reflexão** – refere-se ao processo de refletir sobre o trabalho e as atividades realizadas, focando nas análises e desenvolvimento das manifestações artísticas.

Completando com pesquisa – para todas as manifestações artísticas é necessário a pesquisa antecipada para ter o embasamento e o processo de crescimento do ensino e aprendizado. A estesia, expressão e reflexão, não apareciam até então na PCN, portanto são novas propostas da BNCC.

Ao longo do desenvolvimento das competências, o professor deve analisar o que a Arte contribui para o aluno do Ensino Fundamental, respeitando a BNCC, como segue:

- ✚ Aluno pode se expressar e se comunicar através da arte;
- ✚ O aluno passa a entender, investigar todas as manifestações artísticas que estão presentes no cotidiano;
- ✚ O aluno passa a ter base para entender os elementos histórico-sócio-culturais;
- ✚ O aluno passa a dar valor as diferentes manifestações culturais e folclóricas;
- ✚ O aluno amplia seu conhecimento e sua análise crítica frente aos conceitos estéticos das manifestações artísticas;
- ✚ Ampliar seu conhecimento no contexto das linguagens visuais, musicais e dramáticas;
- ✚ Utilizar cada vez mais a criatividade e a imaginação;
- ✚ Apreciar e reconhecer obras e técnicas artísticas;
- ✚ Compreender a relevância do patrimônio cultural.
- ✚ E neste momento, a análise é sobre as habilidades dos alunos de Ensino Fundamental:
- ✚ Trabalhar cada vez mais com cores, criatividade e imaginação;
- ✚ Utilizar diversos efeitos visuais, com ou sem tecnologia envolvida;
- ✚ Produzir materiais diferentes explorando o espaço da melhor maneira possível;
- ✚ Criar composições utilizando formas encontradas na natureza;
- ✚ Organizar painéis, pinturas, colagens, baseados em obras de arte, e exposições de trabalhos;
- ✚ Realizar visitas em museus, espaços culturais, históricos;
- ✚ Ampliar sua possibilidade de produção e leitura do mundo, mudar as técnicas, favorecendo sua capacidade visual e auditiva;
- ✚ No teatro representar textos escritos e verbais através da expressão plástica e musical.

Desenvolvendo as competências e habilidades citadas neste artigo, conforme a BNCC, o aluno poderá ser o protagonista na sala de aula, pois nesta disciplina, os alunos precisam estar presentes e realizar a prática, precisam participar, precisam se envolver, em todos os sentidos.

3 ANÁLISE DOS DADOS

Analisando um período entre 2020 e 2022 foram escolhidos alguns trabalhos entre artigos, monografia, TCC, dissertação e tese para complementar a pesquisa bibliográfica.

Na dissertação “Estudos, conversas, vivências e reflexões: o que a BNCC arte do ensino fundamental nos diz?” Traz o estudo da legislação da política educacional e determinações curriculares, em relação ao ensino-aprendizagem de Arte presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especificamente nas artes visuais. Tem todo um capítulo que comenta sobre a importância das artes visuais, da formação dos professores, da relação com a BNCC, explica sobre o processo de ensino e aprendizagem nas Artes Visuais, destacando:

No texto da BNCC, segunda versão vemos o seguinte:

As Artes Visuais compreendem o fenômeno visual, seus processos e produtos artísticos e culturais, nos diversos tempos históricos e contextos sociais, sendo o olhar o elemento de interlocução entre a criação e a recepção. Essas manifestações visuais resultam de explorações plurais e transformações de materiais, de recursos tecnológicos e de apropriações da cultura cotidiana. Sua presença no Ensino Fundamental é responsável por mobilizar, problematizar e ampliar o mundo dos/as estudantes, enriquecendo seus imaginários e gerando conhecimentos que contribuem para a compreensão de si, dos outros e do universo em que estão imersos. As Artes Visuais oportunizam os/as estudantes a experimentarem múltiplas culturas visuais, a dialogarem com as diferenças e a conhecerem outros espaços e possibilidades inventivas e expressivas, ampliando os limites escolares e criando novas formas de interações artísticas e de produção cultural, sejam elas concretas e/ou simbólicas (BRASIL, 2017, p. 115).

A autora destaca que: o verbo “olhar” foi escolhido a partir dos pressupostos da educação estética e suas possibilidades de leitura e fruição que, de acordo com Analice Dutra Pillar (2008), em A educação do olhar no ensino da arte, é a partir da década de 70 que se iniciam os estudos sobre leitura de obras e a educação do olhar para ler imagens.

De acordo com o artigo o ensino da arte na base nacional comum curricular (BNCC) das autoras Ana Beatriz Forte Bortolucci, Juliana Valenzola e Carla Maria Nicola Coletti, o ensino de Arte enfrentou diversos obstáculos frente ao reconhecimento enquanto área epistemológica e buscou obter espaços nos normativos que embasam a legislação educacional brasileira, se constituindo enquanto componente curricular obrigatório somente com a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) 9394/96. Entretanto, a autenticação de um novo documento que entrou em vigor no ano de 2020, ocasionando mudanças no currículo brasileiro e conseqüentemente no ensino da Arte: A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em que analisaram as possíveis alterações no ensino da Arte com a implantação da BNCC. Destacam que pode ser prejudicial a mudança da PCN para a normativa da BNCC, mas se a valorização for sempre destacada no mercado e na educação existe a probabilidade de dar certo as mudanças principalmente com o contexto de adota a concepção de ensino fundamentada nos três eixos da Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa: Fazer, Fruir e Refletir. Com alunos cada vez mais críticos, criativos e inovadores, acredita-se que são fatores que podem ser determinantes para valorização das empresas e, conseqüentemente, o aumento de sua produtividade, tendo em vista que elas procuram justamente pessoas que solucionam problemas de maneira eficaz e ágil.

Por fim, escolhido o artigo “A Arte do disfarce: BNCC Como Gestão E Regulação Do Currículo” dos autores Luiz Fernandes Dourado, Romilson Martins Siqueira, os mesmos tratam o assunto de forma mais áspera, mas que não deixa de ser a realidade, destacam que:

Dentre os diferentes discursos e/ou retóricas que sustentam a ideia da BNCC e de uma avaliação nacional, estão aqueles que tratam a desigualdade social como processo de equidade. A primeira tem suas bases no modo de produção desigual e combinado e a partir da dialética inclusão-exclusão. A crítica à desigualdade social é uma tarefa da educação democrática e

emancipatória. A segunda máscara e vela a desigualdade sem procurar alterá-la. Nessa lógica, é necessário ajustar os desajustados e contribuir para que o modelo econômico produza o ‘menor efeito possível’. É a partir dessa última que a BNCC firma seus princípios enfatizando o seu foco na equidade. Na contramão desses pressupostos, é fundamental reafirmar que os processos de regulação e avaliação precisam ser redefinidos à luz de uma Política de Estado, com ampla participação, assegurando o regime de colaboração entre os entes federados e suas autonomias (SIQUEIRA e DOURADO, 2019, p. 14).

Finalizando as três visões sobre a BNCC, disciplina de Artes no Ensino Fundamental, apresentam-se ganhos e perdas com as mudanças e atualizações e mais uma vez o professor será o diferencial, pois o mesmo que entra em sala de aula e com seu ensino e metodologia, obtém o melhor dos alunos, preparando-os para a vida.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do artigo foi possível analisar que a BNCC foca na pluralidade e nas diferentes manifestações das artes, foi explanado de forma rápida, mas conclusiva destacando algumas áreas específicas das artes, como: música, teatro, dança, artes visuais e artes trabalhadas de forma integrada. Foi possível perceber que as propostas da BNCC são relevantes, e que precisa adequar a rotina em sala de aula para se ter resultados positivos nos alunos.

Após a leitura da BNCC e tudo que se refere a Artes foi destacada as seis dimensões do conhecimento, que devem ser trabalhadas também de forma simultânea e sem separações, são elas: criação, crítica, estesia, expressão, fruição, reflexão. Finalizando com as revisões bibliográficas escolhidas e destacando as competências e habilidades que foram apresentadas, estas o professor tem o papel primordial para desenvolver nos alunos.

A disciplina de Artes trabalha trazendo o aluno para mais próximo de si mesmo, ensina o que é a subjetividade, ensina a ter o entendimento da utilização do embasamento juntamente com as emoções, com a criatividade e com a imaginação, portanto forma pessoas com percepção e capazes de entender os valores através das linguagens artísticas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/basenacional-comum-curricular-BNCC>. Acesso em 22 dez 2021.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: Anos 80 e novos anos**. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

Base Nacional Comum – **10 competências gerais da Educação Básica**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#introducao> acesso em 20 dez 2021.

BORTOLUCCI, Ana Beatriz Forte; VALENZOLA, Juliana; COLETTI, Carla Maria Nicola. O Ensino Da Arte Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Revista Eletrônica da Educação**, [S.l.], v. 3, n. 1, p. 100-113, dec. 2020. ISSN 2595-0401. Disponível em: <http://portal.fundacaojau.edu.br:8078/journal/index.php/revista_educacao/article/view/229>Acesso do em: 25 dez 2021. doi: <https://doi.org/10.29327/230485.3.1-7>.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acessado em: 23 dez 2021.

BRASIL. **Ministério da Educação**; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acessado em 23 dez 2021.

Dane, F. **Research methods**. Brooks/Cole Publishing Company: California, 1990.

Gil, A. **Como elaborar projetos de pesquisa**. Atlas: São Paulo, 2007.

Lima, Simone Laiz de Moraes. **Estudos, conversas, vivências e reflexões: o que a BNCC arte do ensino fundamental nos diz?** / Simone Laiz de Moraes Lima. - São Paulo, 2020. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/202329>> Acessado em 25 dez 2021.

Dourado, Luiz Fernandes e Siqueira, Romilson Martins. **A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo**. Disponível em:

<https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/vol35n22019.95407>

DOI: <https://doi.org/10.21573/vol35n22019.95407>. Acessado em 24 dez 2021.

Webster, J.; Watson, J.T. Analyzing the past to prepare for the future: writing a literature review.

MIS Quarterly & The Society for Information Management, v.26, n.2, pp.13-23, 2002.

Capítulo 3

JOGOS PEDAGÓGICOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

DOI: [10.51360/zh4.20223-03-p.33-45](https://doi.org/10.51360/zh4.20223-03-p.33-45)

Autores:

Thaís Manfrin Bertim

Carlos Henrique Pereira Alves

Karina Gomes Rodrigues

JOGOS PEDAGÓGICOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Thaís Manfrin Bertim¹
Carlos Henrique Pereira Alves²
Karina Gomes Rodrigues³

RESUMO

A presente pesquisa discorre sobre a importância dos jogos utilizados enquanto prática pedagógica na educação inclusiva, a partir das contribuições de Kishimoto (2011), Mendes (2010), Piaget (1976), Vygotsky (1984) e outros autores, busca-se compreender as contribuições dos jogos para a prática pedagógica no que diz respeito à aquisição de novos conhecimentos para o público da educação especial. Destaca-se a importância do brincar como prática educativa, uma vez que o brincar deixou de ser apenas uma atividade de passatempo do cotidiano infantil, pois se percebeu que através das brincadeiras as crianças por meio das interações desenvolvem aspectos cognitivos, motores e socioafetivos, contribuindo assim para a aquisição de novos aprendizados. A pesquisa tem como objetivo geral compreender a importância dos jogos pedagógicos nas práticas da educação especial, para isso, a pesquisa apresenta conceitos, legislação, as especificidades da educação especial. Também, busca-se compreender como ocorre o processo de ensino e aprendizagem nas práticas educacionais com o uso dos jogos pedagógicos na modalidade da educação especial. Além de demonstrar os benefícios dos jogos pedagógicos nas práticas pedagógicas. A metodologia aplicada apresenta características qualitativas, será realizado um criterioso levantamento e revisão bibliográfica para fundamentação teórica consolidada com as práticas e teorias estudadas. A pesquisa evidencia algumas observações que merecem destaque: os processos educativos nos alunos com necessidades especiais ocorrem de maneira mais significativas, com melhor absorção da matéria trabalhada, quando são trabalhados de forma prática, através dos jogos pedagógicos. Também foi possível identificar alguns benefícios da utilização dos jogos pedagógicos no processo de ensino e aprendizagem de crianças com necessidades educacionais especiais.

Palavras-chave: Educação Especial. Jogos Pedagógicos. Processo de Aprendizagem.

2 1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa apresenta as principais conquistas históricas para as pessoas com deficiência no que tange a educação no Brasil, neste caso, se apresentam atos que através de leis, decretos, tratados, asseguram o direito à educação para todos, sem distinção, sobretudo ao público da educação especial.

Para tanto, faz-se necessário destacar alguns aspectos da educação especial, como o conceito legal de aluno que está apto a ingressar na educação especial, bem como ainda discorre sobre a maneira pela qual ocorre a aprendizagem na educação especial, uma vez que a verdadeira educação não deve ser resumida apenas a procedimentos mecânicos do saber, pois a educação inclusiva figura como

¹ Especialista em Neuropsicopedagogia.

² Especialista em Psicopedagogia, Processos Inclusivos e Artes na Educação Especial. *E-mail:* carloshenrique_08@hotmail.com

³ Mestre em Educação. *E-mail:* karinarodrigues84@hotmail.com

verdadeiro processo de valorização do aluno com necessidade educacional especial enquanto sujeito de direitos.

Neste sentido, nota-se que, para a promoção do processo de ensino e aprendizagem de modo inclusivo o docente deve ser comprometido com o saber do seu aluno, conhecer as especificidades educacionais de seus educandos, estar consciente das possibilidades de estratégias pedagógicas e desenvolver práticas educativas que atendam às necessidades de cada educando, que tenha uma visão crítica e holística, escuta sensível, e atitudes humanizadas de modo a identificar e promover as adaptações pedagógicas pertinentes para o desenvolvimento cognitivo, social, e linguísticos de seus educandos. Assim, ao professor, transformador de realidades, cabe conhecer a importância dos jogos e brincadeiras na prática pedagógica inclusiva, uma vez que pelo seu caráter lúdico, configuram-se como estratégias para impulsionar o saber, bem como aliada ferramenta no rompimento de barreiras e enfrentamento de desafios na educação especial.

Para tanto, a pesquisa teve como problema inicial: Qual a importância dos jogos pedagógicos no processo de ensino e aprendizagem na educação especial? e como objetivo geral: Compreender a importância dos jogos pedagógicos nas práticas da educação especial, e como objetivos específicos:

a) abordar as conquistas históricas; b) apresentar as especificidades da educação especial; c) demonstrar a importância dos jogos pedagógicos na educação especial; e por fim trazer, alguns exemplos jogos pedagógicos adaptados possíveis de serem trabalhados na educação especial.

3 LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Para começar a descrever sobre a história da educação especial no Brasil, precisamos, conforme salienta Santos e Mendes (2018), ter em mente que não existe uma única e verdadeira história, portanto há multiplicidade das formas de se produzir o conhecimento histórico.

Diante disso, na pesquisa se apresentam as conquistas mais importantes para o público da educação especial que se apresenta como sujeitos detentores de direitos. No entanto, a história da educação nos mostra que nem sempre as pessoas com deficiência foram reconhecidas ou valorizadas, em muitos casos, eram até mesmo excluídas do âmbito familiar, educativo e principalmente social.

Assim, destacamos em ordem cronológica algumas das conquistas mais significativas ocorridas no Brasil relativo ao atendimento das pessoas com deficiência, seja através de Institutos, Decretos ou Leis, conforme observamos a seguir:

QUADRO 1 - Marcos legais da educação especial

ANO	CONQUISTA
1854	Imperial Instituto dos Meninos Cegos (Atual IBC – Instituto Benjamin Constant).
1857	Institutos dos Surdos e Mudos (Atual INES – Instituto Nacional da Educação de Surdos).
1926	Instituto Pestalozzi – Atendimento as pessoas com deficiência mental.
1954	Primeira APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais. Criação do primeiro atendimento as pessoas com superdotação no Instituto Pestalozzi.

1961	LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/61): Direito dos “excepcionais” à educação preferencialmente dentro do sistema geral.
1971	LDBEN – Alterou a 1961: Definiu tratamento especial aos alunos com deficiência física, mental, que se encontrem em atraso.
1973	CENESP – Centro Nacional de Educação Especial (criado pelo MEC).
1988	Constituição Federal – Promoção do bem de todos sem distinção ou preconceitos, igualdade de condição de acesso e permanência na educação para todos.
1990	ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90).
	Conferência Mundial de Educação para Todos.
1994	Declaração de Salamanca/Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais – UNESCO: Escolas comuns devem combater as atitudes discriminatórias.
	Política Nacional de Educação Especial: Brasil vai na contramão mundial ao publicar esse documento, mantendo sua estrutura paralela das escolas e classes especiais a educação básica regular.
1996	LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96).
1999	Política Nacional para Integração das Pessoas Portadoras de Deficiências: O sistema de Ensino deve matricular todos os alunos, cabendo as escolas se organizar de forma a atender os alunos com necessidades educacionais especiais, assegurando igualdade de aprendizado para todos.
2001	Conselho Nacional de Educação: Regulamenta a Educação Especial.
	Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica: Oficializou os Termos educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais.
	Decreto 3.956/01 – Promulgou a Convenção de Guatemala.
2002	Lei 10.436/02 – Língua Brasileira de Sinais é reconhecida.
	Portaria 2.678/02 – Aprova a difusão nacional do Sistema Braille.
2003	Programa de Educação Inclusiva.
2004	Ministério Público Federal publica o documento O Acesso de Estudantes com Deficiências as Escolas e Classes Comuns da Rede Regular.
2005	NAAH/S - Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação.
2006	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – ONU: sistema de educação inclusivo em todos os níveis do ensino.
2007	PNE – Plano de Desenvolvimento da educação: busca reafirmar a oposição entre educação regular e especial.
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.
2010	CONAB/CONAE – Conferências Nacionais de Educação
2011	Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limites.

2014	PNE - Aprovação do Plano Nacional de Educação: Apresenta 20 metas para melhorar a educação no Brasil nos próximos 20 anos.
2015	LBI – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiências
2020	Decreto 10.502/20 – Institui a Política Nacional de Educação Especial, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.

Fonte: Autores (2021).

Embora, como podemos observar, ainda que desde o final do século XIX, já tivessem iniciativas isoladas e precursoras em nosso país na área de educação especial, somente no século XX, mais precisamente a partir da década de 1980, é que se constata uma resposta mais abrangente da sociedade brasileira a esta questão, principalmente no que tange as leis, decretos e todo o arcabouço jurídico que deram efetivação legal aos direitos das pessoas com algum tipo de deficiência.

A partir dos anos 2000, o conceito de deficiência passou a ser percebido de maneira ampliada, buscando compreender o sujeito de maneira integrada ao seu contexto. Dessa maneira, as políticas que promovem o apoio e o assistencialismo buscam se caracterizar como instrumentos de emancipação da pessoa com deficiência (FONSECA, 2008). Desse modo, faz-se prevalecer o equilíbrio para assegurar condições mínimas à efetiva inclusão social.

Na perspectiva de Rodrigues e Lima (2017), a legislação brasileira seja ela através do ordenamento jurídico interno ou de documentos internacionais, passou a assumir, significativamente, mudanças no sistema educacional brasileiro, principalmente no que tange aos estudantes com deficiência.

Mendes (2010, p. 105), corrobora e destaca que:

[...] Num contexto onde uma sociedade inclusiva passou a ser considerado um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção do estado democrático, a educação inclusiva começou a se configurar como parte integrante e essencial desse processo. No âmbito da educação especial também se observa um contexto de revisão influenciado pelo criticismo relacionado aos serviços, às normas e políticas, que foi alimentado pelas orientações internacionais em torno do princípio da educação inclusiva.

Neste aspecto, é importante ressaltar que para além do âmbito educacional, o sistema econômico brasileiro acaba por favorecer as lutas pelos direitos humanos dos brasileiros, ao passo que ao ratificar Tratados, Declarações, Decretos Internacionais, dentre outros, acaba por minimizar as diferenças sociais, culturas e econômicas existentes entre seus membros.

Portanto, quando temos uma Constituição Federal de 1988 que é a Lei suprema do País trazendo em seu Art. 5º, que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” (Brasil, 1988), bem como temos os ensinamentos da Declaração Universal dos Direitos Humanos que destaca no Art. 7, que “todos são iguais perante a Lei e, sem distinção, tem direito a igual proteção perante a lei” (BRASIL, 1948), confirmamos essa tendência de homogeneização nacional.

A constituição Federal do Brasil (1988) em seu Art. 208, III orienta que os estabelecimentos de ensino devem atender a todos os alunos, inclusive os alunos com necessidades educacionais especiais, os quais devem ser preferencialmente matriculados em classes comuns, na rede regular de ensino.

Para corroborar a atual determinação tem-se a LDB (9.394/96), em seu Art. 59, que assegura aos alunos com deficiência, a regularização dos currículos, métodos e técnicas necessários a atender as suas necessidades, e por fim necessário se faz citar, também, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto nº 6.949/2009), que estabelece em seu Art. 24, inciso II:

Para a realização desse direito, os Estados Partes assegurarão que:

- a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência;
- b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem;
- c) Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;
- d) As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
- e) Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena. (Brasil, 2009).

Portanto, com base em todo exposto, e nas determinações legais contidas no Decreto 3.956/01, em seu Art. 1º, temos a definição do termo deficiência como sendo “uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária [...]”. (Brasil, 2001)

Já, com fulcro no Decreto 5.296/04, temos a seguinte tabela de classificação das categorias de deficiências:

QUADRO 2 - Classificação das Deficiências

TIPO	DEFINIÇÃO
Deficiência Física	Alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções.
Deficiência Auditiva	Perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.
Deficiência Visual	Cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores.
Deficiência Mental	Funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas.

Fonte: Brasil (2004).

Nesse sentido, constituiu-se na contemporaneidade na atualidade e necessidade e importância de se oportunizar as pessoas com deficiência a o livre acesso aos seus direitos, participando da vida social em igualdade e equidade. Tais aspectos atuam para a destruição das barreiras e buscam atuar em favor de uma inclusão íntegra e plenamente satisfatória para todos.

4 ASPECTOS DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A aprendizagem que buscamos retratar nessa pesquisa não se resume apenas e exclusivamente a procedimentos mecânicos, metodológicos, mas sim as questões mais essenciais do aprendizado, ou seja, a comunicação necessária que deve haver entre professor e educando para chegar ao objetivo comum, qual seja o aprendizado significativo, que considera o educando como sujeito histórico e protagonista de sua aprendizagem.

Com base no Art. 58, da Lei 12.796/13, que altera alguns dispositivos da Lei 9.394/96, podemos conceituar a educação especial como sendo aquela ofertada “preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2013).

Assim, identifica-se a educação especial, como “o ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular” (Brasil, 2008).

Fazendo uma junção de conceitos, podemos compreender que a educação especial é aquela voltada ao atendimento de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, sendo aptos a participar dessa modalidade educacional aqueles estudantes que tenham alguma deficiência, seja ela física, auditiva, visual ou mental. Logo, uma vez que há o atendimento na educação especial, pode-se propiciar a

acessibilidade aos recursos pedagógicos especializados, os quais tem o condão de minimizar (ou por diversas vezes eliminar) as barreiras dos alunos com deficiência, possibilitando autonomia e plena participação no contexto escolar.

É importante destacar, que como educadores não podemos cometer o erro de acreditar que a educação especial, se resume única e exclusivamente na observância da letra fria da lei, pois a educação na atual sociedade democrática é o principal meio de efetivação do sujeito no exercício de suas funções sociais. Logo, quando se trata de educação especial deve-se buscar efetivar seus princípios, conforme retrata Leite e Martins (2015, p. 6) “[...] a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), que difunde mundialmente a oferta da “Escola para Todos”, tendo como foco a constituição de princípios, diretrizes e marcos que orientam as ações em prol de todos os alunos e de suas necessidades aprendizagem [...]”, deixando claro, portanto que todos podem aprender e que suas diferenças devem ser respeitadas e trabalhadas.

Assim, partindo desse pressuposto é que se faz necessário alinhar o discurso entre o conceito legal e a prática escolar, uma vez que as escolas devem reconhecer as necessidades dos seus alunos, bem como adaptar-se aos diferentes estilos e ritmos de aprendizado, possuindo um currículo flexível, uma boa organização, diversificando os recursos e sobretudo prezar pelo entrosamento com sua comunidade, isto porque sob o ponto de vista legal o direito à educação inclusiva está assegurado, mas devemos assegurá-lo também na prática, dentro das escolas e da sociedade.

Consequentemente, para que ocorra a real e efetiva aprendizagem na educação especial é necessário que os educadores se comprometam com a prática educativa, tornem-se cúmplices do saber, ensinar e aprender, isto é, deve-se repensar a forma antiga e institucionalizada de ensinar, promovendo uma verdadeira reestrutura do saber-ensinar, rompendo-se com os limites estruturais, de modo a promover uma prática reflexiva de mudança de postura, para que as imposições legais sejam cumpridas, pois somente assim irá se garantir uma educação de qualidade para todos.

Já, no que tange a metodologia aplicada, o professor deve buscar sempre a utilização de ferramentas educacionais que considere as especificidades de cada educando. Como destaca Rau

(2012, p. 97), contudo, a reflexão do futuro educador deve passar pela ideia de que o trabalho pedagógico na educação especial enfrenta um desafio, que é o resgate das diferentes linguagens relacionadas ao conhecimento estético-sensorial expressivo, verbal e não verbal, para se contrapor aos processos de escolarização que priorizam unicamente aprendizagem de letras e dos números.

Assim, o entendimento sobre os aspectos favorecidos pelo lúdico como recurso pedagógico vem ao encontro da necessidade de simbolização das vivências cotidianas pela criança.

Sob esse enfoque, tem-se as palavras de Fialho (2008, p. 12.300):

É válido ressaltar que os alunos necessitam de muito mais do que simplesmente ouvir, escrever e resolver exercícios que atendam ao currículo proposto no início do ano. Podemos ir além e proporcionar a eles momentos de harmonia, diversão e brincadeiras, em busca da aprendizagem e da convivência saudável com suas próprias emoções. Desta forma estaremos colaborando na construção da sua individualidade, da sua marca pessoal. Não devemos nos esquecer, também, que ao proporcionarmos estes momentos de entusiasmo e diferentes do rotineiro, não estamos deixando de lado o compromisso de repassar os conteúdos previstos para a série, estamos apenas levando o espírito lúdico para nossas salas de aula, através de brincadeiras e jogos que, por sua vez, estão envolvendo conteúdos importantes, porém, de uma forma mais prazerosa e diferenciada.

Quando se fala em aprendizado na educação especial, é fundamental que os professores conheçam seus alunos em toda sua singularidade, pois somente assim poderá proporcionar vivências pedagógicas que atendam às suas necessidades educacionais especiais.

5 A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Nesse momento vale ressaltar que a forma de ensinamento, principalmente no modelo tradicionalista, não ocorre de maneira significativa em todos os alunos, por isso muito importante se faz a formação continuada dos professores, devendo o lúdico permear todo esse processo, uma vez que o este é imprescindível no processo educativo, pois abrange eixos imperativos ao desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e psicomotor dos alunos, em especial dos portadores de deficiência.

A utilização de jogos é uma promissora metodologia de ensino, pois procura resgatar do lúdicos noções, princípios e procedimentos das várias áreas do conhecimento. O jogo, entendido como resolução de problemas, pode motivar e desafiar crianças, jovens e adultos e envolvê-los significativamente nas atividades, e, nesse sentido, os jogadores podem elaborar, investigar ou adquirir novos conhecimentos.

Na perspectiva de Piaget (1976) sobre o jogo, a criança que brinca e explora objetos livremente aos dois anos de idade lida com questões do prazer e considera que a aprendizagem não é um peso, mas um momento de satisfação, de desenvolvimento da autonomia.

Segundo Rau (2012, p. 94):

A prática do jogo simbólico para a criança de quatro anos pode significar uma gama de identificação de papéis e suas relações afetivas e sociais, que certamente servirão de base, de modelo para lidar com as situações do mundo adulto no trabalho e na sociedade. As regras refletidas darão ao futuro adulto a possibilidade de se ver em situações que envolvem limites, o que irá ajudá-lo na construção de um sujeito solidário e cooperativo.

A criatividade e a imaginação estimuladas no jogo propiciam a vivência do cotidiano que o sujeito deverá enfrentar quando adulto. Nesse contexto, Piaget (1976) defende o jogo como um elemento que contribui para o desenvolvimento cognitivo da criança.

QUADRO 3 - Níveis ou modalidades para as atividades lúdicas

Tipos de Jogos	Sentimentos ou habilidades desenvolvidas	Faixa etária
Jogos de exercício sensório-motor	Prazer em exercer novos problemas.	0 a 2 anos
Jogos simbólicos	Imitação de papéis, resolução de conflitos.	2 a 6 anos
Jogos de regras	Construção de limites.	6 a 7 anos
Jogos de Construção	Preparação para as relações sociais e de trabalho.	A partir dos 11 anos

Fonte: Rau (2012, p. 94) com base em Piaget (1976).

Como pode-se perceber, os estudos de Piaget (1976) apontam para a compreensão do processo de desenvolvimento infantil por meio do lúdico. Logo, aprofundar os conhecimentos relativos às contribuições do autor leva ao educador a entender e ampliar conceitos fundamentais sobre o lúdico na aprendizagem da criança.

Já no que diz respeito aos estudos de Vygotsky (1984), o jogo é considerado um estímulo à criança no desenvolvimento de processos internos de construção do conhecimento e no âmbito das relações com os outros. O autor, que se aprofundou no estudo do papel das experiências sociais e culturais com base na análise do jogo infantil, afirma que no jogo a criança transforma, pela imaginação, os objetos produzidos socialmente.

Neste sentido, Vygotsky (1984, *apud* RAU, 2012, p. 95) destaca que o jogo é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, pois o processo de vivenciar situações imaginárias leva a criança ao desenvolvimento do pensamento abstrato, quando novos relacionamentos são criados no jogo entre significações e interações com objetos e ações.

Para Vygotsky (1984) a criança: “[...] é introduzida no mundo adulto pelo jogo e a sua imaginação (estimulada por meio dos jogos) pode contribuir para expansão de suas habilidades conceituais”.

No Quadro 4, alguns objetivos relacionados ao jogo.

QUADRO 4 - Objetivos relacionados aos jogos

Respeitar limites	Desenvolver hábitos e atitudes, respeitar o outro, melhorar o comportamento social, trabalhar a competição como parte e não como essência do jogo (saber ganhar e perder).
Socializar	Criar e explorar a criatividade
Interagir	Aprender a pesquisar (aprender a aprender)
Aprender a viver e conviver em sociedade.	O jogo proporciona o desenvolvimento do pensamento criativo e do pensamento divergente, gerados pela criatividade.
real interação envolvendo o sujeito e o objeto de aprendizagem, de forma alegre e lúdica.	Desenvolver o gosto pela busca, pela iniciativa e pela tomada de decisões.

Fonte: Adaptado de Haetinger e Haetinger (2009).

Sendo assim, o jogo constitui uma expressão em sua maioria espontânea que agrega situações de experimentação de descoberta. Isto porque, através dos jogos e brincadeiras a criança pode se expressar, demonstrar seus sentimentos, autoconfiança, interagir socialmente, etc, motivo pelo qual deve-se alinhar os momentos de aprendizagem com os jogos e brincadeiras, pois conforme relembra Fialho (2008) no modelo tradicionalista o recreio foi feito para brincar e a sala de aula para estudar. Dessa forma, o lúdico perde seus referenciais e seu real significado, acompanhando apenas as exigências de um currículo a ser cumprido, deixando assim o aluno de ser percebido pelo seu professor, perdendo sua interação com a aprendizagem.

A utilização do jogo potencializa a exploração e a construção do conhecimento, por contar com a motivação interna, típica do lúdico, mas o trabalho pedagógico requer a oferta de estímulos externos e a influência de parceiros bem como a sistematização de conceitos em outras situações que não jogos. Ao utilizar de modo metafórico a forma lúdica (objeto suporte de brincadeira) para estimular a construção do conhecimento, o brinquedo educativo conquistou espaço definitivo na educação infantil (KISHIMOTO, 2010, p. 37-38).

Conforme orienta Canavarolo (2016) deve-se sempre ter em mente, principalmente quando se trata da educação especial, que a brincadeira e os jogos são imprescindíveis no desenvolvimento global da criança, tornando-se atividades de suma importância no processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos científicos. Motivo pelo qual, os jogos e brincadeiras devem ser elaborados de maneira a atender à necessidade singular de cada aluno, de modo a se tornar um facilitador da aprendizagem.

Assim, quando se trata de educação especial os professores devem ter a clareza de que, conforme já dito, os jogos didáticos e/ou educativos auxiliam no desenvolvimento social, psicológico e cognitivo e não somente como recreação de seus alunos, portanto devem ser usados como recursos pedagógicos de apoio à aprendizagem, pois são excelentes integradores, ao passo que através dos jogos ou brincadeiras as limitações físicas, cognitivas, linguísticas e perceptivas dos alunos com deficiência, que por muitas vezes são vistas como barreira para seu aprendizados, torna-se na verdade aliados do saber, bastando apenas aos seus professores a perspicácia da necessidade de adaptação.

Sendo assim, nos ensinamentos do autor supracitado, acredita-se que desenvolver e disponibilizar jogos adaptados é uma maneira concreta de minimizar as barreiras causadas pela deficiência e possibilitar a inserção desses alunos em ambientes ricos para a aprendizagem, pois quando os conteúdos são trabalhados de forma concreta, o aprendizado torna-se mais dinâmico, uma vez que os alunos têm a possibilidade de resolver problemas, desenvolvendo o raciocínio, e ainda ser estimulado através do desafio que os jogos lhes impõe.

Assim, quando se usa os jogos pedagógicos como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem, pautado sempre sob a perspectiva lúdica, tem-se a criatividade como a mola propulsora do aluno, atuando principalmente como uma alternativa ao enfrentamento dos desafios, necessidades ou dificuldades apresentadas pelos alunos.

Motivo pelo qual torna-se imprescindível a necessidade da ajuda do professor quando da confecção dos jogos pedagógicos adaptados, pois somente ele é detentor do saber da singularidade e necessidade de cada um dos seus alunos, pois não o jogo adaptado a cada aluno, torna-se este apenas mais um recurso recreativo sem finalidade pedagógica.

Com base em todo o exposto, resta demonstrado a importância dos jogos pedagógicos no processo de ensino e aprendizagem na educação especial, uma vez que eles servem como facilitador da integração, da sociabilidade, do despertar lúdico, da brincadeira e principalmente do aprendizado, pois os jogos adaptados ao serem utilizados como ferramentas de apoio ao ensino conduz o estudante à exploração de sua criatividade, dando condições de uma melhora de conduta no processo de ensino e aprendizagem, além de uma melhoria de sua autoestima, tornando com isso os alunos em indivíduos com capacidade criativa, capazes de construir uma sociedade melhor, pois aprenderam a fazer descobertas, inventar e, conseqüentemente, provocar mudanças no meio social que os circundam.

Para tanto, resta evidenciado a necessidade do professor de buscar sempre novas ferramentas de ensino procurando diversificar suas aulas e assim torná-las mais interessantes e atraentes para seus alunos, de forma que os jogos pelo seu aspecto lúdico, mesmo quando confeccionados com materiais simples e acessíveis (tais como os materiais recicláveis), tornem-se ricos aliados no instrumento de ensino-aprendizagem e motivadores na construção de um aprendizado de forma divertida, dinâmica e atraente.

6 EXEMPLOS DE JOGOS PEDAGÓGICOS UTILIZADOS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Conforme relatado, os jogos pedagógicos não precisam ser extremamente elaborados para atingir sua finalidade, muito pelo contrário quanto mais simples, utilizando materiais de fácil acesso, como os recicláveis, melhor ele será, tanto para seu uso, como para sua confecção, pois, além de estar utilizando-os como instrumento no processo de ensino e aprendizagem na educação especial, ainda quando (re)cria-se jogos com materiais recicláveis contribui-se com o planeta mais sustentável.

Diante disso, neste momento a pesquisa debruçasse sob um aspecto mais prático do tema em apreço, trazendo alguns exemplos práticos de jogos pedagógicos que podem ser utilizados na educação especial, bem como seus objetivos e estímulos cognitivos, conforme passa-se a expor:

 **Pescaria Reciclável:** Tem como objetivo fazer com que os alunos peguem dentro de uma piscina com água os peixinhos feitos de garrafas pet recicláveis que estão boiando, com isso trabalha-se os estímulos cognitivos quanto ao desenvolvimento da coordenação motora grossa, da visão, a concentração, o equilíbrio e a lateralidade.

 **Jogo dos Elásticos:** Aqui o objetivo é fazer com que os alunos liguem todas as imagens, cores ou formas iguais através de um elástico, para tanto trabalha-se o estímulo cognitivo quanto ao desenvolvimento da coordenação motora, o traço motor fino, a lateralidade, espacialidade, visão e o raciocínio lógico.

 **Jogo Cara a Cara:** Nesse jogo pedagógico tem como objetivo que o aluno cole (com um velcro já pré fixado no material base) as partes do rosto no material base, formando isso o rosto completo, com olhos, nariz e boca, trabalhando assim os conhecimentos do corpo humano, bem como o desenvolvimento cognitivo da coordenação motora fina, o traço motor fino, a visão, a espacialidade e o raciocínio.

 **Jogo das Formas:** Neste jogo o objetivo é que o aluno cole (com velcro) a imagem geométrica corresponde a imagem que se tem na base, assim trabalha-se, para além do ensino da matemática quanto ao tema figuras geométricas, o desenvolvimento cognitivo desenvolvimento cognitivo da coordenação motora fina e grossa, o traço motor fino e grosso, a visão, a espacialidade e o raciocínio lógico.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos aqui apresentados apontam que a atual perspectiva sobre os jogos pedagógicos pode levar educadores e pesquisadores da educação a incentivarem a prática do jogo como forma de proporcionar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

Diante de todo o exposto restou demonstrado que grandes foram os esforços da comunidade para que as pessoas com deficiência tivessem voz e vez, principalmente na educação, entretanto não devemos jamais cair no retrocesso de acreditar que deve haver uma distinção entre os alunos, uma vez

que esse pensamento já não tem mais vez em nossa sociedade, e ainda que tenhamos muitos ganhos para esses educandos, é necessário primeiramente o comprometimento do professor com o ensino-saber, para que esteja sempre buscando alternativas adaptadas para seus alunos da educação especial, visto ser ele o detentor do saber da necessidade singular de cada um de seus educandos.

Assim, é que se destaca a confirmação da importância dos jogos e brincadeiras na prática pedagógica da educação especial, uma vez que restou evidenciada sua função de estímulo e motivação no processo de ensino e aprendizado, uma vez que através destes há abertura e aquisição de novos conhecimentos nos alunos com deficiência.

No entanto, não se pode esquecer de que quando se utiliza jogos ou brincadeiras, principalmente voltados para a educação especial, é de suma importância o comprometimento dos educadores com essa prática, pois se assim não for, passará a se ter apenas um momento prazeroso de recreação, sem qualquer ganho pedagógico, visto que sua aplicabilidade nesse contexto necessita de domínio e consciência dos profissionais da educação.

Isto porque, a aprendizagem não se resume simplesmente a procedimentos mecânicos, devendo o aluno ser capaz de entender os assuntos abordados, assimilá-los e discuti-los. Tornando os jogos pedagógicos verdadeiros aliados do saber, possibilitando com isso que o professor consiga romper com os traços tecnicistas de uma pedagogia arcaica, a qual visa apenas à repetição e não a verdadeira construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <https://declaracao1948.com.br/declaracao-universal/declaracao-direitoshumanos/?gclid=Cj0KCQjwkIGKBhCxARIsAINMioLUg8RAOfApWmNVWzoJD7Pw5-Hv-e4vMNIImMA8HJ8j84gpiW5RxkoaAg-QEALw_wcB>. Acesso em 14 set. 2021.
- BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 14 set. 2021.
- BRASIL, **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Decreto nº 9.394, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em 14 set. 2021.
- BRASIL, Ministério das Relações Exteriores, **Convenção Interamericana para eliminação de todas as formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência**, Decreto nº 3.956, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm>. Acesso em 14 set. 2021.
- BRASIL, **Normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências**, Decreto nº 5.296, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em 14 set. 2021.
- BRASIL, Portaria nº 555, prorrogada pela Portaria nº 948, 2008. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em 20 set. 2021.
- BRASIL, **Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo**, Decreto nº 6.949, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em 14 set. 2021.
- BRASIL, **Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Formação dos profissionais da educação e outras providências**, Decreto nº 12.796, 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2013/lei/112796.htm>. Acesso em 20 set. 2021.

- CANAVAROLO, Rosa Cruz. Os desafios das escolas públicas Paranaenses na perspectiva do Professor – Artigos: Jogos Adaptados para Educação Especial. **Cadernos PDE**, Paraná, v.1, p. 1 a 25, 2016, link disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producao_pde/2016/2016_artigo_edespecial_uem_rosacruz.pdf>. Acesso em 20 mai. 2021.
- FIALHO, Neusa Nogueira. Os Jogos Pedagógicos como Ferramentas de Ensino – FACINTER. **Educere**: Congresso Nacional de Educação, p. 12.298-12.306, 2008, link disponível em <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/293_114.pdf>. Acesso em 11 jun. 2021.
- HAETINGER, M. G.; HAETINGER, D. Jogos, recreação e lazer. **IESDE**, Curitiba, 2. ed, 2009. Disponível em: <<http://www2.videolivreria.com.br/pdfs/15682.pdf>>. Acesso em 12 jun. 2021.
- KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. In: Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento. **Perspectivas atuais**, Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizukomorchida/file>>. Acesso em: 12 jun. 2021.
- LEITE, Lúcia Pereira; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira. **Educação, culturas e realidade social**: A educação especial em tempos de educação inclusiva: dos aportes normativos aos aspectos operacionais. Editora UNESP, São Paulo, p.85-115, 2015. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/zt9xy/pdf/david-9788579836220-06.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2021.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, vol. 22, núm. 57, maio-agosto, 2010. Disponível em: <[file:///C:/Users/Tha%C3%ADs/Downloads/9842Texto%20del%20art_culo-28490-3-10-20210505%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Tha%C3%ADs/Downloads/9842Texto%20del%20art_culo-28490-3-10-20210505%20(1).pdf)>. Acesso em 14 set. 2021.
- PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo, imagem e representação. Rio de Janeiro: J Zahar, 1976.
- RAU, Maria C. T. D. **A ludicidade na educação**: uma atitude pedagógica. Curitiba: InterSaberes, 2012.
- RODRIGUES, Ana Paula Neves; LIMA, Cláudia Araújo de. A história da pessoa com deficiência e da educação especial em tempos de inclusão. **Revista Interterritórios**, Caruaru, v.3, n.5, 2017. Disponível em: <<file:///C:/Users/Tha%C3%ADs/Downloads/234432-103542-1-PB.pdf>>. Acesso em 14 set. 2021.
- SANTOS, Keisyani da Silva, MENDES, Enicéia Gonçalves. A história da expansão da inclusão escolar e as demandas para o ensino comum veiculadas por um jornal. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.24, Edição Especial, p.117-134, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S141365382418000400009>>. Acesso em 14 set. 2021.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: M. Fontes, 1984.

Capítulo 4

OS PROCESSOS EDUCATIVOS SOCIAIS NA AMÉRICA LATINA, OS SISTEMAS EDUCACIONAIS E O DIREITO À EDUCAÇÃO

DOI: [10.51360/zh4.20223-03-p.46-55](https://doi.org/10.51360/zh4.20223-03-p.46-55)

Autores:

MARLI DE FÁTIMA RODRIGUES

ÉRICO RIBAS MACHADO

OS PROCESSOS EDUCATIVOS SOCIAIS NA AMÉRICA LATINA, OS SISTEMAS EDUCACIONAIS E O DIREITO À EDUCAÇÃO

Marli de Fátima Rodrigues ¹
Érico Ribas Machado ²

RESUMO

Este artigo apresenta uma reflexão sobre o atendimento da educação não escolar e sua relação com o alargamento da concepção de direito à educação nos sistemas educacionais dos países da América Latina. Parte-se da hipótese de que a presença de processos educativos desenvolvidos fora dos espaços escolares nos sistemas oficiais poderá representar o reconhecimento de práticas da educação social e a possibilidade de ampliação de oportunidades educacionais para as diferentes populações da América Latina. A pesquisa intitulada “Os Processos Educativos Sociais na América Latina” está na sua segunda fase, com a utilização da perspectiva da educação comparada. Após a análise da legislação educacional pertinente de cada país foram identificados elementos relativos à educação social que mostram diferentes formas para desenvolver o trabalho educativo em espaços não escolares. Considerado como elemento indispensável à compreensão e melhoria do processo de formação humana, parte-se para o estudo dos sistemas educacionais dos diferentes países da América Latina de modo a identificar se a educação não escolar está contemplada nos sistemas oficiais.

Palavras-chave: América Latina. Sistema Educacional. Pedagogia Social. Educação Social. Educação Não Escolar.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa parte de uma análise documental e utiliza-se de estudos comparados em educação para a identificação de processos educativos não escolares nos sistemas educacionais dos países da América Latina (México, Panamá, Paraguai, Peru, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicarágua, República Dominicana, Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, Venezuela, Uruguai, Costa Rica, Equador, Cuba), incluindo o Brasil. Na primeira etapa da pesquisa, os procedimentos adotados incluíram a seleção dos países e a identificação da Lei Geral da Educação no site oficial de cada país com o objetivo de investigar se os termos relacionados à Pedagogia Social e à Educação Social estavam presentes nos documentos políticos. Após, comprovada a autenticidade das legislações por meio do *site* oficial da ONU, buscou-se palavras chaves, tais como: Pedagogia Social, Educação Social, Educação Popular, Educação Comunitária, Educação Não-Formal, Educação Informal e Educação Não-Escolar. As informações documentais coletadas foram organizadas em um quadro comparativo no qual se possibilita desenvolver análises, pesquisas, estabelecer parâmetros, propostas e alternativas para a área da Educação Social e Pedagogia Social no Brasil, à luz da experiência de outros países.

¹ Professora Associada do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Integrante do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Pedagogia, Pedagogia Social e Educação Social – NUPEPES. *E-mail:* marlirodpg@uol.com.br

² Professor Adjunto no Departamento de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Líder do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Pedagogia, Pedagogia Social e Educação Social – NUPEPES. *E-mail:* ericormachado@gmail.com.

Nesta etapa da pesquisa, busca-se analisar a legislação educacional do Brasil e dos outros países do continente latino-americano, para identificar a presença de processos educativos não escolares nos sistemas educacionais, de modo a mostrar a importância atribuída a Educação Social e a Pedagogia Social, como também a força da organização política, na perspectiva de tornar hegemônico seus projetos educacionais. Assim, busca-se contribuir para avançar na conquista da institucionalização, bem como a construção de uma política pública e garantia de direitos da área da Educação Social e Pedagogia Social.

Tem-se como um dos pressupostos, pensar a educação como processo de formação humana em sociedades que passaram por processos de subordinação na forma associação dependente ao sistema capitalista mundial, marcados pela acentuada desigualdade social e pela lógica excludente que produz a miséria e atinge toda a América Latina. Compreender as singularidades de cada caso requer relacioná-las com a sua forma de inserção no quadro internacional. Considera-se que na formulação de novas políticas educacionais é necessário superar os limites que tradicionalmente têm impedido a democratização da educação, diante da conformação socioeconômica e o caráter público da educação que deve se efetivar pela sua gratuidade e obrigatoriedade. O reconhecimento de práticas de Educação Social e a aplicação de recursos públicos em experiências educacionais dentro ou fora dos sistemas oficiais de ensino, mantido e gerido pelo poder público, pode fazer frente à insuficiência das redes oficiais de ensino e garantia a ampliação de oportunidades educacionais para as diferentes populações da América Latina.

Outro pressuposto que orienta a análise é de que a educação, no mundo capitalista contemporâneo, se configura como uma política social do Estado, que se constrói historicamente no complexo das relações socioeconômicas e culturais. Dessa forma, ao analisar os documentos políticos de diferentes países busca-se identificar se o texto aprovado reflete o atendimento de uma demanda oriunda dos sujeitos coletivos, construído através das lutas dos movimentos sociais e de outros segmentos da sociedade civil, ou reflete a necessidade de reafirmar os direitos educacionais e corrigir as desigualdades pela via de Acordos, Declarações ou Convenções.

Em se tratando do desenvolvimento das políticas educacionais, enquanto políticas sociais do Estado, em diferentes países, considera-se que confrontos, embates e divergências no âmbito da formulação de políticas existirão na confluência de duas ordens distintas e contraditórias, quais sejam, o atendimento as necessidades de valorização do capital que os sistemas educacionais passam a responder e a consolidação nos níveis de participação social alcançada. O Estado é aqui entendido como espaço onde se manifestam interesses antagônicos e contraditórios de diferentes grupos sociais, e o campo educacional como um campo de disputa e de projetos que assume configurações específicas e singulares, no campo das relações sociais e dos processos políticos mais amplas.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

As políticas públicas educacionais nos países da América Latina, consolidadas em documentos políticos, devem ser compreendidas no contexto das reformas neoliberais voltadas às necessidades de reprodução de um projeto de sociedade mercantil e, dessa forma se faz necessário observar que os fundamentos dessas políticas estão alicerçados na ideia de que o crescimento econômico é condição necessária para o desenvolvimento social. Tal pensamento se construiu a partir da década de 1990, com apoio de organismos internacionais e agências de financiamento que colocaram a educação em primeiro lugar na agenda da cooperação para o desenvolvimento.

Tais influências, no entanto, são sempre recontextualizadas e reinterpretadas pelos Estados-nação. Vários estudos mostram que há uma interação dialética entre global e local. Mostram ainda que a globalização promove a migração de políticas, mas essa migração não é uma mera

transposição e transferência, pois as políticas são recontextualizadas dentro de contextos nacionais específicos (ROBERTSON, 1995; BALL, 1998A; 2001; ARNOVE e TORRES, 1999). Desse modo, a globalização está sempre sujeita a um “processo interpretativo” (EDWARDS *et al*, 2004, p. 155; MAINARDES, 2006, p. 52).

No contexto das reformas neoliberais pode-se afirmar que as políticas públicas, na atualidade, estão alicerçadas num modelo econômico profundamente excludente, no qual a concepção de educação como fator de desenvolvimento econômico é amplamente defendida e os processos de formação orientados a uma perspectiva produtivista e subordinados à lógica capitalista de mercado.

Considerar as reformas na América Latina numa perspectiva regional mostra um nível de realidade que não é um fenômeno novo. Para tanto, basta considerar que o atual ciclo é um segundo ciclo de reformas educacionais na América Latina. O primeiro ciclo se deu na década de 1960 e sua regionalidade manifestou-se pela simultaneidade e características comuns. O primeiro ciclo, independentemente dos diferentes níveis de desenvolvimento, teve por característica comum à de ser um ciclo de reformas orientadas para a expansão dos sistemas educativos de modo que amplie as possibilidades de um maior número de pessoas ingressarem no sistema. O segundo ciclo está configurado nos processos mais complexos e que são denominados de segunda geração. Pois estão relacionados com temas como os de gestão de sistema e de qualidade (CASASSUS, 2001, p. 9).

Com a redefinição do papel do Estado, a partir dos anos 1990, sob a ótica conservadora do liberalismo, delinea-se um cenário a partir do qual é possível compreender os processos educativos e as reformas educacionais nos países da América Latina, sobretudo a Argentina, a Bolívia, o Chile, o Equador e o Paraguai que foram atingidos com certa intensidade por mudanças provenientes da adoção de políticas neoliberais e dos processos de globalização do capital e passam a implementar importantes reformas ou inovações educacionais por meio de novos modelos curriculares.

Para entender os processos de regulação, as restrições nas políticas sociais e o significado das políticas privatistas implantadas em países periféricos como o Brasil, faz-se necessário expressar as condições políticas e sociais sobre as quais aparecem as propostas educativas na atualidade, pois o capitalismo como modo de produção dominante, constrói a sua racionalidade, utilizando-se do arcabouço legal-institucional denominado de Estado, para legitimar suas ações. Esse processo se inicia ao final da década de 1970, a UNESCO (Organização das Nações Unidas) e a CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe), juntamente com a UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), procederam a uma estratégia de elaboração e implementação de um projeto neoliberal de educação para a América Latina e o Caribe.

As décadas de 1980-1990, marcam o início desta operação reforçada pela necessidade de vinculação entre educação e desenvolvimento e pelas declarações internacionais firmadas especialmente com o apoio da OCDE, UNESCO, ONU, Banco Mundial e FMI. A compreensão deste cenário que atinge o Brasil e a América Latina onde o discurso da supremacia do mercado se generaliza e a negação dos direitos se aprofunda, em que a democracia tem sido negados na prática cotidiana é fundamental na construção de uma ação social, política e ideológica que potencialize os espaços de resistência e contradição para buscar alternativas e um novo fazer político para que sejam propostos planos e políticas educativas para o conjunto da sociedade que não se circunscreva apenas ao âmbito do ensino. Necessário reconhecer que:

Os textos são produtos de múltiplas influências e agendas e sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política. Nesse processo, apenas algumas influências e agendas são reconhecidas como legítimas e apenas algumas vezes são ouvidas (MAINARDES, 2006, p. 56).

Destaca-se, sobretudo, a necessidade de compreender a natureza e a especificidade da educação ressaltando que processos pedagógicos escolares e não escolares são dimensões relacionadas, mas não equivalentes. O primeiro se refere ao trabalho educativo desenvolvido em instituições formais de ensino e, o segundo, refere-se ao trabalho desenvolvido em diferentes espaços e por outras formas de

aprendizado que também precisam ser reconhecidos. A educação está compreendida não somente nos âmbitos escolares, mas também não escolares, ou seja, em todos os espaços a educação pode ser efetivada compreendendo este processo de aprendizagem e troca de conhecimentos sendo considerada uma “[...] uma experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 1996, p. 98).

Deste modo, entende-se a importância destes espaços educativos para a formação do sujeito, bem como a implementação de políticas públicas que contemplem a efetivação da educação nos espaços não escolares para que o conhecimento possa ser propagado de maneira ímpar em todos os lugares.

2.1 A ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO E A SITUAÇÃO DA EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

No Brasil, desde a CONAE (Conferência Nacional de Educação) realizada em 2010, a ideia de um Sistema Nacional de Educação vem sendo discutida e caminha na perspectiva de aglutinar as várias ações do MEC, de modo a combater a prática fragmentada e desarticulada do projeto educacional vigente com a superposição e fragmentação de programas, políticas e ações. Por enquanto, um conjunto de legislação e normas comuns, entre elas a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LEI 9394\1996) e o Plano Nacional de Educação (LEI 13.005\2014), tem se mostrado frágeis como articuladoras das novas necessidades de se efetivar um pacto federativo na perspectiva do regime de colaboração. Apesar de figurar como um princípio constitucional definido no Artigo 211 (CF/88), o regime de colaboração só se concretiza num sistema articulado de educação.

O direito à educação, por sua vez, ganhou força conforme disposto no artigo 208, VII, § 1º, CF/88 e, artigo 5º, da LDBEN/96, “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo”, configurando-se como um instrumento jurídico de controle de atuação do poder estatal, de proteção de um direito social e na garantia da concretização de uma política pública de escolarização. Paradoxalmente, quando tratamos da educação não escolar, notamos a omissão no texto legal. Apesar de reconhecer os processos educativos que acontecem fora do âmbito escolar, a legislação reforça a dimensão da educação escolar, que acontece em ambientes formais, sendo a única prática que a LDBEN 9394/96 regulamenta e irá disciplinar, conforme o Artigo 1º, § 1º:

Artigo 1º: A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

Enquanto o texto do artigo apresenta uma ampliação do conceito de educação, na garantia de acesso e permanência da criança na escola, a educação que acontece fora dos ambientes escolares, como dispositivo de lei, não foi contemplada. Sendo que o alargamento da concepção de educação, apresentado na LDBEN 9394/96, deveria refletir não só numa melhor integração dos níveis, etapas e modalidade de ensino, mas no reconhecimento e regulamentação de práticas pedagógicas, desenvolvidos fora dos espaços escolares, entendido de forma ampla. Aliás, como elemento indispensável à compreensão e melhoria do processo de formação humana, deveria ser contemplada na legislação educacional e regulamentado em documento próprio para que se tenham profissionais específicos e políticas de financiamento para a sua institucionalização.

Em se tratando de sistemas educacionais, a educação, entendida em seu sentido amplo, realiza-se através de múltiplos processos, espaços e agências sociais.

Quando se considera a escola como instituição única dos processos educativos reconhecidos socialmente, economicamente e juridicamente, se defende que o profissional que irá atuar nesse espaço seja alguém com formação e que atenda a legislação específica. Com a Pedagogia Social surge a necessidade de se reconhecer que em outros espaços sociais, também, ocorrem processos educativos e que por isso é necessário que esse reconhecimento demande uma política específica que oriente essa complexa área (ROLIM; MACHADO e RODRIGUES, 2014, p. 18).

O conceito de ensino é mais restrito e desenvolve-se em instituições próprias, ou seja, as escolas. Aqui situa-se a contradição apontada na nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LEI 9394/96), em seu Artigo 1º, conforme já destacado anteriormente.

No que concerne aos profissionais para o atendimento da educação não escolar, no Brasil, vive-se um momento de intensificação do debate sobre a formação e regulamentação do profissional da Pedagogia Social, sendo que a profissão do Educador Social, já se encontra cadastrada na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO).

Antes de entrar na análise dos sistemas educacionais dos demais países da América Latina, importante destacar que no Brasil os debates sobre a necessidade de criação de um curso de graduação específico para formar profissionais se polarizam entre a defesa de um curso que receba a nomenclatura de Educação Social e os que defendem que a formação seja feita nos cursos de Pedagogia com a criação de um percurso curricular próprio voltado às especificidades da Educação Social. Enfim, o esforço, no meio acadêmico e entre os sujeitos que atuam como Educadores Sociais é para que se chegue a uma política nacional de formação e reconhecimento profissional, a qual começa a se estruturar no Brasil a partir dos projetos em tramitação nas instâncias do poder legislativo.

2.2 CARACTERÍSTICAS DOS SISTEMAS EDUCACIONAIS DOS PAÍSES DA AMÉRICA LATINA E A SITUAÇÃO DA EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR

Diante de omissão na legislação brasileira, buscou-se identificar a situação da educação não escolar em países da América Latina, sem deixar de considerar, obviamente, que a presença de termos que indicam a existência do atendimento aos processos educativos não escolares na legislação dos países latino-americanos, apesar de avanço, não configura que estes processos se materializem porque dependem de condições objetivas para a sua implementação. Assim como alerta Mainardes (2006), ao desenvolver análises sobre políticas educacionais, além do contexto da influência e da produção do texto, o contexto da prática, se constitui como determinante neste processo, pois é onde a política produz seus efeitos e resultados e depende de como os profissionais interpretam e desenvolvem a política.

Observa-se que a legislação educacional dos países da América Latina, de modo geral, apresenta um mínimo de dispositivos referentes a educação não escolar, porque a rigor os sistemas educacionais têm cuidado apenas do que se poderia chamar de escolarização, restrita a educação ofertada nas escolas. Para desenvolver uma análise de cada um dos sistemas educacionais dos países da América Latina, seria necessário um estudo aprofundado da estrutura administrativa e didática de cada um dos sistemas, além do levantamento dos princípios, fins e objetivos da educação de cada país. Contudo, o conhecimento da legislação ou de plano de educação de cada país, ainda não seriam constitutivas de uma indicação clara de uma política para a educação não escolar, pois precisam ser executadas.

Os textos políticos, portanto, representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios. Eles podem usar os

termos-chave de modo diverso. A política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção (MAINARDES, 2006, p. 52).

Nos documentos políticos dos países como o Paraguai, El Salvador, Honduras, Nicarágua, República Dominicana, Argentina, Chile, Uruguai, Colômbia e Equador a dimensão da educação não escolar foi incorporada a partir do termo “Educação Não Formal”. Os sistemas educacionais contemplam a educação escolar e não escolar, atendendo indivíduos com faixas etárias e características diferenciadas.

No sistema educacional do Uruguai, inclusive, aparece a Educação Não Formal como capítulo próprio na legislação educacional (CAPÍTULO IV, DA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN 18.437), contemplando a educação ao longo da vida e todas as atividades e âmbitos da educação que se desenvolvam fora dos espaços escolares, dirigidos a pessoas de qualquer idade, para atender diferentes objetivos educativos, capacitação profissional, promoção comunitária, animação sociocultural, educação artística, tecnológica, lúdica e desportiva, entre outros. Ainda, encontramos a educação não formal integrada a diferentes áreas do trabalho educativo, entre eles a “educação social”.

Outro aspecto importante a ser registrado na legislação do Uruguai é a existência de um Conselho Nacional de Educação Formal (Capítulo XV), vinculado ao Ministério da Educação e Cultura, cujas funções compete articular e supervisionar os programas, projetos e ações da educação não formal; registrar as instituições de educação não formal; promover a profissionalização dos educadores do âmbito da educação não formal; promover e coordenar ações educativas dirigidas as pessoas jovens e adultas; contribuir e reincorporar a educação formal a quem a tenha abandonada.

Outros países como México, Panamá e Guatemala a dimensão da educação não escolar aparece como uma modalidade de ensino a ser atendida nos sistemas educacionais. Nos demais países da América Latina selecionados para esta pesquisa, Peru, Bolívia, Venezuela, Costa Rica, Cuba encontramos referências a educação não escolar, com termos diversos, entre eles Educação Comunitária, Educação Popular e Comunitária, Educação Extraescolar, Educação de Adultos, entre outros. Não há na legislação um disciplinamento claro para o atendimento dessas dimensões, não obstante a presença no texto de tais termos.

Nesse contexto, destaca-se a Lei Fundamental da Educação aprovada pelo Decreto nº 262, de 2011 e, sancionada 22 de fevereiro de 2012, em Honduras, como significativamente avançada em relação as demais, pois apresenta um Sistema Educacional de Educação que atende a Educação Formal, Não Formal e Informal oferecendo opções formativas diferentes e com modalidades formativas próprias para cada dimensão da educação com tratamento diferenciado para a educação escolar e a não escolar, cujo termo utilizado é “*La Educación No Formal*”.

Cabe ressaltar que as análises aqui empreendidas dizem respeito apenas a alguns aspectos da formulação das políticas, que consideramos ter similaridades por contemplar países da América Latina e o contexto da produção do texto. Apesar do avanço no texto político com a presença da educação não escolar no sistema educacional integrado a educação social, inclusive representando uma ampliação do conceito de educação, reforçamos que “o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original (MAINARDES, 2006, p. 53).

Para uma análise mais completas de tais políticas no que diz respeito ao contexto da implementação e dos resultados das políticas, novos estudos e reflexões deverão ser desenvolvidos e incorporados numa agenda mais ampla de debate, a partir de cada um dos países selecionados, envolvendo profissionais e pesquisadores que se dedicam ao campo da educação e do direito à educação em suas diferentes formas e manifestações, de modo que a Educação Social figure como uma área de atuação e seja potencializada pela área de conhecimento da Pedagogia Social.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já destacado inicialmente, não seria possível desenvolver um trabalho na perspectiva da reafirmação dos direitos sociais sem que se reconheça e até mesmo se potencialize muitas das lutas dos movimentos sociais pela inclusão na legislação educacional de temas ligados a Educação Social, de modo que estes não sejam submetidos ao livre jogo do mercado capitalista, para que a educação alcance outro patamar a partir de um entendimento mais amplo dos processos pedagógicos, sendo capaz de responder aos desafios de uma formação humana integral.

No entanto, são necessárias políticas públicas e investimento por parte daqueles que têm a responsabilidade de legislar e de executar as políticas educacionais, seja no Brasil ou nos países do continente latino-americano, de modo a inserir a dimensão da educação não escolar em seus sistemas de ensino, demonstrando a propensão de que a educação em espaços não escolares pode ser regulamentada e reafirmada nas práticas educativas. No horizonte, vislumbra-se superar a diferenciação escolar/não escolar no âmbito dos sistemas educacionais, com políticas públicas para a Educação Social, inclusive, com um projeto pedagógico de formação profissional e superação da precarização do trabalho do profissional que hoje dedica-se a atender essa dimensão no Brasil, o Educador Social.

No caso brasileiro, a Educação Social poderá se tornar uma modalidade de educação/ensino e compor com a Educação Escolar, de maneira transversal, contemplando os níveis, etapas e demais modalidades de educação e ensino já previstas legalmente, de modo que, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional possa tornar-se uma lei cada vez mais interdisciplinar e inclusiva, ao articular aspectos educacionais com outras políticas públicas para garantir acesso à educação e demais direitos de indivíduos e grupos em situação de vulnerabilidade social ou não.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição da República Federativa de 1988**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.005**, 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.
- DOURADO, Luiz Fernandes. A Institucionalização do Sistema Nacional de Educação e o Plano Nacional de Educação: Proposições e disputas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.39, nº. 143, p. 477-498, abr.-jun., 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996, 148 p.
- MAINARDES, J. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.
- MACHADO, Érico Ribas. **A constituição da Pedagogia Social na realidade educacional brasileira**. 2010, 242 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.
- MACHADO, Érico Ribas. **O desenvolvimento da Pedagogia Social sob a perspectiva comparada: o estágio atual no Brasil e na Espanha**. 2014, 296 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

ROLIM DE LIMA SEVERO, J. L., MACHADO, Érico R., & RODRIGUES, M. de F. (2014).
Pedagogia, Pedagogia Social e Educação Social no Brasil: entrecruzamentos, tensões e
possibilidades. **EDUCAÇÃO**, 3(1), 11–20. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2014v3n1p11-20>

Capítulo 5

THE TRAUMA OF EVERYDAY LIFE

FANFIC E A INTERTEXTUALIDADE DE LITERÁRIA

DOI: 10.51360/zh4.20223-03-p.55-66

Autores:

Denis Pereira Martins

Renata Gonçalves Gomes

22

23

FANFIC E A INTERTEXTUALIDADE LITERÁRIA

Denis Pereira Martins ¹
Renata Gonçalves Gomes ²

RESUMO

Discutindo os aspectos que definem as conexões entre literatura e a cultura contemporânea, o presente artigo propõe-se a analisar a partir das teorias da intertextualidade e da leitura em meio digital a *fanfic Cinderella*, de autoria atribuída ao pseudônimo Lucifers_Roze, na plataforma Spirit, uma página virtual de autopublicação de livros. Ao longo deste estudo, discorrer-se-á sobre o surgimento e a caracterização da *fanfic* como ciberliteratura e o que isso implica na sua caracterização e a intertextualidade inerente a esse gênero. Discutiui-se como o texto de Roze toma como base *A Gata Borralheira (La Gatta Cenerentola)*, de Giambattista Basile, para elaborar as suas retomadas.

Palavras-chave: Fanfic. Ciberliteratura. Intertextualidade.

1 INTRODUÇÃO

Ainda não se tem muita literatura crítica no Brasil a respeito do que são as *fanfics*, um gênero textual que se difundiu na internet e atualmente é notório entre os jovens e os adolescentes, mas desconhecido por boa parte da população adulta.

Talvez por isso seja rara a pesquisa em torno desses textos, mesmo que os estudos sobre a literatura digital estejam bem difundidos no meio acadêmico. Contudo, embora se questione a qualidade literária, estética e gramatical dessas produções, hoje já é possível se falar em “cultura de *fanfic*”, que pode ser definida, segundo o site Hyperfan, como:

A abreviatura de “fanfiction”. Em português, seria algo como “ficção de fã”. Sob essa “nomenclatura” reúnem-se essencialmente histórias que fãs escrevem sobre personagens ou universos ficcionais de que gostam, seja de literatura, cinema, quadrinhos ou qualquer outra mídia (HYPERFAN, 2012, p. 11).

Partindo dessa definição, verifica-se a urgência em entender as ficções literárias que ganharam espaços virtuais específicos para a sua produção. A virtualidade democratizou a produção de conteúdo a partir da popularização da rede mundial de computadores, garantindo espaço livre e “gratuito” para a produção e publicação no que se refere à literatura ficcional, desde que o escritor tenha acesso à internet e a um aparato digital que permita a escrita e edição do texto. Desse modo, a escrita tornou-se um exercício livre de revisões gramaticais e sintáticas, onde o mais importante é a criatividade empregada ao enredo, o que deixa o escritor menos inseguro, inclusive porque pode se utilizar de pseudônimos para publicar, ou seja, o escritor da *fanfic* escreve por prazer.

A esse respeito, Padrão (2007) corrobora afirmando que:

Por fanfiction estamos nos referindo ao hobby literário cujo objetivo é escrever histórias baseadas em universos ficcionais – personagens, cenários e acontecimentos – criados por terceiros. Na grande maioria dos casos, a principal inspiração dos escritores de fanfiction são histórias lançadas por produtos da indústria cultural, como livros, filmes, desenhos

¹ Doutor em Letras pela Universidade Estadual de Londrina. E-mail: deni.martins@gmail.com

² Mestre em estudos de linguagem com pesquisas em tecnologia pela UTFPR. E-mail: re.gomes2012@gmail.com

animados, quadrinhos e seriados de TV (PADRÃO, 2007, p. 2).

Padrão (2007) conceitua como *hobby* a produção de *fanfics*, mas existem casos de publicações que se tornaram *best-sellers*, como “Cinquenta tons de cinza”, da escritora E. L. James, publicado em 2011 após ter feito muito sucesso entre os usuários de uma plataforma de autopublicação de livros. O texto de James era uma *fanfic* da série literária “Crepúsculo” (2005), da escritora Stephenie Meyer, por isso, ao despertar o interesse de uma editora, teve que passar por algumas alterações impostas por questões relativas à lei de direitos autorais, responsável por garantir, no Brasil e em outros países, o direito de autoria e propriedade intelectual, como descrito no Diário Oficial do Brasil, por exemplo:

O que os Direitos Autorais fazem é exatamente proteger, por intermédio de lei, o que uma pessoa ou um conjunto delas, ou uma empresa, cria(m) (...). No Brasil, os Direitos Autorais, tal como espécie do que chamamos Propriedade Intelectual, está regulamentado pela Lei nº 9.610/98, na qual preconiza as diretrizes principais dos Direitos Autorais. Por intermédio da referida lei, consideram-se obras intelectuais e, portanto, protegidas pela legislação, conforme os incisos do art. 7º: I - os textos de obras literárias, artísticas ou científicas (BRASIL, DIÁRIO OFICIAL, 1998).

A discussão em torno dos direitos autorais se ampliou a cada nova tecnologia da comunicação e informação que surgiu, e com a internet não foi diferente. E o que pensar, então, sobre a *fanfic* que tem em sua gênese o diálogo entre textos, pois, como vimos em Padrão (2007), são histórias ficcionais produzidas especialmente a partir de outras, seus personagens, mundos ou enredos. Para Hayles (2009) “a literatura digital será um componente importante do século XXI”, e as *fanfics* já se consolidam como parte significativo disso. Elas configuram textos intertextuais por excelência, uma vez que são histórias ficcionais baseadas em personagens e enredo que pertencem a outros autores e/ou outros produtos midiáticos. Essas apropriações, genuinamente digitais, nascem paralelas à base, ou ao que o autor da *fanfic* reconhece como alicerce para sua história.

A tradição do livro impresso exerce influência sobre o livro digital, principalmente no que diz respeito à disposição do texto. A *fanfic*, ainda que escrita e publicada em partes em um site, segue o esquema de capítulos e cada página é também um novo capítulo. As ilustrações estão presentes e são apropriações de imagens que circulam na internet, as escolhas são feitas pelos próprios autores.

Segundo o *site* Techtudo, especializado em assuntos relativos a tecnologias digitais, a *fanfic* surgiu na década de 1960 com a criação de uma revista de fã, também chamada de *fanzine*, seu título era Spockanalia e as histórias eram baseadas na saga Star Trek. A ideia ganhou força com o surgimento e popularização da internet, espaço que democratizou entre aqueles que têm acesso as redes e os aparatos necessário para utilizá-la na produção e na publicação de narrativas, incluindo as *fanfics*.

Hoje, esse gênero já se divide em categorias: Angst; Oneshot; Drabble; Canon; Crossover; Alternate Universe, Lime, Mary Sue, Songfic, de acordo com Techtudo, essas categorias determinam o mote, a extensão e o quanto pode haver de intertextualidade na *fanfic*, além classificar histórias que são inspiradas em letras de músicas, pessoas famosas ou misturam dois livros diferentes em uma mesma ficção.

Apesar de não ser recente o seu surgimento, é comum que pessoas nascidas entre as décadas de 1960 e 1980 não saibam o que é uma *fanfic*, porém, entre os nascidos no final dos anos 1990 em diante não é raro encontrar leitores e escritores de *fanfictions*. O movimento da crítica literária, no entanto, ainda caminha a passos lentos em direção aos gêneros literários digitais, por isso mesmo, é difícil encontrar pesquisas e estudos em torno desses gêneros, principalmente das *fanfics*, que são autopublicáveis.

Os movimentos que alguém faz para ler na internet serão diferentes de qualquer outra leitura, ainda que a plataforma digital tente se aproximar ao formato de livro, com capa e suas divisões, muda-se o aparato, muda-se a maneira como se lê. No digital, não é suficiente reconhecer a língua para ler um texto, principalmente quando ele de fato pode permitir mais de uma leitura. As experiências

anteriores do leitor influenciarão na recepção que ele fará e sua experiência com a tecnologia interferirá sobre como ele a realizará. Marinho assevera que “o leitor lê o texto segundo uma caixa fechada, que ele já domina (ideológica ou disciplinar)” (MARINHO, 2001, p. 25).

Diante de todos, Em *Cinderella*, de Lucifers_Roze, veremos se o que se apresenta pode ser apenas um “movimento da memória literária do autor inscrevendo no texto por meio de um certo número de procedimentos de retomadas, de lembranças e de re-escrituras” (SAMOYAULT, 2008, p. 47), ou uma ficção que adentra a relação de transformação ou de transgressão do texto base, recebido por um público letrado e crítico, capaz de reconhecer a sua intertextualidade (JENNY, 1979, p. 10).

2 CINDERELLA E A ESCRITA DIGITAL

Cinderella, de Lucifers_Roze, está sendo escrita em uma plataforma digital de autopublicação de livros originais ou *fanfics*, a Spirit. Essa plataforma alcança leitores e escritores em língua portuguesa em países como Brasil, Portugal e Angola. Em sua página inicial, o site apresenta dados estatísticos em número de novas histórias, inclusões de novos capítulos e usuários cadastrados¹. A leitura é livre, não é preciso ter cadastro no site para ler as histórias e os próprios autores decidem se elas devem ter indicação de censura por idade ou não. No Spirit, os capítulos podem ser publicados pouco a pouco, possibilitando o retorno dos leitores ainda durante o processo de escrita, o que pode influenciar a redação do texto porque os leitores que acompanham a escrita podem se posicionar sobre ele.

Ainda que para os nascidos no século XXI sites como o Spirit possam ser corriqueiros, é pertinente para este estudo abrir espaço para a reflexão sobre fenômenos sociais da contemporaneidade incluam, entre outras, as tecnologias digitais de informação e comunicação. Por mais que nos seja ingênuo crer em uma “explosão tecnológica”, afinal a tecnologia desenvolve-se naturalmente impulsionada pela humanidade e a seu tempo oportuno, a velocidade da informação, da comunicação, da produção audiovisual e textual vêm agindo de forma transformadora sobre a constituição social deste século. Outro fato importante na sociedade contemporânea, influenciado pelas recentes tecnologias de comunicação e informação, é a convivência, tanto no mercado de trabalho quanto nas relações escolares e acadêmicas, entre pessoas com total intimidade com essas tecnologias, e as outras que delas se ocupam apenas pela necessidade urgente de se comunicar por meio de mensagens instantâneas e e-mails.

Buscando conceituar tecnologia, Pinto (2005) recorre ao significado etimológico da palavra que, segundo ele, “tem de ser a teoria, a ciência, o estudo, a discussão da técnica, abrangidas nesta última noção as artes, as habilidades do fazer, as profissões e, generalizadamente, os modos de produzir alguma coisa” (PINTO, 2005, p. 219). Toda essa abrangente tecnologia, que se desenvolve naturalmente a partir da necessidade humana, entranha-se na cultura e, quanto mais abarcante, maior o seu alcance. Em algumas sociedades ela pode parecer tão natural ao ponto de se esquecerem, ou ignorarem a sua origem, como se organicamente ela sempre estivesse lá:

Todo o processo de desenvolvimento está cheio de contingências, escolhas, possibilidades alternativas. O aperfeiçoamento do objeto técnico oblitera os traços do esforço da sua construção e das forças sociais que estiveram em jogo quando o seu desenho foi finalizado. É este processo que ajusta o objeto ao seu nicho e por isso a oclusão da sua história contribui para o esquecimento do todo a que pertence. Chamo a isso o paradoxo da origem: por trás de

¹ Segundo a página Spirit, atualmente (28/02/2018) a média diária é de 1.600 novas histórias, 8.500 novos capítulos e 3.100 novos cadastros de usuários. No total, são mais de 774.038 histórias, 4.553.166 capítulos e 2.795.198 usuários cadastrados. Disponível em: <https://www.spiritfanfiction.com/sobre> Acesso em 03 set. 2019.

tudo o que é racional esconde-se uma história esquecida (FEENBERG, 2015, p. 214).

Tendo em vista a complexidade das relações que configuram a atualidade e interferem na maneira de interagir e produzir da humanidade, a produção literária, que teve sua origem na oralidade há milênios, e hoje configura produto de arte ou artefato de consumo, ganhou espaço de produção e criação também nas mídias digitais, como o Spirit, por exemplo. A produção literária passou por um imenso desenvolvimento histórico do saber e da prática social, o que vivemos hoje é a acumulação dessa história, e isso não desmerece o que temos como produção literária atual, muito pelo contrário, deve-se pensar a existência da humanidade em sua totalidade e, se essa totalidade envolve a literatura de gênese digital, talvez nos direcione ao entendimento de conceitos pós-modernos de que somos contemporâneos de uma nova forma do fazer literário.

Os majoritariamente jovens escritores do Spirit, podem usar pseudônimos para assinar as suas publicações, como Lucifers-Rozes, nosso exemplo. Contudo, ao fazer o cadastro no site há algum controle relativo à identidade do usuário autor, por isso, os nomes devem ser reais, apesar de não haver controle sobre a veracidade das informações.

Por tratar-se de autopublicação, não há controle de revisão de uma editora assessorando o escritor, portanto, a menos que o editor assim o deseje, não há revisão gramatical ou de qualquer ordem do texto. O site disponibiliza aulas virtuais de língua portuguesa para os seus usuários, no entanto, desvios da norma padrão escrita são muito comuns. Em *Cinderella* há problemas de continuidade do texto, o que o torna confuso e exige maior esforço do leitor que tenta compreender a narrativa. Aparecem também desvios de ordem sintática, ortográfica e de coesão, como em um dos parágrafos do capítulo 1:

Uma dupla de dois pequeninos camundongos, de pelo dourado claro e narizes rosados, escalarão a madeira do criado mudo de sua cama, subindo em cima dele. Seus bigodes finos faziam cócegas em seu nariz enquanto os dois minúsculos roedores andavam sobre sua face, em uma tentativa de o acordar (ROZE, cap. 1, 2019).

No excerto acima percebem-se a redundância e a falta de pontuação. No entanto, apesar das implicações que essas peculiaridades e desvios gramaticais podem ocasionar ao texto, vamos nos ater ao enredo e tudo que o envolve, sem problematizar a escrita no que diz respeito à organização sintática. Interessa-nos identificar o que de antemão nos indica o título, o que há e como se processa a intertextualidade em *Cinderella*.

Estão envolvidos na produção e na recepção do texto literário ficcional a intenção do autor, seu efeito sobre o leitor, a decodificação dos elementos contextuais que envolvem a intertextualidade e a competência do leitor para reconhecer esses mesmos elementos. Hutcheon (1985) já propunha uma nova teoria da análise intertextual, mais especificamente da paródia, uma das formas de intertextualidade, segundo ela, era preciso ampliar o conceito de paródia, porque a arte do século XX e XXI exigia por necessidade de elaboração uma conceituação diferente do que se entendia por apropriação textual, um novo olhar para um novo arquétipo cultural.

Por isso, o que vimos até aqui foi um panorama da influência que a tecnologia exerce sobre a cultura da produção literária em língua portuguesa, abrindo espaço para que todos aqueles que se sintam tocados a escrever ficção com a intenção de terem leitores para esses textos, assim o faça. Em *Cinderella*, de Lucifers_Roze, será possível observar como as versões das histórias medievalistas da pobre menina órfã eleita a esposa de um príncipe reverbera na composição das suas personagens, ambientação e enredo. Sendo assim, temos um produto literário autopublicado em mídia digital que dialoga com um texto intertextualizado em outras épocas e fruto de várias adaptações literárias e de outras formas de arte, como o cinema e a televisão¹.

¹ Além de outras versões infantis em livro, a Gata Borracheira inspirou histórias para o cinema, como em Para sempre Cinderela (1998), A nova Cinderela (2004) e Cinderela (2015). Entre as animações está Deu a louca na Cinderela (2006) e,

2.1 A INTERTEXTUALIDADE EM CINDERELLA

No início do livro *Cinderella*, de Lucifers-Roze, há uma apresentação do autor¹ com uma explicação sobre a inspiração para a redação do seu livro: “Andei procurando no catálogo da Netflix a uns dias e me deparei com o filme Cinderela, daí pensei ‘por que não?’ (...) E aqui, com muito esforço (e muitas horas de sono gastas) venho postar mais uma *fanfic*” (ROZE, 2019, p. 1).

O autor que, segundo o *site* Spirit, tem onze histórias publicadas e oitenta e três seguidores até o momento da redação deste trabalho, informa aos seus leitores que sua inspiração surgiu a partir da busca pelo que assistir no *streaming*, rede de distribuição de conteúdo multimídia por meio da internet em forma de transmissão contínua, comercialmente conhecido como Netflix.

Não há informação sobre qual versão da trama *Cinderela* o escritor do Spirit assistiu no *streaming*, mas é amplamente conhecido que existem várias versões e adaptações da história escrita por Giambattista Basile, originalmente chamada de *A gata borralheira* (LOMBARDI, 2015, p. 51). Segundo Lombardi (2015) a história originalmente escrita em napolitano, dialeto italiano, em 1646, foi traduzida para alemão em 1846 por Liebrecht, e ganhou uma nova versão pelas mãos dos Irmãos Grimm.

No que seria o primeiro registro escrito da história, *A Gata Borralheira*, a moça, com o apoio da governanta, mata a madrasta esmagando sua cabeça com a tampa de um baú. Essa versão foi criticada por sua violência e em *Cinderela*, dos Irmãos Grimm, o sangue só aparece quando as irmãs malvadas da heroína mutilam os próprios pés para caber no sapatinho que o príncipe usa para encontrar a sua amada.

Nas duas versões enredo e personagens são retomados, todavia, a linguagem e a trama são adaptadas aos meios de circulação, aos interlocutores e aos contextos sociais da época. Versões mais recentes e menos violentas também podem ser comumente encontradas em livros infantis, desenhos animados, cinema e plataformas digitais de autopublicação literária.

Assim como em *Cinderela*, dos Irmãos Grimm, *Cinderella*, de Lucifers-Roze, é uma narrativa medievalista em que os fatos acontecem em um castelo. Há duas irmãs más, Anastácia e Drizella Tremaine, que perseguem a personagem principal: “Mas por sorte as irmãs Tremaine tinham ido embora para qualquer lugar do castelo, desde que fosse bem longe, já estaria bom” (ROZE, 2019, p. 1).

Outra semelhança está no fato de que uma mulher descrita como carrancuda e que também é a mãe das irmãs Tremaine, exige que Pacanhan Tarik, também identificado como Pac, execute diversas tarefas braçais à exaustão: “Lave os alpendres e as escadarias, depois quero que limpe e troque todas as velas dos lustres do salão de baile. Depois dê a ração para os cavalos no estábulo e quando terminar você deve varrer e encerar todo o piso do andar principal! – A mulher falou” (ROZE, 2019, p. 1).

Outro ponto de semelhança entre os textos de Basile e Roze é o fato de que o príncipe herdeiro se apaixona pelo pobre, frágil e explorado menino órfão. Porém, na narrativa digital, apesar de haver o baile, não há sapatos perdidos. Mike, o príncipe, percebe a presença do empregado e apaixona-se

no Brasil, a peça teatral ‘Cinderella’, com direção de Charles Möeller e Claudio Botelho, recebeu incentivos do Ministério da Cultura e Bradesco Seguros.

¹ Na plataforma é possível ao escritor identificar-se apenas por um pseudônimo, como é o caso de nosso autor Lucifers_Roze. Não há uma explicação do escritor sobre a escolha desse pseudônimo, do mesmo modo, não sabem como saber seu verdadeiro nome, pois ele não consta em qualquer página da disciplina.

imediatamente. O primeiro encontro do par romântico acontece após uma queda do príncipe: “Era o garoto que antes observava do poço, e que agora havia ido o ajudar, com sua expressão mostrando estar bem preocupado. Ele era ainda mais lindo de perto (...). Mas o que lhe chamou a atenção foi seus olhos, cuja a íris era de um azul tão intenso e brilhante como nenhuma outra” (ROZE, 2019, p. 3).

As páginas dos livros no site são protegidas contra cópias e por se tratar de publicação na internet existe a possibilidade de edições e exclusão de conteúdo. Esses são riscos que devem ser assumidos quando o trabalho é feito a partir de conteúdo disponível apenas na rede mundial de computadores. Porém, as passagens do livro digital *Cinderella* transcritas acima configuram como parte importante para ilustrar a apropriação de alguns elementos do texto base como panode fundo para uma nova disposição de uma expressão inédita da história.

Desse modo, percebe-se a intertextualidade como mote para a composição da *fanfic*. Por se tratar de um texto muito difundido entre as crianças nos primeiros anos escolares e até antes dessa fase, quando se pertence a uma família de leitores que se dispõe a ler para os pequenos, a escolha por Cinderela e não qualquer outro texto literário pode ter surgido a partir de um título visto no *streaming*, mas a base já existiria na memória do escritor, antes leitor.

Samoyault (2008) escreve sobre a intertextualidade como algo complexo e por vezes paradoxal, subdividido entre elementos relativos à memória e outros expressos na composição do texto de forma explícita ou implícita. O paradoxo também reside no fato de que, segundo a autora, tudo já foi dito, porém, se expressa de uma outra forma, torna-se novo.

A intertextualidade define-se, segundo a autora supracitada, com “resultado técnico, objetivo, do trabalho constante, sutil e, às vezes, aleatório, da memória da escritura” (SAMOYAULT, 2008, p. 68). A produção literária de um escritor seria, portanto, resultado de suas leituras e experiências anteriores, que se movimentam e desenham seus novos ambientes de existência, lugar esse determinado sob diferentes pontos de vista definidos historicamente pelas influências da época, pelas relações de gênero do discurso, pelo reconhecimento do que uma obra reverbera em outra e pelo estilo discursivo. Samoyault continua sua definição acerca do tema afirmando que “as práticas intertextuais informam sobre o funcionamento da memória que uma época, um grupo, um indivíduo têm das obras que os precederam que lhes são contemporâneas” (SAMOYAULT, 2008, p. 68).

Quanto à angústia do autor, o produtor de uma *fanfic* certamente o sinta de maneira mais sutil, afinal, ao se declarar um *fanfiquero*, termo utilizado na comunidade de produtores de *fanfictions* para se referir aos escritores desse gênero, seu autor assume para si a para seus leitores que sua obra é resultado de suas memórias literárias.

No sentido de que “a literatura toma a literatura como modelo” os gêneros textuais se repetem e agrupam-se por suas semelhanças, como é o caso da fábula e dos contos de fadas, gêneros narrativos marcados pela presença de animais ou seres inanimados que assumem habilidades humanas, como, por exemplo, a fala, a consciência, os sentimentos e pela existência de seres com poderes sobrenaturais que interferem na vida das personagens humanas.

Em *Cinderella*, logo no início, a personagem principal conversa com um rato que o responde verbalmente, traço que caracterizaria o texto como uma fábula. A fábula, para Samoyault (2008) é um gênero responsável por apresentar o retrato moral da sociedade e não se prende a tentativa da singularidade absoluta e inatingível do enredo, porque não há uma ligação genética com a originalidade da criação literária, diferentemente do romance moderno. E sobre o gênero, a autora prossegue dizendo que “os gêneros moralistas desenvolvem uma narrativa ou dão uma lição que não muda. Ao mesmo tempo porque a literatura é transmissão, mas também porque ela acarreta a retomada, a adaptação de um mesmo assunto a um público diferente” (SAMOYAULT, 2008, p. 75).

O caráter intertextual presente em *Cinderella*, de Lucifers_Roze, está evidenciado nos diálogos entre as personagens e a caracterização psicológica e social de algumas delas, também na relação de

hierarquia que as separa em classes. O ambiente e o romance entre o príncipe herdeiro e o plebeu, descrito como um encantamento à primeira vista, dialoga com a base Cinderela dos Irmãos Grimm, além da escolha da *fanfic* pela fábula, um dos gêneros textuais mais reconhecidos entre as narrativas literárias dos irmãos e de sua época.

Todavia, as semelhanças vão além do nível que definimos até aqui como intertexto. Há um rompimento com a base no sentido de (des)construir a ideia original, dando espaço para a descrição de relacionamentos homoeróticos e homoafetivos com alto nível de naturalidade dentro do discurso narrativo, ironizando os padrões sociais de sexualidade secularmente estabelecidos e reproduzidos pela literatura tradicional, principalmente para os textos que têm como uma das funções do gênero transmitir um ensinamento moral.

A partir disso, e sem deixar o campo da intertextualidade, *Cinderella* exige uma análise sobre seus elementos que perpassam o nível do intertextual para romper com algo estabelecido pela base e reforçado entre outras tantas histórias: o homem que se apaixona pela heroína e a salva de seu destino trágico:

O príncipe ficou fascinado ao vê-la. Tomou-a pela mão e os dois começaram a dançar. Durante toda a noite esteve ao seu lado e não permitiu que mais ninguém dançasse com ela (CINDERELA, DOS IRMÃOS GRIMM).

Era uma visão bela. Mas não tão bela quanto a distante silhueta de um jovem sentado à beira de um poço, perto dos celeiros. (...) Ainda que não conseguisse enxergar detalhadamente, sentiu seu coração acelerar num repente (LUCIFERS_ROZE, 2019, p. 3).

Nas duas passagens acima, a primeira do texto que serviu de base para a *fanfic*, o príncipe, em um baile no castelo, encanta-se à primeira vista pela heroína que vai ao baile após ganhar um vestido de baile, graças à magia de duas aves. Na *fanfic*, existe o mesmo encantamento à primeira vista, mas é de um homem pelo outro, algo que certamente causaria reprovação para a literatura alemã da época dos Irmãos Grimm. É neste momento que chegamos à paródia em *Cinderella*, essa afronta à norma, ao padrão que ainda é estabelecido e hierarquicamente subjuga qualquer forma de pensamento que a enfrente.

Cinderella, de Lucifers_Roze, retorna à base, mas transforma o texto em um campo fértil de intenções contrárias, no sentido de desconstruir o amor romântico constituído sobre o tradicional pilar da formação de um casal *heteroafetivo*. A pesquisadora Linda Hutcheon (1985), ao escrever sobre a necessidade de ampliação do conceito de paródia afirma que “qualquer forma codificada pode, teoricamente, ser tratada em termos de repetição com distância crítica” (HUTCHEON, 1985, p. 28). Essa crítica na *fanfic Cinderella* não está posta como uma forma de afronta direta no discurso, seja do narrador ou das personagens, ela aparece de maneira naturalizada, comum, como se pode perceber no diálogo entre dois personagens, O Rei Magnus e a megera Lady Tremaine:

Bem, a princesa Bianca já tem idade certa para se casar e, boatos me contaram sobre seu noivado com a princesa Moonkase dos reinos do Sul, creio que planeje fazer o mesmo com seu filho. (...) Crio que vossa majestade deseje ter herdeiros ao filho na linha de sucessão do trono (...) o senhor conhece muito bem minhas queridas filhas, não acho que exista donzelas melhores e mais perfeitas para se casarem com o seu filho Mikhael (ROZE, 2019, p. 6).

Propõe-se, neste caso, a compreensão de *Cinderella* não apenas como uma paródia de ruptura por recorrência ao grotesco ou por ironias que visem levar o leitor ao riso. Ainda que no século XXI as atribuições ao riso não sejam mais taxativas como algo próprio de uma literatura menor, diferentemente do século XVII e XVIII tempos em que, segundo Bakhtin (1996), apenas a seriedade do tom era considerado adequado, atribuindo-se ao riso lugar de gênero menor, na *fanfic* o que temos é uma desconstrução que leva a constituição de um texto novo pela sutileza da escrita, capaz de naturalizar romances homoafetivos, transportando o leitor a um reino em que as pessoas se relacionariam com outras independentemente se do gênero sexual, pois não há qualquer alarde sobre

essa questão dentro do discurso.

A paródia não pode ser definida apenas como a imitação burlesca de uma obra, como apontam alguns dicionários não especializados em estudos literários. Ela transforma a obra que a precede, no sentido de caricaturar, transpor ou reutilizar, e assim, na reutilização se encontra a *fanfic Cinderella*. As paródias exibem uma conexão direta com a literatura existente e dela precedente. Isso, assim como em outras formas de intertexto, não significa atribuir a ela um caráter menor em decorrência da sua dependência anterior.

Ela existe para ser subversiva e isso se modifica de acordo com a época e os conceitos dominantes na sociedade no qual os textos paródicos nascem. No entanto, também poderá ser um trabalho de admiração ao texto anterior, sem ironias, que o diminuam ou desmereçam-no em qualquer sentido.

O tipo particular de paródia apresentada pelas formas de arte deste século tem um antecedente interessante. No século XVIII (...) seriam e esperar definições que incluíssem o elemento do ridículo como as que se nos deparam ainda nos dicionários atuais. No entanto, Samuel Johnson definia a paródia como um tipo de escrita em que as palavras de um autor ou os seus pensamentos são tomados e, por meio de uma ligeira mudança, adaptados a um objetivo novo (HUTCHEON, 1985, p. 53).

Nesse sentido, a *fanfic Cinderella* é o lugar da fusão entre os signos linguísticos e a pulsão social do século XXI, em que se verifica a relação inacabada do sujeito escritor com o mundo que o rodeia. A escolha das personagens, a relação entre classes sociais e os relacionamentos homoafetivos vão se declarando ao longo das páginas publicadas periodicamente.

A paródia, na *fanfic*, não está apenas do texto para o texto, mas como crítica social. Nada é por acaso, o tratamento naturalizado que se dá ao tema é uma forma de chamar a atenção para a intenção de levar o leitor a entender que as relações homoafetivas são naturais.

As abordagens ao homoerótico e ao homoafetivo na literatura brasileira até décadas atrás era transversal e suprimia qualquer debate acerca do tema. Raul Pompéia, em *O Ateneu* (1888), apresenta a amizade entre Sérgio e Bento Alves que levanta suspeita e gera comentários entre as pessoas da escola. Adolfo Caminha escreveu *Bom Crioulo* (1895), que é uma narrativa na qual estão presentes o sexo interracial e a homossexualidade. Tais textos fazem parte do cânone da literatura nacional e seus autores foram ousados em suas temáticas. Na *fanfic*, a intertextualidade parodística rompe com o texto anterior, utilizando-se dele como base para sua função, subverter o que já está dito para recriar-se a partir da base, rompendo com o texto anterior à medida que o reescreve.

A escolha por uma fábula muito antiga e popular ainda assim não garante que todos os leitores da *fanfic* identificarão os seus jogos intertextuais. Afinal, quando a paródia é burlesca, levará ao riso apenas aquele receptor que identifica sua ironia, o mesmo acontece com os outros fatores de intertextualidade. A *fanfic*, como pode ser observado até aqui, já se apresenta como um gênero intertextual, nasceu com essa finalidade, mas isso não significa que sua leitura será simples. O movimento intertextual é dialógico e reflexivo: autor-texto-leitor-leitor-texto. Não há como garantir o que está no acervo memorial do leitor da *fanfic*, mas, no caso de *Cinderella* a possibilidade de reconhecimento é maior, principalmente pela indicação dada ao receptor por meio do título.

Ao analisar o texto à luz das teorias da intertextualidade, constata-se que as hipóteses circundantes à pesquisa se confirmam, uma vez que em *Cinderella*, é observável o movimento da memória do autor na recuperação de um enredo contado na infância e recontado na juventude. Além disso, trata-se de uma ficção que penetrou e transgrediu a relação com texto base ao colocar os leitores diante de um romance entre pessoas do mesmo sexo, colocando um homem na mesma posição de fragilidade e sofrimento que uma “futura princesa”. O título igual ao original, exceto pela duplicidade de uma letra, de início transporta o leitor para o universo da base intertextualizada, e a compreensão e interpretação das relações paródicas ficarão ao encargo das competências do leitor como tal.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta desta análise não foi centrada na atribuição de valores estéticos à narrativa *Cinderella*, de Lucifers_Roze, mas na intertextualidade que o gênero apresenta e como isso se desloca em níveis cada vez mais profundos à medida que o texto se desenvolve. O que se propõe é experimentar a materialidade de que é feita a literatura digital de autopublicação que recorre explicitamente por uma determinação do próprio gênero às dinâmicas intertextuais. No entanto, para essa experimentação literária é imprescindível se desvencilhar de conceitos estabelecidos para a literatura fisicamente material, considerar e relevar, sem abandonar a criticidade, que as *fanfics* em geral são experimentações que resumem impulsos e desejos entre pessoas que sentem vontade de experimentar e expor a sua criatividade.

A virtualidade permitiu a coexistência entre o livro impresso e o digital, o autopublicável e aqueles peneirados por companhias editoriais para serem comercializados. Os caminhos nessa dinâmica se entrecruzam, textos editados em papel ganham o espaço digital e há exemplos de textos digitais que foram para as prateleiras como livros e ganharam outras formas de mídia, inclusive. Em reportagem de 2012, um jornal de grande circulação, *O Estadão*, publicou uma matéria sobre o livro *Cinquenta tons de cinza*, escrito por E L James, que rapidamente se tornou um dos mais vendidos de sua época e logo ganharia cinematografia hollywoodiana. Ao jornal, a escritora conta que escreveu sua história inspirada nos livros da saga *Crepúsculo*. Depois de ouvir alguns fãs de editoras ela participou de um fórum com outros os fãs de *Crepúsculo* e descobriu um site *Fanfiction*, leu algumas histórias sobre *sadomasoquismo* e misturou tudo em uma *fanfic* que ganhou milhares de leitores. Esse é apenas um dos vários exemplos já existentes de textos que nasceram como *fanfics* graças à facilidade que a internet promove e as redes de relacionamentos que ela ajuda a estabelecer.

Na *fanfic Cinderella* percebe-se a retomada de elementos de um texto que já sofreu várias modificações a serviço do tempo e das mudanças da sociedade. Comodito anteriormente, foram várias as adaptações para o cinema e para a televisão, filmes e animações em geral para o público infantil e juvenil. Por isso, julga-se aqui que essa *fanfic* seja mais que uma ficção de um fã, acredita-se que ela seja fruto da elaboração da memória da infância do autor, que se aproximou da adaptação dos Irmãos Grimm para o de origem italiana:

Pensar a intertextualidade como memória permite reconhecer que os liamesque se elaboram entre os textos não são atribuíveis a uma explicação ou a um inventário positivista: mas isso não impede que se fique sensível à complexidade das interações existentes entre os textos, do ponto de vista da produção tanto quanto da recepção. A memória da literatura atua em três níveis que não se recobrem jamais inteiramente: a memória trazida pelo texto, a memória do autor e a memória do leitor (SAMOYAULT, 2008, p. 143).

No entanto, retoma-se que as relações de intertextualidade se aprofundam ironias no texto à medida que surgem as relações de homoafetividade e homoerotismo de forma naturalizada no discurso do narrador e personagens, sem enfrentamento direto, ainda assim em uma evidente crítica e tentativa de rompimento com os padrões heteronormativos que alicerçam as fábulas e os contos de fadas.

A necessidade de reconsiderar o alvo da paródia envolve uma segunda fase de afastamento em relação às definições padronizadas da paródia: temos de alargar o âmbito do *ethos* pragmático ou das respostas intencionadas pela paródia. Ao fazê-lo temos de considerar o papel da ironia. (...) Considerar, desta maneira, tanto a produção inferida como a recepção real de textos paródicos é tomar em consideração a situação do texto no mundo. (...) deste ponto de vista, a paródia atua como um expediente de elevação da consciência, impedindo a aceitação dos pontos de vista estreitos, doutrinários, dogmáticos de qualquer grupo ideológico (HUTCHEON, 1985, p. 131).

Com a apresentação de *Cinderella*, de Lucifers_Roze, este trabalho tentou esclarecer as relações entre o texto digital e a *fanfic*, gênero que apresenta a intertextualidade em sua gênese e que se define a partir das relações que estabelece com as outras obras literárias ou midiáticas que podem servir de mote para criação e o diálogo criativo. *Cinderella* representa o anseio pela possibilidade

da escrita e leitura, dando vazão à criatividade e colocando em prática temas que permeiam e multiplicam-se na atualidade, apesar de muitos deles serem subjugados e pouco representados no campo literário nacional.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na idade média e no renascimento**: o contexto de fruição de François Rebelais. Trad. Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1996.
- BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar**: a aventura da modernidade. São Paulo. Companhia das Letras, 1986.
- BRASIL. Lei n. 9.610, de 19 de fevereiro de 1998. **Altera, atualiza e consolida legislação sobre direitos autorais e dá outras providências**. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, 20 fev. 1998. p. 3.
- ESTADÃO, O. **Autora de "cinquenta tons de cinza" fala de sua inspiração paracriar best-seller**. 2012. Disponível em: <<https://cultura.estadao.com.br/noticias/literatura,autora-de-cinquenta-tons-de-cinza-fala-de-sua-inspiracao-para-criar-o-best-seller,931143>>. Acesso em: 12 jul. 2019.
- FEENBERG, Andrew. **Tecnologia, Modernidade Democracia**. Lisboa: IN+ Centerfor Innovation, Technology and Public Policy, 2015.
- GRIMM, Irmãos. **Cinderela**: um conto de fadas dos Irmãos Grimm. Disponível em: <https://www.grimmstories.com/pt/grimm_contos/a_gata_borracheira_cinderela>. Acesso em: 18 jul. 2019.
- HAYLES, N. Katherine. **Literatura eletrônica**: novos horizontes para o literário. São Paulo: Global Editora, 2009.
- JENNY, Laurent. A estratégia da Forma. Intertextualidades. *Poétique* – Revista de teoria e análise literária. Coimbra: Livraria Almedina, 1979.
- KIRCHOF, Edgar Roberto. Como ler textos literários na era da cultura digital? **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, n. 47, p.203-228, jun. 2016. Quadrimestral. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/estudos/about>>. Acesso em: 10 jun. 2019.
- LOMBARDI, Andrea. O pai dos contos: "Lo cunto de li cunti. O trattenimiente de li peccerille (Pentamerone)" de Giambattista Basile. **Anuário de Literatura**, Florianópolis, p. 51-74, mar. 2015. ISSN 2175-7917. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/literatura/article/view/2175-7917.2015v20nesp1p51>>. Acesso em: 19 jul. 2019. Doi: <https://doi.org/10.5007/2175-7917.2015v20nesp1p51>.
- LUCIFERS_ROZE. **Cinderella**. Brasil: Autopublicação, 2019. Disponível em: <<https://www.spiritfanfiction.com/historia/cinderella-16461050/capitulo6>>. Acesso em: 18 jul. 2019.
- MARINHO, Marildes. **Ler e navegar**: espaços e percursos da leitura. Belo Horizonte: Mercado das Letras, 2009[2001]. 237 p.
- PADRÃO, Márcio. A ascensão de uma subcultura literária: ensaio sobre a fanfiction como objeto de comunicação e sociabilização. **III Enecult**: Terceiro encontro de estudos multidisciplinares em cultura, Bahia, v. 1, n. 1, p.2-13, 23 maio 2007. Disponível em: <<http://www.cult.ufba.br/enecult2007/MarcioPadrao.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2019.
- PINTO, Álvaro Vieira. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro. Contraponto, 2005.
- SALES FILHO, Eduardo et al. **Hyperfan**: cinco anos de fanfic. Brasil: Hyperfan, 2006. Disponível em: <https://www.hyperfan.com.br/5anos/hyperfan_5_anos.pdf>. Acesso em: 04/jul/2019.

SAMOYAUULT, Tiphaine. **A intertextualidade**. Tradução: Sandra Nitrini, São Paulo:Hucitec, 2008.

TECHTUDO. **O que é fanfic?!** Veja onde encontrar na web livros escritos por fãs.2018. Disponível em: <<https://www.techtudo.com.br/noticias/2018/11/o-que-e-fanfic-veja-onde-encontrar-na-web-livros-escritos-por-fas.ghtml>>. Acesso em: 12 jul. 2019.

Capítulo 6

**REFLEXÕES PERTINENTES
SOBRE OS AMBIENTES
DESTINADOS À LEITURA
EM ESCOLAS MUNICIPAIS**

DOI: 10.51360/zh4.20223-03-p.67-77

Autores:

Edí Marise Barni

Diego da Silva

REFLEXÕES PERTINENTES SOBRE OS AMBIENTES DESTINADOS À LEITURA EM ESCOLAS MUNICIPAIS

Edí Marise Barni ¹
Diego da Silva ²

RESUMO

O presente artigo teve como objetivo propor um modelo de avaliação dos ambientes destinados à leitura em escolas municipais. Esta pesquisa contribuirá para a utilização de um modelo que reúna as principais características que devem estar contidas em um ambiente destinado à leitura, bem como a respectiva análise. Para o desenvolvimento desta pesquisa foi realizado um estudo exploratório, bibliográfico e descritivo. Empregou-se a técnica de observação, no intuito de observar ambientes destinados à leitura para elucidar elementos essenciais referentes a eles, a partir dos quais se elaborou e validou o modelo proposto. Constando-se, assim, a necessidade de se fazer alterações e melhorias nos ambientes destinados à leitura. Este espaço deve priorizar elementos como o a estrutura física, o acervo bibliográfico, os murais, o atendimento aos alunos, o planejamento, entre outros.

Palavras-chave: Formação de leitores. Ambientes de leitura. Gestão da informação. Modelo de análise.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo é resultado de pesquisa qualitativa e bibliográfica com o propósito de observar como são os ambientes destinados à leitura, os quais podem ser considerados tanto a biblioteca escolar, quanto espaços alternativos criados com a finalidade de proporcionar a leitura por lazer, empréstimo de materiais, momentos culturais e atividades afins.

O problema estudado corresponde à análise dos elementos indicados para compor um ambiente destinado à leitura em escolas municipais. Visando tanto a formação de leitores quanto a forma de avaliação e criação desses espaços. Facilitando, assim, a inclusão e utilização desses espaços alternativos de leitura nas escolas. Verificou-se quais são os elementos indicados para compor um ambiente destinado à leitura em escolas municipais de Curitiba. E ainda, estabeleceram-se diretrizes para a avaliação desses ambientes, além de propor um modelo de avaliação.

A partir dos dados obtidos nesta pesquisa, pode-se contribuir para a melhoria na forma de aprendizagem dos alunos, bem como nos serviços ofertados pelas escolas que prestam serviços essenciais à educação básica do país. Estabelecendo, assim, critérios para a criação de ambiente que favoreça a compreensão do aluno e contribua na formação e inserção de um novo leitor. O processo de aprendizagem dos alunos está intrinsecamente relacionado com a leitura, seja ela realizada por prazer ou necessidade. Porém, o gosto pela leitura deve ser despertado nos alunos, contribuindo para sua formação como um leitor.

Acarretando, assim, melhoras no seu aprendizado, ou seja, a cognição, a leitura e interpretação, a escrita, a criatividade, o raciocínio lógico-matemático e a memorização tornam-se mais aguçados

¹ Mestre em Educação pela PUC PR. Docente da Prefeitura Municipal de Curitiba, UniEnsino, Uniandrade e Unicesumar, Curitiba, PR. *E-mail:* edimaricebarni@gmail.com

² Mestre em Medicina Interna e Ciências da Saúde pela UFPR. Docente da UniEnsino, Curitiba, PR. *E-mail:* diedidiego@gmail.com

quando o aluno tem uma boa base de leitura. Nas escolas municipais, há essa preocupação na formação de leitores mirins, visando melhores resultados de desempenho e contribuindo para a inserção de cidadãos ativos e críticos na sociedade. Baseado nisso, há a necessidade de propiciar a esses alunos ambientes agradáveis e que estimulem a leitura não só por obrigação, mas que despertem o gosto pelos livros e formem, a cada dia, mais leitores.

Verificou-se que algumas escolas municipais já possuem espaços definidos e fixos como mediadores de leituras. Os quais podem ser considerados a biblioteca da escola e, por sua vez, tem normas e padrões biblioteconômicos que devem ser seguidos para serem assim configurados. No entanto, para aquelas unidades que não contam com a estrutura de uma biblioteca instalada e em funcionamento, criam-se espaços alternativos para não privar os alunos do seu direito de ler. Espaços estes que surgem de acordo as especificidades de cada escola e que não há um padrão a ser seguido. Porém, esses espaços podem incentivar como prejudicar a leitura, por isso há a necessidade de se criar diretrizes que viabilizem a implantação desses espaços.

Diante disso, tem-se o problema de se definir quais são os elementos indicados para compor um ambiente destinado à leitura em escolas municipais. Para tanto, se avalia: os espaços de leitura das escolas municipais variam e se há critérios para a constituição de um espaço destinado à formação de leitores; se há elementos fundamentais que devem constar nos ambientes destinados à leitura; se há diretrizes para a avaliação desses ambientes; se os modelos de análises destes ambientes estão de acordo com as necessidades dos leitores.

A pesquisa exploratória pode proporcionar maiores informações sobre o assunto que se vai investigar, facilita a delimitação do tema da pesquisa e orienta a fixação dos objetivos e a formulação das hipóteses (ANDRADE, 1995, p. 15). Quanto à forma de abordagem tratar-se de uma pesquisa qualitativa, que parte das ciências humanas para pesquisar, explicitar e analisar fenômenos (GIL, 2009, p. 17).

Empregar-se-, também, a técnica de observação, cuja visão é essencialmente explicativa e objetiva sobre um meio determinado, formulando, assim, hipóteses para serem testadas (POUPART, *et al*, 2008, p. 260). Para tanto, observou-se, cientificamente, os ambientes destinados à leitura para elucidar elementos essenciais referentes a eles, a partir dos quais se elaborou e validou o modelo proposto de processo de análise desse ambiente.

A pesquisa é a atividade voltada a soluções de problemas e formas de obtenção de conhecimento e descoberta de assuntos. Portanto, esta pesquisa foi, segundo Fonseca (2007), Gil (2009), Mattar (2005) e Oliveira (2003):

- a) Bibliográfica: por resgatar as teorias da temática gestão da informação, gestão do conhecimento. Visto que essa se configura a partir de livros e artigos científicos e da contribuição dos autores sobre o tema em questão;
- b) Descritiva: reconhecimento e observação dos ambientes destinados à leitura e análise, na busca de evidenciar associações entre as variáveis.

Um modelo, segundo Beuren (2000, p. 18) deve ser estruturado com base nos padrões de decisão e mensuração. Caracterizando-se como ferramenta para conceber algo e representar, simular ou idealizar essa realidade por meio de objetos, fluxos ou palavras. Sumarizando os efeitos e relacionamentos mais relevantes de determinada situação ou problema específico.

Com base nos estudos realizados em Gestão da Informação e Gestão do Conhecimento e o aprofundamento na área de aprendizagem analisar-se-á os ambientes destinados à leitura. Posteriormente, elaborou-se um quadro comparativo, padronizando alguns elementos. Os requisitos foram sistematizados, em agrupamentos que visaram o encadeamento. Constatando-se, assim, a necessidade de um modelo que contemple de forma conjunta os elementos anteriormente elencados.

Essa análise contribuiu como suporte teórico e experimental para a elaboração do modelo de referência para a análise desse ambiente. Busca-se, então, no referencial teórico, conhecimentos na área de gestão da informação, aprendizagem e gestão do conhecimento para realizar a modelagem pretendida. O modelo de referência proposto será resultado da junção das melhores práticas estudadas, aliadas aos métodos e ferramentas de implementação.

Por se tratar de um ambiente de leitura é imprescindível pensar na usabilidade e na ergonomia do espaço. A NBR 9241-11 (2000) explica que usabilidade é a “medida na qual um produto pode ser usado por usuários específicos para alcançar objetivos específicos com eficácia, eficiência e satisfação em um contexto específico de uso”. Os aspectos ergonômicos do ambiente procuram facilitar a organização, acessibilidade. Nesta proposta, acrescenta-se a escala Likert, somatória, para os critérios avaliativos, em razão de esta ser utilizada para medir atitudes.

A pesquisa propõe, como objetivo, um modelo de avaliação dos ambientes destinados à leitura em escolas municipais. A partir disso, os objetivos específicos estão divididos na análise dos aspectos que caracterizam os ambientes destinados à leitura; identificação dos elementos que compõem os ambientes de leitura; estabelecimento das diretrizes para avaliação desses ambientes; proposta de um modelo de referência para a análise e identificação de espaços destinados à leitura; validação do modelo de referência proposto.

2 MOTIVAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES

As escolas estão comprometidas com o aprendizado de seus alunos e com a formação de futuros leitores. Para que possam atingir às expectativas diante destes fatos, precisam, independentemente da área do conhecimento, propiciar atividades planejadas, com estratégias estabelecidas, necessitando minimizar os custos e otimizar a qualidade de ensino e aprendizado.

Um ambiente para a leitura necessita da efetiva colaboração das diversas áreas e pessoas que permeiam o ambiente escolar. Além das diferentes competências relacionadas à área pedagógica, ensino, literatura e mediação de leitura.

O ambiente escolar está inserido em uma cultura baseada na aprendizagem contínua, trabalho em equipe, apoio à criatividade, autonomia, flexibilidade e compartilhamento de informações. Para isso, há a necessidade de estruturas e espaços voltados a esse fim e que permitam vislumbrar essa nova cultura de aprendizagem multidisciplinar. Nesse contexto, surge a discussão sobre a implementação, nas escolas municipais, iniciativas de padronização dos espaços destinados à leitura. Fato que evidencia a necessidade da elaboração de um modelo que reúna as principais características que devem ser contidas em um ambiente destinado à leitura, bem como analise esse tipo de espaço.

3 A INFORMAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM

Organizações competitivas aderem a uma cultura baseada na aprendizagem contínua, trabalho em equipe, apoio à criatividade, autonomia no processo decisório, flexibilidade e compartilhamento de informações. Para isso, há a necessidade de estruturas organizacionais e modelos gerenciais que permitam vislumbrar essa nova cultura.

A criação do conhecimento organizacional volta-se ao modo como são sistematizados os aprendizados, organizadas as informações, resolvidos os problemas e implementadas as ações planejadas. Nesse contexto, surge a discussão sobre necessidade de implementar nas escolas

municipais iniciativas de educação corporativa, englobando programas, projetos e ações voltados à qualificação da força produtiva rumo ao alinhamento das operações, táticas e estratégias à cultura organizacional.

Em um ambiente onde prevalece a estrutura hierárquica, o acesso às informações e a participação restringe-se às questões relacionadas à melhoria da aprendizagem e dos processos de trabalho. A comunicação e a leitura ao invés de serem compartilhadas, tornam-se instrumental e funcional.

A disponibilidade e o acesso a diversos conteúdos atualizados se devem aos avanços tecnológicos. No entanto, para Setzer (1999) os dados são responsáveis pela transmissão da informação, que quando transcritos para o computador não podem ser considerados como informação, que o entendimento desta varia de acordo com o conhecimento intrínseco a cada indivíduo. Tecnologias essas que são capazes de gerar certo tipo de conhecimento para organizações, segundo Fernandes (2003).

Em um ambiente onde prevalece a estrutura hierárquica, o acesso às informações e a participação restringe-se às questões relacionadas à melhoria da produtividade ou a processos de trabalho. A comunicação ao invés de ser compartilhada, torna-se instrumental e funcional. Prahalad e Hamel (1990 *apud* BRANDÃO e GUIMARÃES, 2012, p. 4) descreve, a nível organizacional, competência como sendo “um conjunto de conhecimentos, habilidades, tecnologias, sistemas físicos, gerenciais e valores que geram um diferencial competitivo para a organização.”

Competências podem ser consideradas como fonte de valor tanto para os indivíduos quanto para a organização. Para isso, há a necessidade de se agregar valor às práticas sociais que envolvem conhecimentos, habilidades, atitudes e os indivíduos e às econômicas referindo-se à organização. Tal agregação é possível por meio do gerenciamento de informações e atividades, que pode ser visualizado por meio do modelo expresso por Fleury e Fleury (2001).

A competência pode ser entendida como um conjunto de conhecimentos, habilidades, e atitudes que manifestam comportamento de entrega e geram um diferencial competitivo para a organização. As competências humanas na visão de (CARBONE; BRANDÃO e LEITE, 2005 *apud* BRANDÃO *et al*, 2008, p. 877) são “combinações sinérgicas de conhecimentos, habilidades e atitudes, expressas pelo desempenho profissional dentro de determinado contexto organizacional, que agregam valor a pessoas e organizações”.

A informação é um insumo básico para o processo de desenvolvimento e a tomada de decisão, seja em caráter operacional ou estratégico. Essencialmente intangível, torna-se manipulável ou passível de mensuração de qualidade e utilidade de produtos e serviços disponibilizados diariamente no mercado pelos setores (MACHADO e TOLEDO, 2008, p. 43).

Mudanças tecnológicas, aumento da concorrência e dos níveis de exigência por parte dos consumidores e o dinamismo do ciclo de vida dos produtos são responsáveis pela busca de agilidade, produtividade e qualidade tanto nos produtos quanto nos seus processos de desenvolvimento. Para sua eficiência e eficácia, é imprescindível que seja estabelecido um gerenciamento sistemático da inovação de produtos, agregando qualidade aos processos de desenvolvimento e definindo estratégia que auxilie na busca pela competitividade.

Cenário esse que conduz à necessidade de se adaptar a prazos e custos cada vez menores, gerando serviços com níveis de qualidade, desempenho superior e atendendo a demanda do mercado.

É primordial, como garantia de competitividade, o gerenciamento das informações obtidas ao longo desse processo. De forma a contribuir para a aprendizagem organizacional e para a tomada de decisão precisa. Starec *et al.* (2005, p. 48) afirmam que nessa era da sociedade interativa e interligada, a informação é o principal ativo para as organizações manterem-se no mercado.

O acesso às informações é determinante para atingir objetivos planejados. Diferentes estudos são realizados a fim de definir formas de disseminar informações, no intuito de que elas sejam acessadas por distintos usuários.

O gerenciamento de riscos, redução de custos e adição de valor são mecanismos que além de garantirem a competitividade são utilizados para inovar (DUCLÓS e SANTANA, 2009, p. 47). Informação, para Le Coadic (1996), é o conhecimento gravado sob forma escrita, imprensa ou numérica, oral ou audiovisual. É um significado transmitido por meio de mensagem inscrita em determinado suporte espacial-temporal.

A informação tem sua origem na coleta de dados, organizados e que recebem significado de acordo com o contexto delimitado (BEUREN, 2000, p. 44). Para Rezende e Abreu (2006) esta é entendida como “todo dado trabalhado, útil, tratado, com valor significativo atribuído ou agregado a ele e com um sentido natural e lógico para quem usa”. É utilizada tanto para mobilizar as pessoas quanto para gerar ideias e promover a criatividade dentro da organização (DUCLÓS e SANTANA, 2009, p. 48).

As organizações passaram a gerenciar seus recursos informacionais com o intuito de obter as informações corretas no momento adequado. O uso da tecnologia contribuiu para a agilidade e controle da complexidade desse processo. Choo (2006) pondera que a tecnologia facilita as atividades de gestão, mas ressalta que o fator humano não pode ser deixado de lado, pois é por meio dele que ocorre a apreensão, compreensão e significado do conteúdo, gerando, assim, a aprendizagem organizacional.

No entanto, para solucionar problemas relativos à informação há o envolvimento de métodos de análises e projetos de sistemas. Não há, portanto, métodos e ferramentas específicas que resolvam todos os problemas (DUCLÓS e SANTANA, 2009, p. 30). A transformação de conhecimento em diferencial competitivo desafia as organizações. São as pessoas quem transformam informações em conhecimentos, melhorando os resultados por meio de suas ações (DUCLÓS e SANTANA, 2009, p. 194).

O ponto de partida para as iniciativas de gestão do conhecimento, segundo Alvarenga Neto (2008, p. 202), é a solução de problemas por meio do gerenciamento estratégico de informações, que inclui: coleta, tratamento, organização, recuperação e disseminação. A capacitação para o conhecimento é o conjunto de atividades organizacionais que contribuem para a sua criação, incluindo a facilitação dos relacionamentos e das conversas, e o compartilhamento do conhecimento (VON KROGH *et al*, 2001, p. 12).

Von Krogh *et al*. (2001, p. 15) afirmam que o valor do conhecimento é identificado na organização por meio de condições capacitadoras da criatividade e do bom relacionamento interpessoal.

Para Nonaka e Takeuchi (1997, p. 59), a organização é recriada ao destruir o sistema de conhecimento existente e encontrar formas diferentes de pensar e fazer. Na compreensão da aprendizagem organizacional, de acordo com Fernandes (2003), deve-se explorar a forma pela qual as empresas constroem, incrementam e organizam conhecimento e rotinas, e as suas relações com resultados e processos que ocorrem no interior das organizações. Tarapanoff (2006, p. 152) considera que as informações e conhecimentos permanecem restritos a grupos de indivíduos, e quando estão disponíveis, não são encontradas em tempo hábil, nem no local apropriado. Portanto, a facilidade de acesso torna-se primordial no processo de compartilhamento, incentivando a utilização de tecnologias. (IBID., p. 152).

Segundo Tarapanoff (2006, p. 148) os processos referentes ao modelo genérico de gestão do conhecimento são:

- 1) identificação;

- 2) captura;
- 3) seleção e validação;
- 4) organização e armazenagem;
- 5) compartilhamento;
- 6) aplicação;
- 7) criação.

A partir da contribuição de O'Dell (1996), foram incluídos no modelo genérico quatro fatores facilitadores dessa gestão: liderança; cultura organizacional; medição e recompensa; tecnologia da informação e comunicação.

O sucesso do ambiente para acesso e transferência do conhecimento, depende de três atividades, além da criação em si (BARRETO, 2001):

- I. Sensibilização e mobilização – definição do plano de trabalho, público alvo e fatores críticos de sucesso;
- II. Gestão da informação – definição do ciclo informacional a compor o ambiente para criação do conhecimento;
- III. Gestão do conhecimento – monitoramento e incentivo ao compartilhamento do conhecimento no ambiente criado.

Nonaka e Takeuchi (2008, p. 145) acreditam que os produtos constituem um sistema formado de componentes e funções. Estas representam a coleta do conhecimento, ou seja, uma fonte de inovação. Desenvolver produtos envolve um conjunto de tarefas e atividades de planejamento, organização, decisões e ações objetivando o sucesso.

O gerenciamento de capital intelectual, o desenvolvimento tecnológico, as mudanças organizacionais e a exigência pela qualidade e produtividade são fatores que garantem vantagem competitiva às organizações.

Constata-se que são as pessoas que tomam decisões, lideram, motivam, comunicam, supervisionam e gerenciam os processos de inovação, além de definirem as diretrizes a serem seguidas na organização. Não há organização sem pessoas e, dificilmente, atingem-se objetivos globais e estratégicos sem o gerenciamento das capacidades individuais. As variações das atividades realizadas decorrem de fatores implícitos e individuais de acordo com as habilidades e capacidades intelectuais.

É nesse contexto que se insere a Gestão de Pessoas, a qual considera os indivíduos como seres ativos inteligentes e parceiros das organizações.

Estuda-se, portanto, o melhor aproveitamento das competências individuais. A visão de pessoas como um recurso organizacional remete à necessidade de planejar, administrar, organizar e controlá-lo.

A partir da gestão de pessoas atinge-se o conhecimento organizacional, que nada mais é do que a externalização e compartilhamento daquilo que está intrínseco aos indivíduos. O desafio consiste na definição de quais são os conhecimentos que devem ser armazenados e na forma de como fazê-lo. Além de agrupar, por meio da gestão de competências, as qualificações, aptidões, atitudes e habilidades individuais no intuito de melhorar a *performance* em um trabalho.

3 A LEITURA E OS AMBIENTES: O QUE DEVE SER ÚTIL OBSERVAR?

Nos dias de hoje, a leitura é o caminho necessário para entender o mundo, sem deixar de respeitar as diferenças culturais, sociais e políticas do indivíduo. A formação de cidadãos, não se limita a conceitos preestabelecidos que torna inviável o ato de pensar.

É dever dos educadores perceber esta nova realidade e criar estratégias que valorizem a leitura de escrita e de mundo.

É função do professor desenvolver habilidades de leituras diversas para que o aluno desperte o interesse pelo mundo da leitura, tornando a escola ou a sala de aula um lugar agradável, para que o alunado se sinta à vontade para adquirir novas habilidades e desenvolver suas competências, é tarefa do professor que deve ser além de tudo, acolhedor e incentivador de práticas educativas como a leitura, a escrita e a interpretação de texto. A escola deve possuir um ambiente adequado para que a leitura seja estimulada nos alunos (SILVA, 2017).

Este espaço deve priorizar elementos como o a estrutura física, o acervo bibliográfico, os murais, o atendimento aos alunos, o planejamento, entre outros.

A figura 1 demonstra tais dados.

FIGURA 1 – Dados importantes a serem observados em ambientes de leitura

	Dados
Espaço Físico	Limpo
	Sem entulho
	Permite circulação de alunos
	Arejado
Acervo Bibliográfico	Organizado
	Fácil acesso ao acervo
	Há divulgação do acervo
	Há divulgação de novos livros
	Livros limpos
	Livros com boa condição de uso
Murais	Organizado
	Sem poluição visual
	Há clareza de Informações
	As informações estão legíveis
	As Informações estão corretas
Alunos	Frequentam o espaço
	Buscam livros nas estantes
	Gostam do Espaço
	Devolvem os materiais emprestados
	Zelam pelos materiais emprestados

Andamento	Há momento cultural
	Há entrosamento com o professor
	O professor acompanha turma
	Há planejamento com a equipe pedagógica
	Há caderno de recados/Diários
	Leitura de <i>E-mail</i> /Comunicados realizadas com frequência
	Há transmissão de Informações
	Há integração com a Comunidade
Atendimento aos usuários	Há divulgação de encontros
	Os usuários são atendidos prontamente
	Há atenção e gentileza no atendimento
Planejamento	Os usuários estão cadastrados no Sistema
	Há desenvolvimento de projetos
	Há divulgação dos projetos
	Há planejamento de atividades
	A execução das atividades é planejada
	Há integração com a Equipe Pedagógica
	Há integração com a Direção
Agente de Leitura	Os trabalhos realizados são expostos
	Há conhecimento do acervo
	Há interesse pelo trabalho
	Há busca por aperfeiçoamento
	Demonstra capacidade para lidar com situações novas e/ou não rotineiras
	Apresenta novas ideias para a execução do trabalho
	Apresenta alternativas facilitadoras para a execução do trabalho
	Busca soluções para os problemas encontrados
	Procura contornar situações difíceis surgidas no trabalho
	Apresenta sugestões para realização do trabalho
	Apresenta críticas construtivas para realização do trabalho
	Adapta-se a inovações no trabalho
	É criativo
	Investe no seu autodesenvolvimento
	Há troca experiência com os colegas
	Há independência na realização de suas atribuições.
Enriquece o trabalho por meio de novas propostas	
Tem capacidade de perceber e alterar rotinas de trabalho	
Encaminha corretamente as dúvidas e assuntos do dia-a-dia	

Fonte: Autores (2022).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho demonstrou que os espaços e leitura tem importância fundamental para desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Uma vez que, contemplam uma série de requisitos que incentivam e corroboram para a formação de leitores.

A partir do modelo proposto, há agilidade no processo de coleta de dados; otimização tanto na identificação e resolução das situações apresentadas, além da facilidade em manipular os dados.

Contribuindo, assim, para a melhoria dos resultados organizacionais, possibilitar o aprimoramento dos espaços de leitura que contribua para a formação de leitores. Ressalta-se, ainda, a contribuição dessa proposta frente ao acompanhamento da evolução dos espaços de leitura.

Há, portanto, a disponibilização de informações sistematizadas que permitem o gerenciamento desses ambientes. Auxiliando na melhoria constante, bem como no planejamento de novos ambientes de fomento à leitura.

Conclui-se que através dessa pesquisa, a partir da elaboração e validação do modelo proposto, a necessidade de se fazer alterações e melhorias nos ambientes destinados à leitura, as devem utilizar como base o instrumento supracitado.

REFERÊNCIAS

- ALVARENGA NETO, R. C. D. de. **Gestão do conhecimento em organizações**: proposta de mapeamento conceitual integrativo. São Paulo: Saraiva, 2008.
- ANDRADE, M. M. de. **Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação**: noções práticas. São Paulo: Atlas, 1995.
- BARRETO, A. R. **Gestão do conhecimento**: mecanismos para estabelecer a ação participativa em uma organização. São Paulo: Editora Collecta, 2001.
- BEUREN, I. M. **Gerenciamento da informação**: um recurso estratégico no processo de gestão empresarial. 2. Ed. São Paulo: Atlas, 2000.
- BRANDÃO, H. P.; et al. Gestão de desempenho por competências: integrando a gestão por competências, o *balanced scorecard* e a avaliação 360 graus. **Revista Administração Pública**. Rio de Janeiro 42(5):875-98. set/out. 2008.
- BRANDÃO, H. P.; GUIMARÃES, T. de A. **Gestão de competências e gestão de desempenho**: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo construto? Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/enanpad/1999/dwn/enanpad1999-rh-04.pdf>>. Acesso em: 03 out. 2012.
- CHOO, C. W. **A organização do conhecimento**: como as organizações usam a informação para criar significado, construir conhecimento e tomar decisões. 2. ed. São Paulo: SENAC, 2006.
- DUCLÓS, L. C.; SANTANA, V. L. **Ciclo Estratégico da Informação**: como colocar a TI no seu devido lugar. Curitiba: Champagnat, 2009.
- FERNANDES, G. C. Algo de ficção e realidade sobre a informação na sociedade da informação. **Perspectivas em Ciências da Informação**, Belo Horizonte, n. especial, p.94-111, jul./dez.2003.
- FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. Construindo o conceito de competência. **Revista de Administração Contemporânea**. vol.5 no.spe. Curitiba. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1415-65522001000500010&script=sci_arttext&tlng=en>. Acesso em: 30 set. 2012.

- FONSECA, R. C.V. da. **Como elaborar projetos de pesquisa e monografias**: guia prático. Curitiba: Imprensa Oficial, 2007.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- LE COADIC, Y.F. **A ciência da informação**. Brasília: Briquet de Lemos, 1996.
- MACHADO, M. C.; TOLEDO, N. N. **Gestão do Processo de Desenvolvimento de Produtos**: uma abordagem baseada na criação de valor. São Paulo: Atlas, 2008.
- MATTAR, F.N. **Pesquisa de Marketing**. São Paulo: Atlas, 1996.
- MALHOTRA, N. **Pesquisa de Marketing**: uma orientação aplicada. Porto Alegre: Bookman, 2001.
- MATTAR, J. **Metodologia científica na era da informática**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2005.
- MICROSOFT OFFICE EXCEL. Manual do Microsoft Office Excel 2007. Disponível em: <<http://www.microsoft.com/brasil/2007/office/programs/excel/guide.msp>>. Acesso em: 01 out. 2012.
- NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. **Criação do Conhecimento na Empresa**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. **Gestão do Conhecimento**. Porto Alegre: Bookman, 2008.
- OAKLAND, J.S. **Gerenciamento da qualidade total**: TQM. Tradução de Adalberto Guedes Pereira. São Paulo: Nobel, 1994.
- OLIVEIRA, A.B.S. **Métodos e técnicas de pesquisa em contabilidade**. São Paulo: Saraiva, 2003.
- PEREIRA, J. C. **Análise de Dados Quantitativos**: estratégias metodológicas para as ciências da saúde, humanas e sociais, ed. 3. São Paulo: USP. 2001, p. 156.
- POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008, p.254-292.
- REZENDE, D.A.; ABREU, A. F. **Tecnologia da Informação aplicada a Sistemas de Informação Empresariais**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2006.
- SETZER, V. Dado, Informação, Conhecimento e Competência. DataGramZero: **Revista de Ciência da Informação**, n.zero, dez.1999.
- SILVA, G. P. **A Importância da Leitura para a Formação Social**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 02, Vol. 01. pp 540-549, abril de 2017.
- STAREC, C.; GOMES, E.; BEZERRA, J. **Gestão estratégica da informação e inteligência competitiva**. São Paulo: Saraiva, 2005.
- TARAPANOFF, K. **Panorama da Educação Corporativa no Contexto Internacional**. Disponível em: <<http://www2.desenvolvimento.gov.br/arquivo/sti/publicacoes/UniversidadeCorporativa/PanoramaEducacaoCorporativa-ContextoInternacional.pdf>>. Acesso em: 07 out. 2012.
- VON KROGH, G.; ICHIJIO, K.; NONAKA, I. **Facilitando a criação do conhecimento**: reinventando a empresa com o poder da inovação. Rio de Janeiro: Campus, 2001.

Capítulo 7

COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS EM UMA ESCOLA PRIVADA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

DOI: 10.51360/zh4.20223-03-p.78-90

Autores:

DENIS PEREIRA MARTINS

LETICIA KAUANE RIBEIRO MARQUES

COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS EM UMA ESCOLA PRIVADA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Denis Pereira Martins ¹
Leticia Kauane Ribeiro Marques ²

RESUMO

As competências socioemocionais são um conjunto de habilidades que devem ser desenvolvidas para que se possa conhecer o outro, conseguir nomear e administrar melhor as emoções, desenvolver o autoconhecimento e a capacidade de se relacionar e se colocar no lugar do outro, trabalhando a empatia. As competências estão diretamente ligadas à capacidade de conhecer e conviver. Quando essas competências são de fato estimuladas, consegue-se um gerenciamento consciente das emoções, construindo uma relação mais saudável com o outro e resolvendo alguns conflitos que podem aparecer. Com base nesses pontos, analisou-se a maneira em que as competências socioemocionais são trabalhadas em uma escola privada, na cidade de Curitiba, que atende crianças da educação infantil. A metodologia utilizada nesse estudo foi um estudo de caso, o fundamentou no método de abordagem Hipotético Dedutivo. Quanto ao método de procedimento baseou-se no método funcionalista, que busca explorar a vivência dentro da escola para que se possa compreender a forma em que ela funciona. E quanto as técnicas de pesquisa, foi utilizada a pesquisa bibliográfica e a observação direta extensiva. Foi possível verificar a importância de os docentes estarem preparados emocionalmente para ensinar os seus alunos sobre o tema abordado, notar o impacto de uma infância, na qual os docentes não foram estimulados a falar sobre suas emoções e durante o seu percurso de amadurecimento foi necessário aprender sozinho, através de estudos e vivências do dia a dia.

Palavras-chave: Competências socioemocionais. Educação Infantil. BNCC. Ensino.

1 INTRODUÇÃO

A educação emocional refere-se ao processo de compreensão e gerenciamento das emoções, empatia pelo outro e solucionar conflitos. Para que esses objetivos sejam alcançados é necessário que a educação seja trabalhada dentro e fora de casa. De acordo com Casel (2015), investir em competências socioemocionais beneficia o aluno não apenas no desenvolvimento dessas competências, mas também no desempenho escolar, de modo geral, e na manutenção de uma sociedade pró-social. As competências socioemocionais estão presentes entre as 10 competências gerais previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), portanto, as escolas devem incluir as competências em seus currículos.

A pesquisa tem como norte central as competências socioemocionais e como elas são trabalhadas no dia a dia da criança, pois é de extrema importância o seu desenvolvimento para a aprendizagem cognitiva e emocional, seja na escola ou fora dela. Esse tema foi escolhido por estar diretamente ligado ao processo educativo e a qualidade de vida das crianças. Essa temática contribui para a reflexão da importância do desenvolvimento emocional desde os primeiros anos de vida, além de destacar o papel do professor e da escola nesse processo. As Diretrizes Curriculares Nacionais da

¹ Doutor e mestre em Letras pela Universidade Estadual de Londrina. E-mail: deni.martins@gmail.com

² Pós graduada em Gestão Escolar. E-mail: leticiakmarques@outlook.com

Educação Infantil (DCNEI), na resolução da CNE/CEB nº 5/2009, em seu artigo 4º, definem a criança como:

[...] sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, s/p).

O problema da pesquisa é compreender como e em qual momento a escola prepara o aluno para desenvolver as competências emocionais previstas na BNCC. Sabe-se que as competências não são muito comentadas, e geralmente ela é trabalhada apenas de uma forma “básica”. Muitas escolas apenas preferem fazer um mural dos sentimentos do que promover um momento em que a criança consiga nomear o que está sentindo.

Ao iniciar o projeto, algumas hipóteses foram sendo levantadas, como por exemplo, a escola não se preocupa em desenvolver algumas habilidades, pois considera que elas serão desenvolvidas naturalmente com a interação do aluno com os demais; a escola prepara o aluno em situações em que ele deve se posicionar, por exemplo, em uma resolução de conflitos, falar em público, entre outros; o trabalho com as competências deve partir, inicialmente, dos educadores; os professores não precisam dominar as competências para trabalhar esses temas com os alunos; e por fim, as competências socioemocionais está pautadas no Projeto Político Pedagógico da escola. Como constata Craidy e Kaercher (2001, p. 24), “a LDB determina ainda que cada instituição do sistema escolar (portanto, também as instituições de educação infantil) deverá ter um plano pedagógico elaborado pela própria instituição com a participação dos educadores.”

O objetivo geral do trabalho buscou descrever de que forma é trabalhada as competências socioemocionais em uma escola privada na cidade de Curitiba, no estado do Paraná. Analisou-se se os professores têm um conhecimento prévio sobre o tema, e se de fato eles se sentem preparados para ensinar os seus alunos sobre algo extremamente essencial.

Foi escolhido esse tema por haver uma grande defasagem na educação emocional de muitos alunos. Esse assunto é relativamente “novo”, não foi muito comentado ainda e também não foi publicado. Após a pandemia da Covid-19, as crianças ficaram em casa, tirando assim o direito do convívio social, muitas passaram pelo luto, inúmeros problemas emocionais acabaram se destacando, e isso irá se tornar mais recorrente nos próximos anos. Não conseguir expressar e controlar os seus impulsos emocionais é algo importantíssimo de ser trabalhado na escola, principalmente na educação infantil, na qual é o momento que a criança está descobrindo coisas novas e tendo inúmeras experiências de vida.

A presente pesquisa trata-se de um estudo de caso voltado para uma escola privada de Curitiba, o qual se fundamentou no método de abordagem Hipotético Dedutivo que busca confirmar, ou não, as hipóteses levantadas durante a pesquisa. Esse método foi escolhido com a finalidade de compreender quais são as técnicas escolhidas pela escola para trabalhar as teorias socioemocionais.

Quanto ao método de procedimento do presente estudo baseou-se no método funcionalista, que busca explorar a vivência dentro da escola para que se possa compreender a forma em que ela funciona.

Quanto às técnicas de pesquisa, foi utilizada a pesquisa bibliográfica e a observação direta extensiva. No primeiro momento, foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre o tema para que se possa compreender um pouco mais sobre as teorias que cercam o tema, utilizando como a principal referência: o Projeto Político Pedagógico da instituição. A observação direta extensiva tem o objetivo de obter os dados da pesquisa utilizando a observação e a entrevista. Nesta presente pesquisa, foram utilizados questionários, para que se pudesse analisar qual é o posicionamento ou o grau de conhecimento da equipe pedagógica sobre o tema.

Para a realização da pesquisa foi escolhida uma escola privada, localizada no Bairro Água Verde, na cidade de Curitiba/PR. A escola trabalha a metodologia sociointeracionista, na qual tem a sua proposta pedagógica ancorada em alguns autores como Jean Piaget, Lev Vygotsky e Maria Montessori. A escola recebe crianças da educação infantil.

Na educação infantil brasileira tem-se variados métodos de pedagogia vistos neste trabalho, elucidando a prática educacional adotada na escola citada, considerada uma escola de referência e que tem como diferencial, entre as instituições da rede particular, a sua metodologia de ensino, que é o sociointeracionista e que visa o bem-estar físico e emocional das crianças.

Nota-se que as competências socioemocionais devem ser trabalhadas na educação infantil, e essas competências são facilmente trabalhadas em escolas tradicionais que possuem salas separadas para cada faixa etária. Na escola em questão, as crianças convivem todas juntas, desde o berçário até o pré 3. Observou-se que cada criança tem a sua necessidade individual, com isso, buscou-se compreender como e quando as competências socioemocionais são trabalhadas dentro da escola.

2 COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

Sabe-se que as habilidades socioemocionais são um conjunto de aptidões que são desenvolvidas a partir da inteligência emocional. A palavra emoção tem origem do latim, *ex movere* que significa afastar-se ou mover para fora.

Para Salovey *et al.* (2000 *apud* LEWIS e HAVILAND-JONES), “a capacidade de perceber e exprimir a emoção, assimilá-la ao pensamento, compreender e raciocinar com ela, e saber regulá-la em si próprio e nos outros” (SALOVEY *et al.*, 2000 *apud* LEWIS e HAVILAND-JONES, p. 66).

Segundo os psicólogos, a inteligência emocional está ligada aos quatro domínios básicos: percepção emocional, facilitação emocional, compreensão emocional e gerenciamento emocional.

Goleman (2011) define a emoção como impulsos, na qual desenvolve-se desde o início do desenvolvimento humano. Em sua obra “Inteligência Emocional”, Goleman (2011) diz que “Todas as emoções são, em essência, impulsos, legados pela evolução, para uma ação imediata, para planejamentos instantâneos que visam lidar com a vida” (GOLEMAN, 2011, p. 34).

Para o mesmo autor (2011), o controle das emoções é extremamente essencial para o desenvolvimento da inteligência de um indivíduo. O psicólogo ainda coloca a inteligência emocional como um conjunto de competências e habilidade que são fundamentadas em cinco pilares: Autoconsciência, Automotivação, Autorregulação, Empatia e Habilidades Sociais.

A emoção esteve presente no desenvolvimento humano desde sempre, sendo um elemento extremamente essencial que tem ligação com o processo cognitivo dos indivíduos. Portanto, as emoções não devem ser dissociadas do processo de ensino aprendizagem dos alunos.

Para Goleman (2011, p. 312), “o aprendizado não pode ocorrer de forma distante dos sentimentos das crianças. Ser emocionalmente alfabetizado é tão importante na aprendizagem quanto a matemática e a leitura.”

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, no artigo 2: “A educação, é dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando” (BRASIL, 1996, s/p). Portanto, deve-se considerar o desenvolvimento do aluno como um todo, ou seja, em seus aspectos racionais, cognitivos e emocionais. Se faz indispensável trabalhar os aspectos emocionais dentro da escola, para que o aluno seja desenvolvido por completo. E que assim seja repensado sobre

o fato de ser trabalhado apenas a aquisição de conhecimento cognitivo. Analisando o contexto, Nunes (2014 *apud* FONSECA, 2015) destaca que:

A falta de equilíbrio emocional, no entanto, esvazia até mesmo o sentido de teorias e competência técnica de quem lidera a sala de aula e abre uma enorme cratera no caminho entre professor e aluno, dificultando as relações e o aprendizado num sentido geral, isto é lamentável, com certeza, e é nestas horas que uma reflexão se faz necessária (NUNES, 2014 *apud* FONSECA, 2015, p. 37-38).

O desenvolvimento da Inteligência Emocional é fundamental para compreender melhor as emoções e com isso, obter uma relação intrapessoal e interpessoal. Segundo a Sociedade Brasileira de Inteligência Emocional (SBIE), a escola por muitas vezes, é o espaço em que as crianças e os jovens passam a maior parte do seu tempo, como o desenvolvimento emocional é um processo de construção influenciada pelo meio, as escolas devem exercer um papel ativo na formação emocional dos educandos. De acordo com Pacheco e Berrocal (2018, p. 8):

A falta de Inteligência Emocional facilita o surgimento de problemas nos estudantes, dentre eles os déficits nos níveis de bem-estar, redução na qualidade das relações interpessoais, queda no rendimento acadêmico, e o aparecimento das condutas disruptivas. Destacamos aqui as condutas disruptivas, que são comportamentos inapropriados, tais como brigar, chamar a atenção em sala de aula, desobedecer, etc. (PACHECO e BERROCAL, 2018, p. 8).

A inteligência emocional é extremamente importante para que se tenha uma qualidade de vida, não há dúvidas que essa habilidade deve ser desenvolvida desde os primeiros anos de vida. Segundo o Ministério da Educação:

A BNCC estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2021, s/p).

A BNCC estabelece dez competências socioemocionais, entre elas está o desenvolvimento do conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; Repertório Cultural; Comunicação, Cultura Digital, Trabalho e projeto de vida; Autoconhecimento e autocuidado; Empatia e cooperação; Responsabilidade e cidadania.

Com base nas citações dos autores mencionados, analisou-se que a educação emocional é fundamental no desenvolvimento do indivíduo, e quando é proporcionada para as crianças, desde o ensino infantil ao ensino médio, pode contribuir para o desenvolvimento do ensino aprendido.

Tem-se o conhecimento de que uma criança desenvolvida emocionalmente certamente será um adulto que irá distinguir/relacionar/reconhecer os seus sentimentos e os sentimentos de terceiros. De acordo com Piske (2013 *apud* MARIN *et al*, 2017):

O desenvolvimento socioemocional refere-se às vivências que os indivíduos apresentam em seu contexto histórico e cultural, as quais envolvem sentimentos e emoções, caracterizando-o como um fenômeno com um propósito, sentido e significado social. Sendo assim, a presente pesquisa busca entender de que forma as competências são trabalhadas no dia a dia de uma criança (PISKE, 2013 *apud* MARIN *et al*, 2017, p. 95).

Sabe-se que cada etapa tem suas dificuldades intelectuais que devem ser desenvolvidas, por exemplo, quando uma criança pequena agride um colega por uma disputa de brinquedo, por mais que seja uma atitude “comum” e “normal”, deve ser ensinado a criança que essa atitude não é legal, pois não é legal machucar o outro, porque machucar, não é um ato gentil, e assim por diante.

Pais, professores e responsáveis são considerados uma figura de cuidado, sendo relacionado ao físico, emocional e psicológico. Estes três responsáveis têm a função de preparar a criança emocionalmente, infelizmente, na maioria dos casos, essa função fica apenas para a escola. Os

professores acabam ficando sobrecarregados em tentar auxiliar as crianças nessa função, mas na maioria das vezes, o próprio professor não tem o domínio das suas emoções. Segundo Alice Justo e Andretta (2020):

[...] compreende-se que, para o professor ser capaz de desenvolver competências socioemocionais em seus alunos de forma efetiva, ele próprio precisa saber regular suas emoções e ter qualidade na interação social, para ser modelo; ter boa percepção do contexto e das necessidades dos alunos, a fim de poder identificar quais comportamentos e expressões emocionais acolher e quais punir; ter bom conhecimento a respeito das emoções e consciência com relação a suas estratégias de regulação emocional e, sensibilidade para perceber as necessidades dos alunos e poder ajudá-los a identificarem suas emoções, bem como auxiliá-los na solução de problemas (JUSTO e ANDRETTA, 2020, p. 105).

A educação emocional deve ser considerada uma preocupação no processo de formação do professor e das crianças em sala de aula, pois é uma área fundamental para o desenvolvimento humano e pessoal.

3 PESQUISA DE CAMPO E ANÁLISE DE RESULTADOS

Ao realizar a leitura do Projeto Político Pedagógico da instituição, conseguimos identificar que a escola adota o termo sociointeracionista, segundo o documento:

[...] colocamos como essencial as aprendizagens que se dão pelas vivências em sociedade, pelas interações estabelecidas entre as crianças, entre estas e os adultos e entre estas e o meio. Nessa proposta, o professor age como um condutor das aprendizagens, com papel ativo, mediando e estimulando as aprendizagens das crianças, incentivando a curiosidade e a vontade de aprender (INTERPARES, 2021, p. 51).

A escola tem sua proposta pedagógica ancoradas em alguns autores, como Jean Piaget, Lev Vygotsky, Henri Wallon, que embasam a educação com estudos sobre o desenvolvimento biológico e social, também Célestin Freinet, Maria Montessori e José Pacheco.

Ainda, sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) foi observado que o tema sobre emocional foi abordado no documento:

A dimensão socioemocional tem a ver com a relação do aluno consigo mesmo e com os outros, com a sociedade. Nesse sentido, uma informação estudada e discutida em sala de aula, não pode ser apenas memorizada para ser utilizada em uma avaliação, mas, significativamente, precisa formar o futuro cidadão que pretendemos. Ou seja, como exemplo, se o aluno estuda sobre a necessidade de separarmos os resíduos e descartá-los adequadamente, esse estudo e reflexões feitas, deverão servir de base para uma postura mais consciente em relação ao ambiente, ao consumo e a produção de lixo. Nesse sentido, na dimensão socioemocional é necessário que o aluno compreenda e apresente posturas de respeito, de empatia e alteridade, solidariedade (INTERPARES, 2021, p. 56).

A escola desenvolve um estudo sobre os temperamentos (sanguíneo, colérico, melancólico e fleumático), permitindo com que cada membro da comunidade escolar compreenda melhor o seu próprio comportamento e o comportamento dos seus filhos, dos seus alunos, dos colegas de trabalho, entre outros.

Com esse estudo é possível que o aluno conheça a si mesmo e os seus colegas, outra ferramenta bastante utilizada para que o emocional seja desenvolvido são os jogos e brincadeiras, que estão presentes no dia a dia das crianças. Para realizar essa pesquisa, busca-se profissionais da área da educação para responder o questionário. As questões levantadas têm o intuito de esclarecer a forma em que é trabalhado/desenvolvido as emoções de crianças da educação infantil.

O questionário contém cinco perguntas discursivas:

1. O que você sabe sobre as competências socioemocionais?
2. Como você trabalha as competências no dia a dia? Dê exemplos.
3. Quando você era criança, como você foi ensinado(a) a falar sobre as suas emoções? Você consegue falar sobre as suas emoções com outras pessoas?
4. Você se sente preparada emocionalmente/psicologicamente para ensinar as crianças sobre as competências socioemocionais? Explique.
5. Você considera importante trabalhar as competências socioemocionais na educação infantil? Explique.

Antes de tentar entender como é colocado em prática as competências socioemocionais dentro da escola, deve-se iniciar a pesquisa procurando entender como os professores encaram essas competências.

A primeira questão é: O que você conhece sobre as competências socioemocionais? O professor é um ser ativo na educação de seus alunos, então antes de se preocupar em “passar o conteúdo” ele tem o dever de se aprofundar no tema. E esse dever também é indispensável na hora de trabalhar/avaliar as competências, pois se o docente não tem um conhecimento prévio ou aprofundado sobre tema, certamente o aluno não terá um desenvolvimento integral.

Então, primeiramente, o professor deve ter domínio das competências antes de trabalhar com as crianças.

TABELA 1 – Respostas para a pergunta “o que você sabe sobre as competências socioemocionais?”

Respondente 1	“Acredito que seja relacionado a nossa capacidade de equilibrar emoções na vida cotidiana e na relação com o outro dentro dela”
Respondente 2	“As competências são uma das coisas mais importantes a serem trabalhadas com as crianças, é através delas principalmente que iremos construir um cidadão do bem, que pensa e toma atitudes de forma correta. As competências é onde iremos trabalhar”
Respondente 3	“São capacidades/habilidades a serem exploradas e desenvolvidas durante toda a vida, em relação ao eu e ao outro.”
Respondente 4	“Acho que são as nossas capacidades de se organizar emocionalmente com as dificuldades que acontecem em relação as emoções e infortúnios. A competência ou falta dela vai aparecendo conforme lidamos com os problemas, isso sempre será avaliado por alguém.”
Respondente 5	“São habilidades que podem ser desenvolvidas para que as pessoas possam compreender e administrar suas emoções”

Fonte: Autores (2021).

Quando se analisa as respostas obtidas pelo questionário, consegue-se identificar que na primeira pergunta sobre o que são as competências, todas as professoras entrevistadas demonstraram ter um conhecimento prévio sobre o tema.

Alguns objetivos das competências foram citados, por exemplo: a capacidade de equilibrar as emoções, a capacidade de administrar e compreender as emoções e as habilidades que devem ser desenvolvidas durante a vida.

Quando o professor tem um conhecimento sobre as competências é possível entender melhor o seu aluno, conseguindo identificar a necessidade emocional do seu aluno e, assim, terá uma atitude mais assertiva na hora de fazer a mediação correta.

Na segunda questão, buscou-se entender de que forma as competências são trabalhadas no dia a dia, como elas são colocadas em práticas. Com essa pergunta pode-se entender como o professor

aborda o tema com os alunos, se o docente tem uma didática “padrão” ou diferenciada. Atualmente é muito comum ver as escolas trabalharem as emoções com apenas um cartaz feito de EVA, em que as crianças colocam as suas emoções do dia, obviamente que essa é uma das milhares de ferramentas disponíveis para ser trabalhada essas questões, mas infelizmente algumas escolas utilizam apenas esse meio para trabalhar essa questão extremamente fundamental na educação.

TABELA 2 – resposta para a pergunta “como você trabalha as competências no dia a dia? Dê exemplos”

Respondente 1	“Acredito que as competências socioemocionais em um ambiente de livre expressão e com atividades que sejam muito bem planejadas por um educador consciente dos mesmos sejam trabalhadas em todas as experiências em que o aluno esteja em sala. para além da resolução de problemas evidenciada em uma atividade, o treino de suas emoções e o limite do outro estão em constante processo no ambiente escolar.”
Respondente 2	“A escuta ativa é uma das maneiras par se tratar as competências, observar e notar atitudes e movimentos, para além disso é importante instigar a criança a falar sobre o que sente e ajudá-la a entender o porquê daqueles sentimentos, o que os sentimentos podem gerar e como eles afetam as nossas decisões.”
Respondente 3	“Em sala, trabalho as competências das crianças sempre no coletivo, através do diálogo, da relação horizontal e mediando as situações de maiores conflitos para que haja reflexão diante do momento e empatia quanto ao outro. Sempre visando a escuta atenta do ambiente para não intervir em momentos desnecessários, propiciando e desenvolvimento socioemocional entre os pares.”
Respondente 4	“As competências são trabalhadas e discutidas com as professoras durante a supervisão, relatórios, Feedback e reuniões coletivas”
Respondente 5	“As competências são trabalhadas todos os dias, mas em momentos diversos, por exemplo, na roda de conversa, nos combinados, na resolução de conflitos, na valorização dos saberes da criança, no brincar livre...”

Fonte: Autores (2021).

Ainda na segunda questão, 80% dos entrevistados afirmam que as competências são trabalhadas em situações do dia a dia, por exemplo, na resolução dos conflitos, rodas de conversas, no brincar ao ar livre, no trabalho coletivo, através do diálogo e através da escuta atenta/ativa. Os 20% restantes afirmam que as competências são trabalhadas com os professores durante supervisão, relatórios, feedback e reuniões coletivas. Abed (2014) afirma que:

Precisa ficar claro que o trabalho pedagógico com vistas ao desenvolvimento socioemocional não deve ser considerado como ‘mais uma tarefa do professor’, mas sim como um caminho para melhorar as relações interpessoais na sala de aula e construir um clima favorável à aprendizagem (ABED, 2014, p. 16).

Ainda buscando o entendimento no papel docente nesse processo, entramos na terceira questão que está voltada a algo mais individual de cada professor.

Nessa terceira questão tentamos analisar o preparo emocional de cada professor, se ele foi estimulado quando criança a falar das suas emoções, se o docente consegue expor a suas necessidades, frustrações, expectativas e realizações.

TABELA 3 – Respostas para a pergunta “quando você era criança, foi ensinado(a) a falar sobre as suas emoções? Você consegue falar sobre as suas emoções com outras pessoas?”

Respondente 1	“Não fui ensinada a falar e nem a expressar, tive um ambiente de muita culpa e julgamento das emoções. Hoje criei ambientes confortáveis para me expressar, mas ainda é uma atitude bastante desequilibrada, sem conseguir muitas vezes saber o momento correto e a maneira correta de verbalizar”
Respondente 2	“Antigamente quando eu era criança não era visto nossos pais, professores ou pessoas próximas falando sobre o que sentiam, normalmente o sentimento era tratado como uma fraqueza que ninguém deve saber, com isso nós acabamos ficando muito tempo sem entender o que sentimos.”
Respondente 3	“Não fui ensinada e hoje tenho muita dificuldade em comunicar minhas emoções.”
Respondente 4	“Não, tive que estudar sobre isso.”
Respondente 5	“Não fui ensinado e frequentemente quando falava de emoção era apenas sentimentos ruins quando eu não gostava de algo por exemplo. Nunca fui ensinada a elogiar alguém e fazê-lo perceber o quanto é importante para mim. Depois de anos de estudo, experiências práticas pude compreender a importância de falar as emoções”

Fonte: Autores (2021).

Quando se analisa as respostas da terceira questão: “Quando você era criança, foi ensinado(a) a falar sobre as suas emoções? Você consegue falar sobre as suas emoções com outras pessoas?” 100% dos entrevistados não foram ensinados, quando criança, a falarem sobre suas emoções e sentimentos. Sobre a prática atual da expressão emocional, 40% conseguem expressar suas emoções, mas ainda tem dificuldade, 40% conseguem expressar as emoções e 20% não responderam de forma clara. Com esses dados, notou-se algo alarmante e extremamente importante, é fundamental que as crianças sejam incentivadas a expressar os sentimentos e que essas expressões irão impactar o futuro do indivíduo.

Esses dados também mostram que ao decorrer da vida de cada participante da entrevista, foi-se adquirindo bagagem sobre o tema e esse conhecimento ajuda, atualmente, a falar sobre as emoções. De acordo com Lopez (2008 *apud* MARIN *et al.*, 2017, p. 94): “Tais habilidades se modificam conforme a interação com o meio social, por isso podem ser objeto de intervenção específica, visando a uma melhor funcionalidade do sujeito”.

Marques e Fóz (2020) reiteram que:

Apesar de existir estudos que atestam que a capacidade socioemocional do professor é essencial para seu contentamento com o trabalho, atenuação do seu estresse, melhoria na qualidade do seu ensino e em sua capacidade de aprimorar as habilidades socioemocionais dos estudantes, ainda são poucas as intervenções ou programas estruturados para o desenvolvimento das capacidades socioemocionais desses profissionais (MARQUES e FÓZ, 2020 *apud* RAMAZOTTI; GALANTE e SIMÕES, 2020, p. 07).

A quarta questão faz uma ligação com a terceira pergunta, ambas buscam um conhecimento mais individual de cada professor.

Na quarta questão, buscou-se entender se o docente sente preparado emocionalmente/psicologicamente para ensinar seus alunos sobre as questões emocionais. É fundamental que o professor tenha um conhecimento prévio sobre o tema antes de repassar para os alunos, seja um conhecimento sobre jogos, brincadeiras, matemática, inglês ou emocional.

Sabe-se que é difícil ensinar algo para uma pessoa sendo que nós mesmos não temos domínio do assunto, então essa questão busca entender se o professor está preparado para abordar o tema em questão.

TABELA 4 – Resposta para a pergunta “você se sente preparada emocionalmente/psicologicamente para ensinar as crianças sobre as competências socioemocionais? Explique.”

Respondente 1	“Sim, acredito que como a aprendizagem é um processo em constante evolução, nossos processos podem ser exemplos práticos muito mais válido do que explicações e teorias”.
Respondente 2	“Hoje, com toda a bagagem teórica que tenho e que podemos ter acesso me sinto mais preparada e amparada para tratar de um assunto tão delicado e importante”.
Respondente 3	“Sim, as crianças proporcionam momentos que são possíveis de trabalhar suas emoções em relação ao outro e consigo mesma. Como na infância as emoções são mais aparentes e as crianças comunicam de forma simplória, na maioria das vezes, é possível analisar as demandas a partir de um olhar atento. Também há muito material teórico e didático para isso”.
Respondente 4	“Acredito que sim, mas acho que aprender com elas essa liberdade de sentir seja maior”.
Respondente 5	“Sim... porque não deixei morrer a criança que habita em mim e por isso consigo perceber quando a criança expressa uma emoção e que é possível ajudá-la a se organizar... Acredito que dentro das emoções que já vivi sou capaz de ajudar as crianças. Mas por exemplo, situações que eu desconheço como uso de drogas pelos pais, violência física não me sinto capaz de falar algo, apenas acolher a criança ou seus familiares quando estes me relatam tais acontecimentos...”.

Fonte: Autores (2021).

Na quarta questão os entrevistados foram questionados se eles se sentem preparados para ensinar as crianças sobre as competências socioemocionais, 100% dos entrevistados afirmaram que sim, que se sentem preparados para abordar essas questões com seus alunos. É importante destacar que a gestão das escolas deve promover uma formação continuada para que os docentes possam abordar o tema com mais assertividade. Segundo Mamone (2018 *apud* RAMAZOTTI; GALANTE e SIMÕES, 2020):

Programas de qualificação de professores – além do foco atual em métodos didáticos de como ensinar matemática, línguas ou história – deveriam dar exemplos práticos de como apoiar e facilitar o desenvolvimento socioemocional dos alunos e ao mesmo tempo, esses programas precisam prestar atenção também nas habilidades socioemocionais dos professores (p. 09).

As competências socioemocionais podem ser consideradas um tema novo dentro de sala de aula, antes não era um assunto muito colocado em pauta dentro dos planejamentos, atualmente é obrigatório que os alunos sejam ensinados sobre. A quinta e última questão busca entender se o docente considera realmente importante trabalhar as questões emocionais dentro da escola.

TABELA 5 – Resposta para a pergunta “você considera importante trabalhar as competências socioemocionais na educação infantil? Explique”

Respondente 1	“Com certeza. As crianças são muito verdadeiras e expressivas em suas emoções, é muito importante ajudá-las a compreender, expressar, e muitas vezes canalizar em movimentos mais positivos”.
Respondente 2	“Com toda certeza, ao darmos importância ao desenvolvimento dessas competências, nós ajudamos com a formação de um aluno mais autônomo, crítico e capaz de ser protagonista da sua aprendizagem”.
Respondente 3	“É demasiadamente importante trabalhar às competências, para além de conteúdos de áreas de conhecimento, afinal a formação emocional da primeira infância vai identificar o adulto do futuro”.

Respondente 4	“Fundamental, pois são os fatos emocionais que nos fazem tomar muitas decisões então acredito que priorizar o ato seja importante por ser algo que nos envolve 100 por cento do dia”.
Respondente 5	“Muito! Quanto mais preparado para compreender suas emoções, mais maduro emocionalmente ficamos...”

Fonte: Autores (2021).

Já na última questão, tentou-se entender se os entrevistados consideram importante abordar as competências socioemocionais na educação infantil, 100% dos entrevistados responderam que consideram muito importante.

É fundamental que as capacidades socioemocionais sejam consideradas tão importantes quanto as competências cognitivas. Trabalhar as dimensões socioemocionais é importante para o enfrentamento de situações desafiantes e para a formação de pessoas autônomas (ABED, 2014; MAMONE, 2018).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral deste trabalho foi apresentar de que forma são trabalhadas as competências socioemocionais em uma escola privada na cidade de Curitiba, foi analisado se os professores têm um conhecimento prévio sobre o tema, e se de fato eles se sentem preparados para ensinar os seus alunos sobre as competências.

Dentre as hipóteses levantadas, no primeiro momento foi verificado se a escola se preocupa em desenvolver as habilidades dos alunos, e considerou-se que elas são desenvolvidas, naturalmente, com a interação do aluno com os demais, assim foi possível confirmar que a escola se preocupa em desenvolver as habilidades socioemocionais e acredita que elas podem ser desenvolvidas todos os dias, dentro ou fora de sala de aula. O emocional também é trabalhado em acontecimentos do cotidiano da escola, principalmente nas rodas de conversa, nas atividades que envolvem o coletivo e no brincar livre da criança.

Busca-se entender se a escola prepara o aluno em situações que ele pode se posicionar, por exemplo, em uma resolução de conflitos, falar em público. Foi possível confirmar que a escola prepara o aluno para essas situações, a escola possui 3 rodas de conversas ao longo do dia, nesse momento, o aluno consegue dar sua opinião sobre algo que está em pauta, resolver problemas que envolvem o coletivo. A criança tem prioridade de fala e todos são ouvidos.

Analisou-se também se o trabalho das competências deve partir inicialmente dos professores, buscando entender se, de fato, os professores não precisam dominar as competências para trabalhar esse tema com os alunos. Foi possível comprovar que as competências socioemocionais partem inicialmente dos professores, e que a instituição promove a formação continuada para os docentes, analisando que alguns profissionais ainda não se sentem seguros para falar sobre suas próprias emoções, mas se sentem preparados para abordar esse tema com os alunos.

Por fim, houve a tentativa de verificar se as competências socioemocionais estão pautadas no Projeto Político Pedagógico da instituição, e foi possível confirmar que no documento em questão, o tema é abordado.

Notou-se que as competências socioemocionais são fundamentais para o desenvolvimento integral do aluno, a escola tem o dever de auxiliar o aluno nesse processo do conhecimento emocional, ajudar que o aluno entenda a si mesmo e as pessoas ao seu redor.

É importante que a escola continue fornecendo uma formação continuada para os docentes, essa formação irá ajudá-los a entender melhor os seus alunos e irá criar um ambiente mais, emocionalmente, seguro para todos. Observou-se também que a instituição se preocupa em abordar esses temas e proporcionar o desenvolvimento emocional do aluno, e a escola é um local onde o aluno tem a fala ativa e consegue se posicionar.

REFERÊNCIAS

- ABED, Anita. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica**. São Paulo: UNESCO/MEC, 2014.
- BRASIL. MEC – Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 10 ago. 2021.
- BRASIL. MEC – Ministério da Educação. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília – DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 05 ago. 2021.
- BRASIL. MEC – Ministério da Educação. **Resolução nº 5**, de 17 de dezembro de 2009. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 05 ago. 2021.
- CRAIDY, Carmen; KAERCHER, Gladis C. **Educação Infantil – pra que te quero?** São Paulo: Editora Artmed, 2001.
- GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional: A teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2011.
- INTERPARES. **Projeto Político Pedagógico**. Curitiba, 2011.
- JUSTO, Alice Reuwsaat; ANDRETTA, Ilana. **Competências socioemocionais de professores: avaliação de habilidades sociais educativas e regulação emocional**. Psicologia da Educação. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação. ISSN 2175-3520, n. 50, 2020.
- LOPEZ, M. La integración de las habilidades sociales en la escuela como estrategia para la salud emocional. **Revista Electrónica de Intervención Psicosocial y Psicología Comunitaria**, 3(1),16-19, 2008.
- MAMONE, F. C. **As competências socioemocionais e sua importância para os processos de aprendizagem escolar**. Conquista Solução Educacional. 2018. Disponível em: <<http://conquistaeducacao.com.br/wp-content/uploads/2018/09/Compet%C3%Aancias-Socioemocionais.pdf>>. Acesso em: 05 out. 2021.
- MARIN, Angela Helena; SILVA, Cecília Tonial da; ANDRADE, Erica Isabel Dellatorre; BERNARDES, Jade; FAVA, Débora Cristina. **Competência socioemocional: conceitos e instrumentos associados**. Revista Brasileira de Terapias Cognitivas. 2017, 13(2), pp. 92-103. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbtc/v13n2/v13n2a04.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2021.
- MARQUES, A.; FÓZ, A. **Competência socioemocional do professor – impactos**. 2020. Disponível em: <<https://neuroconecte.com/artigo-competencia-socioemocional-do-professor-impactos/>>. Acesso em: 23 jun. 2021.
- NUNES, Vera. O papel das emoções na educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014. In: FONSECA, Rodrigo. **Como escolas podem estimular a Inteligência**

Emocional de seus alunos. Publicado em: 8 out. 2015. Disponível em: <<https://www.sbie.com.br/blog/como-escolas-podem-estimular-a-inteligencia-emocional-de-seus-alunos/>>. Acesso em: 02 ago. 2021.

PISKE, F. H. R. **O desenvolvimento socioemocional de alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) no contexto escolar:** contribuições a partir de Vygotsky. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba – PR, 2013.

RAMAZOTTI, Keila Maria; GALANTE, Keli Cristina Ramazotti; SIMÕES, Alquimar Geraldo. A importância da inserção das competências socioemocionais nas práticas pedagógicas. **Revista Científica Semana Acadêmica.** Fortaleza, ano MMXX, nº. 000198, publicado em: 27/08/2020. Disponível em: <<https://semanaacademica.org.br/artigo/importancia-da-insercao-das-competencias-socioemocionais-nas-praticas-pedagogicas>>. Acesso em: 16 jul. 2021.

SALOVEY, P.; BEDELL, B. T.; DETWEILER, J.; MAYER, J. D. (2000). Current directions in emotional intelligence research. In: LEWIS, M.; HAVILAND-JONES, J. M. (Eds.), **Handbook of emotions** (p. 504-520). New York: Guilford Press.

Capítulo 8

ENSINO EMERGENCIAL À DISTÂNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

DOI: 10.51360/zh4.20223-03-p.91-96

Autora:

Jaqueline Rosa Miranda Silva

ENSINO EMERGENCIAL À DISTÂNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Jaqueline Rosa Miranda Silva ¹

RESUMO

O presente artigo visa discutir e contextualizar o ensino a distância na educação básica em situação atípica e atual de pandemia, a fim de manter a continuidade no ensino, de modo a evidenciar as dificuldades ao se tratar de planejamento, bem como, ao pouco preparo docente relacionado às tecnologias que se fazem essenciais, dado este novo contexto. Vygotsky (2004) destaca a relação aluno-professor de maneira interativa e participativa por parte do aluno, e que mesmo em contexto de ensino presencial, sendo a escola o ambiente primordial para o desenvolvimento dos discentes, e mesmo com a escola em aulas presenciais já existem professores que não alcançam esta interação com qualidade, fazendo assim as aulas presenciais um desafio ainda maior. Apesar da constante evolução tecnológica e os crescentes estudos para a inserção de tecnologias no contexto da educação, vale refletir sobre a escassez no aprendizado sobre o uso dessas tecnologias no dia-a-dia do docente.

Palavras-chave: Ensino a distância. Ensino emergencial. Tecnologias, (TIC`S). Interação. Ensino-aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos fomos acometidos por um sério problema em relação à saúde de toda a população, situação esta que obrigou profissionais da educação e toda a comunidade escolar a se reinventar e buscar inovações que pudessem ajudar a suprir os eventuais obstáculos.

Sendo assim, no Brasil, professores trabalham para conseguir se adaptar à rotina de ensino emergencial - ERI (sigla em inglês) já prevista na LDB (leis de diretrizes de base). Devido à pandemia do Covid-19 e à necessidade de evitar aglomerações para diminuir o contágio pelo vírus, as unidades escolares realizaram o encerramento provisório das aulas presenciais.

É importante ressaltar que apesar dessa situação atípica, as tecnologias da informação e comunicação no âmbito escolar não é uma novidade, visto que teve sua disseminação relevante desde dos anos 2000, principalmente com a chegada da internet, que proporcionou facilitação de acesso a cursos à distância no Brasil (presenciais e semipresenciais).

Especialmente, se observar-se que no passado existiam cursos disseminados por meio de bases tecnológicas como por correspondência, e posteriormente, por rádio e televisão. Faria (2011), ressalta, na história do EaD, que remonta à 1939, o sucesso das iniciativas via programação de rádio no município do Rio de Janeiro. Considerando a televisão, pode-se citar o “Telecurso 2000” como um exemplo deste tipo de Educação a Distância (EaD) que foi utilizado no Brasil nas últimas décadas do século XX e ainda, em uso em algumas regiões do país. Como resultado de inovações em TICs a partir da década de 1980, e em especial com a popularização na década de 2000, foram implementadas plataformas robustas de ensino, principalmente em turmas regulares de graduação.

¹ Pós-graduada em docência no ensino superior e educação a distância; graduada em pedagogia por grupo educacional Zayn; licenciada em Letras Português e Inglês pela Universidade Estácio. *E-mail:* jaquelinerosamirandaj@gmail.com

A internet quebrou barreiras tradicionais no que tange à oferta de informação e diminuiu o respectivo custo de acesso à educação, além de inserir novas possibilidades recreativas e novas ferramentas para a educação, agilizar e trazer velocidade ao processo de informação.

O fato é que, apesar de o acesso à informação estar disponível, de forma rápida e prática, é necessário analisar, organizar e sistematizar para saber aproveitar o recurso de forma a trazer qualidade de ensino, especialmente no que diz respeito à relação aluno-professor.

Não se pode deixar de considerar o processo ensino e aprendizagem como ato de troca constante entre o educador e o educando, sendo essa interação valiosa permeando nas relações interpessoais dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Essa é a principal preocupação dos professores em relação a esta modalidade de ensino que não facilita a interação, e, muitos professores, ora por conta do pouco preparo, e ora por motivações e desmotivações internalizadas, acabam se frustrando ou mesmo deixando de explorar recursos para manter a relação aluno e professor saudável, apenas colocando atividades nas plataformas e esperando o aluno respondê-las.

Conforme citado, tal modalidade de ensino a distância não ser algo tão recente, estas tecnologias ainda não são aplicadas de forma somativa no processo de aprendizagem de muitas unidades escolares e os professores saem de sua formação com pouco, ou as vezes, nenhum contato significativo com as (TIC's). Portanto, nesse estudo, serão abordados esses fatos e como a pouca imersão nas tecnologias, estão diretamente afetando o ensino emergencial que se tornou vital no momento atual.

2 VANTAGENS E DIFICULDADES DO ENSINO A DISTÂNCIA PARA O EDUCADOR

As tecnologias apresentam-se essenciais, em caso de emergência como estas em que o distanciamento é primordial para conter a pandemia, entretanto, perder totalmente o ano letivo é muito prejudicial, visto como solução que foi colocada em prática no ensino emergencial mediante a aplicação do Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017.

“Art. 9º A oferta de ensino fundamental na modalidade a distância em situações emergenciais, previstas no § 4º do art. 32 da Lei nº 9.394, de 1996, se refere a pessoas que:

I - Estejam impedidas, por motivo de saúde, de acompanhar o ensino presencial;”

Mas, as tecnologias não precisariam aguardar uma situação de emergência para serem implementadas na educação, pois durante vários anos, cada vez mais são criadas ferramentas que podem agregas nas rotinas educacionais.

Para exemplificar, pode ser citado recursos como, *books*, jogos, vídeos, músicas, os quais são possíveis disponibilizar aos alunos. Na prática, trazer um recurso que faz parte da rotina extra escolar do aluno para o ambiente de aprendizagem, ajuda no processo de tornar o aluno protagonista de sua própria aprendizagem, além de adquirir conhecimentos do próprio uso do computador, que podem ser inseridos em várias áreas do conhecimento.

Também é necessário refletir em um possível ensino híbrido que traria algumas vantagens para o ensino, como:

Tornar as instituições de ensino mais acessíveis, recebendo alunos que moram longe ou que tenham disponibilidade reduzida de horários, seja por trabalho ou motivos pessoais. Outro ponto muito importante frente à realidade brasileira é que ao deixar parte da carga horária online, pode haver uma redução nos gastos de infraestrutura (PETERSON THEODORICZV DIRETOR DA D2L BRASIL, 2020).

Por outro lado, existem questões contrárias que são importantes considerar ao se tratar do ensino a distância, pois, não ter a necessidade de o aluno ir à escola diariamente pode ser um problema para muitos alunos, não apenas em relação ao conteúdo. Pois como é devidamente lembrado por Callegari: “vários chegam cedo porque precisam comer. Os alunos da manhã precisam comer antes de ir para casa e os da tarde precisam comer antes de assistir a aula”.

Outro problema seria a falta de contato integral com professores e colegas. “A escola é ambiente de interação e experimentação presencial dos jovens com eles próprios e seus professores”, disse Cesar Callegari, (membro do conselho nacional de educação) em entrevista com Folha de São Paulo 2018.

Não se pode falar sobre ensino por meio de tecnologia, sem considerar a realidade de comunidades excluídas digitalmente, pois este fato pode agravar ainda mais o fator desigualdade social, para tanto é preciso pensar em políticas públicas cada vez mais eficazes para a crescente inclusão digital.

3 TECNOLOGIAS NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR

Com essa rápida transição para o ensino a distância emergencial, foi notória a dificuldade que o professor passou para se adaptar ao uso da tecnologia, haja vista toda a sua formação não o preparou para inserir tecnologias como ferramenta em seu ambiente de trabalho.

Quando se considera os avanços da tecnologia, em especial ao se tratar dela no âmbito educacional, vê-se que pouco o professor é inserido no ambiente virtual durante sua formação conforme destaca André *et al.* (1999, p. 309) que "o papel das tecnologias de comunicação, dos multimeios ou da informática no processo de formação".

Na pesquisa “Salas de aula do amanhã” Sandholtz, Ringstaff e Dwyer (1997, p. 20) ressaltam os professores como sendo os que determinam se uma determinada tecnologia irá ou não influenciar de maneira significativa na educação, sendo eles a porta de acesso para as mudanças.

Ainda com foco na formação inicial dos professores, Barreto, através de levantamento realizados em teses, artigos e dissertações entre o período de 1996 e 2002, evidencia que os cursos de formação de professores não possuem "uma história de apropriação das TIC e, em alguns casos, sequer de acesso a elas" (BARRETO, 2002, p. 34).

As instituições responsáveis pela formação de educadores da educação básica, apresentam em seu currículo acadêmico, praticamente ausência dos saberes relacionados às tecnologias inseridas no ambiente escolar, realidade constatada por Gatti e Barreto (2009).

Ao encontro disto já constatado vem a observação de que "a formação ainda não potencializa a exploração de possibilidades dos recursos tecnológicos para serem incorporados no processo de ensino-aprendizagem, comprometendo sua implementação no contexto escolar" (SANTOS, 2009, p. 12).

Para confirmar tal problemática, é válido citar o estudo de Silva (2011) que investigou "a inserção do computador na educação escolar e suas relações com a formação docente sob a perspectiva do professor", no qual constata “a necessidade de se repensar os cursos de formação inicial e contínua de professores no que diz respeito à relação entre abordagens de ensino e aprendizagem e as tecnologias na educação escolar" (SILVA, 2011, p. 135).

Ponte e Viseu (2009) observaram o papel das TIC's na prática pedagógica de professores de matemática ao concluir que fazer uso de *e-mails* e/ou fórum para a leitura e discussão de textos, pode

auxiliar no desenvolvimento da capacidade do futuro professor em utilizar formas diferentes de comunicação na aula.

De acordo com Karsenti, Villeneuve e Raby (2008), futuros professores com uma melhor formação para o uso pedagógico das tecnologias têm mais chance de usá-las e de permitir que seus alunos as utilizem na escola. Entende-se que os conteúdos específicos relacionados à tecnologia, vinculados às disciplinas do tipo introdução à computação, compreenderia a aquisição, logo em semestres iniciais do curso e sua aplicação gradativa no decorrer dos semestres posteriores, vinculado aos conhecimentos práticos pedagógicos (PÉREZ GÓMEZ, 1997).

Esta formação nos semestres iniciais ocorreria com apoio de conhecimentos teóricos, pela prática e contexto refletida, com o professor sendo formado em situações típicas de sua área de atuação, em contextos práticos e com ações reflexivas, unidos com estágios curriculares, apoiada nos conhecimentos teóricos (ZEICHNER e LISTON, 1987).

As pesquisas acima citadas evidenciam o pouco contato que o professor tem com as TDICs em seu processo de formação e, de fato pode se notar em outros cursos de graduação que em sua grade curricular, vê-se um maior contato com idas em laboratório de informática e até mesmo a necessidade de criação de projetos que faz uso das tecnologias como, apresentações, criação de vídeos entre outros, que seria muito útil ao professor em situações como a atual.

Há professores que não conseguem citar pontos positivos no uso da tecnologia na educação, pois em suas experiências particulares, tiveram que dedicar várias horas para aprender a usar a tecnologia em poucos dias, para assim conseguirem manter suas aulas.

A situação se agrava um pouco quando se fala de educação infantil e alfabetização, ao considerar a necessidade de aprendizagem partindo do concreto, e, de acordo com a teoria de Piaget, o estágio operatório concreto se dá dos seis aos onze anos de idade, haja vista, “a criança começa a construir conceitos através de estruturas lógicas, consolida a observação de quantidade e constrói o conceito de número. Seu pensamento, apesar de lógico, ainda está centrado nos conceitos do mundo físico, onde abstrações lógico-matemáticas são incipientes” (PIAGET, 1976).

E, para reverter a situação pouco favorável a este tipo de estratégia, os professores precisaram se reinventar usando recursos visuais para ajudar no desenvolvimento, e os alunos, contam com ajuda dos pais e responsáveis e, ainda alguns professores não têm certeza da eficácia deste processo. Recursos como jogos *on-line*, figuras coloridas nos cenários de videoaulas, entre outros, tudo com o intuito de aproximar os alunos do ambiente escolar no qual o aluno já está familiarizado. Porém, por conta do pouco contato, o professor tem trabalhado além de seu expediente, por agora, a preparação das aulas vai muito além de preparar conteúdo, pois o professor precisa pesquisar e aprender a usar as ferramentas que o computador e a *internet* os oferecem.

Ademais, os professores também trabalham para manter o aluno interessado na aula, junto com falhas na conexão e barulhos alheios à aula, por não terem um ambiente propício a manter a concentração.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho possibilitou entender e refletir sobre as condições atuais dos professores ao se depararem com uma situação atípica, tendo a necessidade de fazer uso das tecnologias que pouco foram aproveitadas, tantos em suas aulas presenciais como em sua própria formação.

Para atingir tal compreensão, o artigo mostra a evolução das aulas *on-line* no Brasil, além de demonstrar pesquisas que evidenciaram que, apesar da modalidade não ser nova e as (TIC's) estarem

presentes nas leis que regem a educação (LDB), a formação dos professores parece não estar preocupada em inseri-los na utilização prática das tecnologias em sala de aula. Fato que contribuiu para atuais dificuldades, pois os professores tiveram com muitos esforços se tornarem auto de datas para trabalhar com as tecnologias atuais sem esquecer e abandonar os objetivos pedagógicos e manter o conceito de aprendizagem por interação, mantendo o interesse do aluno.

E, por fim, apresentou-se uma pesquisa realizada com professores atuantes na educação infantil e fundamental para exemplificar tais problemáticas.

Por fim, conclui-se a necessidade, com os avanços destas tecnologias, de que o setor da educação cada vez se renove e esta iniciativa, sendo evidenciada pelo papel do professor que apesar das dificuldades citadas, busca se reinventar em constante pesquisa e busca pelo conhecimento para manter o ensinamento.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. *et al.* Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 301-309, dez. 1999.
- BARRETO, R. G. **Formação de professores, tecnologias e linguagens: mapeando velhos e novos (des)encontros**. São Paulo: Loyola, 2002.
- KARSENTI, T.; VILLENEUVE, S.; RABY, C. O uso pedagógico das Tecnologias da Informação e da Comunicação na formação dos futuros docentes no Quebec. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 104, p. 865-889, out. 2008.
- MILL, D.; RIBEIRO, L. R. C.; OLIVEIRA, M. R. G. (Org.). **Polidocência na Educação a Distância: múltiplos enfoques**. São Carlos: EdUFScar, 2014.
- MILL, D. **Docência virtual: uma visão crítica**. Campinas, SP: Papirus, 2010. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9057-25-maio-2017-784941-publicacaooriginal-152832-pe.html>>. Acesso em 03/07/2021.
- PIAGET, J. **Seis Estudos de Psicologia**. RJ, Forense-Universitária, 1999.
- THEODOROVICZ, P. **Ensino híbrido em tempos de transformação educacional**, 2020. Disponível em: <<https://portal.comunique-se.com.br/o-ensino-hibrido-em-tempos-de-transformacao-educacional-234118/>>. Acesso em: 14/07/20.
- VIGOTSKY, L. S. **Teoria e método em psicologia**. SP: Martins Fontes, 2004. Disponível em: <http://caminhoinclusaodigital.wikidot.com/inclusao-digital-dentro-e-fora-da-escola>. Acesso em 22/07/2021.
- WISEU, F.; PONTE, J. P. Desenvolvimento do conhecimento didático do futuro profesor de matemática com apoio das TIC. **Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa**, vol. 12, núm. 3, noviembre, 2009, pp. 383-413.

Capítulo 9

**A INVERSÃO DE PAPEIS ENTRE
O TRABALHO DOCENTE E A
INTERAÇÃO DISCENTE: UM
RELATO DE EXPERIÊNCIA NO
ENSINO SUPERIOR**

DOI: [10.51360/zh4.20223-03-p.97-105](https://doi.org/10.51360/zh4.20223-03-p.97-105)

Autora:

Rosí Munaretti de Camargo

A INVERSÃO DE PAPEIS ENTRE O TRABALHO DOCENTE E A INTERAÇÃO DISCENTE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Rosí Munaretti de Camargo ¹

RESUMO

Neste artigo apresenta-se uma releitura da pesquisa-ação educacional apresentada no Congresso Nacional de Educação – EDUCERE - XII, relatando a experiência da autora, como estudante de graduação em EAD, intitulada “A inversão de papéis entre o trabalho docente e a interação discente: um relato de experiência no ensino superior”. A pesquisa é de cunho descritivo e procedimento técnico-pesquisa-ação, tendo como premissa conhecer a realidade do estudante na modalidade a distância e promover mudanças na práxis profissional. Utiliza-se como critério de observação e comparação o Referencial de Qualidade para a Educação Superior à Distância (RQM), no que se refere à avaliação institucional, tendo como objetivo obter dos atores (estudantes, professores, tutores, quadro técnico-administrativo) a avaliação contínua, tornando-a um processo permanente e, conseqüentemente subsidiando e proporcionando o aperfeiçoamento dos sistemas pedagógicos e de gestão das instituições e, assim, proporcionar melhorias de forma alinhar-se ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Neste aspecto a visão do estudante tornar-se um elemento fundamental para realinhar os processos. Os resultados apontaram para uma prática tutorial desprovida de mediação pedagógica contrariando as expectativas e necessidades da pesquisadora, contudo, a vivência forneceu subsídios para redimensionar a práxis tutorial.

Palavras-chave: EAD. Tutoria. Tutor. Distância Transacional. Escuta.

1 INTRODUÇÃO

Estudar na modalidade em EAD pressupõe que o estudante busque apropriar-se desta forma de aprendizagem tendo ciência que estará trilhando um caminho diferente da modalidade presencial no que tange a presença física, mas que não estará só, pois, terá momentos alternados de interação síncrona ou assíncrona, conforme o modelo escolhido.

Nesta perspectiva, contextualizo para que o leitor compreenda a motivação e os objetivos que mobilizaram a pesquisadora a assumir a inversão de papéis, docente / discente, a partir do trabalho desenvolvido no ano que antecedeu a pesquisa-ação.

Trabalhava numa instituição de ensino superior que precisava sanar deficiências para a renovação do credenciamento junto ao Ministério da Educação (MEC) e a obtenção de nota máxima como instituição de ensino na modalidade a distância. Assim, tínhamos 365 dias para cumprir o Termo de Saneamento de Deficiências TSD², adequando os polos de apoio presencial (PAP) para serem reavaliados. Para atender esta demanda de adequação dos (PAP) em competência nacional,

¹ Mestre em Educação e Novas Tecnologias pelo Centro Universitário UNINTER. *E-mail:* rosi.munaretti@gmail.com

² Documento emitido pela Secretaria de Regulação e Supervisão a Distância na qual estão descritas as obrigações da instituição no que se refere às providências a serem adotadas para qualificar a oferta de cursos na modalidade à distância com fundamento no artigo 48 do Decreto nº 5.773/2006.

estrategicamente, adota-se a divisão regional, ficando a pesquisadora como coordenadora regional (CR) de um dos estados da região sul. Todos os (CR) passaram a visitar os polos, em suas regiões, atuando diretamente com a gestão e profissionais dos PAP tendo como prioridade conhecer e propor (ajustes / melhorias / prazos / execução / retorno), alinhando para a visita dos avaliadores do MEC.

Porém, mais do que trabalho técnico a ser realizado com o levantamento de dados e providências relativas às demandas encontradas, a visita *in loco* proporcionou momentos ímpares. Aberta para a escuta desde o porteiro do prédio até o gestor, vivenciamos um período rico de trocas e aprendizagens que levaram a reflexão.

A partir da escuta e dos conflitos encontrados principalmente relativos a uma das áreas da EAD, que me sentia atraída, a tutoria, passei a refletir sobre as falas dos estudantes e professores-tutores, bem como, da possibilidade de vivenciar a experiência como estudante da modalidade, numa área sem domínio.

Portanto, precisava utilizar um método técnico de pesquisa que pudesse aliar a observação do processo estando inserido nele ao mesmo tempo em que proporcionasse condições para reflexão crítica sobre a trajetória discente/docente, além do encaminhamento dado pela instituição selecionada para cursar a graduação. A pesquisa-ação atende à demanda, pois confere ao docente refletir criticamente sobre suas ações. Toda pesquisa precisa ter uma pergunta norteadora, assim, questiona-se: Como o estudante de EAD vivencia sua trajetória discente, suas perspectivas e dificuldades frente ao desafio de aprender na modalidade de educação a distância, principalmente em relação à tutoria?

Nesta perspectiva de apreender e melhorar a prática profissional, inverte os papéis, assumindo o papel discente em uma graduação em administração, selecionada pensando na proximidade com a realidade do estudante que faz sua primeira graduação na modalidade, com pouco ou sem domínio na área.

Como critério de observação e comparação na pesquisa-ação utiliza-se o Referencial de Qualidade para a Educação Superior à Distância (RQM), que apesar de não ter força de lei, é um referencial norteador que subsidia atos legais do poder público que regem processos específicos como regulação, supervisão e avaliação da Educação a Distância (EAD).

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa-ação foi desenvolvida em uma instituição particular na região sul que oferta cursos para todo território nacional na modalidade de ensino a distância. Para a pesquisa elegemos curso de graduação na área de administração no modelo híbrido ou semipresencial¹. Neste contexto, o curso pesquisado, enquadra-se no formato de semipresencial², marcado por encontros presenciais, além dos momentos pré-estabelecidos para as avaliações no (PAP).

Utiliza-se como fio condutor para a pesquisa-ação o (RQM), referencial que mesmo sem força de lei, norteia o processo da modalidade apresentando um conjunto de definições e conceitos, visando garantir qualidade nos processos de educação a distância e, também coibir tanto a precarização da

¹ Art. 1º: “As instituições de ensino superior poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade Semipresencial”. (LDB art. 81 da Lei 9394/96, art. 1º do Decreto nº 2494/98, portaria nº 4059/2004).

² Essa opção intermediária agrega aos estudantes que buscam espaço real para interação, no polo encontram a estrutura física da escola e, a pedagógica com a equipe multidisciplinar.

educação superior quanto a oferta, indiscriminada sem garantias das condições básicas para o desenvolvimento de cursos com qualidade.

Como metodologia utilizou-se a pesquisa-ação educacional, considerada como uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que possam utilizar suas pesquisas para aprimorar o ensino, conseqüentemente o aprendizado.

No contexto educacional, Stenhouse (1979) argumenta que a pesquisa-ação deve contribuir além da prática, também, para a teoria da educação e do ensino. Considerando o modelo em qualquer situação como uma referência avaliativa, ou seja, o de adicionar mais conhecimento sobre o fenômeno (trabalho) no desempenho diário do praticante, além de conciliar objetivos sociais e educacionais.

Assume-se a pesquisa-ação ciente dos papéis a serem administrados de pesquisadora/participante, consciente que o processo poderia acarretar mudanças comportamentais a partir das percepções da vivência em consonância com trabalho na área, gerando possibilidades de melhorias nos processos e no desenvolvimento pessoal.

De acordo com Franco (2005, p. 487) a pesquisa-ação deve ser compreendida a partir da sua origem com Lewin onde a investigação busque modificar uma realidade onde todos os sujeitos devam estar abertos para a participação no processo investigativo e para as conseqüências que implicariam em transformação, caminho para os processos formativos. “[...] cabendo ao pesquisador assumir os dois papéis, de pesquisador e de participante, e ainda sinalizando para a necessária emergência dialógica da consciência dos sujeitos na direção de mudança de percepção e de comportamento”. O autor destaca ainda que ‘se considerarmos a proposta inicial ao falarmos de pesquisa-ação, estaríamos pressupondo uma pesquisa de transformação, participativa, caminhando para processos formativos’ (FRANCO, 2005, p. 487).

3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Como critério de observação e comparação utilizamos o Referencial de Qualidade para a Educação Superior à Distância (RQM), pois, as orientações contidas neste documento devem ter função indutora em termos da própria concepção teórico-metodológica da modalidade como também da organização de sistemas de EAD no Brasil. Ainda, como referencial norteador abrange aspectos e subsidia atos legais do poder público como os processos específicos de regulação, supervisão e avaliação da (EAD). Desta forma, utiliza-se para mensurar todos os aspectos que envolvem o curso na perspectiva discente, considerando o aspecto de avaliação institucional¹.

De acordo com o RQM (2007, p.17) as instituições devem planejar e programar sistemas de avaliação institucional visando produzir melhorias de qualidade na oferta dos cursos e do processo pedagógico, bem como, tornar avaliação institucional num processo permanente e conseqüente, subsidiando e proporcionando o aperfeiçoamento dos sistemas pedagógico e de gestão, produzindo melhorias de forma a estar alinhado com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Avaliação para ser bem sucedida deve envolver os atores do processo, ou seja, estudantes, professores, tutores, e quadro técnico-administrativo.

Para avaliação institucional são elencados fatores a serem considerados na avaliação dos atores, são eles: Organização Didático-Pedagógica; Corpo Docente, Corpo de Tutores, Corpo Técnico-Administrativos e Discentes; Instalações físicas; Meta-avaliação; Equipe Multidisciplinar; O corpo

¹ Esta avaliação deve configurar-se em um processo permanente e conseqüente, de forma a subsidiar o aperfeiçoamento dos sistemas de gestão e pedagógico, produzindo efetivamente correções na direção da melhoria de qualidade do processo pedagógico coerentemente com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) (RQM, 2007, p. 17).

técnico-administrativo; Infraestrutura de apoio; Coordenação acadêmico-operacional nas instituições; Polo de Apoio Presencial; Gestão acadêmico-administrativa; Sustentabilidade Financeira.

Análise dos itens que devem compor a pesquisa institucional nos possibilitou traçar um paralelo entre a vivência discente com a expectativa comparativa de instituição para oferta de curso com qualidade. Destaca-se entre os 12 itens avaliados, alguns que influenciaram diretamente nos dois anos de graduação.

✚ Organização Didático-Pedagógica: neste item destacamos o material didático disponibilizado nas trilhas de aprendizagem e a entrega dos livros físicos para todas as disciplinas, livros de qualidade, possibilitando utilizar como material/suporte para estudar. O Sistema de orientação docente e a tutoria: na relação com professores de conteúdo na maioria eram doutores nas suas áreas de atuação e o desenvolvimento do curso, transcorreu conforme o esperado. Em relação à (capacidade de comunicação através de meios eficientes; de atendimento aos estudantes em momentos à distância e presenciais; surgiu lapso na relação com o atendimento prestado pelos tutores presencial e a distância).

✚ Corpo Docente, Corpo de Tutores, Corpo Técnico-Administrativos e Discentes: atendimento bem estruturado e dentro do esperado, exceto situação relativa ao atendimento tutorial.

✚ Instalações físicas, Infraestrutura de apoio, Polo de Apoio Presencial: encontrado no (PAP) condições excelentes na infraestrutura e suporte de apoio para as atividades, bem como, atendimento prestado pela sede institucional. Em relação à Meta-avaliação: durante o decorrer do curso não recordo ter participado de pesquisa sobre o curso/instituição.

✚ Coordenação acadêmico-operacional nas instituições, Gestão acadêmico-administrativa e Sustentabilidade Financeira: percebemos que a estruturação dada da sede da instituição e no (PAP) onde são gestores do processo todos os itens necessários para o bom atendimento presencial e a distância foi oferecida, alguns, indo além do esperado como biblioteca, laboratórios de informática, salas de aula, espaço físico (área de circulação), lanchonete, entre outros.

✚ Os recursos disponibilizados atendiam as questões de avaliações, provas e havia quadro com coordenação e professores do curso. Neste item ainda estão elencadas as questões de capacitação das equipes multidisciplinares, disponibilização demais recursos educacionais, assim como na implantação (metodologia e equipe) da gestão da EAD. No atendimento recebido pelas equipes da sede e do (PAP) houve atendimento condizente com o ambiente educacional, exceto na tutoria.

De acordo com o RQM (2007, p. 19, independente do modelo de EAD, a Equipe Multidisciplinar deve ter em seu quadro recursos humanos que compõe a equipe com funções de planejamento, implementação e gestão dos cursos à distância. “[...] tendo três categorias profissionais, que devem estar em constante qualificação, são essenciais para uma oferta de qualidade: docentes, tutores, pessoal técnico-administrativo”.

Na equipe multidisciplinar destacamos o incidente ocorrido no atendimento prestado pelas tutorias presenciais e a distância, na qual evidenciou a falta de escuta e abertura para o diálogo educacional necessário para que ocorram trocas positivas e construtivas.

A situação que ilustra o fato ocorreu a partir da dificuldade real como discente numa área sem domínio, quando disciplinas exigiam além da leitura, também, compreensão e conhecimentos anteriores. Na disciplina de matemática financeira, utilizando todos os recursos para estudar, inclusive o livro impresso para aprofundar os conceitos e para resolução dos exercícios. Na lista de exercícios,

uma questão em específico causou desconforto, pois, após inúmeras tentativas, não consegui obter a mesma resposta do gabarito/livro.

Assim, optou-se por buscar nas tutorias on-line e presencial, suporte para entender o motivo pelo qual errávamos a questão. As tutorias, presencial e on-line, não deram a devida atenção ao questionamento, à primeira entendeu que desejava a resposta da questão, o segundo que estava perdendo tempo com uma questão que não cairia em prova. Portanto, ambos desprovidos de empatia ou disponibilidade¹ para auxiliar na resolução da questão.

Devolveram para a estudante o problema, literalmente, de forma a eximir-se do envolvimento com a resposta.

Portanto, foi inevitável que surgisse o que Moore (1993) já alertava que poderia ocorrer em EAD se não fosse priorizado o diálogo educacional, voltado às falas positivas e buscando compreender e superar a distância entre as partes, ou seja, a distância transacional, [...] com a separação surge um espaço psicológico e comunicacional a ser transposto, um espaço de potenciais mal-entendidos entre as intervenções do instrutor e os do aluno. Este espaço psicológico e comunicacional é a distância transacional (MOORE, 1993, p. 23). Ainda o autor justificava que “ocorre entre professores e alunos” num ambiente que possui como característica especial à separação entre alunos e professores, o que conduz a padrões especiais de comportamento de alunos e professores e, afeta profundamente tanto o ensino quanto à aprendizagem”.

Contudo na experiência relatada mesmo na tutoria presencial, ou seja, diante do tutor, houve um distanciamento, então, pode-se perceber que a distância transacional, não é somente pela separação física, mas pelo posicionamento individual do professor-tutor. Tem-se a percepção que o comportamento entre tutores e estudantes pode afetar profundamente a aprendizagem.

A tutoria descrita no RQM (2007, p. 21) indica que o [...] corpo de tutores desempenha papel de fundamental importância no processo educacional de cursos superiores à distância e compõem quadro diferenciado, no interior das instituições.

Portanto, “o tutor deve ser compreendido como um dos sujeitos que participa ativamente da prática pedagógica” RQM (2007, p. 21). Portanto, as atividades desempenhadas presencialmente ou à distância devem contribuir para o desenvolvimento dos processos tanto de ensino quanto de aprendizagem, e ainda acompanhar e avaliar o projeto pedagógico, enfim estar envolvido com a instituição no desempenho de suas atividades tutoriais.

No fato relatado a situação poderia ter causado danos maiores, com afastamento e/ou desistência do curso, porque neste módulo tive dificuldade em três das quatro disciplinas, ficando em recuperação. Além, do esforço e da falta de domínio, surgiu à insegurança e até vergonha em expor ao tutor, às dificuldades. Portanto, determinação e persistência individual foram fundamentais para continuar e concluir a graduação.

Ressalta-se, contudo que a falta de escuta e disponibilidade na tutoria causou distanciamento transacional, causando o afastamento da estudante com um elo importante para seu aprendizado, o qual poderia ter sido evitado pelos tutores, com a atitude, demonstrando interesse pelo questionamento da estudante. Saberiam que ela buscava resposta como desafio de aprendizagem, não queria a resposta pronta, mas entender onde estava errando, para que o resultado não condissesse com o impresso no livro.

¹ As competências elencadas para o profissional da EAD no RQM como o domínio do conteúdo aliados à necessidade de dinamismo, visão crítica e global, capacidade para estimular a busca de conhecimento e habilidade com TIC's, não apareceram nas tutorias vivenciadas.

Contudo, antes de iniciar o módulo seguinte, recebi a informação que a questão que causou minha busca por respostas em ambas às tutorias, sem retorno, apresentava erro de impressão no gabarito, ou seja, eu estava com a resposta correta desde o começo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa-ação educacional deve ser compreendida com uma investigação com propósito de modificar uma realidade onde todos os envolvidos estejam abertos para participar do processo investigativo e para as consequências que implicam em transformação, caminho para processos formativos. “[...] e ainda sinalizando para a necessária emergência dialógica da consciência dos sujeitos na direção de mudança de percepção e de comportamento” (FRANCO, 2005, p. 487).

Aliada ao objetivo da pesquisa-ação educacional tinha como questão norteadora, o questionamento: Como o estudante de EAD vivencia sua trajetória discente, suas perspectivas e dificuldades frente ao desafio de aprender na modalidade de educação a distância, principalmente em relação à tutoria?

Portanto, respondendo inicialmente à questão posta, que como pesquisadora participante passaria pelo processo tendo mudanças de percepções e comportamentos, de fato ocorreram muitas alterações na forma de interagir com o assunto, (trabalho) com os estudantes, professores, a tutoria, bem como, no âmbito pessoal.

No aspecto pessoal com o aprendizado no campo do autocontrole e resiliência diante das adversidades no decorrer do curso, aprendizado intenso e desafiante que culminaram com a conclusão da graduação em Processos Gerenciais ampliando meu currículo.

No aspecto profissional a partir da vivência como estudante compreendi que a tutoria¹ é fundamental no processo de aprendizagem, elo imprescindível para que haja interação, interatividade (gere interação entre os demais integrantes do curso), proximidade com a instituição, sentimento de pertencimento. Apesar de falarmos tanto sobre a demanda do estudante em EAD não se sentir sozinho ao trilhar seu processo de formação, muitas vezes cometemos erros básicos como esse, não ter cuidado com o atendimento prestado na tutoria.

Portanto, a pesquisa-ação possibilitou vivenciar o papel de discente em uma graduação na modalidade a distância que deram a real condição de saber que durante o caminhar acadêmico e pedagógico sentimos medo, insegurança, falta de controle, sensação de abandono. E, para vencer precisamos ter muita perseverança e suporte para enfrentar as dificuldades que surgem no decorrer do processo.

Parece que em situações como está em que o estudante se depara com suas fragilidades, aliadas à falta de suporte da tutoria, possam gerar evasão escolar.

Por outro lado, pode significar o descarte deste caminho e a busca por alternativas viáveis, conforme Moore, (2008) “o conceito de autonomia do aluno significa que os alunos têm capacidades para tomar decisões a respeito de seu próprio aprendizado”.

¹ Pessoalmente, acredito que em EAD a tutoria deva exercer a função de elo, interligando a instituição-estudante-aprendizagem, abrindo espaço para o diálogo educacional, no qual tutores e estudantes interajam em torno de determinado assunto, em prol da apropriação e (re) construção de conceitos em proximidade com aprendizagem.

Em relação ao desempenho do papel de tutor, o RQM (2007¹, p. 22) preconiza que para exercer a função deva ser habilitado na área de atuação, além de possuir outras características específicas:

[...] em qualquer situação, ressalta-se que o domínio do conteúdo é imprescindível, tanto para o tutor presencial quanto para o tutor à distância e permanece como condição essencial para o exercício das funções. Esta condição fundamental deve estar aliada à necessidade de dinamismo, visão crítica e global, capacidade para estimular a busca de conhecimento e habilidade com as novas tecnologias de comunicação e informação (RQM, 2007, p. 22).

Neste quesito pode-se pensar que houve falta de domínio relativo ao conteúdo, bem como, as habilidades e competências necessárias para interagir com os estudantes em uma modalidade de aprendizagem que são elos entre a (instituição-estudante-aprendizagem).

Em EAD a função do professor não é de transmissor de conhecimento, pois na modalidade são utilizados muitos meios eficazes, tecnologia digital, de forma que, precisa assumir o papel, conforme Levy (1999): “O professor torna-se um animador da inteligência coletiva dos grupos que estão ao seu encargo”. Ou ainda, “sua atividade será centrada no acompanhamento e na gestão das aprendizagens: o incitamento à troca de saberes, a mediação relacional e simbólica, a pilotagem personalizada dos percursos de aprendizagem” (LÉVY, 1999. p. 171).

Sobre a utilização de forma adequada dos recursos tecnológicos, Kenski (2008) já destacava a importância de o professor fazer o uso adequado das Tecnologias da comunicação e informação (TIC), portanto, fazer uso compreendendo e incorporando-as pedagogicamente, respeitando as especificidades de ensino e tecnologia para fazer a diferença no processo educativo. Destaca-se que, além de saber utilizar as tecnologias, é necessário ter habilidade para mobilizar as pessoas para o uso, em prol do desenvolvimento individual e coletivo. Neste caso os tutores poderiam utilizar outros meios para auxiliar a estudante, inclusive utilizando o fórum, *e-mail*, telefone, entre outros.

Em resposta a questão de reflexão sobre a prática de supervisão e coordenação em EAD, observa-se o tutor em outro ângulo, num exercício de empatia, colocando-me na posição dele procurando entender suas atitudes. Portanto, questiona-se quanto ao trabalho desempenhado pelo tutor:

- ✚ O tutor tem consciência da importância do seu trabalho no processo de ensino aprendizagem na EAD?
- ✚ Ele domina os conteúdos e o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) que utiliza?
- ✚ Ele tem autonomia para exercer a função e mobilizar os estudantes para o processo de aprendizagem?
- ✚ Faz parte da prática institucional que o tutor interaja diretamente com o professor de conteúdo para entender os objetivos e alinhar possíveis deficiências no decorrer da oferta da disciplina?
- ✚ Por outro lado, a instituição investe neste profissional dando a ele capacitação, orientação, autonomia para exercer sua função pedagógica?
- ✚ Contrata e remunera como profissional da educação?

Buscam-se respostas para estas e outras questões de forma a contribuir para a melhoria da práxis pessoal e institucional. Há um campo vasto para a continuidade de pesquisas nesta área.

¹ Já está disponível o RQM versão GT para atualização dos Referenciais de Qualidade para a educação Superior à Distância (Portaria SESu N° 78 /2018).

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. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 20 dez. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm. Acesso em: 01 mai. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de educação à distância.** Agosto de 2007. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/ReferenciaisdeEAD.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2015.

FRANCO, Maria, A.S. **Pedagogia da Pesquisa-Ação.** Universidade Católica de Santos, Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/DRq7QzKG6Mth8hrFjRm43vF/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 10 mai. 2015.

GT para atualização dos **Referenciais de Qualidade para a educação Superior à Distância** (Portaria SESu Nº 78 /2018). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/ce/apresentacoes-em-eventos/audiencias-publicas-de-2018/22-11-2018-audiencia-publica-sobre-educacao-a-distancia/view> Acesso em: 27.fev.2022.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação.** Campinas, SP: Papyrus, 2007.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999. 264 p.

MOORE, M; KEARSLEY, G. **Educação a distância: uma visão integrada.** Tradução de Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning, 2007-2008.

MOORE, M; Teoria da distância transacional. Tradução: Wilson Azevedo. Revisão de tradução: José Manuel da Silva. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v.1, n.1, jul. 2002. Disponível em: http://www.abed.org.br/revistacientifica/revista_pdf_doc/2002_teorias_distancia_transacional_michael_moore.pdf Acesso: 21 jul.2015.

STENHOUSE, L. **La investigación como base de la enseñanza.** Madrid: Morata, 1979.

Capítulo 10

TECNOLOGIAS DE COMUNICAÇÃO DIGITAL NO CURSO TÉCNICO EM ENFERMAGEM DURANTE A PANDEMIA

DOI [10.51360/zh4.20223-03-p.106-117](https://doi.org/10.51360/zh4.20223-03-p.106-117)

Autores:

Rosângela Teresinha da Silva da Rocha

Luciana dos Santos Rosenau

TECNOLOGIAS DE COMUNICAÇÃO DIGITAL NO CURSO TÉCNICO EM ENFERMAGEM DURANTE A PANDEMIA

Rosângela Teresinha da Silva da Rocha ¹
Luciana dos Santos Rosenau ²

RESUMO

Este artigo apresenta um relato de experiência sobre a vivência/experiência docente na utilização das Tecnologias de Comunicação Digital, em especial a do aplicativo *WhatsApp* como ferramenta com potencial de contribuir com a comunicação e interação pedagógica entre tutores e estudantes de um curso técnico de enfermagem na modalidade de ensino presencial. O uso do *WhatsApp*, como ferramenta pedagógica surge num contexto de intensa necessidade de comunicação, fomentada pelo *lockdown* devido a pandemia mundial causada pelo coronavírus. Objetiva-se com este estudo identificar os desafios e as contribuições da utilização do aplicativo *WhatsApp* como ferramenta de comunicação pela tutoria do ensino técnico de um curso de enfermagem para interação pedagógica no processo de ensino-aprendizagem. Para elaboração deste relato de experiência optou-se por utilizar as premissas da pesquisa etnográfica. O estudo destaca dois indicativos consensuais entre os educadores envolvidos: o primeiro é a compreensão de que os métodos tradicionais de ensino não são suficientes para uma aprendizagem de qualidade; o segundo é que os meios de comunicação limitados ao AVA ou e-mail, podem também limitar as interações com os estudantes.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica. Tecnologias de Comunicação Digital. *WhatsApp*. Técnico em Enfermagem.

1 INTRODUÇÃO

Desde o período colonial a Educação Profissional vem sendo ofertada no Brasil. No entanto, fatos históricos demonstram que o número de vagas não é suficiente para suprir a quantidade de estudantes que necessitam dessa formação para o mundo do trabalho. O Governo Federal vem implementando importantes políticas públicas voltadas à formação profissional, destaca-se duas: a criação da Escola Técnica Aberta do Brasil (e-Tec Brasil), com o objetivo de ampliar e democratizar a formação técnica e tecnológica através da Educação a Distância (EaD) ofertada por instituições públicas e a ampliação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, por meio da criação dos Institutos Federais, direcionados principalmente para a oferta de cursos técnicos (SOUZA, 2018). Em território brasileiro, a educação profissional a distância iniciou em 1891, por meio de um curso de datilografia por correspondência, a partir daí, vem evoluindo através do rádio, televisão, satélites e internet. Entre 1920 e 1950, aconteceram fatos importantes que se tornaram marcos na história da EaD, como: a fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro; a criação do Serviço de Radiodifusão Educativa, pelo Ministério da Educação e Saúde; a fundação do Instituto Rádio Monitor e o Instituto Universal Brasileiro; também é relevante mencionar o Serviço Nacional

¹ Mestre em Enfermagem Profissional - UFPR. Especialista em Educação Profissional Técnica de Nível Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná - IFPR – campus Curitiba. *E-mail:* darocha.rosangela@gmail.com

² Doutora em Educação - UFSC. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná IFPR – campus Curitiba. *E-mail:* luciana.rosenau@ifpr.edu.br

de Aprendizagem Comercial (SENAC) que é uma instituição brasileira de educação profissional aberta à toda a sociedade, a qual iniciou suas atividades em EaD em 1946, e a Universidade do Ar, em 1950.

Alguns cursos de formação profissional já possuem trajetória na modalidade a distância, entretanto, ensinar disciplinas na modalidade à distância é algo relativamente novo para os cursos de enfermagem. Na área da saúde o contato direto com o paciente sempre foi muito valorizado, uma vez que a prática profissional necessita desta condição. Na instituição de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) que foi campo de observação deste estudo, o modelo educacional "híbrido"¹, já vem sendo praticado mesmo antes da pandemia. Existem cursos que preveem em seus projetos 20% da carga horária para a oferta de disciplinas na modalidade EaD, como por exemplo o de formação técnica em enfermagem.

Oferecer formação profissional de qualidade, é o que se propõe o trabalho por competência realizado nesta instituição de Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Reconhece-se a importância das competências para a formação de um profissional de nível técnico, entende-se a necessidade de protocolos e padrões para segurança e trabalho de qualidade. Porém, compreende-se que também é imprescindível uma formação crítica em ciências humanas para que além de um bom profissional técnico este seja capaz de fazer uma leitura da realidade social/humana a que está inserido. Faz parte de sua metodologia a busca de práticas pedagógicas ativas e inovadoras, ferramentas integradoras e colaborativas, valorizando o protagonismo do estudante. No modelo pedagógico desta instituição de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), a competência é um fazer profissional perceptível, potencialmente produtivo, que vincula conhecimentos, habilidades, condutas, valores e possibilita o desenvolvimento contínuo.

A atual pandemia causada pela COVID -19 em virtude do seu potencial de contaminação, vem exigindo dos brasileiros mudanças no comportamento social ao impor distanciamento entre as pessoas, tal feito além de repercutir na saúde das pessoas, tem impactado também em outros cenários, como por exemplo da educação (BASTOS, 2020). Conforme informações disponibilizadas pela UNESCO (2020) e UNICEF (2020), instituições de ensino em todo o mundo tiveram suas atividades prejudicadas. Segundo estes órgãos, o fechamento de escolas é uma intervenção necessária para a redução do pico epidêmico, estima-se que cerca de 1,5 bilhões de estudantes de todas as idades tenham sido afetados por conta da trajetória desse vírus. Bezerra (2020), aponta que pessoas, instituições e poder público vem se mobilizando na intenção de reformular as práticas de ensino e atender esta nova demanda. Diante disso, assume-se que oferecer educação de qualidade significa também viabilizar alternativas que transcendem o binômio educação presencial versus educação a distância.

Segundo definição de Moran(2002), educação a distância é o processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, onde professores e estudantes estão separados espacial e/ou temporalmente, mas podendo estar juntos através de tecnologias de comunicação. Neste sentido, o tutor exerce papel de fundamental importância estabelecendo contato com os estudantes, apoiando, promovendo e incentivando os estudos.

Neste cenário, o tutor enquanto mediador do processo de aprendizagem possui papel de fundamental importância, haja visto que todas suas interações possuem potencial para aumentar as possibilidades de aprendizagem dos estudantes matriculados em cursos com carga horária EaD. Cientes disso, ao longo da história do Ensino a Distância, como forma de aumentar as possibilidades

¹ Na legislação educacional há as modalidades de ensino presencial e a distância. A prática de cursos presenciais oferecerem parte da carga horária a distância já é uma prática comum. Houveram cursos de lato sensu que utilizavam o termo semi presencial, entretanto este não é um termo encontrado na legislação, pois o curso precisa ser definido como presencial ou EaD. Atualmente, um termo que tem sido utilizado para esta integração entre presencial e EaD é o híbrido, porém, também não consta na legislação. Assim, cursos que desejarem realizar esta prática precisam adequar seus projetos pedagógicos de curso para se adequarem às duas possibilidades: presencial com CH a distância ou a distância com alguns encontros presenciais.

de interação entre aluno e tutor, na prerrogativa de uma tutoria cada vez mais ativa. A instituição de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) que foi campo de observação deste estudo, vem incorporando em sua metodologia diferentes recursos tecnológicos, tais como: uso de AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem), *Blackboard*, *e-mails*, fóruns de dúvidas, discussão, momentos *online*, chamadas telefônicas, entre outros.

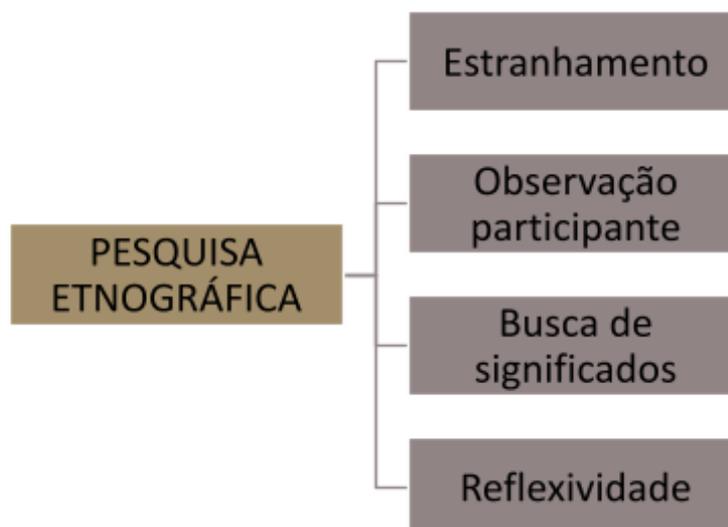
O uso do *WhatsApp*, como ferramenta pedagógica surge num contexto de intensificação da comunicação por meio de redes sociais, onde este prevalece entre os adolescentes estudantes do ensino médio. Contexto, um tanto delicado, em função dele ser uma ferramenta móvel e instantânea. Obviamente, tratando-se de uma instituição de ensino tradicional, a preocupação em usar ferramentas “formais” para a interação aluno/tutor existe.

Objetiva-se com este relato de experiência identificar os desafios e as contribuições da utilização do aplicativo *WhatsApp* como ferramenta de comunicação pela tutoria do ensino técnico de um curso de enfermagem para interação pedagógica no processo de ensino-aprendizagem.

2 CURSO TÉCNICO EM ENFERMAGEM: UMA EXPERIÊNCIA DOCENTE

Para a elaboração deste relato de experiência optou-se por utilizar a metodologia da pesquisa etnográfica, pois, segundo Matos (2011), ela desenvolve-se pela observação de grupos específicos com variações próprias e não segue padrões rígidos ou pré-determinados, mas sim, o senso que o etnógrafo desenvolve a partir do trabalho de campo no contexto social da pesquisa. Por sua vez, Mohia (2008), recomenda que estes, não sejam superficiais nem muito formais, pois há o risco de perderem a essência e serem desacreditados. Originalmente do campo da antropologia, o método vem ocupando espaço em várias áreas do conhecimento, incluindo a Enfermagem. Adquiriu destaque com a teoria desenvolvida pela enfermeira Madeleine M. Leininger: Teoria do Cuidado Transcultural, que inclui um método de caráter etnográfico, denominado etnoenfermagem. A teoria busca compreender o mundo pelo olhar dos próprios atores sociais (SOUSA *et al*, 2014). A etnografia utiliza um método de pesquisa diferente dos tradicionais e segundo estudiosos do método é possível assumir diferentes propostas. Contudo, será adotado aqui, para a caracterização da pesquisa como etnográfica, alguns dos elementos básicos apontados pelas estudiosas do método, Chiesa, Fantinel, (2014) e por Sousa *et al* (2014), a saber:

FIGURA 1 – Elementos básicos da pesquisa etnográfica



Fonte: Autoras (2022).

Conforme as premissas da observação participante na pesquisa etnográfica pretende-se descrever as manifestações das atividades docentes no curso técnico em enfermagem, relatando aspectos pedagógicos do "antes, durante e depois" no período de *lockdown* ocorrido no início de 2020, devido a pandemia do COVID-19.

Ensinar disciplinas na modalidade à distância é algo relativamente novo para a enfermagem, principalmente para o curso técnico. Na instituição de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) que foi campo de observação deste estudo, este modelo vem sendo praticado desde o final de 2018 em todo o Paraná. As atividades como tutora de educação a distância para o curso de técnico de enfermagem iniciaram em agosto de 2019. Na época, a equipe era composta por 5 enfermeiros com especialidades distintas, que embora em sua maioria possuíam experiência profissional na assistência de enfermagem e em sala de aula, nenhum destes possuía experiência anterior com educação a distância e/ou tutoria. O grupo, basicamente, se dividia para atender os estudantes matriculados no curso técnico de enfermagem no Paraná com carga horária em EaD. O acompanhamento, treinamento e desenvolvimento pedagógico da equipe, é realizado por 2 analistas com formação em pedagogia. A equipe é coordenada e orientada por estas analistas. Quando as atividades de tutoria iniciaram, não se tinha um modelo bem desenhado de como seria feito o acompanhamento dos estudantes. Desde o início, o que se tinha de claro era a intenção de praticar uma tutoria ativa, sempre em contato com os estudantes. Obviamente, por se tratar de uma instituição que prima pela seriedade e transparência em suas atividades, a preocupação em formalizar este contato sempre existiu. Por exigência da prática pedagógica praticada pela instituição, o contato era feito via telefone, *e-mail* e fórum de dúvidas através do *blackboard*, sendo que todo tipo de contato precisava ser formalizado por *e-mail*. O registro destes, eram e continuam sendo em planilha específica que posteriormente é compartilhada com cada Unidade. Nenhuma das ferramentas utilizadas até então, proporciona interação imediata entre tutor e aluno.

Desta forma estabeleceu-se como tempo de resposta – por parte da tutoria de até 48 horas úteis. Acredita-se que esse seja um fator sensível para a navegação e realização de atividades no AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem). Durante conversas informais entre o grupo de tutores compartilhou-se da mesma inquietação: a constatação que os estudantes normalmente não atendiam as ligações telefônicas e interagiram muito pouco pelo fórum de dúvidas e *e-mail*. Assim, questionou-se se realmente existia a prática uma tutoria ativa, já que, na maioria das vezes, a comunicação era lentificada. Isso acabava por gerar uma certa angústia gerada pelo espaçamento de tempo entre a solicitação do aluno e a resposta da tutoria. Percebeu-se pelo acompanhamento de desempenho dos estudantes através do AVA, que ele já tinha de certa forma desistido de solucionar aquela questão (provavelmente pelo tempo de espera) e já estava partindo para uma próxima questão. Além disso, percebeu-se pouca motivação para a implementação de uma rotina de estudos, apontada pelos intervalos longos de acesso ao ambiente virtual de aprendizagem (AVA).

A partir destas constatações, passou-se a inferir que se, essa troca de informação/interação com o aluno acontecesse mais rápido, quase que em tempo real, e assim fosse possível, solucionar as dúvidas do aluno mais rapidamente, quase que no mesmo momento em que ele estivesse acessando, esse aluno se sentiria mais motivado a dar continuidade aos estudos, e como consequência seu o aproveitamento seria melhor.

Inspirados por Kenski (2008), infere-se que o sucesso dessa iniciativa seria diretamente proporcional à frequência das interações didático-comunicativas entre os envolvidos. Conforme apontado por Masetto (2015), tecnologia, quando usada corretamente é um instrumento que pode favorecer a aprendizagem e variar estratégias até então utilizadas vai ao encontro da necessidade de respeitar os ritmos diferentes de aprendizagem de cada um. Refletindo sobre isso, como grupo, começou-se a fazer sugestões de utilização do *WhatsApp* também na tutoria. Por que não utilizar este recurso tecnológico para inovar a prática? A cultura digital está posta, moldou a forma de ensinar e

aprender, tem instigado o professor a verdadeiramente exercer seu papel de mediador entre o aluno e sua aprendizagem (MASETTO, 2015), tais mudanças não podem ser ignoradas. [...] a escola não pode ignorar o que se passa no mundo, já que as novas tecnologias da informação e comunicação transformam espetacularmente não só as maneiras de comunicar, mas também de estudar, de trabalhar, de decidir e de pensar (PERRENOUD, 2000, p. 112).

Contudo, compreende-se que é relevante ser prudente com as inovações das tecnologias digitais na educação, sem considerá-las uma panaceia. O uso das tecnologias digitais visando uma mediação pedagógica de qualidade é um trabalho complexo pois requer a ampliação dos diálogos reflexivos entre docente e estudantes. Assim, "estas tecnologias não devem ser utilizadas com a mentalidade de "simplificar" ou "mecanizar" o trabalho, elas são úteis para potencializar e ampliar as formas de diálogo no processo de mediação pedagógica" (ROSENAU e URBANETZ, 2022, p. 15).

2.1 TECNOLOGIAS DE COMUNICAÇÃO DIGITAL: *WHATSAPP* NA EDUCAÇÃO

Segundo Kenski (2015), na atual Sociedade da Informação é graças a articulação entre a informática e telecomunicações que o intercâmbio entre pessoas e máquinas a qualquer tempo e em qualquer lugar se torna possível. Os recentes avanços tecnológicos vêm propondo novas formas de utilização das TIC, "Tecnologias de Informação e Comunicação", na produção e propagação da informação, tais ferramentas possibilitam interação em tempo real. Nesta mesma perspectiva, surgiu a sigla NTIC para referir-se às "Novas Tecnologias de Informação e Comunicação", onde estão inseridas as redes digitais e a *internet*. Também encontramos a sigla TDIC para denominar "Tecnologia Digital de Informação e Comunicação" utilizada por Lévy (1999) para referir-se ao surgimento das tecnologias digitais¹ como a infraestrutura do ciberespaço, um novo espaço de comunicação possibilitado pela *internet*. Conforme Alves, Ferrete e Santos (2020), as inovações tecnológicas alteram as nomenclaturas padrão, ampliando-as. Atualmente, a palavra "móveis" tem sido mais uma das palavras adicionadas às já conhecidas siglas TIC ou TDIC, para descrever o uso de aplicativos pelos *smartphones* podemos denominar como "tecnologias móveis digitais da informação e comunicação" (TMDIC). Catapan (2001) prefere o termo "Tecnologia de Comunicação Digital" (TCD), para refletir sobre as novas formas de comunicação e acesso a informação com base na linguagem digital, pois o ciberespaço é uma rede constituída e alimentada por *bits*, contudo vai além do "0 positivo" ou "1 negativo", há um *Tertium*, algo que está entre essas programações e as mediações que advém delas. Embora cada uma tenha suas próprias especificidades, ao final, independentemente de suas características todas podem ser classificadas dentro do macro TIC (KENSKI, 2015).

2.2.1 Uso pedagógico do *WhatsApp* antes do *lockdown*

WhatsApp é um aplicativo que permite o compartilhamento de mensagens no formato de texto, imagem, áudio e vídeo de forma instantânea, com possibilidade de retorno imediato, e possui usuários em todo o mundo, segundo o próprio site, são mais de dois bilhões de pessoas, distribuídas em mais de 180 países (*WhatsApp*, 2022). Devido a grande adesão popular, diversos setores da sociedade, incluindo a educação, têm sentido os efeitos da emergência desta experiência comunicativa.

¹ As formas de informação e comunicação baseadas na linguagem digital são originadas a partir do processo de programação entre *hardware* e *software*, os quais, por sua vez, tornaram possível o acesso à virtualização (ROSENAU, 2017).

Para Moreira e Trindade (2017, p.64) a possibilidade de troca de informações em diferentes formatos proporcionada pelo aplicativo, pode auxiliar no “desenvolvimento de estratégias construtivistas e colaborativas”. Kenski (2015), afirma que hipertextos e hiper mídias transformam a forma como informações são recebidas, as facilidades encontradas na navegação estimulam a interação entre os usuários. Somando a isso, Masetto (2015, p.153), afirma que “Faz parte da mediação pedagógica selecionar as técnicas que favoreçam o processo de aprendizagem de acordo com o que se pretende (...)”. Acrescentando, Kenski (2008) afirma que “aprender é o principal objetivo da ação comunicativa, presente no processo educacional”.

Considerando-se que os estudantes já utilizavam esta ferramenta cotidianamente para questões pessoais, percebe-se a facilidade, a praticidade, boa comunicabilidade e custo acessível. Levou-se em consideração as experiências de cunho pessoal. Sugeriu-se para as analistas pedagógicas que a ferramenta fosse acrescentada às estratégias de comunicação que estavam sendo usadas.

Num primeiro momento, as analistas pedagógicas foram um pouco resistentes, como justificativa disseram que não se tratava de uma ferramenta formal de comunicação entre tutor e aluno e que a formalização do contato feito através do *WhatsApp* podia ser um pouco complicado. Como a instituição passa regularmente por auditorias rigorosas, a preocupação se justifica. Concordamos que a interação do aluno com o tutor e com o próprio ambiente virtual poderia ser melhorado se usássemos uma ferramenta de comunicação um pouco mais ágil e mais coerente com as atuais preferências dos estudantes. Ferreira (2021), afirma que os procedimentos de ensino são tão importantes quanto o próprio conteúdo.

Na tentativa então de atender à solicitação e resolver essa questão de comunicação, foi disponibilizado um computador com o *WhatsApp* instalado que deveria ser compartilhado pela equipe da tutoria de todos os cursos, cerca de 20 tutores. Os tutores deveriam revezar o uso do equipamento, no período das 8h às 18h. O problema da formalização dessas conversas foi em parte resolvido, o pessoal da informática deixou alinhado que seria feito um *backup* na nuvem diariamente. Obviamente por se tratar de apenas um computador, compartilhado por 20 tutores, com cerca de 200 estudantes cada, esse meio de comunicação ficou um tanto quanto congestionado. De certa forma, o tempo de resposta continuou prejudicado, embora o tutor conseguisse estabelecer contato imediato com o aluno, não era aconselhável a interação, já que existia apenas um equipamento com a ferramenta disponível. Isso gerou um certo desconforto, haja visto que alguns tutores ficavam um pouco mais de tempo usando o equipamento na interação com estudantes que solicitam respostas imediatas. Então, por orientação e recomendação das analistas pedagógicas, esse *WhatsApp* passou a ser exclusivamente para informação de cunho pontual, não sendo permitido interação por meio de conversas, inclusive o aluno precisava ser informado deste detalhe. “O processo da comunicação humana com finalidades educacionais transcende o uso de equipamentos e se consolida pela necessidade expressa de interlocução” (KENSKI, 2008, p. 651).

Com o uso um pouco mais regular do *WhatsApp*, rapidamente percebeu-se um avanço na comunicação proporcionado pelas possibilidades da ferramenta como por exemplo o envio de prints das atividades, mensagens de voz, entre outros. Diante desta constatação, ficou ainda mais evidente que se a interação com o aluno pudesse acontecer em tempo quase real, a comunicação seria extremamente benéfica para o aluno além de tornar o trabalho do tutor muito mais dinâmico.

Novamente estas questões foram levadas ao conhecimento da equipe pedagógica, apesar dos argumentos válidos, a preocupação com a formalização do contato com os estudantes ainda existia, além da dificuldade (financeira) de disponibilizar linha telefônica e aparelho para cada tutor. O tempo despendido no *WhatsApp*, mesmo que em atendimento aos estudantes, também pareceu ser motivo de preocupação. Temia-se que isso atrapalhasse as demais atividades de acompanhamento da tutoria.

2.2.2 Uso pedagógico do *WhatsApp* durante o *lockdown*

Não se poderia imaginar, naquela época, que uma pandemia estava prestes a acontecer e que os eventos resultantes dela, principalmente o isolamento social, mudariam de maneira ampla e irreversível a educação como um todo. Nunca a necessidade de se comunicar de forma efetiva foi tão evidenciada e tão desafiadora.

A instituição reorganizou-se para manter dentro do possível os cursos presenciais em andamento com a oferta do ensino remoto. Para o curso técnico em enfermagem, foi necessário adequar as Unidades Curriculares que eram presenciais para serem ministradas remotamente, além de manter a oferta das Unidades Curriculares em formato EaD, a qual já estava organizada antes da pandemia. Os tutores foram orientados para trabalhar no regime de *Home Office* e a instituição não forneceu equipamento telefônico nem *internet*, com isso a necessidade de comunicação apenas se ampliou. Assim, os tutores passaram a usar rotineiramente seus celulares para usar o aplicativo de *WhatsApp* como ferramenta pedagógica de comunicação com os estudantes. De início, havia a ciência e não a autorização da equipe de analistas pedagógicas da unidade. Como as ligações via *internet* pelo *WhatsApp* são gratuitas, pois não consomem o pacote de dados, elas se tornam economicamente mais acessíveis para os estudantes. A intenção inicial de utilizar o *WhatsApp*, era apenas para estabelecer um contato telefônico com os estudantes que não respondiam por outros canais institucionais de comunicação (*e-mail* e AVA).

Rápida e avassaladoramente os estudantes passaram a ditar e conduzir a forma de comunicação. Nesse sentido, Kenski, (2008), afirma que:

O ato de comunicação expressado não se restringe, portanto, aos suportes ou aos processos intencionais de uso das mídias pelas escolas ou pela indústria cultural. O ato de comunicação em educação é um movimento entre pessoas que possuem em comum a vontade de ensinar e aprender (KENSKI, 2008, p. 650).

O *WhatsApp* passou de possibilidade, à primeira escolha para interação e interlocução com os estudantes. Sua preferência chegou ao ponto de vários estudantes solicitarem aos tutores que o contato fosse feito exclusivamente pelo aplicativo. Importante salientar, que os próprios estudantes já utilizavam esta ferramenta para questões pessoais, desta forma, apresentavam bastante desenvoltura na sua utilização. Para nós tutores, representou um avanço extraordinário na interação com o aluno, passamos do tempo de resposta de até 48h, para respostas síncronas ou quase imediatas. O fato a possibilidade do aplicativo ser utilizado também no modo *desktop* dos computadores tornou-se muito útil, se podia “falar” com mais de um aluno simultaneamente e quando necessário enviar *prints*, áudio, imagens que facilitam muito a compreensão e transmissão da informação. Perrenoud (2000) afirma que ensinar utilizando Tecnologias Digitais é desafiador, assim, é imprescindível que docentes busquem atualização e aprimoramento para atender estudantes cada vez mais críticos e fluentes no uso de tecnologias.

Obviamente nem tudo foram apenas flores, foram encontrados alguns percalços no caminho, a privacidade foi de certo modo prejudicada já que o número que a maioria usava era pessoal. Era comum o recebimento de mensagens com solicitações fora do horário comercial de trabalho. Durante os 8 meses de *Home Office* total a ferramenta passou a ser de uso rotineiro.

2.2.3 Uso pedagógico do *WhatsApp* depois do *lockdown*

Quando do retorno em regime parcial de trabalho presencial 2 a 3 vezes por semana, teve-se a surpresa da informação que a instituição adotaria a ferramenta como formal, sendo assim poderia ser

usada a versão *WhatsApp Business*, de perfil mais comercial, veiculado a linha/ramal institucional que cada tutor possuía.

Lançado em 2018 para atender as necessidades de pequenas empresas, esta nova versão do aplicativo tem como proposta inicial facilitar a interação com clientes. Para isso inclui ferramentas capazes de classificar e responder rapidamente a mensagens (recursos não disponíveis no “*app doméstico*”), por exemplo:

a) Mensagem de ausência, que pode ser personalizada para quando estiver fora do horário de trabalho ou em outra atividade. Essas mensagens são enviadas automaticamente para todos os contatos quando estes enviam mensagens.

b) Mensagem de saudação, enviada automaticamente na primeira interação ou após 14 dias de inatividade na conversa. É possível definir mensagens de saudação como "Olá! Você está fazendo contato com a tutoria, como posso ajudar você?" para iniciar uma conversa.

c) Respostas rápidas, é possível criar atalhos para as mensagens de texto e de mídia, como fotos e vídeos, enviados com mais frequência para os estudantes (*WhatsApp*, 2022).

Tais recursos tornaram-se muito úteis e estratégicos. A questão da privacidade foi resolvida com a veiculação do *WhatsApp Business* ao ramal de cada tutor, a possibilidade de personalizar respostas enviadas automaticamente aos estudantes passou a ser um facilitador. Cabe ressaltar que o *backup* das conversas passou a ser diário e direcionado para uma conta de *e-mail* institucional. Assim, passou a ser possível salvar o histórico de mensagens do *app* na nuvem e recuperá-lo em diversas circunstâncias. Reitera-se que o uso do *WhatsApp* não substitui o uso do AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem), eles coexistem, sendo o AVA o local de organização e estruturação pedagógica que apresenta os *links* de acesso às diversas tecnologias de comunicação digital. Com isso é possível comprovar e documentar todo o trabalho pedagógico que é realizado em uma instituição de educação formal.

A partir dessa experiência de interação síncrona via *WhatsApp*, agora como ferramenta de comunicação institucional, relembra-se aqui, os textos de Freire (1975) quando explica que comunicar não é fazer comunicados e sim, ouvir a dúvida, a indagação, a criação do estudante que nos escuta. Essa perspectiva, vai além da concepção de educação bancária em que o estudante apenas escuta e repete o que o docente transmite. Enfatiza-se os ensinamentos de Freire (1975) quanto a importância do diálogo na educação para superar o autoritarismo do educador "bancário" e a falsa consciência do mundo:

Para a prática "bancária", o fundamental é, no máximo, amenizar esta situação, mantendo, porém, as consciências imersas nela. Para a educação problematizadora, enquanto um fazer humanista e libertador, o importante está, em que os homens submetidos à dominação, lutem por sua emancipação (FREIRE, 1975, p. 86).

Freire (1975) ajuda a compreender o real significado de que ensinar não é transferir conhecimento e sim criar as possibilidades, por meio de uma pedagogia mediadora e dialógica, para que o estudante construa seu conhecimento e lute por sua emancipação para se tornar um ser humano autônomo, independente e livre.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A linguagem digital, expressa em múltiplas TIC, é um fenômeno aberto e veloz que se abre para o estabelecimento de novas relações entre conteúdos, espaços, tempos e pessoas diferentes,

impondo mudanças radicais nas formas de acesso à informação, à cultura e ao entretenimento, isso influencia cada vez mais a constituição do conhecimento (KENSKI, 2015).

Diante do exposto, percebe-se a utilização do aplicativo *WhatsApp* como uma realidade, embora existam ainda obstáculos de ordem tecnológica, econômica e social a serem enfrentados. Não é fácil transformar padrões adquiridos, quer sejam gerenciais, da sociedade ou dos profissionais envolvidos. Os desafios são imensos na prática pedagógica, mas as possibilidades de utilização junto à educação são muito maiores (ALMEIDA, 2019). Essa transformação precisa ser almejada pelo docente em uma perspectiva de transformação do processo de ensino, que passa a ser algo dinâmico e desafiador com o suporte das tecnologias. Não existe “receita pronta”, os suportes comunicacionais digitais estão em constante atualização, o que requer urgente compreensão da lógica do processo, suas funcionalidades, sua veloz transformação para oferecer novas formas de acesso, novos modos de atuação para o ensino e a produção de conhecimentos (KENSKI, 2008).

Essa mudança requer outra concepção docente, a de "detentor do conhecimento" para uma posição de quem medeia, dialoga, orienta e motiva o estudante, possibilitando um pensar crítico e reflexivo diante da resolução dos problemas do cotidiano deste profissional em formação.

O estudo destaca dois indicativos consensuais entre os educadores envolvidos: o primeiro é a compreensão de que os métodos tradicionais de ensino não são suficientes para uma aprendizagem de qualidade; o segundo é que os meios de comunicação limitados ao AVA ou e-mail, podem também limitar as interações com os estudantes. O fato de o AVA ser menos ágil para acesso imediato no processo de comunicação, o torna uma opção pouco utilizada pelos estudantes. Portanto, infere-se que quando a instituição não possibilita a abertura para o uso pedagógico de novas tecnologias de comunicação digital, como é o caso do aplicativo de *WhatsApp* no momento atual, os estudantes não interagem, perpetuando o silêncio discente que é desejado somente nos métodos tradicionais de ensino.

Reconhece-se que o AVA continua imprescindível porque garante o registro formal das práticas pedagógicas, sendo um sistema gerenciador de cursos na modalidade de Educação a Distância. O uso do AVA contribuiu com muitos cursos para apoiar o ensino remoto durante o período de *lockdown* da pandemia. Entretanto, precisamos compreender que não é a preferência dos estudantes como ferramenta de comunicação, eles justificam que a praticidade e velocidade de comunicação síncrona que os aplicativos oferecem os atrai cada dia mais, sentem-se seduzidos pelas inovações das tecnologias móveis digitais.

Por fim, por meio da vivência explicitada é relevante refletir sobre a qualidade do trabalho desenvolvido e buscar aperfeiçoá-lo às necessidades dos estudantes em busca de uma perspectiva Freiriana de emancipação, acreditando que isso também é possível em cursos de formação profissional de nível técnico.

Para estudos futuros vislumbra-se explorar as possíveis formas de integrar os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) com as Tecnologias de Comunicação Digital (TCD) como o *WhatsApp*. Interligando as comunicações que ocorreram via *WhatsApp* ao ambiente virtual de aprendizagem, sendo uma ferramenta pedagógica útil para acompanhamento do estudante e para fins de registro acadêmico comprobatório.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. M. S.; FERRETE, A. A. S. S.; SANTOS, W. L. As tecnologias móveis digitais da informação e comunicação presentes na formação inicial docente em ciências biológicas. #Tear: **Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 9, n. 2, 2020. DOI: 10.35819/tear.v9.n2.a4520. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/4520>. Acesso em: 10 fev. 2022.

CATAPAN, Araci Hack. **Tertium: o novo modo do ser, do saber e do apreender.** Florianópolis, 2001. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção). Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/79393>>. Acesso em: 14 nov. 2021.

DE MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães. A abordagem etnográfica na investigação científica. **Revista Espaço** (INES), 2001.

FECOMERCIO. **A evolução do ensino a distância.** Divulgação Senac-RS. 19 de maio de 2021. Disponível em: <<https://fecomercio-rs.org.br/2021/05/19/a-evolucao-do-ensino-a-distancia/#:~:text=19%20de%20maio%20de%202021&text=O%20EAD%20oi%20fundamental%20para,cursos%20remotos%20aumentou%20em%2045%25>>. Acesso em 10 fev 2022.

FERREIRA, Tânia Amâncio Ferreira Fernandes Amâncio *et al.* **WhatsApp como Recurso Pedagógico para a Educação de Jovens e Adultos.** **Revista Docentes**, v. 6, n. 15, p. 69-77, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 3º ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia.** Petrópolis: Vozes, 1992. 224p. ISBN 853260854X (broch.)

KENSKI, Vani Moreira. Educação e comunicação: interconexões e convergências. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 104, p. 647-665, 2008.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação.** Papirus editora, 2015.

LEININGER. MM. **Transcultural nursing: concepts, theories, research e practice.** New York (USA): Mc Graw– Hill; 2002.

LÉVY, P. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 1999.

LUDKE, Menga, ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MOHIA, Nádía. **L'expérience de terrain: pour une approche relationnelle dans les sciences sociales.** Paris: La Découverte, 2008.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; e BEHRENS, Marilda A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** São Paulo: Papirus, 2015.

MOREIRA, J. António. and TRINDADE, Sara Dias. **O Whatsapp como dispositivo pedagógico para a criação de ecossistemas educacionais.** In: PORTO, C., OLIVEIRA, K.E., and CHAGAS, A., comp. **Whatsapp e educação: entre mensagens, imagens e sons** [online]. Salvador: Ilhéus: Edufba; Editus, 2017, pp. 49-68. ISBN 978-85-232-2020-4. <https://doi.org/10.7476/9788523220204.0004>.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ROSENAU, L. dos S. **Contínuum: um modelo de design de interação de AVEA.** Florianópolis, 2017. Tese (Doutorado em Educação e comunicação). Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/180695>> Acesso em: 14 dez. 2021.

ROSENAU, Luciana dos Santos. URBANETZ, Sandra Terezinha. **Perspectivas e debates na formação docente em tempos desafiadores: uma experiência mediada.** 2022 (*No prelo*).

SENAC. Departamento Nacional. **Diretrizes da Rede Nacional de Educação a Distância**. Rio de Janeiro: Senac, 2013. Disponível em:

<<http://www.extranet.senac.br/diretrizesnacionais/docs/Diretrizes%20Nacionais%20Rede%20EAD%20v.1.pdf>> Acesso em 06 de fevereiro de 2022.

SENAC. DN. **Diretrizes Nacionais dos Programas de Aprendizagem Profissional Comercial do Senac**. Versão preliminar para apresentação ao Conselho Nacional. Rio de Janeiro, 2015. 38 p. Disponível em:

<<http://www.extranet.senac.br/diretrizesnacionais/docs/Diret%20Nacion%20Aprendizag%20Prof.pdf>> Acesso em 06 de fevereiro de 2022.

SOUSA, Leilane Barbosa de. BARROSO, Maria Grasiela Teixeira. Pesquisa etnográfica: evolução e contribuição para a enfermagem. **Escola Anna Nery [online]**. 2008, v. 12, n. 1 [Acessado 3 março 2022], pp. 150-155. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1414-81452008000100023>>. Epub 26 Nov 2009. ISSN 2177-9465.

AMORIM SOUZA, Fernando Roberto; MAZEPA BALLÃO, Carmen; FOFONCA, Eduardo;

COLOMBO, Irineu Mário. Por correspondência e pela internet: história da educação profissional a distância no Brasil. **Boletim Técnico do Senac**. v. 44, n. 2, 31 ago. 2018.

TRONCHIN, Dayse Maria Rizzato e TSUNECHIRO, Maria Alice. A experiência de tornarem-se pais de prematuro: um enfoque etnográfico. **Revista Brasileira de Enfermagem [online]**. 2005, v. 58, n. 1 [Acessado 10 março 2022], pp. 49-54. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0034-71672005000100009>>. Epub 07 Ago 2008. ISSN 1984-0446.

VARELA, Eloisa Marques Cardoso; VIANA, Ana Paula da Silva; GIACOMELLI, Giancarlo Silva. Metodologia de ensino e aprendizagem: o uso de tecnologias da informação para o desenvolvimento de competências em cursos técnicos a distância. **25º CIAED Congresso Internacional ABED de Educação a Distância**. Abordagens híbridas no Ensino-Aprendizagem na EAD. 2020. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2020/anais/trabalhos/57264.pdf>> Acesso em 06 de fev de 2022.

WHATSAPP. **Blog WhatsApp**. Disponível em: <<https://blog.WhatsApp.com/>>. Acesso em 23 de fev 2022.

Capítulo 11

INCLUSÃO DO AUTISMO NA SOCIEDADE

DOI 10.51360/zh4.20223-03-p.118-126

Autores:

Ailda Ferreira Dias

Liziane Hobmeir

INCLUSÃO DO AUTISMO NA SOCIEDADE

Ailda Ferreira Dias ¹
Liziane Hobmeir ²

RESUMO

O presente artigo versou sobre o conceito do Transtorno do Espectro Autista (TEA) e como a sociedade pode contribuir para o processo de inclusão do portador, bem como, saber os tipos de Autismo já apresentados pela Medicina, as características da doença e o respeito com a diversidade que a sociedade precisa ter, bem como, a lei que ampara o portador da doença. O objetivo do artigo é esclarecer as dúvidas de forma clara, tendo em vista que o tema é pouco discutido e as pessoas, de forma geral, desconhecem as particularidades da deficiência. O autismo tem uma grande incidência no Brasil, mas foi somente em 1993 a doença foi adicionada à Classificação Internacional de Doenças da Organização Mundial da Saúde, e a demora se deve ao pouco conhecimento da sociedade e a dificuldade do diagnóstico da síndrome. Por isso, a escolha desta síndrome para que se tenha sempre trabalhos, artigos, publicações que auxiliem na divulgação das informações sobre a doença seja, fazendo com que ela seja cada vez mais entendida pela sociedade e suas características reconhecidas para um diagnóstico antecipado e assertivo.

Palavras-chave: Autismo. TEA. Características do Autismo. Inclusão.

1 INTRODUÇÃO

O dia do Autismo foi instituído pela ONU – Organização das Nações Unidas no dia 02 de abril em 2008, passando a chamar como o Dia Mundial de Conscientização do Autismo. Esta síndrome tem várias características, porém a mais acentuada é com relação a comunicação, pois em geral a pessoa acaba ficando sem se comunicar ou até mesmo não compreende o que acontece ao seu redor ou o que lhe solicitam, além da comunicação o comportamento do portador desta síndrome acaba também influenciado. Trata-se de uma doença silenciosa de difícil diagnóstico e de poucas informações disponibilizadas à sociedade, tornando-se assim difícil o processo de diagnóstico e de inclusão, assim justifica a existência deste trabalho, disseminar o conhecimento.

O objetivo principal deste trabalho é difundir as informações sobre o autismo, explicar os tipos existentes, as características principais e a responsabilidade da sociedade no processo de inclusão, foram realizadas pesquisas bibliográficas, utilizando livros, manuais, artigos e sites para o embasamento teórico. Cada dia mais casos são diagnosticados, mas as informações não chegam a sociedade, de forma geral o diagnóstico é impreciso e as características se confundem com outras doenças, pois nem com exames genéticos pode se reconhecer a síndrome no indivíduo.

Devido a isto, a Ciência continua a busca por explicar a existência e como ocorre esta doença nos indivíduos, porém até ter resultados assertivos, o diagnóstico se dá a partir da observação do indivíduo, que apresenta alteração no comportamento e dificuldade na comunicação, como já citado, os sintomas ocorrem as vezes de forma sutil, dificultando as tratativas iniciais, e o foco principal ainda

¹ Pós graduada em Processo de ensino-aprendizagem da Língua portuguesa pela Faculdade São Luís; Pós-graduada em Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) pela Faculdade São Braz. *E-mail:* aildaferreiradias@gmail.com

² Mestrado em Desenvolvimento em Tecnologia realizado pelo Instituto Lactec. *E-mail:* educalizih@gmail.com

é reconhecer o portador da síndrome para iniciar os tratamentos e acompanhamentos do indivíduo e da família.

2 CONCEITO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) E CARACTERÍSTICAS

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um distúrbio no desenvolvimento, engloba diferentes síndromes que são apresentadas por perturbações neurológicas com algumas características específicas que podem se apresentar juntas, separadas e de forma sutil ou mais agressiva, são elas: no comportamento repetitivo ou restrito, na aprendizagem apresentando dificuldade na comunicação por dificuldade na linguagem oral e na dificuldade ou na falta de habilidade na interação social. Conforme Tomé (2007) o TEA caracteriza-se por uma tríade de prejuízos nas áreas de interação social, de comunicação e por padrões restritos e repetitivos de comportamentos.

O Autismo ocorre quatro vezes mais frequentes em indivíduos do sexo masculino, segundo estudos, ocorre de forma velada dificultando o diagnóstico, mas nos primeiros anos de vida de uma criança é possível reconhecer os sinais através da observação de características. A incidência é citada por vários autores, porém não se mantém em um padrão, portanto não segue raças, classe social e nem mesmo a genética, simplesmente ocorre, sem causas conhecidas.

O Autismo foi descrito pela primeira vez em 1943, por um médico austríaco chamado Dr. Leo Kanner, o mesmo escreveu o artigo em inglês “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo”, neste *case*, o médico descreve onze casos que explicava a doença e suas características. Já em 1944, Hans Asperger, também médico, escreve outro artigo em alemão, com o título “Psicopatologia Autística da Infância” descrevendo a doença em crianças com muita semelhança ao que foi descrito pelo Dr. Leo Kanner, desde então atribui-se a descoberta do Autismo a estes dois médicos Kanner e Asperger, pois muitas são recorridas as informações na bibliográficas de ambos para o entendimento da síndrome.

Segue algumas características destacadas no indivíduo com Autismo, e citadas pela Cartilha do AMA (2018), como:

- ✚ Isolamento mental, ou seja, sem qualquer contato interpessoal;
- ✚ Falta ou dificuldade de aprender a falar;
- ✚ Movimentos estereotipados e repetitivos;
- ✚ Deficiência mental;
- ✚ Indivíduo extremamente introspectivos, voltado para si mesmo;
- ✚ Adotam rotinas;
- ✚ Não estabelece contato visual com as pessoas nem com o ambiente;
- ✚ Não usa a fala como ferramenta de comunicação;
- ✚ Dificuldade de concentração;
- ✚ Ruídos e sons fortes incomodam extremamente;
- ✚ Extremamente carente, porém com restrições ao toque;
- ✚ Tem deficiência na compreensão do que ocorre com si mesmo e em seu redor e;
- ✚ Em alguns casos, inteligência superior ao normal.

Como já descrito o diagnóstico não é fácil, mas após testes e observações comportamentais, pode-se chegar à conclusão que o indivíduo possui a doença, o importante que o diagnóstico seja precoce para iniciar a intervenção educacional correta e específica. O diagnóstico é realizado e classificado segundo a Classificação Internacional de Doenças da Organização Mundial de Saúde, ou CID-10, em sua décima versão, e o Manual de Diagnóstico e Estatística de Doenças Mentais da Academia Americana de Psiquiatria, ou DSM-IV.

Para Pimenta (2003) todos os profissionais da saúde concordam com a ideia de que quanto mais cedo se inicia o tratamento, melhor o retorno do tratamento é obtido, sendo a idade máxima de 5 anos. Assim, o indivíduo com TEA tem maior chance de evoluir no processo psíquico, motor e social.

Após entender o conceito é necessário conhecer os tipos de Transtorno do Espectro Autista.

2.1 TIPOS DE AUTISMO

De acordo com a Medicina psiquiátrica o Transtorno do Espectro Autista – TEA, salientada no Portal do Ministério da Saúde (2018) o Autismo pode ser classificado de três formas e apresentam características, como segue:

- ✚ Autismo clássico: o grau de comprometimento é variável, o indivíduo apresenta as 3 características principais, como dificuldade na comunicação, isolamento, e dificuldade com aprendizagem, compreende frases pequenas e mais nada que não ocorra em sua rotina. Em casos mais graves, o isolamento é completo, a aprendizagem da fala é quase nula, tem o comportamento que se repete e apresentam deficiência mental significativa;
- ✚ Autismo de alto desempenho: também chamado de Síndrome de Asperger, os indivíduos apresentam as mesmas características dos demais autistas, mas de forma bem reduzida em que a inteligência e a comunicação verbal não são atingidas, pelo contrário a inteligência é superior as pessoas normais, se destacando na área que desenvolvem o conhecimento e habilidades. Apresentam dificuldade na interação social, mas conseguem levar uma vida normal.
- ✚ Distúrbio global do desenvolvimento sem outra especificação (DGD-SOE): os indivíduos classificados possuem algumas características dentro do espectro autista, mas não tão específico para serem incluídos em alguma categoria específica do transtorno, e assim o diagnóstico fica mais difícil e inconclusivo, porém as características de dificuldade de comunicação e de interação social são definidas no indivíduo.

O entendimento dos tipos de Autismo facilita para iniciar o processo de tratamento do indivíduo, bem como o processo de inclusão.

2.2 TRATAMENTO DO AUTISMO

Uma vez diagnosticado o Autismo o indivíduo, familiares e amigos iniciam um novo começo do entendimento da doença e a procura de possíveis tratamentos e toda a falta de estrutura, de conhecimento dos profissionais que não estão capacitados para entender desta síndrome, tanto no meio privado quanto na rede pública de saúde, bem como a falta de conhecimento e tratativa por parte da sociedade.

Segundo Mello (2007) não existem um tratamento padronizado como existe para outras doenças, para cada indivíduo, e agora já chamado de paciente precisa de um acompanhamento especial e individual de acordo com suas deficiências e necessidades, bem como o uso de remédios se

necessário. Segundo Mello (2007) ainda os médicos da área, em geral, iniciam o tratamento com algumas orientações, como segue:

- ✚ Toda a família e amigos próximos devem receber orientações de um especialista, pois para cada caso de autismo terá uma ação dos familiares e amigos, tratando de atenção e cuidados;
- ✚ O especialista irá orientar e descobrir com a ajuda da família a melhor forma de comunicação com o autista;
- ✚ A família e os amigos próximos deverão se reorganizar para criar um ambiente de rotinas e sem mudanças bruscas para melhorar a vivência do autista;
- ✚ Dependendo do grau do autismo a família precisará decidir pela internação do paciente para o mesmo ter um atendimento mais especializado ainda, ou tentar fazer o processo da inclusão na família e depois gradativamente com os amigos, na escola e finalizando com a sociedade em geral.
- ✚ Dependendo do grau do autismo o paciente pode viver uma vida normal, logicamente com algumas rotinas e limitações específicas, mantendo o apoio de um especialista e da família,
- ✚ Todos podem iniciar o processo de inclusão na escola (será citado na continuidade do trabalho).

Conforme o Portal do Ministério da Saúde (2018) as diretrizes de assistência à saúde mental no Brasil envolvem os governos, estados e municípios. O paciente e a família podem ser atendidos por diversos programas, salientando principalmente o atendimento pelo Centro de Atenção Psicossocial – CAPS, que atende adultos e crianças reunindo profissionais multidisciplinares para realizar o atendimento e o acompanhamento de cada caso, paciente e família.

Existem diversos tratamentos para a área do Autismo que compreende desde o uso da Terapia Comportamental (TC), que conforme a Sra. Maria Hubner (professora do Instituto de Psicologia da USP), “É o único tratamento baseado em evidência científica”, a mesma dirige o Centro para Autismo e Inclusão Social (Cais), cujo projeto se distingue por não só oferecer tratamento gratuito aos autistas, mas também por prover aos pais uma espécie de treinamento para lidar com esses pacientes ao longo da vida. “A criança e os pais ficam aqui no Cais aprendendo durante dois anos.

Os pacientes melhoram muito, aprendem a falar e a pedir”, a Sra. Martha Hubner comemora, pois, todo seu trabalho é dirigido para a melhoria comportamental do paciente, melhor convivência da família, o início da inclusão na sociedade e o CAIS passa a ser uma ferramenta de ensino para todos os envolvidos com a doença.

Segundo Mello (2007) existem outras formas de tratamento, como tratamentos psicoterapêuticos, fonoaudiólogos, equinoterapia, musicoterapia e outros, nenhum destes tratamentos se referem ao tratamento do autismo, mas ajuda na interação, comunicação e inclusão do indivíduo a sociedade, passando por experiências diferenciadas com foco e objetivo no tratamento, e tudo isto dependerá do profissional que irá trabalhar com o autista.

O tratamento deve ser iniciado tão logo o seu diagnóstico e assim prosseguir por tempo indeterminado focando no bem-estar do paciente e da família.

2.3 PROCESSO DE INCLUSÃO DO AUTISTA

Segundo Silva, Gaiato & Reveles (2012) apenas na década de 80 o autismo recebeu um reconhecimento, diferente da esquizofrenia, possibilitando o início de maiores estudos científicos, a denominação do diagnóstico correto e com especificação dos critérios de inclusão, desde então a

doença passou a ser tratada como uma síndrome, como um distúrbio do desenvolvimento e não mais como uma psicose.

Segundo o site do AMA (2018), a associação foi fundada em 1983, pelos parentes das crianças portadoras da síndrome, neste período as informações da doença era escassa e não havia nenhum tipo de divulgação. Com a criação da AMA – Associação de Amigos dos Autistas a missão é “de proporcionar à pessoa com autismo uma vida digna: trabalho, saúde, lazer, e integração à sociedade”.

A AMA oferece a família do paciente o desenvolvimento de habilidades para promover uma melhor convivência em casa e em sociedade, assim incentivar as pesquisas e a disseminação sobre o tema e o processo de inclusão à sociedade.

Ao propor a inclusão de um deficiente seja em sala de aula ou em uma empresa, Krynski e col. (1985) reforçam que se deve visar e respeitar suas características, bem como seu comportamento, e dessa forma evitar o pensamento que o indivíduo será curado, mas sim mostrar ao indivíduo como a vida realmente é.

“A educação inclusiva significa ter oportunidades iguais a todos os indivíduos, incluindo aqueles com deficiências severas, para que eles recebam serviços educacionais eficazes, com os necessários serviços suplementares de auxílios e apoios, em classes adequadas à idade em escolas da vizinhança, a fim de prepará-los para uma vida produtiva como membros plenos da sociedade” (SASSAKI, 1997, p. 90).

A inclusão deve iniciar logo após a descoberta da síndrome, e que normalmente ocorre em período escolar, assim destaca o pensamento de Sasaki (1997) o mesmo evidencia que o Ministério da Educação e das Secretarias Estaduais de Educação estão proporcionando e estimulando as mudanças com relação aos professores, este tendem a se capacitar de forma que aceitem em suas salas de aula toda e qualquer diversidade de alunos, não somente com deficiências, mas com outras realidades econômicas, sociais e fazer valer o que preconizada na Declaração de Salamanca, buscando fazer jus ao lema “educação para todos”.

Conforme Felício (2007) “para se educar um autista é preciso também promover sua integração social, a escola é o primeiro passo para que aconteça esta integração, sendo possível por meio dela a aquisição de conceitos importantes para o curso da vida”.

Ainda comentando o mesmo autor, a responsabilidade da escola é a condução do desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças autistas e por meio de uma interação entre os ambientes que ela faz parte, mostrando e ajudando a conhecer a realidade existente na sociedade e proporcionando um saber da humanidade e das relações que a cercam.

Para Gaspar (1998), pessoas com autismo manifestam dificuldades para manter relações, o termo relações abrange desde um determinado indivíduo, até determinados momentos ou situações, o educador deverá estar atento a possíveis mudanças de planejamento para garantir resultado positivo a cada evolução do indivíduo.

O processo de inclusão se inicia no lar do indivíduo, aos poucos se alastra pelos amigos próximos e assim sucessivamente, o importante é criar um ambiente seguro para o indivíduo, para que o mesmo possa realizar todas as suas atividades e rotinas.

A inclusão do indivíduo autista também está associada ao conhecimento sobre a doença, como faz o AMA, já citado, a associação se preocupa com o paciente, com a família e com a disseminação das informações sobre a doença para a sociedade.

A sociedade precisa conhecer a doença, saber identificá-la, para não ter preconceito e poder abrir oportunidades para esta parcela da população já existente, mas esta responsabilidade é do governo federal, estadual e das prefeituras, bem como das Tv’s e rádios que tem o alcance de massa.

2.4 ESTUDOS SOBRE O TEMA

Conforme pesquisa da USP (2018), os pesquisadores do Projeto Genoma fizeram uma importante descoberta na área, em 2014 de que “o gene TRPC6 seria um dos genes de predisposição ao autismo e alterações nesse gene levariam a problemas nos neurônios, chegaram à conclusão de que tais variações podem ser corrigidas com uma substância chamada hiperforina, presente na erva-de-são-jão.

Todavia, uma vez que o gene descoberto é apenas uma das possibilidades de causa do autismo, a hiperforina só seria possível como tratamento para aqueles pacientes cujo transtorno provém do TRPC6”. “A expectativa é que talvez 1% dos pacientes possa responder positivamente à erva-de-são-jão”, explica Maria Rita, professora da USP. Além da pesquisa, o Projeto Genoma oferece aos pacientes autistas, desde 2001, um serviço de aconselhamento genético. “Estudamos as famílias geneticamente e caracterizamos a parte comportamental. Já atendemos mais de mil pacientes”, afirma a professora.

Existem diversas pesquisas no mundo todo para entender como a doença se inicia nos indivíduos, mas ainda não passam de teorias em andamento.

2.5 LEGISLAÇÃO

Com intuito de garantir suporte e incentivo à inclusão na rede regular de ensino, os indivíduos do Espectro Autista foram contemplados pela lei 12.764 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos direitos da pessoa com Transtorno de Espectro Autista.

Pela legislação brasileira, desde 2012 a pessoa com TEA é “considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais” (BRASIL, 2012) e, portanto, beneficiada pelas leis de educação especial:

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2012).

A compreensão sobre o Transtorno do Espectro do Autismo é necessária para entender os direitos dos portadores que a Lei reconhece e exige que sejam acolhidas pela sociedade. Infelizmente não cabe a Lei fazer o processo de inclusão no ambiente profissional, escolar e familiar, mas é de suma importância aceitar as diversidades.

Com isso é importante citar algumas leis, como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, na Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001), a Lei nº 13.146/15, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência e a lei de amparo à pessoa com autismo, a lei nº 12.764/12, já citada.

Em geral, a lei reconhece que os indivíduos com Autismo têm os mesmos direitos que todos os demais indivíduos com necessidades especiais no Brasil. A legislação garante que os autistas possam frequentar escolas regulares e, se necessário, solicitar acompanhamento de profissionais capacitados.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo foram apresentados o conceito e o entendimento referente a doença de Transtorno do Espectro Autista (TEA), demonstrando que existem três tipos: o autismo clássico, de alto desempenho e o distúrbio global do desenvolvimento sem outra especificação, cada um tem uma característica específica e todos são de grande dificuldade de serem diagnosticados, porém existe a necessidade de ser diagnosticado de forma precoce. No decorrer do trabalho ficou claro que infelizmente não tem tratamento para esta doença, mas existem tratamentos que auxiliam na diminuição dos distúrbios existentes, um processo que tem dado resultado é a Terapia Comportamental, dentre outros citados.

Referente ao processo de inclusão, o mesmo se inicia em casa com os familiares, depois com os amigos próximos, com os vizinhos e assim sucessivamente com a sociedade em geral, mas a responsabilidade da divulgação e a disseminação do conhecimento da doença, acredita-se que seria uma tomada governamental, juntamente com os veículos de mídia em massa.

Foi destacado que a Ciência continua na busca da causa da doença com avanços pequenos, e por fim demonstrado algumas leis e dentre as citadas, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 12.764/12 que ampara à pessoa com Autismo.

De forma sucinta foi realizado o intento do trabalho que tinha como o objetivo principal difundir as informações sobre a doença e de alguma forma sensibilizar a sociedade, que a partir do conhecimento adquirido possa realizar o processo de inclusão sem sofrimento para os envolvidos com a doença.

REFERÊNCIAS

_____. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF, 2012.

_____. **Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/> Acesso em: 19 Nov 2018.

AMA – **Associação de Amigos do Autista.** Disponível em: <https://www.ama.org.br/site/>. Acesso em: 19 Nov 2018.

AUTISMO: ORIENTAÇÃO PARA OS PAIS / Casa do Autista - Brasília: Ministério da Saúde, 2000. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cd03_14.pdf. Acesso em: 19 Nov 2018.

BRASIL. **Lei nº 12.764/2012, de 27 de dezembro de 2012.** Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm Acesso em: 20 Nov 2018.

BRASIL. **Constituição.** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988, 292 p.

FELICIO, V. C. **O autismo e o professor:** um saber que pode ajudar. TCC (Especialização em Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Faculdade de Ciências Campus Bauru – São Paulo. 2007.

IPED – **Características do Autismo.** Disponível em: <https://www.iped.com.br/materias/psicologia/caracteristicas-autismo.html>. Acesso em: 18 Nov 2018.

GASPAR, M. L. R. **Autismo:** procurando vencer as barreiras impostas pelo isolamento. Mensagem da APAE. Brasília, ano XXXV, n.º 83, p. 13, outubro, 1998.

KRYNSKI, S. e col. **Manual de orientação para o atendimento a deficientes mentais em unidades básicas e ambulatórios de Saúde Mental.** Arq. Coordenadoria de Saúde Mental do Estado de São Paulo; XLV (2); 1985.

Mello, Ana Maria S. Ros de. **Autismo:** Guia Prático / Ana Maria S. Ros de Mello; colaboração: Marialice de Castro Vatauvuk. 6ª edição. São Paulo: AMA. Brasília: CORDE, 2007.

Ministério da Saúde – **Política Nacional na Saúde Mental.** Disponível em: <http://portalms.saude.gov.br/saude-de-a-z/saude-mental>. Acesso em: 18 Nov 2018.

PIMENTA, P. R. **Autismo:** déficit cognitivo ou posição do sujeito? Um estudo psicanalítico sobre o tratamento do autismo. Dissertação (Mestrado da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

SASSAKI, R. K. **Inclusão:** Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

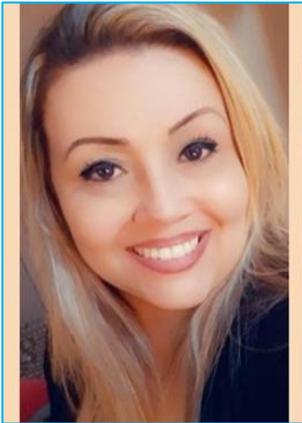
SILVA, A. B. B. & GAIATO, M. B. & REVELES, L. T. **Mundo singular:** entenda o autismo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

TOMÉ, M. C. Educação física como auxiliar no desenvolvimento cognitivo e corporal de autistas. **Movimento & Percepção**, Espírito Santo do Pinhal, v. 8, n. 11 - 2007.

USP – Espaço Aberto – **Um retrato do Autismo no Brasil.** Disponível em: <http://www.usp.br/espacoaberto/?materia=um-retrato-do-autismo-no-brasil>. Acesso em: 19 Nov 2018.

Sobre as organizadoras

LIZIANE HOBMEIR



Graduada em Tecnologia em Logística pela Organização Paranaense de Ensino Técnico Ltda (2008) e Licenciatura em Pedagogia no Uninter (2021). MBA em Gestão Empresarial (2010), curso de extensão em Metodologia em Ensino Superior (2011) na mesma organização, Pós-Graduação em Engenharia da Produção e Operações (2016) na Facet. MBA em Gestão em Marketing na UP (2021), MBA em Gestão Estratégica em Pessoas (2022). Mestrado em Desenvolvimento de Tecnologia (2015) oferecido pelo Institutos LACTEC. Atuo na área de atendimento e logística nos últimos 20 anos e consoante sou escritora, conteudista, tenho 12 anos na docência e na coordenadora de Graduação e Pós-Graduação, nos modelos de Presencial, EAD e Semipresencial.

ROSI MUNARETTI DE CAMARGO



Mestre em Educação, Mestrado Profissional: Educação e Novas Tecnologias (PPGENT) na Linha de pesquisa de Novas Tecnologias Aplicadas pelo Centro Universitário UNINTER (2017). Graduada em Letras Português-Espanhol (2004), Processos Gerenciais (2012); especialista em Psicomotricidade Relacional pelo CIAR-FAP (2007), Tutoria-FACINTER (2007), Gestão de Pessoas-IBPEX (2010), em Educação a Distância UNINTER (2013); com 16 anos de experiência na área da EAD, como Coordenadora de Graduação e Pós-Graduações, Supervisora de Tutoria. Tutoria em diversas disciplinas. Escritora e coautora dos materiais didáticos na área de Logística: Transportes e Distribuição. 1. ed., (2017); Logística de Suprimentos. 1. ed., (2017); Gestão de Estoques e Armazenagem. 1. ed., (2017); Organizadora dos Livros: Gestão Pública (2021); Logística Multicasos: do sonho à entrega (2021).

Editora  **ZH4**

