

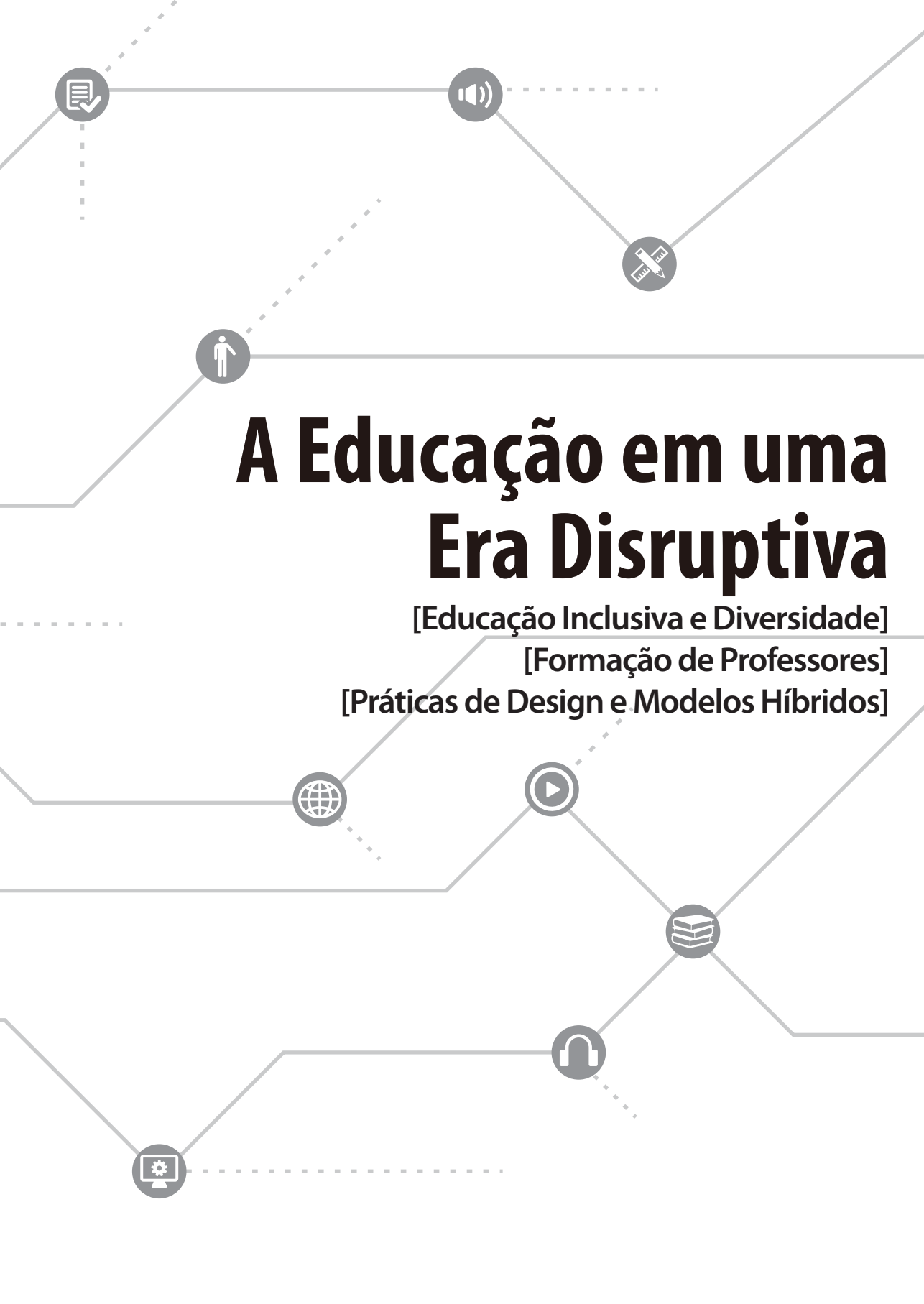
Carmen Maria Cipriani Pandini
Cleia Demétrio Pereira
Soeli Francisca Mazzini Monte Blanco
(organizadores)

A Educação em uma Era Disruptiva

[Educação Inclusiva e Diversidade]
[Formação de Professores]
[Práticas de Design e Modelos Híbridos]



editora
UDESC



A Educação em uma Era Disruptiva

[Educação Inclusiva e Diversidade]

[Formação de Professores]

[Práticas de Design e Modelos Híbridos]

Governo Federal	Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva
	Ministro de Educação Camilo Sobreira de Santana
	Secretária de Regulação e Supervisão da Educação Superior Helena Maria Sant'ana Sampaio Andery
	Coordenadora Geral de Regulação da Educação Superior a Distância Joana D'arc de Castro Ribeiro
	Presidente da CAPES Mercedes Maria da Cunha Bustamante
	Diretor de Educação a Distância da CAPES/MEC Suzana dos Santos Gomes
Governo do Estado de Santa Catarina	Governador Jorginho dos Santos Mello
	Secretário da Educação Aristides Cimadon
UDESC	Reitor Dilmar Baretta
	Vice-Reitor Luiz Antonio Ferreira Coelho
	Pró-Reitora de Ensino de Graduação Gabriela Botelho Mager
	Pró-Reitor de Extensão, Cultura e Comunidade Alfredo Balduino Santos
	Pró-Reitora de Administração Mariana Fidelis Vieira da Rosa
	Pró-Reitor de Planejamento Alex Onacli Moreira Fabrin
Centro de Educação a Distância (CEAD/UAB)	Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação Letícia Sequinatto
	Diretora Geral Vera Márcia Marques Santos
	Diretora de Ensino de Graduação Tânia Regina da Rocha Unglaub
	Diretora de Pesquisa e Pós-Graduação Karim Hahn Lüchmann
	Diretora de Extensão, Cultura e Comunidade Cléia Demétrio Pereira
	Diretora de Administração Gabriela Amarilho
	Chefe de Dep. de Pedagogia a Distância Carmen Maria Cipriani Pandini
	Chefe do Dep. de Educação Científica e Tecnológica David Daniel e Silva
	Coordenadora de Estágio Marilane Machado de Azevedo Maia
	Coordenadora Geral UAB/UDESC Carmen Maria Cipriani Pandini
	Coordenador Adjunto UAB/UDESC Americo Hiroyuki Hara
	Coordenadora PROFEI UAB/UDESC Gabriela Maria Dutra de Carvalho
	Coordenadora do Curso de Pedagogia UAB Ana Flávia Garcêz
	Coordenadora do Curso de Biologia UAB Cléia Demétrio Pereira
	Coord. do Curso de Esp. em Ed. Inclus. UAB/UDESC Geisa Letícia K. Böck
	Coordenadora de Tutoria CEAD Klalter Bez Fontana Arndt
C. de Ciências Humanas e da Ed. (FAED/UAB)	Coordenadora do Curso de Biblioteconomia Daniella Câmara Pizarro
C de Ciências da Admin. e Socio. (ESAG/UAB)	Coord. do Curso de Administração Pública Ivoneti da Silva Ramos

copyright © UDESC/CEAD/UAB <2023>

Nenhuma parte desta publicação pode ser reproduzida por qualquer meio sem a prévia autorização desta instituição.

Carmen Maria Cipriani Pandini
Cleia Demétrio Pereira
Soeli Francisca Mazzini Monte Blanco
(organizadores)

A Educação em uma Era Disruptiva

[Educação Inclusiva e diversidade]
[Formação de Professores]
[Práticas de Design e Modelos Híbridos]

COORDENAÇÃO EDITORIAL

Carmen Maria Cipriani Pandini
Márcia Melo Bortolato

DESIGN EDUCACIONAL

Márcia Melo Bortolato

PROJETO GRÁFICO E CAPA

Igor Reszka Pinheiro
Alice Demaria Silva Penha

DIAGRAMAÇÃO

Igor Reszka Pinheiro

Livro elaborado por:

**EDITORA UDESC**

Luiza da Silva Kleinunbing
Coordenadora

Fone: (48) 3664-8100

E-mail: editora@udesc.br

<http://www.udesc.br/editorauniversitaria>

CONSELHO EDITORIAL

Luiza da Silva Kleinunbing | Presidente
CAV
Verardo Liesenberg (Titular)
Roseli Lopes da Costa Bortoluzzi (Suplente)
CCT
Gilmario Barbosa Dos Santos (Titular)
Regina Helena Munhoz (Suplente)
CEAD
Carmen Maria Cipriani Pandini (Titular)
Tania Regina da Rocha Unglaub (Suplente)
CEART
Giselle Schmidt Alves Diaz Merino (Titular)
Milton de Andrade Leal Junior (Suplente)
CEAVI
Rogério Simões (Titular)
Iraci Leitzke (Suplente)
CEFID
Caroline Ruschel (Titular)
Carla Garcia Hostalacio Barros (Suplente)

Marcelo Gomes Cardoso | Secretário
CEO
Denise Antunes de Azambuja Zocche (Titular)
Rosana Amora Ascari (Suplente)
CEPLAN
Delcio Pereira (Titular)
Fernanda Hansch Beuren (Suplente)
CERES
Danielle Rocha Benicio (Titular)
Carolina Stolf Silveira (Suplente)
CESFI
Luiz Filipe Goldfeder Reinecke (Titular)
Alexandre Magno de Paula Dias (Suplente)
ESAG
Leonardo Secchi (Titular)
Fabiano Maury Raupp (Suplente)
FAED
Fernando Coelho (Titular)
Luciana Rossato (Suplente)

E24 A educação em uma era disruptiva : educação inclusiva e diversidade, formação de professores, práticas de design e modelos híbridos / Carmen Maria Cipriani Pandini, Cleia Demétrio Pereira, Soeli Francisca Mazzini Monte Blanco, organizadoras. - Florianópolis: Editora Udesc, 2023.
464 p. : il.

Inclui referências
ISBN-e: 978-65-88565-89-6

1. Aprendizagem. 2. Educação à distância – Santa Catarina. 3. Pedagogia crítica. I. Pandini, Carmen Maria Cipriani. II. Pereira, Cleia Demétrio. III. Blanco, Soeli Francisca Mazzini Monte

CDD: 370 - 23. ed.

SUMÁRIO

- 7 Prefácio
- 9 Apresentação
- 11 Um Olhar para o Sujeito na Formação de Educadores
A Pesquisa Narrativa em Foco
Lauro Roberto Lostada e Lidnei Ventura
- 34 A Disciplina de Informática no Currículo da Educação Básica e sua Importância para a Educação Tendo como Base o 'Ensino Remoto' Aplicado Durante a Pandemia
Claudemir Antunes de Oliveira, Miqueias Padilha, Paulo Cristian Oliveira Carvalho e Fábio Manoel Caliar
- 56 As Tecnologias Impactaram o Ensino Durante a Pandemia?
Estudo Baseado nas Escolas da Rede Municipal de Caibi
Solange Maria Prior, Micheli Valduga e Arnaldo José de Lima
- 83 A Tecnologia Computacional a Serviço do Ensino
Relato de Experiência de Estágio Remoto
Beatriz Goudard, Cléia D. Pereira, Alfredo B. Santos e Tiago L. Schmitz
- 103 Pandemia e as Faíscas Causadas na Educação
Chaiane Karol Alegri Cunha, Cristiane Darossi, Geisa Letícia Kempfer Böck e Zuliana Aparecida Borges Bianchini
- 126 O Estágio Supervisionado na Licenciatura em Química e a Importância da Transposição Didática na Prática Docente
Franciele Oliveira Domingues e Graziela Raupp
- 155 Redes Sociais e Escola
A Extensão Universitária como Espaço de Formação de Educadores
Lidiane Goedert e Karina Marcon
- 171 Avaliação do Design Instrucional do CEAD/UDESC
Igor Reszka Pinheiro, Dafne Fonseca Alarcon e Carmen Maria Cipriani Pandini
- 187 De Elemento Alegórico a Elemento Pedagógico
Uso de Imagens na Infografia dos Materiais Educacionais Digitais
Rafael Martins Alves, Márcia Melo Bortolato e Gilson Braviano
- 207 As Potencialidades do Moodle para a Organização dos Ambientes Virtuais
O Desenho Pedagógico e as Contribuições para o Processo de Ensino e Aprendizagem
Gisele Adriana Maciel Pereira, Maristela Müller e Rafael Araújo Saldanha
- 238 Relato de Experiência no Desenvolvimento do Curso de Capacitação
"Coronavírus (COVID-19)
O que Devo Saber e Fazer?"
Márcia Melo Bortolato e Edlamar Kátia Adamy

- 260 O Design da EaD Sob uma Abordagem Situada e Centrada no Humano
Carmen Maria Cipriani Pandini
- 277 A Extensão Universitária da UDESC na Trilha da Educação Sexual
Danubia Tamanini Fiamoncini e Gabriela Maria Dutra de Carvalho
- 301 Cibercultura e Interatividade na Formação Docente
Contribuições para Práticas Inclusivas no Âmbito da Educação
Lilian Poletto Lesina, Soeli F. M. Monte Blanco e Solange Cristina da Silva
- 321 Computação Desplugada no Ensino Fundamental
Uma Revisão Sistemática da Literatura dos Anos de 2019-2021
Carlos Alberto Parisotto, Eliseu Fernando Brand, Rafael da Silva, Tiago Luiz Schmitz e David Daniel e Silva
- 339 Educação Sexual nas Escolas
Um Olhar Diagnóstico Sobre Algumas Práticas e Concepções no Sul do Brasil
Jucilene Dellagiustina Frare e Gabriela Maria Dutra de Carvalho
- 367 A Gestão Escolar na Inclusão de Estudantes com Deficiência Intelectual em Escolas Municipais de Araranguá/SC
Elizabet Ferreira de Aguiar, Cléia Demetrio Pereira e Yasmin Ramos Pires
- 389 O Conceito de Inclusão Pedagógica no Contexto de Aprendizagem Personalizada e Mediada por Tecnologias
Gabriela Alias Rios, Klaus Schlünzen Junior e Elisa Tomoe Moriya Schlünzen
- 412 O Processo de Inclusão ou Exclusão por Meio das TDICS
Uma Realidade que se Desvela com a Pandemia Causada pelo Novo Coronavírus
Carina Pasini Col, Sonia Mara de Fátima da Silva Franciski e Vera Márcia Marques Santos
- 429 Tecituras dos Estudos de Pierre Bourdieu para (Re)Pensar os Acessos Culturais Desiguais na Universidade
Lais Donida e Soeli Francisca Mazzini Monte Blanco
- 451 Um Estudo Dirigido
Políticas Públicas Educacionais e os Desafios na Atualidade
Bruna Vieira Bardt Littke e Graziela Raupp

PREFÁCIO

A obra **A Educação em uma Era Disruptiva** é o resultado de um trabalho educativo disruptivo, proposto por autores que sentiram o que mundo contemporâneo tem exposto a eles. Trata-se de um livro que não somente reúne um conjunto de conceitos, reflexões teóricas e experiências educativas com recursos tecnológicos, mas é uma obra paradigmática e emblemática.

Frente às graves ameaças à vida humana provocadas pela pandemia do COVID-19, a necessidade antropológica da Educação fez com que os seus sujeitos buscassem adaptar tecnologicamente seus planejamentos, metodologias e mediações pedagógicas. Num contexto de crise de saúde pública mundial, buscar alternativas para que a educação não parasse exigiu irrupção, em diferentes graus, para professores, estudantes e familiares. A educação foi fortemente afetada pelo contexto pandêmico, e se reinventar, inovar e (re)aprender foi necessário, inclusive, para que pudéssemos irromper com o cenário ameaçador dos últimos anos pandêmicos. Foi assim que a cultura digital e a literacia tecnológica passou a ser objeto de estudos e de pesquisas para diversos professores, pesquisadores e intelectuais.

A pergunta sobre os processos de aprendizagem dos estudantes sempre foi uma pergunta que, em algum nível, eram medidos (tradicionalmente) por avaliações periódicas e presenciais. Nos últimos anos, a pandemia, que fora entendida como uma inovação disruptiva em diferentes formas de sociabilidade e interação com o mundo, provocou também inovações disruptivas em muitos (e não em todos!) contextos pedagógicos. As ciências tecnológicas da informação e as licenciaturas se obrigaram a estabelecer diálogos e confluências para tornar exequível planos e desenhos pedagógicos. Algo que para uma Educação a Distância séria, há tempos, não é uma novidade.

Em uma era disruptiva, a Educação não se situa em proposições vazias de um “novo normal”, mas ela faz aquilo que, por natureza e lastro, sempre foi: inovadora e transformadora. Essa é a sua história, pois ao contrário, só para citar um exemplo, o que teria ocorrido com a Revolução Científica dos séculos XV e XVI? Quantas inovações, irrupções e paradigmas a Educação passou em 2.500 anos de civilização ocidental letrada?

Por isso, essa obra alcança a relevância anunciada: dialoga com o tempo presente e possibilita não somente o reconhecimento de um avanço pedagógico, mas coloca a humanidade na condição de aprendizado constante. Essa é a *conditio sine qua non* da inovação, dos avanços da ciência e do progresso civilizatório.

Prof. Dr. Carlos Willians Jaques Moraes

Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG

APRESENTAÇÃO

O livro **A Educação em uma Era Disruptiva** é o quarto volume da série sobre práticas de Educação a Distância (EaD) desenvolvidas, em grande medida, por pesquisadores, professores, estudantes da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

O objetivo com este tipo de obra é dar visibilidade aos trabalhos e pesquisas que são desenvolvidos na modalidade a distância, com interfaces, também em práticas educativas presenciais.

Podemos encontrar nestes registros, compilados em forma de livro, análises sobre as ações de ensino e de extensão, relatos e discussões sobre trabalhos de conclusão de cursos, reflexões sobre dados coletados em pesquisas e em projetos e práticas de gestão, entre outros. Estes artigos nos permitem dialogar com diferentes e amplos contextos, com a finalidade de potencializar visões e concepções sobre as diferentes áreas e sobre os processos de produção e gestão ensino e da pesquisa, em distintas áreas.

O conjunto de artigos compilados nesta obra foi organizado por 3 eixos que constituem as dimensões que favorecem a possibilidade de estabelecer intercâmbios científicos e educativos em diferentes áreas, considerando a educação como oportunidade de aprendizagem ao longo da vida sob bases inclusivas.

O livro se apresenta como uma possibilidade de compreender a educação como sob a forma disruptiva, que implica, necessariamente, a construção de novos conhecimentos que se dá na vertente de uma condição de coletividade, que é essencialmente diversa. Considerar a diversidade no interior da Universidade dando oportunidade de voz a um conjunto diverso de atores que, por meio de seus saberes, se abre a uma forma de educação ampliada essencial à sociedade vigente.

Diante da diversidade temática, dos múltiplos saberes e olhares, desejamos que esta obra incite reflexões sobre concepções, tendências e desafios inerentes às práticas na educação a distância e que contribua com a ampliação de redes por meio da formação continuada e da cooperação e do diálogo interinstitucional.

A proposta é a de ser uma produção coletiva, focada na perspectiva multidisciplinar, dando voz aos múltiplos atores para gerar uma gradativa e necessária desrupção da educação – que por vezes é fechada, fragmentada e altamente seletiva.

Diálogos favorecem abertura de fronteiras de pensamento e afetam as relações dentro e fora das instituições formadoras. Esta deve ser uma “nova Era” na educação superior.

As Organizadoras

UM OLHAR PARA O SUJEITO NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES

A pesquisa narrativa em foco

Lauro Roberto Lostada
Lidnei Ventura

Lauro Roberto Lostada é Doutor em Educação e assistente técnico pedagógico da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, SED.
E-mail: laurorl@sed.sc.gov.br

Lidnei Ventura é Doutor em Educação e professor adjunto na Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC.
E-mail: lidnei.ventura@udesc.br

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo discutir as contribuições da pesquisa narrativa para a formação de educadores, propondo-se a revisão de modelos de formação continuada tradicionalmente oferecidos a esses sujeitos. Parte-se do relato da experiência formativa desenvolvida com um grupo de professores egressos da Universidade do Estado de Santa Catarina, entre os meses de abril e julho de 2021, período em que, devido a pandemia da COVID-19, as atividades de formação tiveram que ser realizadas com o suporte de plataformas digitais, inclusive no que diz respeito à formação continuada de educadores. Em sua quarta edição, o curso “Narrativa, autobiografia e formação de educadores” foi oferecido na modalidade a Distância, enquanto projeto de extensão universitária. Compreende-se, no quadro teórico defendido pelo projeto, que as narrativas são concebidas sob um tripé interligado dialeticamente: como fundamento onto-gnosiológico da experiência humana, como metodologia de pesquisa e como metodologia de formação.

Palavras-chave: Narrativa. Formação de Educadores. Extensão Universitária.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo analisar as contribuições da pesquisa narrativa para a formação de educadores num cenário disruptivo, onde as práticas docentes são questionadas, impondo-se, por consequência, a revisão dos modelos de formação continuada oferecido aos professores.

Para tanto, toma-se como ponto de partida o relato da experiência desenvolvida com um grupo de professores egressos de um curso de especialização da Universidade do Estado de Santa Catarina, entre os meses de abril e julho de 2021, período em que, devido a pandemia da COVID-19, as atividades de formação tiveram que ser desenvolvidas com o suporte de plataformas digitais, inclusive no que diz respeito à formação continuada de educadores.

Em sua quarta edição, o curso “Narrativa, autobiografia e formação de educadores” foi oferecido na modalidade a Distância, como um projeto de extensão universitária. Utilizando

como pressuposto as narrativas de vida, o projeto fez uso da metodologia autobiográfica como forma de estabelecer um roteiro autoformativo aos cursistas participantes. De forma geral, as edições do curso tiveram como objetivo refletir, problematizar e, acima de tudo, aplicar a metodologia narrativa em processos formativos de educadores. A intenção seria promover um processo reflexivo focado em sistemas de autorreferenciamento, que utilizem relatos autobiográficos, memoriais de trajetória formativa e outras ferramentas de expressão da subjetividade dos sujeitos envolvidos para, desta maneira, instigar transformações nas práticas dos educadores. Desta forma, pretende-se combater a objetividade positivista imposta nos cursos frequentemente oferecidos aos professores, cuja dinâmica despreza suas experiências e vivências enquanto sujeito e profissional.

Considerando as perspectivas críticas que vêm questionando os modelos de formação de professores oferecidos ao longo dos anos, assistimos à popularização do campo das narrativas como uma alternativa com grande projeção (HARRISON, 2008). Assim, a exploração das narrativas tem tomado contornos cada vez mais elaborados enquanto fundamento onto-gnosiológico da experiência humana, como metodologia de pesquisa (MOEN, 2008; HARRISON, 2008) e, finalmente, como metodologia de formação (JOSSO, 2010).

Embora o positivismo tenha agido no sentido de fragmentar o objeto do conhecimento em partes incomunicáveis entre si, observamos, com a pesquisa narrativa, um fenômeno chamado “redescoberta do sujeito”. Nas narrativas autobiográficas a complexidade da vida humana pode ser mobilizada e, enquanto sujeitos históricos, nos compreendemos como resultado das relações que estabelecemos conosco mesmos, com o meio e com os outros (auto, hetero e ecoformação). Nessa tríade de relações o conhecimento é produzido e compartilhado e, deste modo, as interações humanas vão constituindo a cultura, de forma que a educação se apresenta como o resultado direto dessa apropriação/recriação na vida das pessoas, o que significa dizer que a formação é um processo interior pelo qual o sujeito permite transformar-se pelo conhecimento, transformando também o meio em que vive. Mas enquanto a vivência é passageira, a experiência é o que mobiliza, toca e afeta; e, deste modo, ela tem um potencial transformador (BENJAMIN, 1987). O conhecimento

exige a desaceleração da vida cotidiana para que o sujeito possa voltar-se sobre si mesmo, refletindo sobre suas histórias de vida, cujo exercício dá sentido à existência. Como diz Arfuch (2010, p. 17):

A 'pós-modernidade', vinha sintetizar o estado de coisas: a crise dos grandes relatos legitimadores, a perda de certezas e fundamentos (da ciência, da filosofia, da arte, da política), o decisivo descentramento do sujeito e, coextensivamente, a valorização dos 'microrrelatos', o deslocamento do ponto de mira onisciente e ordenador em benefício da pluralidade de vozes, da hibridização, da mistura irreverente de cânones, retóricas, paradigmas e estilos.

O espaço narrativo (ARFUCH, 2010) se apresenta como uma oportunidade de ouvir a voz dos silenciados e valorizar os testemunhos e as experiências acumuladas pelos professores ao longo de suas carreiras, oportunizando um importante momento-espço de reflexão que seja capaz de promover, mais do que conhecimentos técnicos, que logo se tornam obsoletos diante da aceleração da ciência, a abertura para novos modelos de aprendizagem, baseados fundamentalmente na experiência e no compartilhamento.

Neste contexto, realizaremos uma breve análise da narrativa, suas contribuições como metodologia de pesquisa e quais suas contribuições nos processos de formação em tempos de mudanças provindos dos novos cenários culturais. A descrição demonstra o potencial da pesquisa narrativa no seu tríplice aspecto de metodologia de pesquisa, exposição de resultados e metodologia de formação continuada, o que nos leva a qualificar as histórias de vida como uma alternativa inovadora e relevante para a formação de professores em relação aos tradicionais modelos formativos no atual cenário de grandes transformações.

NARRATIVAS: UM OLHAR PARA SI, O MUNDO E OS OUTROS

Uma das principais marcas constitutivas da humanidade é a faculdade narrativa. Walter Benjamin (2012) já dizia que esse é um dom ancestral e, por isso, as narrativas nos constituem como pessoas, como sujeitos, e como identidades subjetivas, ao mesmo tempo em que nos constituem como gênero humano e como forma de estar no mundo. Mas embora a história oral consista na primeira fonte histórica conhecida, sabemos que

ela foi praticamente desprezada pela historiografia clássica, que insistiu em questionar sua fidedignidade.

Segundo Harrison (2008), os trabalhos desenvolvidos pela *Escola de Chicago* entre os anos 1920 e 1940 representam o ponto de partida no que diz respeito à relativização dos métodos quantitativos e estatísticos de pesquisa e ao uso das metodologias qualitativas na pesquisa sociológica, com a aplicação de instrumentos próprios da etnografia e da antropologia. O pioneirismo de uso da narrativa pela Escola de Chicago (HARRISON, 2008), deveu-se ao uso das metodologias qualitativas na pesquisa sociológica, sob a liderança de Robert Parker, relativizando os métodos quantitativos e estatísticos predominantes à época e aplicando instrumentos próprios da etnografia e da antropologia. A influência de Parker nos futuros pesquisadores foi decisiva para formar toda uma geração de sociólogos e antropólogos preocupados em estudar narrativas como histórias de vida, biografia e autobiografias (BECKER, 2008).

Outro importante fator neste processo de valorização das metodologias qualitativas no campo das metodologias de pesquisa foi a criação, em 1929, da *Revista Annales* por Lucien Febvre e Marc Bloch, cujos trabalhos visavam o enriquecimento da história, convertendo a proposta em um verdadeiro movimento intelectual conhecido como a *Escola dos Annales*. A revista, de modo geral, provocou uma profunda revisão no campo da historiografia, propondo uma renovada concepção da história, com o uso de biografias, relatos e histórias de vida como fonte de conhecimento. A inquietação do grupo dizia respeito à relativa pobreza das análises historiográficas da época, que acabavam reduzindo as complexas situações históricas a um simples jogo de poder entre gigantes, ignorando que, por todo lado, se encontravam também campos de forças estruturais, coletivas e individuais que, em geral, não correspondiam aos anseios da humanidade e tampouco do homem que daí se originava. A necessidade de uma história mais totalizadora surgia, portanto, do fato de que o homem se sentia como um ser cuja complexidade não podia ser resumida a um opaco reflexo de jogos de poder ou da representação do modo de agir, pensar e sentir dos dominantes da época, o que permitiu que a história fosse vista não como uma simples narrativa de acontecimentos condicionados, mas como um movimento de sujeitos capazes de serem livres e de agir de acordo com a sua própria criatividade

(BURKE, 1997). Naturalmente, as *Escolas de Chicago* e *dos Annales* não foram capazes de desmistificar o uso das narrativas orais, embora tenham estabelecido um importante movimento de resistência para instigar as narrativas de vida enquanto um instrumento para a construção da história, o que ganhou cada vez mais espaço com o aparecimento do gravador, utilizado pela primeira vez pelo jornalista Allan Nevins, na década de 40, para o registro de depoimentos (JUNGES, 2006).

Assim, com a crescente valorização da pesquisa qualitativa nas ciências humanas, assistimos a um questionamento sobre as metodologias de pesquisa, notadamente orientadas pela concepção positivista, que acabaram impulsionando a história oral enquanto um instrumento de pesquisa capaz de valorizar o contexto real e a subjetividade dos entrevistados. Para Junges (2006, p. 70-71), na história oral de vida “[...] as narrativas não servem apenas para esclarecer e perpetuar o passado, ou simplesmente complementar documentos escritos. Nesse caso, as fontes orais pretendem dar voz e vez aos sujeitos, privilegiando as experiências pessoais, a vivência e as representações individuais”. A história de vida tem a característica de permitir acesso aos caminhos percorridos, possibilitando que tenhamos uma aproximação a como o sujeito construiu a sua identidade e como vivencia seu processo de formação. Para Josso (2010), as narrativas autobiográficas além de serem potenciais repositórios de dados de pesquisa, podem gerar reflexões e textos acadêmicos que visam contribuir como metodologia de formação de educadores. Desta maneira, ao narrar a sua história de vida, os professores acabam tendo a oportunidade de refletir sobre ela, revisitando o passado e rememorando aspectos talvez esquecidos, cuja pertinência possibilita uma melhor compreensão sobre o presente.

Nóvoa (1992, p. 26) afirma que “[...] os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada uma produz a ‘sua’ vida, o que no caso dos professores é produzir a ‘sua’ profissão”. E mais:

Entendemos que durante seu desenvolvimento profissional, o professor necessita compreender sua prática, podendo investigá-la, se conhecer enquanto pessoa e profissional, mas também precisa aprender a compreender e conviver com discursos sobre a sua culpabilidade, sobre as influências das condições de trabalho, sobre o próprio sistema educacional (IZA *et al.*, 2014, p. 277).

Quanto ao uso das narrativas na pesquisa com professores, Goodson (1995) defende que, primeiro, a compreensão dos aspectos pessoais presentes nos discursos dos professores é muito importante para a interpretação de sua conduta e de sua prática. O que o professor faz, seja na escola ou fora dela, são elementos cruciais para entender seu posicionamento profissional. Além do mais, o autor afirma que as experiências de vida e as relações que o professor estabelece ao longo da vida são constituintes daquilo que ele é, condicionando suas práticas profissionais. Goodson (1995) também diz que esse tipo de análise possibilita situar o sujeito em relação ao seu tempo, permitindo justapor sua história de vida com a história da sociedade, o que evidencia as contingências que o sujeito enfrenta na sua trajetória.

Nóvoa (1988, p. 16) destaca ainda que a pesquisa com base nas histórias de vida deve estruturar-se “através de uma construção retrospectiva de um dado percurso de vida, organizada a partir de determinados pontos de viragem”, o que nos remete à opção metodológica adotada na proposta de formação, que visa instigar os professores para compreender melhor as suas escolhas e suas transformações diante das exigências que o novo cenário impõe.

A valorização dos testemunhos de vida trata-se, portanto, da avaliação tanto dos signos quanto dos símbolos que se traduzem ou que traduzem a própria dinâmica da existência, de forma que:

Podemos afirmar, com razoável segurança, que a história não é simplesmente uma sequência de fatos à mercê de fatores simplesmente externos, mas a *real história*, nem sempre contada, se alicerça na personalidade e na compreensividade dos *atores humanos* (MOSQUERA e STOBÁUS, 2004, p. 84).

Este olhar semântico para a existência inaugura, no campo das metodologias pós-críticas, o que podemos chamar de perspectiva compreensiva da hermenêutica, que, aliada à perspectiva histórica, tende a tomar o signo e o símbolo utilizados nos testemunhos como referência para compreender a condicionalidade da existência em seus termos mais tênues. Podemos dizer que as conexões possíveis de sentido dos discursos proferidos fazem corpo a um novo método de pesquisa científica, no qual o sujeito ocupa lugar privilegiado em relação à lógica tecnocientificista. As pesquisas que surgem nesse campo

de investigação acabam divergindo dos modelos tradicionais de ciência ao pautarem-se em metodologias menos preocupadas com as regras e mais interessadas nas interrogações e nas estratégias de análise descritiva (LARROSA, 1994). É como se vivêssemos “[...] um tempo que demanda de nós não apenas a compreensão do mundo em que vivemos, mas, sobretudo, a criação de instantes de suspensão dos sentidos já criados e a abertura de possibilidades de sua ressignificação” (MEYER e PARAÍSO, 2014, p. 22-23).

O que se impõe neste novo modelo de pesquisa, portanto, é o *estranhamento* do dado e sua *desfamiliarização* (FISCHER, 2004), pois consideramos que a realidade é construída social e culturalmente e não pela simples coleta de dados documentais objetivamente avaliados por um pesquisador da história tradicional, o que normalmente traduziria uma visão opaca da realidade, fruída pela óptica do dominante. É preciso compreender que, apesar de toda a possibilidade que essas abordagens comportam,

[...] na construção metodológica que fazemos, em momento algum desconsideramos o já produzido com outras teorias, com outros olhares, com outras abordagens sobre o objeto que escolhemos para investigar. Ocupamo-nos do já conhecido e produzido para suspender significados, interrogar os textos, encontrar outros caminhos, rever e problematizar os saberes produzidos e os percursos trilhados por outros. Enfim, buscamos as mais diferentes inspirações e articulações para modificar o dito e o feito sobre a educação e os currículos (PARAÍSO, 2014, p. 27).

As histórias de vida conquistam espaço na América Latina exatamente pela conscientização da necessidade de valorização e elaboração de um conhecimento que fosse fiel às conjecturas da história real, possibilitando uma compreensão mais fidedigna dos fenômenos sociais e históricos. Elas têm como objetivo dar voz aos silenciados, ao mesmo tempo em que evidenciam que a verdade não é um fato, mas uma invenção declarada a partir de regimes de discurso aceitos ou não aceitos dentro de uma determinada sociedade (FOUCAULT, 2000).

Assim, podemos distinguir duas grandes vertentes metodológicas presentes nas pesquisas com uso de narrativas: a *life story* e a *life history*¹. A *life story* é uma reconstrução que um

1 Desde a Reforma Ortográfica de 1943 a Academia Brasileira de Letras recomenda apenas o uso de “história” em qualquer situação, seja ela ficção ou realidade, para cujas acepções usavam-se os termos *estória* e *história*, respectivamente.

sujeito realiza de sua própria experiência, geralmente através do amparo do pesquisador, que instiga de forma relativamente passiva o entrevistado a mobilizar instâncias memorativas através de um repertório não estruturado. Já na *life history* o processo avança para além da estória, com uma coleta mais complexa de informações e dados, seja por informação ou através de documentos, sobre a história do sujeito (FISCHER, 2004).

A análise dos discursos é, neste sentido, um processo arqueológico e genealógico (FOUCAULT, 1987) que permite a compreensão das condições de possibilidade do discurso, onde se podem, portanto, estabelecer os nexos de poder instituídos social e culturalmente naquele campo de pesquisa. Fischer (2014, p. 156) resume esta questão afirmando que “com as palavras se *faz*” e segue na trama inicialmente urdida por Foucault:

O que precisa ser considerado é que, nos discursos, existe um lugar determinado e vazio que pode ser ocupado por diferentes indivíduos. Se uma proposição, uma frase, um conjunto de signos podem ser *enunciados*, segundo Foucault não é porque houve um dia alguém para preferi-los, mas porque houve uma posição que foi ocupada por um sujeito (FISCHER, 2004, p. 157-158).

Nessa linha, argumentamos que o sujeito é um ser situado, dependente e que a análise discursiva precisa ter como foco as condições diante das quais o sujeito exerce sua função enunciativa. Mais do que analisar o que foi e/ou o que não foi dito, o pesquisador deve preocupar-se em identificar o princípio gerador do discurso. Desta forma, o método por excelência para esse tipo de investigação deve ser o olhar perspicaz e a escuta atenta, pois a cultura só pode ser compreendida quando analisada sob a ótica do indivíduo, cujos atos refletem a razão universal de sua condição.

A narrativa autobiográfica consiste, portanto, num importante espaço onde, através da descrição de experiências, atitudes, aspirações e objetivos, o sujeito pode referenciar-se enquanto fonte de conhecimento e, neste sentido, tem a oportunidade de elaborar um projeto pessoal de formação mais dinâmico e individualizado, decorrendo em melhores resultados.

Lembremos, a este respeito, que Bakhtin (2003) compara a visão retrospectiva da autobiografia com o olhar-se no espelho, ato que possibilita ao indivíduo definir-se

e construir uma identidade – esse processo pode também ser reconhecido através da *autoscopia*, pois simula uma sala de espelhos cuja função seria conduzir o sujeito à reflexão sobre suas próprias práticas (SCHÖN, 2000).

Neste viés metodológico, a autobiografia é considerada uma modalidade qualitativa de pesquisa onde, resumidamente, rejeita uma visão que focaliza o participante como simples objeto:

A pesquisa (auto)biográfica é uma forma de história autorreferente, portanto, plena de significado, em que o sujeito se desvela, para si, e se revela para os demais. (...) A pesquisa (auto)biográfica, embora utilize de diversas fontes, tais como narrativas, história oral, epístolas, fotos, vídeos, filmes, documentos, utiliza-se do exercício da rememoração, por excelência. (...) As (auto)biografias são constituídas por narrativas em que se desvelam trajetórias de vida. Esse processo de construção tem na narrativa a qualidade de possibilitar a auto-compreensão, o conhecimento de si, àquele que narra sua trajetória (ABRAHÃO, 2004, p. 202-203).

A autoformação proveniente das narrativas autobiográficas é uma dimensão de reencontro reflexivo em que as questões do presente acabam problematizando o passado, incentivando a construção de um projeto sobre o futuro, ainda que incerto. Ao mesmo tempo, a autoformação se vê confrontada pela heteroformação, que aponta para a significativa presença de muitos outros em nossa história de vida, pessoas que compõem um verdadeiro universo de conhecimentos, com as quais podemos aprender e ensinar. Por último, não se pode esquecer do poder da ecoformação para a formação do indivíduo, afinal, a relação com o meio, o trabalho e a cultura compõem elementos fundamentais à constituição da identidade. Auto, hetero e ecoformação (BRAGANÇA, 2011) são, resumidamente, os nichos de aprendizagem que compõem o espectro da individualidade. Assim, conscientes dos múltiplos aspectos envolvidos na formação do indivíduo, concebemos que as narrativas autobiográficas possibilitam que o sujeito assuma a responsabilidade por seu próprio processo formativo de maneira permanente e autônoma, a tal ponto que:

A autoformação pressupõe uma experiência com o conhecimento, uma reorganização interna do sujeito frente à vida, à produção de

sentidos, à transformação pessoal. Assim, a relação com o saber torna-se mais importante do que o próprio saber (CHENÉ, 1988, p. 89).

O processo de formação baseado em autobiografias supõe, portanto, diversas relações estabelecidas tanto com o outro quanto com o meio, o que leva a dizer que a formação deve estar alinhada com os contextos sociais e culturais que subsistem ao sujeito. As narrativas se apresentam como uma possibilidade capaz de reorientar o quadro da formação docente, ao alçar um projeto que permite centrar o sujeito nos processos diante dos quais ele havia sido esvaziado ao longo do contexto do positivismo cientificista. Desta forma, fica cada vez mais evidente o quanto os processos de formação de professores, sejam eles relacionados à formação inicial ou à formação continuada, foram estruturados com base numa perspectiva instrumental (PIMENTA; LIMA, 2006; NÓVOA, 2010), que não conseguem dar conta das demandas que a contemporaneidade tem projetado à escola, o que demonstra a necessidade de se colocar o próprio sujeito como origem e causa de todo conhecimento, o que muitos autores têm defendido como forma de solucionar as fragilidades dos atuais processos de formação de caráter instrucional e tutelar.

No curso de extensão “Narrativas, Autobiografia e Formação de Educadores”, a proposta era trabalhar a formação de professores a partir da metodologia das histórias de vida e relatos autobiográficos. Assim, tínhamos como intenção a retomada de dimensões esquecidas da subjetividade, tais como a imaginação, a afetividade, a sensibilidade, a emoção e todas aquelas outras que foram banidas do processo formativo (JOSSO, 2010) em nome de uma inalcançável objetividade do sujeito, construída historicamente pela hegemonia do instrumentalismo positivista. A experiência demonstrou-se fecunda no que diz respeito a levar o sujeito em formação a reflexões e tomadas de decisões conscientes quanto à sua atuação pessoal e profissional. Conforme Souza (2007, p. 69):

A escrita da narrativa abre espaços e oportuniza, às professoras e professores em processo de formação, falar-ouvir e ler-escrever sobre suas experiências formadoras, descortinar possibilidades sobre a formação através do vivido. A construção da narração inscreve-se na subjetividade e estrutura-se num tempo, que não é linear, mas num tempo da consciência de si, das representações que o sujeito constrói de si mesmo.

O uso de narrativas produz uma inversão necessária na formação classicamente calcada na passividade, dando ênfase a uma nova concepção de formação, que passamos a discutir na sequência.

NARRATIVAS COMO METODOLOGIA DE FORMAÇÃO: O CASO DO CURSO DE EXTENSÃO “NARRATIVA, AUTOBIOGRAFIA E FORMAÇÃO DE EDUCADORES”

O curso “Narrativa, autobiografia e formação de educadores” (NAFE) foi um projeto de formação continuada para educadores oferecido na modalidade EaD pelo Centro de Educação a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina (CEAD-UDESC). O curso foi disponibilizado na Plataforma Moodle da instituição, sendo o material totalmente construído pelos proponentes, autores deste relato. A intenção seria a oferta de uma formação fundamentada na metodologia de pesquisa de narrativa autobiográfica, como alternativa às formações disponibilizadas aos professores, para que eles possam encontrar um espaço de reflexão autorreferenciada para pensar o contexto de sua profissão e os modelos de ensino e aprendizagem que utilizam.

A edição de 2021 foi a quarta oferta do Curso de “Narrativa, autobiografia e formação de educadores”, sendo a primeira realizada em 2016, a segunda em 2017 e a terceira em 2018. Todas as edições do projeto tiveram currículo proposto de 60 horas, divididos em módulos temáticos.

A primeira edição do projeto foi oferecida como parte da pesquisa de doutoramento de Ventura (2018), com um público formado por 50 egressos do curso de Pedagogia a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina (CEAD-UDESC). A segunda edição foi oferecida como um projeto de extensão universitária para um grupo de 50 acadêmicos também do curso de Pedagogia a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina (CEAD-UDESC). A terceira edição, por sua vez, foi oferecida para os egressos do Curso de Especialização em Educação na Cultura Digital (UFSC), com vagas disponíveis para acadêmicos do curso de Pedagogia a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina (CEAD-UDESC), constituindo parte da pesquisa do doutoramento de Lostada (2020). Por

último, a quarta edição, seguiu a proposta das edições anteriores, como um projeto de extensão universitária para a formação de educadores em narrativas autobiográficas, com a oferta de vagas para 50 interessados na proposta, preferencialmente oriundos de instituições de educação básica (a maioria eram professores da Rede de Ensino de Florianópolis).

A quarta edição do NAFE foi dividida em três módulos temáticos, com dois livros digitais, disponibilizados no período de 05/04/2021 a 10/07/2021. Assim, do dia 05/04 até o dia 18/05 os cursistas foram convidados a navegar e conhecer a plataforma do curso, atualizando seu perfil, além de ler o tutorial do curso, conhecer o projeto, assistir a um vídeo de acolhimento e preencher o cadastro de cursista. A partir do dia 19/05 até o dia 09/06 os cursistas deveriam percorrer o Módulo 1 no qual deveriam realizar a leitura do Livro virtual: *Entremeando narrativas*, participar da enquete sobre esse livro, assistir ao vídeo de orientação sobre a atividade do módulo, realizar a tarefa no *Fórum de apresentação e autorreferenciamento* (ler/comentar as postagens dos colegas) e, como sugestão, ler o texto de Walter Benjamin, "O narrador". No Módulo 1, a primeira atividade consistia num fórum de apresentação e autoreferenciamento, no qual cada cursista deveria apresentar-se, resgatando aspectos de sua trajetória profissional, com a ilustração de uma imagem ou uma foto que fosse capaz de identificar aspectos da sua subjetividade. Já no período de 10/05 a 31/05, os cursistas deveriam percorrer o Módulo 2, no qual realizariam a leitura do Livro virtual: *A jornada do herói como autorreferenciamento biográfico*, participariam da enquete sobre esse, assistiriam ao Vídeo: *A jornada do herói* e também ao vídeo de orientação sobre a atividade do módulo, no qual cada um era convidado a identificar, dentro do seu recorte de formação, cada etapa da jornada e os personagens que, eventualmente, compunham a sua narrativa pessoal (para esta etapa foi sugerida a leitura complementar do livro "A jornada do escritor", de Christopher Vogler). A partir do dia 01/06, os cursistas teriam como tarefa navegar pelo Módulo 3, no qual iriam ler as instruções para a construção do memorial, assistir o vídeo de orientação sobre como fazer seu memorial e, enfim, elaborar seu memorial formativo, segundo as instruções descritas no Módulo, com data limite de postagem até 10/07, quando também deveriam realizar uma avaliação da formação.

Apesar do calendário proposto, não havia a obrigatoriedade de realização das tarefas nas datas previstas no cronograma do curso, pois se o cursista tivesse interesse, ele poderia seguir com as leituras e atividades, com a única prerrogativa de ter que participar dos fóruns de cada etapa, tanto publicando quanto interagindo com os colegas cursistas.

A certificação dos concluintes se daria a partir de sua participação nas atividades, com a entrega dos trabalhos propostos, inclusive, um memorial formativo a ser construído durante a formação, em etapas, e finalizado até a data de vigência do curso, quando deveria ser enviado para avaliação.

Ao todo, foram inscritos 50 cursistas para o projeto, sendo realizado um esforço de busca ativa para que todos ingressassem na plataforma da formação e realizassem as atividades previstas. Em síntese, foram encaminhados diversos e-mails aos cursistas que não estavam participando das atividades ou que haviam abandonado o curso, oferecendo oportunidade para que também concluíssem a formação. Alguns contatos através das redes sociais (Facebook, Instagram e WhatsApp) dos cursistas também foram estabelecidos para que se mantivessem ativos na formação. Mas, apesar de todas as estratégias adotadas, foi contabilizada a desistência de 40 cursistas ao longo do projeto, sendo que alguns nem sequer acessaram a plataforma do Curso. Somente 10 cursistas (20%) realizaram todas as atividades necessárias para que recebessem a certificação prevista.

Dos inscritos, 29 responderam ao questionário de identificação, com idades variadas desde os 20 até os 65 anos de idade, com predomínio das faixas etárias entre 26 e 50 anos (59%). A maioria dos participantes eram residentes da região metropolitana da Grande Florianópolis, onde fica sediada a Universidade do Estado de Santa Catarina (34%), sendo os demais residentes em diversos municípios de Santa Catarina, como podemos visualizar na Figura 1:

Dos 29 respondentes da pesquisa, 12 eram egressos de cursos de graduação (41,4%) e 2 eram egressos cursos de pós-graduação da Universidade do Estado de Santa Catarina (6,9%), 4 eram egressos de outras instituições de ensino (13,8%) e 11 eram cursistas externos (37,9%). Dos cursistas que participaram da pesquisa, 10 eram egressos de cursos de Pedagogia (35,4%), 13 eram egressos de cursos de Pedagogia e contavam também

com outra formação complementar – segunda habilitação (44,8%), e 6 eram egressos de outros cursos (20,7%).

Figura 1 - Distribuição territorial dos cursistas NAFE 2021 em Santa Catarina



Fonte: Os autores, 2022.

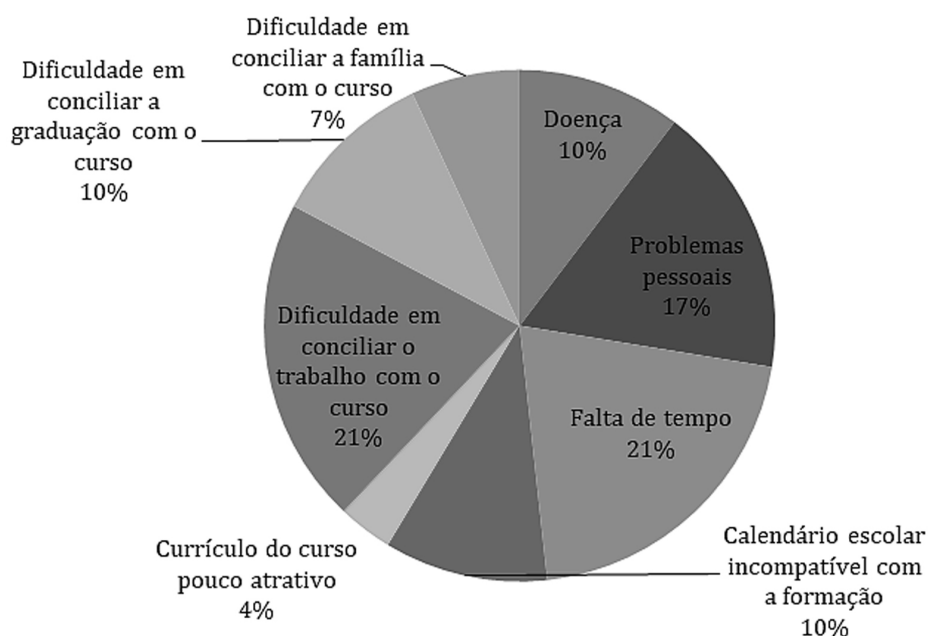
Em pesquisa encaminhada aos desistentes do curso através dos e-mails fornecidos na inscrição, obteve-se a resposta de 15 cursistas, que afirmaram ter tomado conhecimento do projeto através de colegas (40%), na própria universidade (33,3%), na escola onde trabalham (13,3%), no trabalho (6,7%) ou pela internet (6,7%). A maioria deles disse ter realizado a inscrição no projeto por ter curiosidade pelo tema (73,3%), alguns pela certificação disponível (20%), outros pela necessidade de cumprimento de atividades extras para créditos na universidade (13,3%), e outros ainda por indicação de alguém (20%).

Todos os 29 cursistas desistentes afirmaram terem acessado a plataforma do projeto, sendo que apenas um deles afirmou não ter lido qualquer conteúdo na plataforma. A maior parte dos 15 cursistas afirmou ter lido o cronograma do curso (93,3%), 12 leram também o projeto do curso (80%), 7 leram o Livro virtual: Entremeando narrativas (46,7%), 5 fizeram a leitura sugerida do texto “O narrador”, de Walter Benjamin (33,3%), e 6 leram o Livro virtual: *A jornada do herói como autorreconhecimento biográfico* (40%). Com relação

aos fóruns, 6 não chegaram a participar das discussões (40%), 9 chegaram a participar do fórum de apresentação e autorreferenciamento (60%) e apenas 2 participaram do fórum “Minha jornada do herói” (13,3%) – nenhum cursista desistente disse ter participado do fórum de dúvidas, resultado que permite visualizar a diminuição na participação dos cursistas ao longo do projeto.

Quanto aos motivos que levaram à desistência, podemos observar os principais argumentos informados pelos cursistas:

Figura 2 - Principais motivos de desistência do NAFE



Fonte: Os autores, 2022.

Como podemos verificar na Figura 2, os principais motivos para a desistência dos cursistas foi a falta de tempo e a dificuldade em conciliar o trabalho com o curso, seguido pela incidência de problemas pessoais, o calendário escolar e universitário, o que condiz com as informações de muitas outras pesquisas. Mas o projeto em questão oferecia

um calendário flexível de atividades, num formato assíncrono, que permitia o acesso às atividades em qualquer momento. Inclusive, diferente das outras edições do projeto, e devido às novas práticas decorrentes do período da pandemia da COVID-19, foram previstos para esta edição do projeto três encontros virtuais para compartilhamento de experiências entre os cursistas. Os encontros ocorreram ao final do Módulo 1 - *Narrativa, pesquisa e história de vida*, em 17 de maio, no horário das 19:30 às 21 horas; e ao final do Módulo 2 - *A narrativa autobiográfica à luz da jornada do herói*, no dia 14 de junho, a partir das 21 horas – no encontro do dia 14 de junho também foi realizada uma orientação sobre a atividade final. O último encontro virtual, previsto para acontecer ao final do projeto, onde seriam compartilhados os memoriais produzidos, foi cancelado devido ao baixo número de concluintes do curso e à baixa participação dos cursistas nos encontros anteriores. Apesar de serem momentos importantes para o desenvolvimento do projeto, os encontros não eram obrigatórios e suas gravações foram disponibilizadas para os que não pudessem estar presentes no horário previsto.

A baixa participação e conclusão observada pode ser melhor avaliada com a ajuda de alguns comentários dos próprios cursistas desistentes sobre os motivos que os levaram a desistir do projeto: “Devido ao fato da instabilidade no trabalho gerada pelo período de pandemia, sem uma rotina contínua, não consegui conciliar as atividades do curso”; “Falta de tempo mesmo diante das múltiplas atividades que eu precisava cumprir”; “Uma combinação de fatores que me fizeram optar por demandas do trabalho como prioridade”; “Me inscrevi no curso porque fiquei interessada no tema, participei de algumas atividades, mas devido a minha demanda de trabalho (Assumi recentemente uma chefia) não foi possível administrar, outro fator é que com o passar do curso, fui perdendo o interesse pela temática, sendo assim, os dois motivos me fizeram desistir”; “Foi um momento bem difícil em relação ao tempo, pois fiz dois estágios, tcc e 10 matérias. Fiquei bem chateada de não poder concluir, mas infelizmente não deu”.

De maneira geral, a maioria dos comentários diz respeito à falta de tempo e excesso de atividades, o que nos remete à própria proposta da metodologia narrativa, cuja síntese é romper com os padrões de formação habituais, oferecendo um espaço de reflexão crítica

capaz de promover mudanças – fato que impõe estratégias que mobilizem espaços autoformativos como os adotados no projeto: conteúdos autorreferenciados, proposta assíncrona, currículo flexível, entre outros.

Ao final do percurso formativo, os cursistas foram convidados a responder a um último questionário de avaliação sobre o projeto, do qual 15 cursistas participaram afirmando que consideravam a formação excelente (86,7%) ou boa (13,3%). Sobre o conteúdo do Módulo 1 - *Narrativa, pesquisa e história de vida*, 60% disseram ser excelente e 40% bom, resultado idêntico ao conteúdo do Módulo 2 - *A narrativa autobiográfica à luz da jornada do herói*. Da mesma forma, 60% disseram que a metodologia foi excelente e 40% boa para promover a escrita e a análise formativa. Já sobre o acompanhamento dos professores ao longo do projeto, 57,1% consideraram-no como excelente e 42,9% como bom. Agora, quando perguntados se o curso foi capaz de fornecer novos conceitos, habilidades ou compreensões para a prática docente, 100% dos respondentes afirmaram que sim, fato que pode ser melhor compreendido no relato de dois cursistas: “As propostas das atividades e as leituras me ajudaram a observar minha trajetória de maneira mais sensível. Uma abordagem muito interessante a desse curso, onde podemos estruturar os nossos processos, compreender nossas batalhas e evoluções. Gostei muito”; e “Este curso foi de grande valia para aprimorar meu entendimento de “mundo”. Precisamos inovar, conhecer e aproveitar os novos ensinamentos. Sou grata por permitir minha participação. Viva a Vida”.

Como resultado, o projeto encerrou suas atividades na edição 2021 com a certificação de 10 cursistas (20%), o que nos leva a afirmar que os modelos formativos tradicionalmente oferecidos aos professores têm esvaziado o sujeito dos processos de aprendizagem, de tal modo que as formações passam a operar apenas sob a égide do ensino e que, portanto, a narrativa autobiográfica consiste numa importante ferramenta de formação. A narrativa autobiográfica consiste num instrumento para que, através da descrição de experiências e vivências, o sujeito possa referenciar-se enquanto fonte de conhecimento. A ideia é que, como dizia Nóvoa (2010), o sujeito possa se formar ao conhecer-se. A concepção desta abordagem é a de que o narrador autobiográfico tem a oportunidade de elaborar um

projeto de formação que seja muito mais dinâmico e individualizado do que os aplicados de forma padronizada, importados de outros contextos.

Como parte desse processo, os memoriais de formação intentaram conduzir os cursistas a uma reflexão autorreferenciada que lhes permitisse estabelecer uma autocrítica que tivesse a capacidade de instigar mudanças no que se refere à sua identidade, como nos diz um dos cursistas: “Iniciar é sempre um risco. Permitir-se entrar nos meandros da memória é reencontrar-se novamente, rever-se e, por que não, transver-se”.

A formação é um momento em que a complexidade da vida humana precisa ser mobilizada, pois, enquanto sujeitos históricos, nós nos constituímos como resultado das relações que estabelecemos conosco mesmos, com o meio e com os outros (auto, hetero e ecoformação). Diante desse complexo, inclusive o relativo às tessituras do cenário da Era Disruptiva, o conhecimento exige a desaceleração da vida cotidiana para que o sujeito possa voltar-se sobre si mesmo, refletindo a partir de suas experiências, analisando as relações estabelecidas entre as múltiplas dimensões que o rodeiam, para que possa estabelecer um projeto de vida autônomo, o que talvez explique a dificuldade dos cursistas em participar de formações como a oferecida pela NAFE com base na metodologia das narrativas de vida, resultando num baixo índice de concluintes e na elaboração de memoriais básicos, sem grande imersão reflexiva, nos remetendo ao que escreve Chené (1988, p. 89):

A autoformação pressupõe uma experiência com o conhecimento, uma reorganização interna do sujeito frente à vida, à produção de sentidos, à transformação pessoal. Assim, a relação com o saber torna-se mais importante do que o próprio saber.

Apesar do baixo índice de conclusão e dos memoriais rasos e pouco densos elaborados ao fim da edição do projeto, podemos afirmar que a proposta do curso segue exitosa diante de seu significado ante os modelos tradicionalmente aplicados à formação de educadores, consistindo numa possibilidade muito eficiente para transformar o papel do sujeito em sua própria constituição num mundo de transformações contínuas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho apresenta um esboço das contribuições da pesquisa narrativa para o campo educacional, explicitando a proposta enquanto metodologia de formação, cuja importância se deve ao fato de combater os modelos tradicionais de formação oferecidos aos professores, baseados fundamentalmente na racionalidade técnica, resultando na perpetuação de um modelo instrucionista e tutelar, que mantém em funcionamento um sistema educacional centrado em hierarquias, para o qual o saber se constitui como fonte de autoridade.

As novas tessituras advindas do ciberespaço e as novas dinâmicas culturais provenientes de tais cenários instituíram uma realidade disruptiva que se desenrola em torno da fluidez (HALL, 2010), para a qual identidades voláteis foram sendo necessárias – fato que tenciona a escola, cuja rigidez e a estabilidade sempre consistiram como elementos de grande importância. Neste sentido, propomos as narrativas de vida como uma potente alternativa para fomentar as experiências e vivências pessoais como fonte de conhecimento, colocando o sujeito no centro do processo de ensino e aprendizagem.

O curso “Narrativa, Autobiografia e Formação de Educadores” demonstra a dificuldade dos professores em trilhar projetos formativos não instrucionais, do tipo positivo-cientificista, o que explica o grande número de desistentes do projeto. Mesmo que a falta de tempo, excesso de atividades, e calendários das escolas e universidades sejam citados como causas do abandono, ainda assim a proposta da formação incorporava elementos que serviriam para superar a situação, promovendo um currículo flexível e facilmente ajustável ao cotidiano do cursista, com um cronograma bem amplo, a ser desenvolvido ao longo de um pouco mais de três meses, inclusive no período destinado às férias escolares, quando o professor dispõe de mais tempo para suas atividades pessoais. De qualquer forma, os cursistas concluintes indicaram grande aproveitamento da experiência narrativa para a reflexão de suas rotinas, histórias e rumos, o que parece motivar a elaboração de projetos de vida que sejam críticos e criativos.

Assim, apesar dos resultados imediatos, acreditamos que a proposta atende a necessidade de formação continuada e tem grande importância por tencionar os professores em

suas práticas para autoreferenciarem-se em seus contextos de existência. Ademais, consideramos que a proposta fomenta um projeto formativo que pode ir além do curso em si, constituindo-se como uma guia de formação continuada autoaplicável permanentemente e facilmente replicável entre os professores, com os colegas de profissão e também com os estudantes. Por isso, apontamos para a necessidade de novas formações do tipo para que os modelos tradicionais de formação de professores sejam superados e que os mesmos tenham a possibilidade de ir além do que foi dado como certo e necessário numa época em que a ordem era considerada a chave para o progresso, fato hoje cada vez mais questionado ante o movimento de transição de paradigmas e de resignificação de práticas ocasionadas pelos novos contextos mundiais, sobretudo advindos do ciberespaço e de crises como as vividas em decorrência da pandemia de COVID-19, cujos reflexos na educação se tornam cada vez mais visíveis.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Pesquisa (auto)biográfica – tempo, memória e narrativas. *In*: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **A aventura (auto)biográfica**: teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

ARFUCH, Leonor. **O espaço biográfico**: dilemas da subjetividade contemporânea. Tradução Paloma Vidal. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BECKER, H. The Life History and the Scientific Mosaic. *In*: HARRISON, B. (Org.). **Life story research**. London: SAGE Publications, 2008.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. *In*: **Obras escolhidas I**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas I, Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Trad. Sérgio P. Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica. **Revista Educação, Florianópolis**, v. 34, n. 2, p. 157-164, maio/agosto 2011.

BURKE, Peter. **A escola dos Annales (1929-1989)**: a Revolução Francesa da historiografia. São Paulo: Editora da UNESP, 1997.

CHENÉ, Adèle. A narrativa de formação e a formação de formadores. *In*: NÓVOA, António S.; FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

FISCHER, Beatriz T. Daudt. Foucault e histórias de vida: aproximações e que tais... *In*: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

GOODSON, Ivor Frederick. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. *In*: NÓVOA, António S. (org). **Vidas de professores**. Porto: Porto Edições, 1995.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HARRISON, B. Editors' introduction: researching lives and the lived experience. *In*: HARRISON, B. (Org.). **Life story research**. London: SAGE Publications, 2008.

HARRISON, Barbara. Conferência: Escola de Chicago. **Revista Mana**. v.2, n.2., p.177-188, Rio de Janeiro, 1996. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/mana/v2n2/v2n2a08.pdf>>. Acesso em: 17 de junho 2019.

JOSSO, Marie-Cristine. **Experiências de vida e formação**. Natal: EDUFRN, 2010.

JUNGES, Kelen dos Santos. **Trajетórias de vida, constituição profissional e autonomia de professores**. União da Vitória: Face, 2006.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu (org). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994.

LOSTADA, Lauro Roberto. **A jornada do herói e a identidade midiática docente no contexto da cultura digital**. 2020, 295 f. Tese (Doutorado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marluce Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou Sobre como fazemos nossas investigações. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marluce Alves (orgs). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

MOEN, T. Reflections on the narrative research approach. *In*: HARRISON, B. (Org.). **Life story research**. London: SAGE Publications, 2008.

MOSQUERA, Juan José Mouriño; STOBÄUS, Claus Dieter. Narrativas de vida: fundamentos de uma dimensão metodológica. *In*: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

NÓVOA, A. Apresentação. *In*: JOSSO, Marie-Cristine. **Experiências de vida e formação**. Natal: EDUFRN, 2010.

NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, António Sampaio da. O método (auto)biográfico na encruzilhada dos caminhos (e descaminhos) da formação de adultos. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 1, n. 2, p. 7-20, 1988.

PARAÍSO, Marluce Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos,

procedimentos e estratégias analíticas. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Rev. Poésis**, v.3, n. 3 e 4, p.5-24, Goiás, 2006. Disponível em:< <https://www.revistas.ufg.br/poesis/article/view/10542/7012>>. Acesso em: 12 dez. 2014.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SOUZA, Elizeu Clementino. (Auto) biografia, histórias de vida e práticas de formação. *In*: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (Orgs.). **Memória e formação de professores [online]**. Salvador: EDUFBA, 2007. 310 p.

VENTURA, Lidnei. **O voo da fênix**: narrativas de travessias de identidade de egressas da educação a distância. 2018, 258 f. Tese (Doutorado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

A DISCIPLINA DE INFORMÁTICA NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUA IMPORTÂNCIA PARA A EDUCAÇÃO TENDO COMO BASE O 'ENSINO REMOTO' APLICADO DURANTE A PANDEMIA¹

Claudemir Antunes de Oliveira
Miqueias Padilha
Paulo Cristian Oliveira Carvalho
Fábio Manoel Caliar

Claudemir Antunes de Oliveira é acadêmico do curso de Licenciatura em Informática da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC.
E-mail: formattoa@gmail.com

Miqueias Padilha é acadêmico do curso de Licenciatura em Informática da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC.
E-mail: veramarquessantos@gmail.com

Paulo Cristian Oliveira Carvalho é acadêmico do curso de Licenciatura em Informática da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC.
E-mail: paulo.cristian@bol.com.br

Fábio Manoel Caliar é Doutor em Tecnologia Educativa e professor na Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC.
E-mail: fabio.caliari@udesc.br

¹ Artigo apresentado ao curso de Licenciatura em Informática, como requisito parcial para a obtenção do título de licenciado em Informática, do Centro de Educação a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina, CEAD UDESC, 2021.

RESUMO

O presente trabalho objetiva despertar uma discussão acerca da importância da inserção da disciplina de Informática na grade curricular e, também, avaliar a utilização das tecnologias como novas ferramentas a serem utilizadas no processo de ensino-aprendizagem nas escolas. A pesquisa foi desenvolvida com sessenta professores de duas escolas públicas municipais de Herval d'Oeste e Joaçaba. O agente motivador que conduziu a esta pesquisa foi a análise feita sobre o uso das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem e as experiências vivenciadas pelos docentes, alunos e familiares em relação ao método de ensino remoto e híbrido, que foi implantado em todo país, em virtude da necessidade de afastamento social, causado pela pandemia da Covid-19. Constatou-se que as mudanças introduzidas somadas a falta de preparação e estrutura tecnológica causaram muitas dificuldades no que diz respeito ao desenvolvimento das atividades, tanto para os alunos quanto para os professores. Identificou-se ainda que exista uma nítida necessidade de implantação de novas políticas públicas, mais específicas e efetivas, direcionadas para a área das tecnologias no âmbito escolar, provendo uma estruturação dos parques tecnológicos das unidades escolares, capacitação continuada de professores, bem como a inserção da disciplina de Informática. Essas ações podem promover o desenvolvimento de novas experiências educacionais, proporcionando formas inovadoras de se trabalhar a educação, através da utilização de novos mecanismos e exercícios práticos que podem ser desenvolvidos, até mesmo distante do ambiente escolar, por intermédio dos inúmeros meios disponíveis para este propósito, proporcionando, desta forma, um progresso qualitativo no processo de ensino-aprendizagem como um todo.

Palavras-chave: Informática. Covid-19. Ensino Remoto. TDIC's. Ensino-Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A pandemia causada pela Covid-19 que há mais de dois anos se espalhou pelo mundo provocou uma série de mudanças no comportamento social, refletindo de forma direta e intensa na maneira como as pessoas se relacionam.

Práticas inovadoras tiveram que ser adotadas objetivando manter um certo equilíbrio e efetividade na realização das ações inerentes ao convívio e ao cumprimento dos deveres profissionais.

No segmento educacional, medidas e estratégias também foram elencadas com o mesmo propósito, para que as atividades do processo de ensino-aprendizagem pudessem ter sua sequência, alterando de maneira profunda o tradicional formato de ensino, que outrora vinha sendo aplicado.

As tecnologias digitais de informação e comunicação, TDIC's, se tornaram ferramentas imprescindíveis e uma realidade presente a todos no período em que se aplicou o ensino remoto e híbrido nas unidades escolares, e serviu como importante meio de mediação para conexão entre professor x aluno, condicionando, desta forma, a continuidade do processo educacional.

Os desafios enfrentados por educadores, pais e alunos durante a implantação do ensino remoto e híbrido proporcionaram experiências enriquecedoras, mas ao mesmo tempo desnudaram a carência tecnológica existente nas escolas e a falta de capacitação por parte de professores e alunos para o uso adequado das tecnologias digitais disponíveis no processo de ensino-aprendizagem.

No decorrer deste trabalho, com base nos questionários respondidos, será descrito uma breve análise sobre o uso das tecnologias, as dificuldades enfrentadas e os métodos adotados durante o formato de ensino remoto e híbrido por professores de duas escolas públicas municipais de Herval d'Oeste e Joaçaba. Haverá também algumas reflexões acerca dos fatores positivos que uma possível inserção da disciplina de Informática na grade curricular poderia propiciar, principalmente após o período de experiência vivenciada na educação com utilização das TDIC's como mecanismos que condicionaram a continuidade do processo de aprendizagem dos alunos em todo país.

O trabalho apresenta em sua estruturação, na segunda seção, a fundamentação teórica descrevendo um breve relato sobre o que contempla a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no que diz respeito à informática e ao desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas ao uso crítico e responsável das TDIC's, a questão da Lei Nº 14.363, de 25 de janeiro de 2008, que proíbe o uso de celulares em sala de aula e a educação em tempos de isolamento social e quarentena. Na terceira seção expõe-se sobre a

metodologia aplicada para o desenvolvimento do conteúdo. Após, descreve-se a análise e interpretação dos dados obtidos com base na pesquisa realizada. Por fim, explana-se as análises finais acerca do tema abordado

A DISCIPLINA DE INFORMÁTICA NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E O USO DAS TDIC'S NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o atual documento que norteia as ações da escola em todo o país. Quanto a utilização das TDIC's no processo de ensino e aprendizagem podemos destacar:

Mais do que ferramentas e aparatos que podem ilustrar a apresentação de conteúdo, o uso das tecnologias, deve mobilizar e oportunizar novas formas de ver, ler, interpretar e escrever o mundo. Contudo, é importante que essas ferramentas tecnológicas estejam aliadas às concepções de sociedade, educação, infância, criança, ensino e aprendizagem. Não se trata de tomar as tecnologias como os sujeitos das práticas, mas como impulsionadoras e potencializadoras dessas práticas. (AMMOC, 2020, p. 52).

Além de o professor possuir conhecimentos técnicos para práticas com o uso das tecnologias, necessita também saber o motivo da utilização dos respectivos recursos, ou seja, conhecer as possibilidades que esse tipo de tecnologia pode oferecer.

INFORMÁTICA NA BNCC

No Brasil, o uso da informática na educação começou através de algumas experiências em universidades públicas, nos anos 70, nas áreas de matemática, física e química. Mesmo após várias décadas o que se observa atualmente é que ainda falta infraestrutura básica para o fomento de algumas atividades, bem como recursos necessários para o apoio e desenvolvimento do processo educacional.

Neste sentido, a BNCC contempla o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas ao uso crítico e responsável das TDIC's de forma transversal, ou seja, presentes em todas as áreas do conhecimento e destacadas em diversas competências e habilidades com objetos de aprendizagem variados, assim como de forma direcionada, objetivando o desenvolvimento de competências relacionadas ao próprio uso das tecnologias, recursos e linguagens digitais, como destaca a Competência Geral 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. (BNCC, 2018, p. 9).

Observa-se que a BNCC orienta para o uso das tecnologias no meio educacional, porém, na prática, ainda atualmente, o que se percebe é que fatores diversos dificultam e ou impossibilitam o exercício desta condição. Dentre eles pode-se destacar a existência da lei estadual n. 14.363, de 25 de janeiro de 2008, que proíbe o uso do celular em salas de aula, a ausência de estrutura tecnológica nos ambientes escolares, a falta de uma democratização maior para o acesso à TDIC's por parte dos alunos, visto que estudantes que frequentam as escolas particulares possuem melhores e maiores condições, se comparados aos educandos que frequentam as escolas públicas, e principalmente, a inexistência da disciplina de Informática em todas as escolas da Educação Básica.

É importante salientar que, apesar da orientação sobre o uso das TDIC's, a BNCC não especifica a disciplina de Informática em si. Desta forma, não se tem uma estruturação curricular com conteúdo e carga horária. Muitos estados e municípios preferem trabalhá-la de forma superficial ou até mesmo suprimir esta disciplina dos seus currículos escolares. Nesta mesma direção, seguindo este distanciamento entre teoria e prática, muitos professores demonstram dificuldades com uso das ferramentas tecnológicas que estão disponíveis no meio educacional, em virtude da pouca capacitação oferecida pelos órgãos educacionais, para a utilização delas, assim como para o desenvolvimento de atividades que contemplem estes meios.

Apesar de muitas vezes os poderes públicos tentarem encobrir esta realidade, inclusive criando leis, no mínimo, equivocadas, onde induzem que a tecnologia seria a grande vilã da educação, o que se percebe é, literalmente, o contrário, principalmente, quando da adoção e utilização destas ferramentas e meios tecnológicos por parte dos setores educacionais para a sequência do processo de ensino-aprendizagem, durante o período da pandemia da Covid-19.

A falta de homogeneidade da informática e o Ensino Básico

Ainda atualmente observa-se que existe uma necessidade de melhor compreender-se a utilização prática para a disciplina de informática nas escolas. Para Santos (2010, p. 4, grifo nosso),

[...] Ainda **existe uma confusão do que realmente se deseja com a aplicação dos recursos ligados à informática na escola.**

Misturam-se aulas de informática, ou seja, a aprendizagem de conhecimentos básicos para o uso de programas, aplicativos e outros recursos necessários para o uso do computador, com o uso da informática como ferramenta, que determina o uso do computador como um meio possível e de real aplicação nas diversas formas de construção do conhecimento ligadas diretamente ou não a uma disciplina específica.

Entende-se que as desigualdades existentes em nosso país no setor educacional se tornam ainda mais latentes, quando percebemos que o acesso às tecnologias é apenas o privilégio de algumas escolas e que não existem políticas a serem votadas e/ou uma discussão mais ampla acerca do assunto sendo discutida em nenhuma das esferas governamentais ou na iniciativa privada.

PROIBIÇÃO DO USO DE CELULARES EM SALA DE AULA FOI UMA BARREIRA NO PROCESSO DE ENSINO

A Lei Nº 14.363, de 25 de janeiro de 2008, em seu Art. 1º decreta que “Fica proibido o uso de telefone celular nas salas de aula das escolas públicas e privadas no Estado de Santa Catarina. [...] Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação”.

Esta lei está baseada no projeto de Lei 2.246ª de 2007, de abrangência nacional. Cita a lei a proibição do uso de celular em sala de aula para assegurar o aprendizado escolar, onde a atenção do aluno deve estar diretamente focada nos estudos, na fixação do conteúdo repassado pelos professores, sem que nada possa competir ou desviá-lo desse objetivo. Segundo a justificativa da legislação o uso do celular no ambiente escolar compromete o desenvolvimento e a concentração dos alunos, sendo preocupante os relatos de professores e alunos de como é comum o uso do celular dentro das salas de aulas.

Diante dos aspectos levantados pela legislação em vigor sobre o uso do celular no ambiente escolar, se vê que a legislação é conservacionista no sentido de que a atual sociedade possui um comportamento evolutivo relacionado ao uso das tecnologias, pois a evolução tecnológica é presente em nossa sociedade. Cabe ao ambiente escolar evoluir e desenvolver métodos integrativos das tecnologias no processo de ensino aprendizagem e não permanecer com a postura conservacionista.

Segundo Barbosa (2016), há notícia recente de que o brasileiro já utiliza mais o aparelho celular do que o computador pessoal para acessar a internet. No final de 2014 o Brasil já era o 6º mercado mundial de *smartphones*, superado apenas pela China, EUA, Índia, Japão e Rússia. Segundo a pesquisa no segundo trimestre de 2015 o número de brasileiros que usaram o *smartphone* para acessar a internet ultrapassou a marca de 72 milhões, representando um aumento de 23,5% em relação ao semestre anterior.

Conforme dados do IBGE (2018), no período de 2016 a 2018, a utilização do *smartphone* para acessar a internet no domicílio continuou em processo gradual de crescimento e, em 2018, já estava muito próximo da totalidade de domicílios em que havia uso deste equipamento.

Segundo a ANATEL (2020), a quantidade de acessos por pessoa é de 95%, ou seja, quase um celular por pessoa. Em algumas cidades como São Paulo e Distrito Federal os indicadores evidenciam, inclusive, a posse de mais de um aparelho por pessoa. Somente nas regiões norte e nordeste estes índices caem para 85 acessos a cada 100 pessoas, ficando evidente que o uso do aparelho móvel é crescente e real quase em sua totalidade da população brasileira.

Dos domicílios no país no ano de 2018, onde havia utilização da internet, o smartphone era o meio mais utilizado para este fim. Em 2017, este percentual estava em 98,7%. A utilização do smartphone foi muito elevada, tanto em área urbana como rural. Em 2018, o percentual de domicílios com internet em que o smartphone era utilizado para acessá-la alcançou 99,4%, em área rural e 99,2%, em área urbana, conforme dados do IBGE (2018).

Estes dados demonstram que a sociedade está inserida no mundo tecnológico. Onde o uso das TDIC's faz parte do cotidiano do novo comportamento social. Assim, a educação necessita de uma atualização quanto as metodologias tradicionais, em busca de adaptar-se as novas realidades ambientais.

Segundo Martins (2017), para que o uso dos aparelhos eletrônicos ingressem no ambiente escolar, faz-se necessário o domínio desta tecnologia por parte dos discentes afim de que se sintam confortáveis quanto ao uso deste recurso, pois o aparelho permite acesso aos mais variados ambientes virtuais que favorecem a interatividade, colaboração, comunicação, pesquisa, produção, exposição e a imersão em um mundo repleto de informações e experiências que corroboram com o dia a dia das disciplinas escolares.

Cabe ao professor desenvolver uma relação de autoria e coautoria proporcionando o desenvolvimento de produções conjuntas e troca de conhecimentos. Com vistas a educação, os aparelhos eletrônicos, contribuem para que o ambiente escolar esteja com informações atualizadas, menos mecanicista e como consequência mais atrativo as gerações presentes.

Desta forma, como afirma Levy (1993), a utilização dos meios de comunicação no processo de ensino através de metodologias diferenciadas, contribui na construção do conhecimento e proporciona um envolvimento maior por parte dos alunos. Para Martins (2017), “[...] não se pode negar que esses aparelhos, quando utilizados com responsabilidade e um bom direcionamento de seu uso, podem contribuir como um grande aliado no desenvolvimento de práticas educacionais de forma atualizada”.

Para que estas novas tecnologias possam adentrar às salas de aula, é necessário mudanças de paradigmas por parte dos professores. Como citam os autores se faz necessário e

urgente um despertar da educação e dos educadores para o novo, para a interatividade e para as mídias, a fim de tornar a sala de aula um ambiente mais prazeroso para todos os envolvidos no processo de ensinar e aprender (GOULART; FRANCISCATO, 2011).

É necessária uma nova discussão política, a fim de que oportunize o uso regular dos celulares em sala de aula para que seja uma ferramenta que colabore com o processo de ensino-aprendizagem durante a trajetória escolar. A escola precisa adaptar-se as novas realidades sociais e ao uso do celular, assim como lança mão de outros recursos como o livro didático, o quadro de giz, entre outros tornando este aparelho participante na construção do conhecimento dos estudantes (GOULART; FRANCISCATO, 2011).

DIFERENÇAS ENTRE ENSINO REMOTO, HÍBRIDO, EaD e ON-LINE

Caracteriza-se como ensino remoto todo conteúdo que é produzido e disponibilizado *on-line*, porém, acompanhado em tempo real pelo professor que leciona a respectiva disciplina, sempre seguindo cronogramas adaptáveis do ensino tradicional.

O ensino híbrido ou ensino combinado é um modelo de educação que propõe que a aprendizagem deve acontecer tanto no espaço físico da sala de aula quanto em plataformas digitais de ensino. Promove uma mistura do ensino presencial e propostas de ensino *on-line* utilizando e integrando várias tecnologias digitais.

EaD é a sigla para Ensino a Distância, utilizada para identificar a modalidade de ensino ocorrida em ambiente virtual, ou seja, sem a necessidade de presença física em uma universidade para o processo de aprendizagem. No EaD, normalmente, as aulas já estão previamente gravadas aguardando a reprodução a qualquer momento.

As aulas no formato *on-line* são ministradas à distância e o seu principal diferencial em relação ao EaD é que elas são aplicadas, exclusivamente ao vivo, de maneira síncrona, por meios *on-line* e acessado por dispositivos tecnológicos como celular, tablet, computador ou notebook.

A EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE ISOLAMENTO SOCIAL E QUARENTENA

Conforme os dados do Censo Escolar, em 2019 havia 47,9 milhões de alunos matriculados na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) em todo o país, nas redes pública e particular (BRASIL, 2019).

Neste ano de 2020, em virtude do isolamento social e da suspensão das aulas presenciais nas redes estaduais e municipais de ensino, provocada pela pandemia do Covid-19, a educação imergiu-se em um mundo de enormes desafios, sendo necessário, de um modo geral, que todos se reinventassem para continuar com o processo de ensino-aprendizagem.

Após análises e ampla discussão promovida pelos representantes dos órgãos que regulam as políticas educacionais para avaliar qual seria o melhor e o mais eficaz método a ser implantado para oportunizar a sequência das aulas em todo país, optou-se pelo processo de ensino remoto.

Embora esse sistema de ensino tenha proporcionado diversos benefícios e permitido uma condição de acesso ao conhecimento para uma boa parte da população estudantil, por outro lado, ele também segregou, já que muitos outros alunos e famílias, que não tiveram a mesma condição de acesso às tecnologias não conseguiram ter as mesmas possibilidades de aprendizagem.

Nesses cenários em que os recursos são menores, como em escolas públicas, o problema se intensifica e a relação ensino-aprendizagem acaba por restar prejudicada. Primeiro ponto, portanto, deve-se considerar que não são todos os **alunos** que possuem sequer recursos **tecnológicos**, na verdade nem mesmo podemos afirmar que todos os professores possuam. Assim, a **educação** deverá ser, apesar de escalonada, bem adaptada, de forma que os prejuízos àqueles sem acesso à **tecnologia** sejam minimizados ao máximo. Deve-se dividir os **alunos** em: com acesso à **tecnologia** e sem acesso à **tecnologia**, sem prejuízo de alteração de turma, em caso de mudança de status. Nas turmas sem acesso à **tecnologia** utilizaremos outras formas de

relacionamento, como interação por ligação telefônica e correspondências, que podem estar acessíveis na **escola**, para que o **aluno**, de forma agendada, pegue o material e leve para estudar. (EDUCAMUNDO, 2020, grifos do autor)

Ainda sobre a luz das reflexões a respeito das aulas através do ensino remoto é necessário avaliar como é possível efetivar uma formação integral ao sujeito, observando alguns princípios como:

- » **Equidade:** reconhecimento do direito de todos de aprender e acessar oportunidades educativas diversificadas, a partir da interação com múltiplas linguagens, recursos, espaços, saberes e agentes.
- » **Inclusão:** reconhecimento da singularidade e diversidade dos sujeitos, a partir da construção de projetos educativos pertinentes para todos.
- » **Sustentabilidade:** compromisso com processos educativos contextualizados, sustentáveis no tempo e no espaço e que integram permanentemente o que se aprende e o que se pratica.
- » **Contemporaneidade:** compromisso com as demandas do século XXI, com foco na formação de sujeitos críticos, autônomos e responsáveis consigo mesmos e com o mundo. (COSTA, 2020).

Sobre políticas públicas direcionadas para as tecnologias educacionais, compreende-se que novas propostas de incentivo à formação continuada de professores devem ser implantadas, que cursos técnicos e profissionalizantes na área também podem ser oferecidos à população como forma de extensão, com projetos que envolvam comunidade e escola. Além destas, naturalmente, existe a necessidade de investimentos nos parques tecnológicos das escolas, seja pelo poder público ou pela iniciativa privada, através da criação de leis que contemplem o direcionamento destes recursos para estes propósitos.

METODOLOGIA

Optou-se em desenvolver um estudo com a abordagem metodológica da pesquisa qualitativa, com o propósito de propor uma discussão sobre a importância das tecnologias

e a sua relação com a educação, pretende-se também iniciar uma breve discussão sobre a possível criação da disciplina de Informática no processo educacional. É evidente que inúmeras vezes a estrutura do currículo escolar idealiza a inserção da disciplina de informática de forma assistencialista das demais disciplinas, o que limita a possibilidade de expansão do conhecimento, qual teria como princípio a condução dos alunos a desbravar novas tecnologias, aplicá-las em situações práticas.

Conforme Ciribelli (2003) “[...] método científico pode ser definido como um conjunto de etapas e instrumentos pelo qual o pesquisador científico, direciona seu projeto de trabalho com critérios de caráter científico para alcançar dados que suportam ou não sua teoria inicial”. Desta forma cabe aos acadêmicos determinar qual o melhor método a ser utilizado na sua pesquisa.

Quanto aos objetivos, o estudo caracteriza-se como pesquisa exploratória, qual busca proporcionar informações relacionadas ao objeto em estudo (GIL, 2002). Pouco conhecido esta nova realidade de ensino, aplicada de forma emergencial e que buscamos explorar para se trazer este primeiro pensamento para alavancar uma discussão sobre o assunto.

Para os dados qualitativos realizou-se o ordenamento por categorias baseadas na literatura, e a aplicação das técnicas de análise de conteúdo por meio da triangulação das observações, dos questionários e da revisão bibliográfica. Para o tratamento e análise dos dados quantitativos, realizou-se as tabulações e os ordenamentos com o suporte da planilha eletrônica Excel, e aplicou-se a análise por meio das técnicas da estatística descritiva.

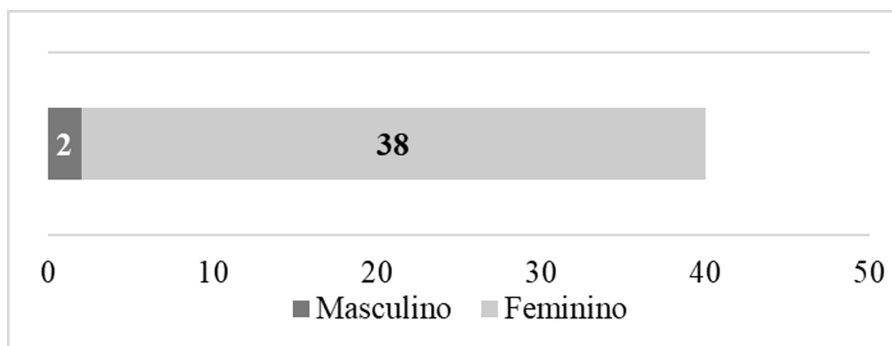
ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Deve-se ressaltar a importância de uma interpretação imparcial das questões que envolvem o título desta pesquisa, uma vez que no momento em que a mesma foi desenvolvida encontrávamos um cenário extremamente delicado em relação à pandemia e a interação social. Nos movemos de um extremo a outro com relativo curto espaço de tempo no campo educacional, saindo da proibição estipulada em lei com relação ao uso dos celulares em sala de aula para a utilização das TDIC's, com ênfase nos celulares, para a

continuidade do processo de ensino-aprendizagem. Conforme destacado anteriormente, o celular é o meio mais popular de acesso à *internet* e à informação digital utilizado no Brasil e, conseqüentemente, foi o aparelho mais usado por alunos e professores no exercício prático das aulas no formato remoto e híbrido.

O formulário da pesquisa foi entregue para 60 professores de duas escolas da rede municipal de ensino, sendo o Núcleo Pedagógico Rural de Joaçaba – NUPERAJO, na cidade de Joaçaba e a Escola de Educação Básica Cruz e Souza no município vizinho de Herval D'Oeste dos quais obtivemos 40 formulários respondidos representando um percentual mais de 66% de retorno.

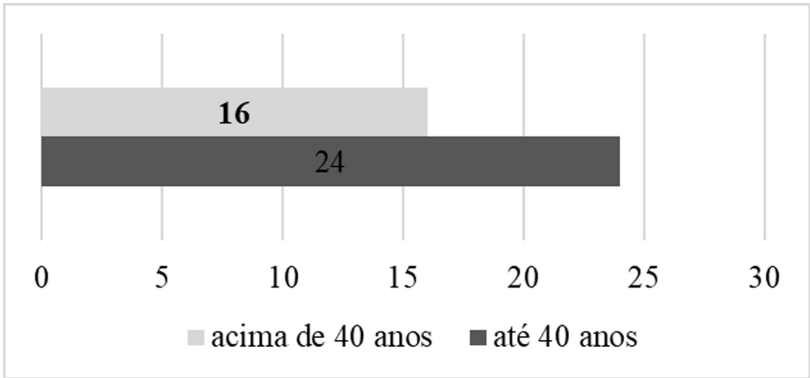
Figura 1 - Gênero do público entrevistado



Fonte: Os autores, 2022.

Nota-se conforme a Figura 1 que o público pesquisado é composto em sua grande maioria de profissionais do sexo feminino correspondente a 95%, o que reflete um perfil já conhecido na área da educação, conforme apresentado pelo Censo Escolar 2017, divulgado pelo Ministério da Educação, que apontou que cerca de 80% dos 2,2 milhões de docentes da educação básica brasileira são mulheres. O perfil, ainda segundo a mesma pesquisa, indica que metade desse total tem 40 anos ou mais (BRASIL, 2018), o que também se aproxima bastante da amostra pesquisada neste trabalho, a exemplo do exposto no Figura 2.

Figura 2 - Idades dos entrevistados



Fonte: Os autores, 2022.

O perfil dos profissionais da educação na região meio oeste reflete muito aos do censo realizado pelo Ministério da Educação, sendo que dentro da amostra regional tem-se um número maior ainda de mulheres chegando próximo dos 95% e na mesma faixa etária.

Cabe destacar que as mulheres que contemplam a maioria das entrevistas do público amostral, pertencem as gerações X e Y, ou seja, que nasceram antes da “Era da tecnologia”.

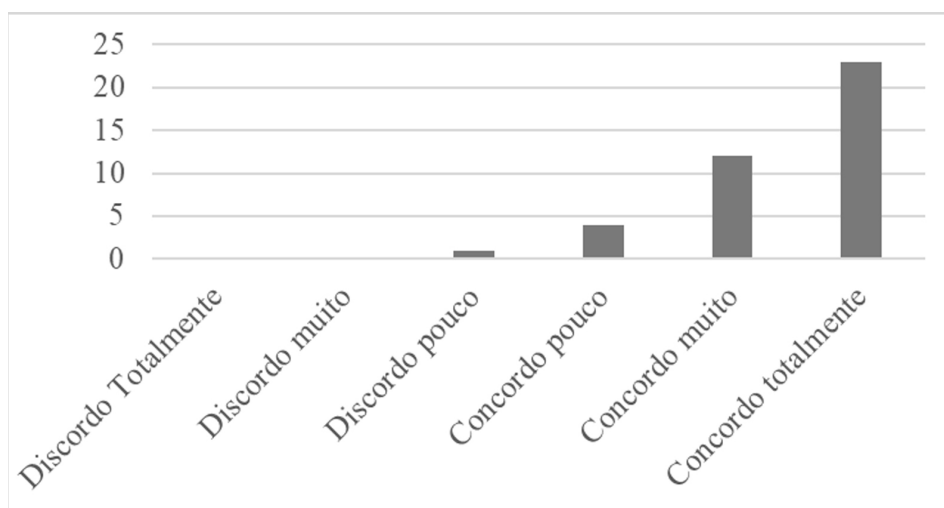
Essas mulheres, como característica, já dividiam seu tempo entre os compromissos relacionados às tarefas profissionais desenvolvidas nas escolas e as responsabilidades domésticas, com a família, a casa, entre outros.

Percebe-se que, em virtude da pandemia da Covid-19, surgiram inúmeras incertezas nestas profissionais, quanto a continuidade das atividades no âmbito escolar. E muitas destas docentes tiveram dificuldades para adaptar-se ao modelo de ensino remoto e *on-line* adotado nesta ocasião.

O distanciamento social provocado pela pandemia da Covid-19 obrigou o sistema educacional a buscar soluções emergenciais para a continuidade do processo de ensino. Optou-se, desta forma, pela utilização das TDIC's, como ferramentas de apoio e que possibilitassem prosseguir com as atividades entre professor e aluno de forma *on-line*, ocasionando mudanças profundas no sistema que até o momento era praticado.

A partir desta situação e com base nestas experiências vivenciadas por estes professores, evidenciou-se que, apesar de não existir unanimidade, houve da parte dos mesmos uma percepção muito parecida a respeito das TDIC's, ao afirmar, que a tecnologia está muito presente no dia a dia dos alunos, como podemos observar na Figura 3 e por esse motivo julgam como importante ou muito importante a estruturação da disciplina de Informática na Educação Básica, com o objetivo de orientar melhor sobre a utilização e práticas destas ferramentas em prol do crescimento qualitativo do conhecimento dos educandos.

Figura 3 - A informática em prol do crescimento qualitativo dos educandos

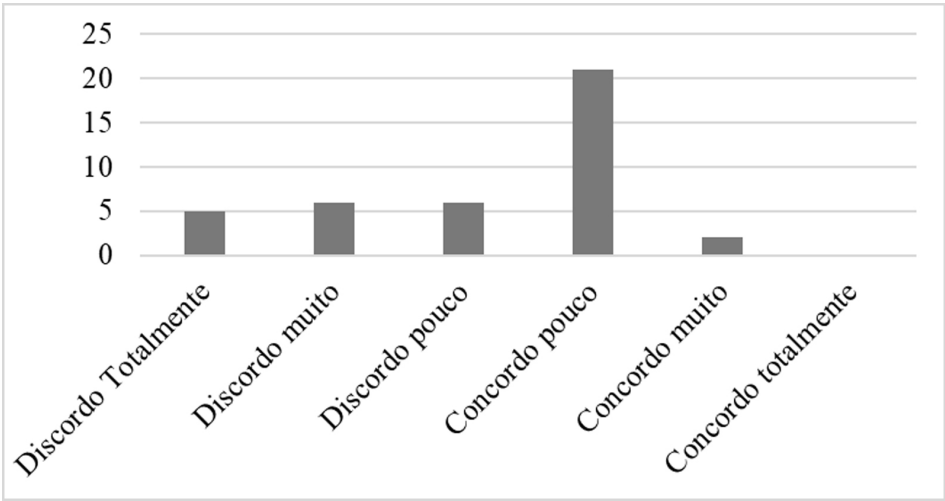


Fonte: Os autores, 2022.

A partir da estruturação da disciplina e consequente aplicação, possibilitará a correção de outro problema apontado pelos professores, conforme o Figura 4, onde destaca-se que os alunos estão pouco preparados para este tipo de ensino, em que passam a ser os agentes ativos, exclusivamente, no processo de ensino e aprendizagem.

Outro fator bastante interessante apontado pelos respondentes, é a inexistência da internet móvel gratuita, já que a maioria dos alunos possuem acesso apenas pelo celular, e como os pacotes de dados das operadoras de telefonia são limitados, os alunos não conseguiam acompanhar as aulas síncronas, assistir transmissões ao vivo ou gravadas, o que prejudicou significativamente o processo para estes alunos.

Figura 4 - Preparação para ensino remoto

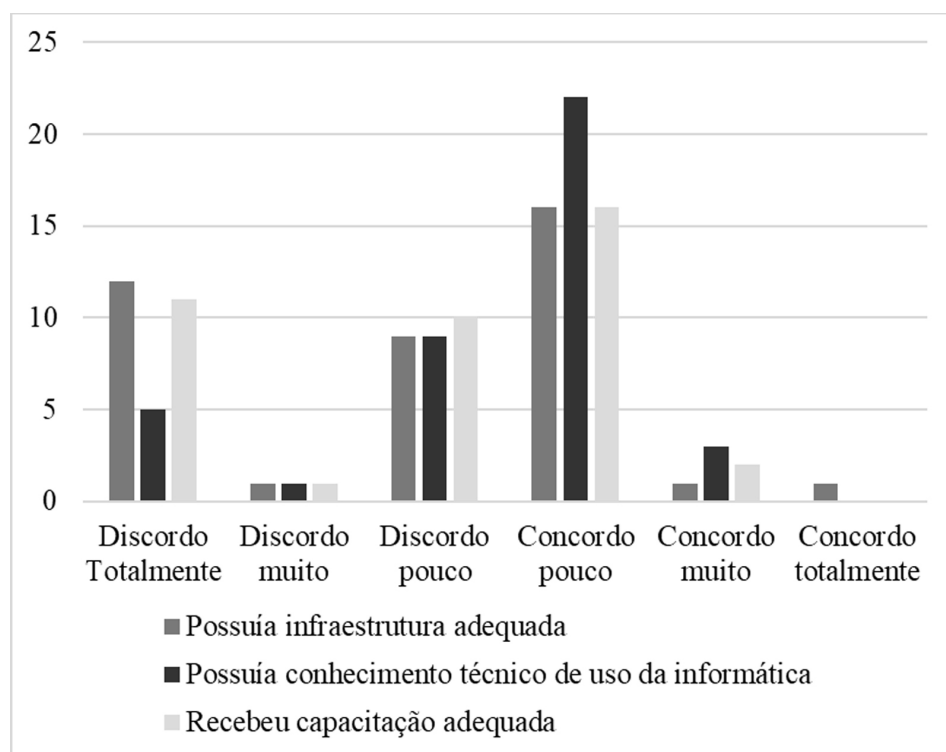


Fonte: Os autores, 2022.

Evidencia-se a necessidade de planejar ações de adequação estrutural e capacitação dos docentes, qual apontam, em sua maioria, não ter uma infraestrutura adequada inicialmente onde muitos necessitaram investir com recursos próprios para suprir esta necessidade conforme a Figura 5. Adequação no sentido de fornecer os equipamentos e suprimentos necessários e capacitação para que realmente os professores possam aprender as ferramentas necessárias para aplicar aulas *on-line*, como criação e edição de vídeos, transmissões de áudio ou vídeo ao vivo ou gravados, atividades, avaliações, entre outras.

Fica evidente conforme a Figura 5 e a Figura 6 que há uma necessidade de um repensar pedagógico por parte dos professores e pela equipe de gestão, no sentido de elaboração de políticas públicas eficientes, que integrem as TDIC's ao processo de ensino aprendizagem de maneira efetiva, promovendo o reaparelhamento das infraestruturas físicas, a capacitação dos docentes, compartilhamento ou disponibilização dos recursos com os discentes, como pacotes ilimitados de internet móvel a custos acessíveis, entre outros, o que corrobora com os autores Goulart e Franciscato (2011), que citam um replanejamento pedagógico envolvendo estas tecnologias como forma de oportunizar e contribuir, para o protagonismo dos estudantes na sua trajetória escolar e na vida.

Figura 5 - Infraestrutura e Estruturação do ensino remoto



Fonte: Os autores, 2022.

Muitos profissionais da educação entrevistados destacaram o fato de ter dificuldades no uso dos recursos tecnológicos. Como citado anteriormente, deve-se considerar que a maioria são membros dos grupos geracionais X e Y, o que naturalmente sugere certo nível de distanciamento destes recursos. Aliado a isso existe o fato de que as capacitações não foram satisfatórias, ou por serem exaustivas demais, ou por não tratarem de recursos específicos para ser aplicados por cada professor, ou ainda em função dos treinamentos terem sido muito generalizados, o que tornou o processo maçante, também apontado na Figura 5.

É notável que mesmo o grau de instrução deste público, sendo em sua grande maioria de especialização a nível de pós-graduação, há uma deficiência no que tange a usabilidade e conhecimento de recursos tecnológicos aplicados ao processo de ensino aprendizagem.

Como relata Goulart e Franciscato (2011), para que estas novas tecnologias possam adentrar às salas de aula, se torna necessário algumas mudanças de paradigmas por parte dos professores possibilitando um despertar da educação e os educadores para o novo, para a interatividade e para as mídias tornando a sala de aula um ambiente dinâmico e prazeroso para todos os envolvidos no processo de ensinar e aprender.

Martins (2017), concorda com os autores Goulart e Franciscato (2011) e afirma que o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TDIC's) contribui de fato para formação pois é a partir destes recursos que processos de interação acontecem atualmente. A implementação das tecnologias aos processos de ensino aprendizagem, proporcionará ao ambiente escolar maior atratividades e desempenhará um espírito colaborativo, contribuindo para que os professores e alunos possam estar em constante atualização de informações. O que torna perceptível a importância desta quebra de paradigmas, abrindo um novo pensar a fim de que se possa iniciar uma reestruturação na forma de ensino para que acompanhe o desenvolvimento social e tecnológico.

Figura 6 - Disponibilidade de recursos para ensino remoto

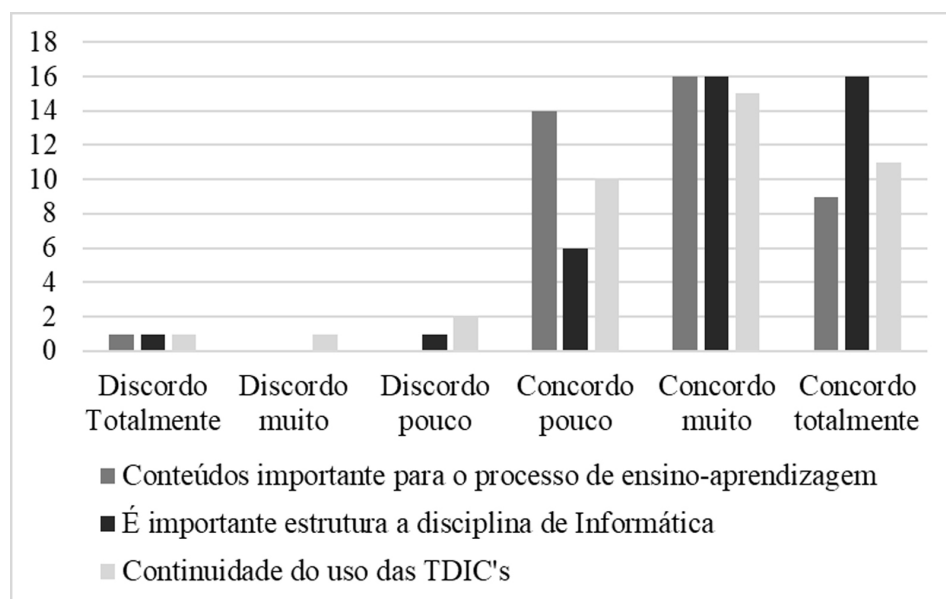
	Computador	Notebook	Tablet	Datashow	Cx de som	Internet
11 Quais recursos tecnológicos a sua escola disponibiliza para serem utilizados pelos alunos e professores?	21	11	4	33	26	31

Fonte: Os autores, 2022.

Pode-se observar que ambas escolas pesquisadas possuem diversos recursos tecnológicos, mas ao mesmo tempo que se destacam estes recursos, também nota-se que os professores julgam necessário melhorias, pois as escolas não possuem, por exemplo, um computador e um datashow em cada sala de aula, não há tabletes e notebook para uso dos alunos, seja nas bibliotecas para pesquisa ou mesmo para algum aluno com necessidades especiais, apenas alguns poucos professores tem acesso a estes recursos específicos, as próprias salas informatizadas não possuem equipamentos suficientes para todos os alunos, sendo que muitos precisam dividir um computador, algumas vezes para até três alunos.

A falta de capacitação para a implementação e utilização destes recursos tecnológicos é notável, muitas vezes há recursos, mas a falta de conhecimento e usabilidade limita os profissionais de maximizarem o uso destes para a implementação didática dentro da sala de aula.

Figura 7 - Conteúdos da disciplina de informática e a continuidade do uso das TDIC's



Fonte: Os autores, 2022.

Salienta-se ainda que, a maioria significativa dos entrevistados também acredita que muitos recursos utilizados nas aulas *on-line* e híbridas poderiam ter seu uso continuado nas aulas presenciais, conforme a Figura 7, com o objetivo principal de melhorar qualitativamente o processo educacional das redes municipal e estadual de ensino.

Possibilitando assim maior abrangência de recursos didáticos e acessibilidade da educação em vários contextos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre as considerações relevantes a serem elencadas expõe-se que, embora a BNCC expresse a necessidade de se promover a “alfabetização e o letramento digital”, tornando disponível as tecnologias e meios digitais, buscando a inclusão digital, e que o uso destas deve mobilizar e oportunizar novas formas de ver, ler, interpretar e escrever o mundo, o que se observa, é que existe, ainda, uma enorme distância do que se contempla na Base Nacional Comum Curricular com relação à realidade vivenciada por professores e alunos na maioria das escolas do nosso país.

Desta forma, entende-se que existe a necessidade da implantação de uma política mais efetiva e direcionada, pautada em investimentos e capacitação para o setor tecnológico, objetivando proporcionar uma maior democratização quanto a utilização das TDIC's no meio educacional.

Constatou-se também que, a partir da pandemia da Covid-19, o smartphone tornou-se uma importante ferramenta de apoio para o desenvolvimento e construção do conhecimento, utilizado por milhares de alunos e professores para a continuidade do processo de ensino. Essa percepção quanto utilização deste importante instrumento tecnológico de aprendizagem deveria despertar uma discussão mais ampla diante da lei estadual nº 14.363, de 25 de janeiro de 2008, que estabelece em seu artigo 1º a proibição do uso do aparelho nas salas de aula das escolas públicas e privadas no estado.

Destaca-se ainda que, com base nas informações colhidas durante a pesquisa realizada com os professores, ficou evidenciado que existe a necessidade de se planejar ações de adequação e capacitação continuada dos discentes com relação a utilização da TDIC's e uma ampliação e reestruturação dos parques tecnológicos nas unidades escolares.

Por fim, há de se considerar que as TDIC's são recursos extremamente versáteis e dinâmicos, com possibilidades de adaptações diversas e que podem contemplar às necessidades de diferentes cenários, conforme demonstrado durante a pandemia, e exposto, inclusive,

pelos próprios professores, quando concordam que a aplicação da disciplina de Informática, de forma estruturada, pode contribuir de forma significativa, para o processo de ensino-aprendizagem e a consequente formação escolar dos alunos.

REFERÊNCIAS

AMMOC. **Diretrizes Curriculares da Educação Infantil da AMMOC**. Joaçaba: Formato-A, 2018.

AMMOC. **Diretrizes Curriculares Regionais da AMMOC**: Ensino Fundamental – Anos iniciais. Joaçaba: Formato-A, 2020.

ANATEL. **Painéis de dados**. 2020. Acesso em: <<https://www.anatel.gov.br/painéis/acessos/telefoniamovel>>. Acesso em: 17 out. 2020.

BARBOSA, Matheus Brito. **Estatísticas de uso de celular no Brasil**. 2016. Disponível em: <<https://www.opus-software.com.br/estatisticas-uso-celular-brasil/>>. Acesso em: 28 nov. 2021.

BRASIL. Base **Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar 2017**: Notas estatísticas. 2018. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1diB1miZTKvuVByb9oXIXJgWbIW3xLL_f/view>. Acesso em: 7 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar 2019** – Educação Básica. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/download/2019/infografico_censo_2019.pdf>. Acesso em: 1º dez. 2021.

BRASIL. **Projeto de Lei N.º 2.246**. 2007. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=517286#:~:text=p%C3%BAblicas%20no%20Pa%C3%ADs.,Art.,nas%20escolas%20p%C3%BAblicas%20no%20Pa%C3%ADs>. Acesso em: 22 out. 2020.

BONIN J. A. Nos Bastidores da Pesquisa: a instância metodológica experienciada nos fazeres e nas processualidades de construção de um projeto. In: **Metodologias de pesquisa em comunicação**: olhares, trilhas e processos. Porto Alegre: Editora Sulina, 2006.

CIRIBELLI, Marilda Corrêa. **Como elaborar uma dissertação de Mestrado através da pesquisa científica**. Marilda Ciribelli Corrêa, Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

COSTA, Natacha. **O papel da Educação Integral em tempos de crise**, por Natacha Costa. Disponível em: <<https://educacaointegral.org.br/reportagens/o-papel-da-educacao-integral-em-tempos-de-crise-por-natacha-costa/>>. Acesso em 19 ago. 2020.

EDUCAMUNDO. **A educação em tempos de isolamento social e quarentena**. Disponível em: <<https://www.educamundo.com.br/blog/educacao-isolamento-social>>. Acesso em: 18 nov. 2020.

IBGE 2018. Disponível em <https://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_continua/Anual/Acesso_Internet_Televisao_e_Posse_Telefone_Movel_2018/Analise_dos_resultados_TIC_2018.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2020.

FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO. 80% dos docentes da educação básica brasileira são mulheres. 2018. Disponível em: <<https://fundacaotelefonica vivo.org.br/noticias/80-dos-docentes-da-educacao-basica-brasileira-sao-mulheres/>>. Acesso em: 8 nov. 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOULART, Debora Cáttrin Navarrete; FRANCISCATO, Fabio Teixeira. **O celular no cotidiano escolar**. Artigo (Especialização) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Tecnologia, Curso de Especialização em Mídias na Educação, EaD, Santa Maria (RS), 2011.

LEVY, Pierre. **As Tecnologias da Inteligência** – O Futuro do Pensamento na era da Informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

MARTINS, Daiane Aparecida. **A relevância do celular no ambiente escolar**. 2017. Disponível em: <http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/8874/1/LD_ENT_III_2017_08.pdf> Acesso em: 5 nov. 2020.

MEC. **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. 2009. Disponível em: <portal.mec.gov.br/secad>. Acesso em: 18 nov. 2020.

_____. **Informática aplicada à educação**. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=606-informatica-aplicada-a-educacao&Itemid=30192>. Acesso em: 18 set. 2020.

SANTA CATARINA. **Lei Nº 14.363**, de 25 de janeiro de 2008. 2008. Disponível em: <http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2008/14363_2008_lei.html#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2014.363%2C%20de%2025%20de%20janeiro%20de%202008&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20proibi%C3%A7%C3%A3o%20do,no%20Estado%20de%20Santa%20Catarina>. Acesso em: 4 out. 2020.

SANTOS, Jairo Campos dos. A informática na educação contribuindo para o processo de revitalização escolar. **V CINFE – Congresso Nacional de Tecnologia e Educação**. Anais... Caxias do Sul: RS, maio 2010. Disponível em: <https://www.ucs.br/ucs/eventos/cinfe/artigos/arquivos/eixo_tematico7/A%20INFORMATICA%20NA%20EDUCACAO%20CONTRIBUINDO.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2020.

SILVA, Marco, “Docência interativa presencial e on-line”, *In*: VALENTINI, Carla Beatris; SOARES, Eliana Maria do Sacramento, (org). **Aprendizagem em ambientes virtuais**: compartilhando idéias e construindo cenários, Caxias do Sul: Educus, 2005.

AS TECNOLOGIAS IMPACTARAM O ENSINO DURANTE A PANDEMIA?

Estudo baseado nas escolas da rede municipal de Caibi

Solange Maria Prior

Micheli Valduga

Arnaldo José de Lima

Solange Maria Prior é Especialista em Educação e coordenadora pedagógica da Escola Reunida Municipal Pedro Ivo Campos, Caibi - SC.

E-mail: solangeprior@gmail.com

Micheli Valduga é Especialista em Educação e professora da Escola Municipal Ida Casella Vidori, Palmitos - SC.

E-mail: mi-20_chi@hotmail.com

Arnaldo José de Lima é Doutor em Engenharia de Produção e professor na Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC.

E-mail: arnaldo.lima@udesc.br

RESUMO

O presente estudo investigativo consiste em uma análise do uso de tecnologias educacionais no ensino, pois compreendemos que é uma temática pertinente, que orientou as práticas de ensino das escolas municipais de Caibi/SC, durante a pandemia COVID – 19. O estudo foi desenvolvido com o objetivo de compreender até que ponto a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação impactaram no processo de ensino e aprendizagem dessas escolas. Para a estruturação da pesquisa, propomos um levantamento bibliográfico, baseado na abordagem qualitativa e a aplicação de pesquisa junto ao público-alvo. Os principais resultados apontam que as tecnologias educacionais contribuíram de forma significativa no processo de ensino-aprendizagem, durante a pandemia.

Palavras-chave: Tecnologias Educacionais. Educação. Pandemia. COVID – 19 .

INTRODUÇÃO

O mundo contemporâneo está marcado pelos avanços na comunicação, na informática e por outras tantas transformações tecnológicas e científicas. Vivemos na era digital, e isso, provoca mudanças econômicas, sociais, políticas e culturais, que também afetam escolas e os profissionais da docência. Conforme nos afirmam (ALVES, PORTO e SANTOS, 2018, p.14) [...] deve-se levar em conta que crianças e jovens estão, cada vez mais, conectados às tecnologias digitais, configurando-se como uma geração que estabelece novas relações com o conhecimento, o que requer, portanto, que transformações aconteçam na escola. Desde a década de 70, muitas políticas públicas foram criadas para implementar as tecnologias educacionais nas escolas, mas muitos desafios estão sendo enfrentados para conseguir colocá-las em prática até atualmente. Nesse sentido várias inquietações estão sendo levantadas neste trabalho, segundo Conte e Martini (2015), quais são os sentidos e significados das tecnologias na educação? Será que é possível atualizar e transformar a aprendizagem em algo atraente, interessante e produtivo para os estudantes? As práticas pedagógicas podem ser formativas se apresentarem a novidade nessas novas circunstâncias instantâneas? Partindo dessas indagações, tentaremos lançar um olhar crítico sobre a implantação de tecnologias na educação nas Escolas do Município de Caibi, em Santa Catarina.

A pandemia COVID – 19, nos instigou a desenvolver um trabalho sistemático acerca das tecnologias educacionais implantadas nas escolas da rede municipal de Caibi/SC, durante a pandemia. Compreendemos que, em uma instituição de ensino, as tecnologias educacionais são importantes para a melhoria da prática pedagógica. Dessa forma, entendemos também, que o professor que utiliza as TICs, para conduzir suas ações, além de auxiliar na prática docente, estimula o processo de ensino/aprendizagem dos estudantes.

Assim, as tecnologias não chegaram para atrapalhar o fazer docente, e nem substituir os profissionais da educação, mas sim para ajudar, pois elas foram de suma importância na pandemia, cujos efeitos ainda se sente no mundo todo. Essa importância é destacada por Conte e Martini (2015, p. 12) quando dizem que “[...] as tecnologias na educação presencial ou a distância podem auxiliar na constituição de aprendizagens formativas, colaborativas, participativas, diferentes, criativas e curiosas pelo conhecimento”.

Este trabalho apresentará uma análise, inicialmente bibliográfica e em seguida utilizando de uma abordagem qualitativa sobre um diagnóstico com base em dados realizado em todas as unidades municipais de Caibi/SC, com o objetivo de compreender até que ponto a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação impactaram na continuidade do processo de ensino e aprendizagem nas escolas durante da pandemia COVID – 19. Tendo como objetivos específicos, levantar histórico das escolas do Município de Caibi/SC; compreender como a rede escolar do município é organizada; identificar quais as tecnologias utilizadas pelas escolas durante a pandemia COVID-19; identificar pontos positivos e pontos negativos na visão da secretaria, professores, alunos e famílias a partir da implementação das tecnologias durante a pandemia, e elaborar um plano de ação, para possível utilização das tecnologias, caso aconteça uma nova pandemia.

Esta pesquisa passa a ser relevante e importante, pois as temáticas têm relações com a realidade vivenciada nos espaços escolares, acompanhada das inquietações e indagações levantadas neste estudo. Pode-se afirmar que as tecnologias educacionais, através de muitos estudos, aliadas ao papel do professor, trazem implicações nas práticas e ações que cotidianamente influenciam no desenvolvimento do ensino.

Para responder estas indagações desenvolvemos um primeiro tópico de revisão de literatura, sobre tecnologias e suas interfaces para com a educação, transcorrendo inicialmente sobre o que é educação e o que a tecnologia acaba por impactar na educação. Num segundo momento, traremos um esboço das tecnologias educacionais mais utilizadas nas escolas. Abordamos também neste trabalho documentos que apontam o potencial da tecnologia de informação e comunicação na educação, com destaque à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Por fim, apresentaremos os dados levantados com uma breve análise interpretativa sobre como o ensino das escolas de Caibi teve continuidade e sob quais ferramentas foram usadas para o desenvolvimento do ensino aprendizagem.

REVISÃO DE LITERATURA

Na escola, durante décadas, os recursos disponíveis para ministrar uma aula limitavam-se basicamente aos livros e quadro de giz, mas, contemporaneamente, os recursos tecnológicos como computadores, com acesso à internet, multimídias, celulares, têm contribuído para ampliar o ambiente educacional. Neste sentido este primeiro momento de revisão de literatura trará uma observação a partir da experiência profissional da autora sobre a contribuição das tecnologias para com a educação, transcorrendo inicialmente sobre o que é educação e o que a tecnologia acaba por impactar na educação. Em um segundo momento, trará um esboço das tecnologias educacionais utilizadas nas escolas brasileiras, até o momento em que vivemos. Já no terceiro momento será apresentado uma breve transcrição sobre as tecnologias educacionais presentes nas leis brasileiras e por fim, um último tópico de revisão de literatura versará sobre recursos tecnológicos TICs utilizados nas escolas como ferramentas de aprendizagem durante o período de pandemia/COVID 19.

TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO

Educação é uma prática social que visa o desenvolvimento do ser humano, de suas potencialidades, habilidades e competências. A educação vai muito além da transmissão

de conhecimento teórico das disciplinas curriculares, ela contribui para a formação cidadã dos estudantes e promove a transformação do meio social. Segundo Ecco e Nogaro (2015),

[...] educação é um vocábulo complexo, que induz a múltiplos conceitos, significados e sentidos. Para muitos, por exemplo, refere-se ao trabalho desenvolvido no âmbito institucional, mais precisamente em escolas, faculdades, universidades e instituições similares, reduzindo o conceito ao processo ensino-aprendizagem. Para outros, educação relaciona-se ao nível de civilidade, cortesia, urbanidade, bem como à capacidade de socialização manifesta por determinado indivíduo. Nessa perspectiva, o significado do termo em foco, restringe-se aos elementos da subjetividade individual. (ECCO e NOGARO, 2015, p. 3525)

Entende-se a educação como um processo de desenvolvimento integral de todas as potencialidades do indivíduo. É a escola, a principal instituição de educação formal, um ambiente social no qual as crianças vivenciam suas primeiras relações com seus semelhantes e aprendem a conviver em sociedade. A educação para Freire, segundo afirma Zitkoski (2006, 28) apud Ecco e Nogaro, 2015, p. 3527] “[...] deve ser trabalhada intencionalmente para humanizar o mundo por meio de uma formação cultural e da práxis transformadora de todos os cidadãos sujeitos da sua história [...]”.

Mas, isso requer atuação conjunta de todos os sujeitos envolvidos no ato de educar (pais, professores, comunidade) e pressupõe olhar diferentes/sensíveis, para o processo de aprendizagem, de maneira a propiciar a autotransformação do ser. Juntamente com o comprometimento e responsabilidade por parte de quem educa e pelo educando. Esses aspectos permitirão que o educando possa superar suas dificuldades e a educação possa se constituir em uma ponte capaz de gerar a verdadeira liberdade. Essa escola é construída,

[...] pelo diálogo democrático nos diferentes espaços de vivências e de aprendizagens. Esta educação exige que os homens e as mulheres estejam engajados na luta para alcançar a libertação, em um processo incessante de conquista que se dá na comunhão com os outros, o qual resulta de uma conscientização em que os homens e as mulheres (crianças, jovens e adultos) compreendem a sua vocação ontológica e histórica de ser mais. A educação libertadora tem, fundamentalmente, como objetivo desenvolver a consciência crítica capaz de perceber os fios que tecem a realidade social e superar a ideologia da opressão. (Menezes e Santiago, 2014, p. 50)

No processo educativo, habilidades são desenvolvidas para ensinar e aprender. pensar sobre diferentes problemas, auxiliar no crescimento intelectual e na formação de cidadãos capazes de gerar transformações positivas na sociedade são algumas delas.

Freire (1980, p. 39)nos diz que “a educação permite ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história”.

É importante dizer que, durante décadas, na escola, os recursos disponíveis para o ensino se limitavam basicamente aos livros e quadro de giz, mas, atualmente, isso vem mudando e os recursos tecnológicos como computadores, com acesso à internet, multimídias, celulares, têm contribuído para ampliar o ambiente educacional e proporcionar uma educação de qualidade. Mas [...] “a Escola (com letra maiúscula, como instituição) mudou muito pouco. Ela raramente utiliza maneiras naturais de aprender, apegando-se a um currículo de disciplinas isoladas, “transmitindo” conhecimentos em pequenas doses, cobrados em provas mensais, semestrais, vestibulares” (CYSNEIROS, 2008, p. 27).

Porém, com a chegada da era digital, as escolas precisaram romper barreiras de currículos e visões fechadas, pois a mesma tem impactado diretamente o ritmo das transformações sociais e influenciado o comportamento e as expectativas por parte de pais e alunos com relação às escolas. Com isso é necessário um novo [...] “esboço de uma teoria de aprendizagem humana, num mundo que está gerando novas lógicas, visceralmente contextualizadas pelas novas tecnologias da informação e comunicação”. (CYSNEIROS, 2008, p,230).

[...] Hoje não é mais possível conceber uma educação estática, pois a realidade está em processo de mudança acelerada e interconexão com as tecnologias da informação e comunicação, e com isso além da própria natureza, o ser humano transforma-se, *humaniza-se*, *culturaliza-se*, já que no mundo contemporâneo vivemos em uma *sobrenatureza* cultural e multimidiática. Desta forma, jovens e crianças se identificam com os meios tecnológicos, pois estes respondem à sua sensibilidade (são rápidos, dinâmicos, tocam o afetivo e depois a razão) e atraem pela mistura de linguagens, assuntos e conteúdos. (CONTE E MARTINI, 2015., p,02).

As novas tecnologias na educação tornaram-se importantes ferramentas para dinamizar o processo de ensino-aprendizagem. Se aplicada de modo responsável e criativo, a tecnologia pode apresentar diferentes benefícios para os alunos e até mesmo para a equipe de educadores.

Esse cenário em constante mudança exige, que os professores estejam abertos á mudanças e sejam flexíveis na hora de colocar em prática suas ações. Ou seja, cada professor com seus educandos, conforme nos cita Silva (2004, p,08). [...] “pode criar possibilidades, as mais interessantes e diversas. É tempo de criar e partilhar on-line soluções locais. É tempo, até mesmo, de reinventar a velha sala de aula presencial “infopobre” a partir da dinâmica hipertextual e interativa das interfaces on-line”.

Sobre isso, Conte e Martini (2015) dizem que:

[...] O professor propõe a construção do conhecimento disponibilizando um campo de possibilidades, de caminhos que se abrem quando elementos são acionados pelos aprendizes. Ele garante a possibilidade de significações livres e plurais, e, sem perder de vista a coerência com sua opção crítica embutida na proposição, coloca-se aberto a ampliações, a modificações vindas da parte dos aprendizes. Assim, ele educa na cibercultura. Assim, ele constrói cidadania em nosso tempo. (CONTE E MARTINI, 2015, p,08).

Assim, é muito importante ressaltar que o professor precisa querer esta mudança, e também é necessário ser capacitado, pois os professores na educação, precisam saber conduzir a utilização dessas novas mídias e softwares. Pois, de fato, um aparelho de última geração não garante o aprendizado, é essencial que ambos trabalhem juntos.

A Base Nacional Comum Curricular foca, na quinta Competência Geral, o uso das tecnologias com criticidade, acompanhamento e responsabilidade. Traz ainda agilidade nas atividades e aproximação entre alunos e professores despertando a curiosidade e o fortalecimento da comunicação.

TECNOLOGIA EDUCACIONAIS NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

Sabe-se, que o uso das tecnologias no ensino é uma ferramenta didática que possibilita

ao processo de ensino e aprendizagem aulas dinâmicas, interativas e contextualizadas. Conforme Chiofi e Oliveira [...] “acredita-se que a tecnologia ao seu alcance como ferramenta pedagógica necessária, contribui didaticamente para obter maior atenção, e consequentemente, o uso adequado e coerente com o conhecimento escolar e o próprio currículo” (2014, p.01).

Desse modo, é importante assinalar que o uso de tecnologias educacionais liga-se à qualidade do ensino, claro que se utilizado com propostas bem planejadas e de acordo com as concepções filosóficas e educacionais. As novas tecnologias permitem aplicabilidades pedagógicas inovadoras que podem contribuir para resultados diferenciados, bem como fortalece a justiça social, pela democratização do acesso ao ensino, permitindo pelo processo da comunicação tecnológica que todos se apropriem do conhecimento. (2014, p.01 a p.02).

No entanto a falta de infraestrutura é um dos maiores obstáculos para a modernização do ensino e introdução da tecnologia nas escolas brasileiras. Uma das dificuldades enfrentadas pelas escolas, corresponde a falta de laboratórios de informática adequados, bem como equipamentos de multimídia. Podemos afirmar que algumas escolas do Brasil, ainda não possuem laboratório de informática e em outras existe, mas o mesmo não está devidamente adequado para sua utilização. Segundo o documento da UNESCO [...] é preciso garantir a necessária manutenção dos equipamentos, a fim de assegurar que eles funcionem adequadamente – o que nem sempre ocorre (2016, p, 35). Ainda o mesmo documento aponta a existência de diversos tipos de problemas relacionados à manutenção, o que dificulta e até inviabiliza o uso dos equipamentos.

Outro problema, que dificulta a utilização das tecnologias educacionais, e é apontado no documento da UNESCO (2016), é a falta de estrutura de internet e banda larga nos laboratórios e nas escolas, para utilização em aulas diferenciadas, tornando-se um entrave para o avanço das tecnologias educacionais nas escolas públicas do Brasil. Isso nos prova, que os problemas estruturais e culturais que as escolas enfrentam na busca pela modernização e digitalização dos seus processos são muitos. O estudo comprova que (2016, p.104) :

A baixa qualidade da conexão com a Internet também é outro fator de limitação para o desenvolvimento de projetos com o uso de TIC. Em certos casos, a banda de Internet disponível nas escolas não permite o compartilhamento da rede entre as equipes administrativa e pedagógica e os alunos. Há escolas onde o laboratório de informática é o único local de acesso à Internet. Outras restringem o acesso dos alunos à Internet, limitando a possibilidade de formas de interação e construção de conhecimento em rede.

Importante questionar como organizar uma aula dinâmica se o professor não possui computador para seu uso na escola, bem como não possui internet para que seus alunos consigam permanecer conectados durante a aula e realizar uma atividade diferente? Lhes pergunto ainda mais! Como a gestão da escola vai conseguir trabalhar desta forma? Seria utopia pensar que as escolas estão conseguindo modernizar-se e fazer o uso das tecnologias em suas escolas? Acredito que não! Pois, diversos são os desafios para colocar o ensino brasileiro no século XXI, tornando-o mais atrativo para as gerações atuais e futuras.

Será que os professores das escolas estão preparados para lidar com a nova era digital? Segundo Araújo e Vieira (2017, p.7) é necessário a [...] “capacitação e inclusão digital do profissional da educação são de suma importância, porque o professor é a figura central da mediação do saber”. Ainda afirmam os autores que para que isso aconteça é preciso uma mudança na postura docente, tornando-se [...] “essencial, pois a escolha de recursos passa pelo professor e a possibilidade de torná-lo significativo também” (2017, p. 8). Alves, Porto e Santos (2018, p. 02) apud Moran (2015, p.1) trazem uma fala bem significativa em seu trabalho, e um tanto provocativa e real em nosso cenário educacional:

Encontramos nas instituições educacionais um número razoável de professores que estão experimentando estas novas metodologias, utilizam aplicativos atraentes e compartilham o que aprendem em rede. O que predomina, no entanto, é uma certa acomodação, repetindo fórmulas com embalagens mais atraentes, esperando receitas, num mundo que exige criatividade e capacidade de enfrentar desafios complexos. Há também um bom número de docentes e gestores que não querem mudar, que se sentem desvalorizados com a perda do papel central como transmissores de informação e que pensam que as metodologias ativas deixam o professor em um plano secundário e que as tecnologias podem tomar o seu lugar.

Mas é preciso que todos os envolvidos na educação lutem por melhorias, lutem por capacitações e melhorias nas políticas públicas educacionais tecnológicas. Muito se tem falado em tecnologias educacionais, mas pouco se vê a implementação em sala de aula. O tema está lançado! E está sendo provocado! Isso significa que em algum momento poderemos ver mudanças significativas em nossas escolas, pois a era digital está aí, nós é que precisamos nos adaptar e inseri-las no contexto educacional.

A escola é um local de aquisição e, também, de produção de conhecimento. Muitas vezes, por conta de os obstáculos enfrentados pelas escolas serem muitos, a ênfase na apresentação das demandas se sobrepõe aos relatos de ações que, apesar de aparentemente simples e de pequenas proporções, revelam grandes avanços: escolas nas quais os alunos se agrupam para produzir uma plataforma de troca de conhecimentos; professores que buscam formação por compreenderem a necessidade de aprimorar ou de inovar as metodologias utilizadas; diretores, coordenadores e professores que se unem para refletir sobre como as tecnologias podem auxiliar no aprendizado dos alunos. (2016, p.104).

Desta forma, estas iniciativas podem promover a inovação e a apropriação criativa das TIC, auxiliando no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS PRESENTE NAS LEIS BRASILEIRAS

Nota-se relevante ponto de intersecção entre educação e tecnologia, quando se fala em políticas públicas educacionais. A educação, todos sabem, que é direito social fundamental, assegurado nos arts. 6º e 205 da Carta Magna, bem como em muitos outros documentos educacionais brasileiros. Mas a educação por si só, não se constrói sozinha, além dos professores, alunos e gestão, ela precisa de muitos recursos ao seu alcance, e a tecnologia é um desses recursos, que como citado anteriormente, no capítulo acima, contribui para o processo de ensino aprendizagem das nossas crianças. Falar em tecnologias educacionais é compreender que se vem tentando implementá-lá há muitos anos nas escolas. Conforme afirmam os autores Conte e Martini:

Ao falarmos em tecnologias na educação observamos que a sua institucionalização nos sistemas de educação não é um fenômeno recente e inicialmente previa a flexibilidade pedagógica quanto ao tempo, lugar, ritmo e necessidades dos sujeitos, embora a escola

tenha mantido ações empiristas e cognitivistas que não atendiam a essas peculiaridades proclamadas (CONTE e MARTINI. 2015. p. 5).

Algumas políticas públicas relacionada ao tema educação e tecnologia, foram criadas no Brasil, e merecem serem evidenciadas neste trabalho, que é [...] a saber, o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014), a Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), o Programa de Inovação Educação Conectada, Decreto nº 9.204/2017 (BRASIL, 2017a) (HEINSFELD e PISCHETOLA. 2019. p.6) [...] e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). No Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), ao se analisar as percepções de tecnologia encontradas no documento, pode-se resumir que as estratégias traçadas no que tange às tecnologias se concentram em algumas frentes, como, o desenvolvimento, seleção, difusão e incorporação de tecnologias pedagógicas e tecnologias educacionais no cotidiano escolar; o incentivo à formação continuada docente e à participação dos alunos em cursos de área científico-tecnológicas e a informatização de escolas e universalização do acesso à rede mundial de computadores. Estas estratégias, são apenas ferramentais:

[...] não havendo preocupação com um aprofundamento crítico e reflexivo sobre o papel dessas tecnologias no âmbito escolar. Tem-se a indicação de sua incorporação pedagógica, estratégia reforçada em diversos momentos, sobretudo quanto à alfabetização. Entretanto, não consta no documento uma meta sólida quanto a essa incorporação em toda a educação básica, buscando aproximar a realidade escolar da sociocultural que parece externa aos muros da escola. Nessa política, a compreensão das tecnologias digitais se dá majoritariamente sob a perspectiva de artefato técnico. Prevalece o conhecimento da técnica, em vez da compreensão do sentido. (HEINSFELD e PISCHETOLA. 2019. p.10).

Já o Programa de Inovação Educação Conectada, Decreto nº 9.204/2017 (BRASIL, 2017) ele vem para reafirmar todas as estratégias traçadas no PNE, conforme o próprio decreto nos diz:

[...] universalizar, até o quinto ano de vigência deste PNE, o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e triplicar, até o final da década, a relação computador/ aluno(a) nas escolas da rede pública de educação básica, promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação. (BRASIL, 2014, p. 8).

E novamente há referência, segundo Heinsfeld e Pischetola (2019), com uma preocupação apenas com a prática, sendo relacionada tecnologia/educação, apenas com computador/aluno, e no lugar da problematização da relação entre os ambos, representa uma continuidade histórica das políticas públicas na crença de que o acesso, por si só, é capaz de garantir a inclusão, além de reforçar a perspectiva de determinismo tecnológico. Agora com a chegada da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) ficamos ainda mais intrigados, em conseguir relacionar educação e tecnologia, pois a Base trás entre as dez competências gerais apresentadas, a importância a utilização da tecnologia como habilidade para o aprendizado e a outra fala em utilizar a tecnologia de maneira significativa, reflexiva e ética. Será que com a chegada da Base conseguiremos quebrar esta relação computador e aluno? Será que a escola está preparada? Será que os professores e a equipe gestora está preparada? Até quando ficaremos nesta perspectiva de não crescimento e apenas lendo e vivendo um cenário imaginativo utópico em relação ao uso das tecnologias em sala de aula?

Sabemos que o uso de tecnologias educacionais se liga essencialmente à questão da qualidade do ensino e da aprendizagem, inclusive porque novas tecnologias permitem aplicabilidades pedagógicas inovadoras que podem contribuir para resultados positivamente diferenciados. Nós sabemos! Mas o que fizemos para mudar nosso cenário? Fica aqui um pouco da inquietação para futuras reflexões.

O USO DE TIC/RECURSOS DE APRENDIZAGEM/COVID – 19

Para Almeida (2005) o uso de computadores, netbooks, notebooks, tablets e celulares em sala de aula ou fora dela, podem se transformar em excelentes instrumentos de acesso a conteúdos e vivências, permitindo que novas formas de aprendizagem se desenvolvam, através de editores de textos que fomentam a realização de oficinas de escritores, atlas interativos, lousas, simuladores de experiências por meio de jogos educacionais ou simulações interativas, e assim por diante. Para o mesmo autor,

O uso da tecnologia de informação e comunicação (TIC) na escola carrega em si mesmo as contradições da sociedade contemporânea. De um lado, dados do IBGE1 (1999) apontam 13,3% de analfabetos com idade de 15 ou mais anos e média de 5,7 anos de estudos para

pessoas de 10 ou mais anos de idade. Ressalta-se, ainda, a preocupação com os altos índices de analfabetos funcionais, considerados pelo IBGE como as pessoas que não completaram as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. Por outro lado, o mundo digital invade nossas vidas e torna-se imperioso inserir-se na sociedade do conhecimento. Como superar essa contradição? Como participar da sociedade do conhecimento e, ao mesmo tempo, ajudar a diminuir esses índices que nos deixam abaixo de diversos países, inclusive os da América Latina? (ALMEIDA. 2005. p,71).

Talvez não se trate de pensar que existem ferramentas mágicas para ensinar as crianças, como as citadas anteriormente, mas entender que a [...] existência de computadores e de outros tipos de equipamentos nas escolas nem sempre é uma garantia de que alunos, e mesmo professores, terão acesso a eles para fins pedagógicos [...]. A qualidade do ensino não depende apenas do uso de novas tecnologias. Existe uma barreira muito grande para se conseguir ensinar utilizando os TICs desde a [...] falta de confiança e habilidade para usar os equipamentos, número insuficiente de computadores para todos os alunos e até regras estabelecidas pelos gestores, que acabam por limitar o acesso e o uso dessas ferramentas. (UNESCO. 2016. P.31). No entanto, no ano de 2019, mais precisamente “[...] em 30 de janeiro de 2020, a OMS declarou que casos da covid-19 constituíam uma emergência de saúde pública de importância internacional e em 11 de março de 2020 se declarou a instalação da pandemia no mundo. (AMORIM, BARRETO E FERREIRA 2020. P. 3).

Segundo os mesmos autores, no Brasil, o Governo Federal registrou o primeiro caso positivo pela Covid-19 no dia 26 de fevereiro na região do Estado São Paulo, quando um homem que realizou uma viagem para a Itália, procurou atendimento no Hospital Albert Einstein na cidade de São Paulo.

A rotina da população brasileira mudou durante a Pandemia COVID – 19, o comércio fechou por muitos dias, escolas, restaurantes e apenas ficaram abertos farmácias, mercados, hospitais e postos de combustíveis. Medidas sanitárias foram adotadas, segundo Amorim, Barreto e Ferreira (2020), dentre as medidas recomendava-se o distanciamento social (horizontal ou vertical) para evitar o contato com o vírus como medidas individuais e/ou coletivas. Para isto, devia-se evitar aglomerações, procurar ficar distante de no mínimo de 1

a 2 metros de distância de outras pessoas, higienizar as mãos lavando-as frequentemente com água e sabão ou fazendo uso do álcool em gel, usar máscaras faciais para evitar respirar as gotículas quando outros falavam, espirravam, ou espalhar as suas próprias gotículas e higienizar as superfícies não porosas que se toca ou usar luvas plásticas, entre outros.

Tudo parou! A vida mudou! Aos poucos, a rotina da população foi se restaurando, mesmo que a Pandemia ainda não havia acabado, e até hoje, na data que a autora escreve este trabalho de conclusão de curso a pandemia não terminou. Então nos perguntamos o que a pandemia está relacionada a educação e as tecnologias? Podemos dizer que tudo! Pois [...] a pandemia da Covid-19 causou um enorme choque no campo educacional trazendo mudanças drásticas na realidade das escolas públicas e privadas (AMORIM, BARRETO E FERREIRA 2020. p,4).

As escolas permaneceram fechadas por algum tempo! Depois, através de muitos estudos, foi publicada a [...] Portaria nº 343 de 17 de março de 2020, em que as instituições de ensino poderiam substituir as aulas presenciais por aulas em meios digitais durante o período pandêmico (AMORIM, BARRETO E FERREIRA 2020. p,5).

Ainda, segundo a mesma fonte, nesse contexto, tanto as escolas da rede pública como as instituições particulares de ensino no Brasil se esforçam para buscar alternativas adaptadas no enfrentamento à nova realidade pedagógica.

Buscando melhores entendimentos, segundo (FONTONA. 2020. P. 2),

O Parecer do CNE nº 5, de 28 de abril de 2020, explicitou que a realização das atividades pedagógicas não presenciais se caracteriza pela mediação de tecnologias digitais ou não, podendo acontecer por meio de programas de televisão, de rádio, pela adoção de material didático impresso com orientações pedagógicas distribuído aos alunos e seus pais ou responsáveis, e pela orientação de leituras, projetos, pesquisas, atividades e exercícios indicados nos materiais didáticos. Estas normatizações permitem reorganizações não padronizadas dos calendários escolares, por meio de atividades pedagógicas não presenciais no âmbito dos sistemas de ensino dos estados e municípios da federação nacional (FONTONA. 2020. p,5).

Cada Estado, Município e suas escolas, tentaram se organizar da melhor forma possível para ensinar as crianças. As TICs estiverem presentes e foram adequadamente inseridas em práticas pedagógicas, pelos professores. Nada foi fácil, pois tudo mudou rapidamente e havia uma necessidade de conseguir ensinar, mesmo que fosse de forma remota. Essas atividades online direcionadas aos alunos, segundo Cordeiro (2020) apesar de todos os seus desafios e entraves, foram cruciais para minimizar os prejuízos do período na ausência das aulas presenciais.

Nesse sentido, as adaptações ao mundo digital ocorreram nas redes públicas e nas redes particulares de ensino, através da utilização de aplicativos de videoconferência, redes sociais e até mesmo a adaptação para a modalidade de Educação a Distância (EAD) através da criação de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA). Reaprender a ensinar e reaprender a aprender são os desafios em meio ao isolamento social na educação de nosso país (CORDEIRO. 2020. p,3).

Contudo, o ensino remoto ainda foi a melhor saída para minimizar o atraso no retorno às aulas presenciais. Nesse processo, muitos educadores adaptaram suas aulas para recursos que pudessem ser utilizados em meios digitais e neste aspecto melhor se familiarizarem com a tecnologia para conseguir dar aulas a distância através do ensino remoto. Foi então que percebeu-se uma parceria entre escola e família, que mesmo diante das dificuldades de acesso, os pais não ficaram parados e colaboraram para que as crianças pudessem participar das atividades. Os métodos de comunicação e acompanhamento são realizados através de aplicativos de comunicação, aplicativos de videoconferência, fotos das atividades, envio de atividades.

Professores, a gestão, os alunos e as famílias foram importantes neste processo, até o retorno as aulas presenciais. Sendo que o uso dos TICs, de forma adequada e estruturada “[...] quando aliado ao trabalho docente, pode impulsionar a aprendizagem dos alunos. Além disso, no mundo contemporâneo cada vez mais conectado exige o desenvolvimento de conhecimentos e competências específicas que precisam ser trabalhados na escola” (CORDEIRO. 2020. P.12).

O que podemos afirmar é que toda crise segundo Cordeiro (2020), é uma oportunidade de aprendermos algo novo e a única certeza é que o mundo vai ser diferente depois

da pandemia. As crises ensinam aos que estão abertos ao novo. Assim espera-se que, depois dessa pandemia a educação esteja aliada as tecnologias educacionais, e não sejam esquecidas pelos professores e sim aderidas a sala de aula.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A revisão de literatura trouxe reflexões acerca do tema, inicialmente foram apresentados alguns apontamentos sobre Tecnologia e Educação, em seguida sobre Tecnologias Educacionais nas Escolas Brasileiras, após as Tecnologias Educacionais presentes nas Leis Brasileiras e por fim um último tópico que corresponde ao uso de TIC / recursos de aprendizagem/Covid 19. Foi utilizada uma revisão de literatura teórica, [...] “que engloba as obras sobre os conceitos, definições e teorias usadas” (FLICK, 2013, p. 45). Optamos ainda, pela revisão de literatura empírica que se refere as [...] “pesquisas anteriores no campo do seu estudo” (FLICK, 2013, p. 45). Foi realizada a revisão de [...] “literatura teórica e empírica para ajudar a contextualizar, comparar e generalizar seus achados” (FLICK, 2013, p.45).

Em seguida, para agregar ao estudo, foi realizada a pesquisa qualitativa, que [...] “usa o texto como material empírico (ao invés de números) parte da noção da construção social das realidades em estudo” (FLICK, 2009. p.16). Em outras palavras, definimos o material, onde realizamos uma análise. Este material, corresponde a um documento enviado para cada família, dos 500 alunos distribuídos em três prédios escolares da Rede Municipal de Educação de Caibi, no início da Pandemia.

Isso porque compreendemos que apenas a revisão de literatura não seria o suficiente para o desenvolvimento da análise do trabalho, para assim obter os dados necessários, a fim de responder as indagações propostas no presente estudo. E por fim, foi realizada a organização e a interpretação dos documentos analisados durante a investigação. Através da sistematização dos dados e interpretação dos mesmos, apresentando os resultados no presente estudo, no tópico a seguir.

APRESENTAÇÃO DOS DADOS, ANÁLISE, INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO

A pesquisa foi realizada na Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes do Município de Caibi que é o órgão encarregado de instrumentalizar e ofertar a educação no seu referido município. O Departamento de Educação auxilia na formulação de políticas e busca por subsídios para orientar e fiscalizar o funcionamento dos estabelecimentos de Educação Infantil, Anos Iniciais e Anos Finais.

Este departamento de educação atende cerca de 500 alunos distribuídos em três prédios escolares da Educação Infantil e duas escolas com Ensino Fundamental - Séries Iniciais. A rede apresenta um quadro funcional com 102 profissionais na Rede Municipal de Ensino. Durante o trabalho, analisamos as tecnologias que impactaram positivamente e negativamente o ensino nas escolas da rede Municipal de Caibi, durante a pandemia COVID 19.

Para realizar esta pesquisa, gestores escolares aplicaram a entrevista com famílias por telefone, sendo que, se necessário, indo à campo para identificar tecnologias mais comuns entre as famílias. Cada espaço educativo fez a sua parte e fez o possível para conseguir conversar com cada família. A partir da Resolução CME Nº001 de 30 de março de 2020, ficou organizada a forma de planejamento, envio, retorno e arquivamento das atividades dos alunos, para fins de cumprimento da carga horária do ano letivo de 2020. Foram organizados grupos de WhatsApp, com cada turma de cada escola, com o acesso de um familiar e inseridos professor titular e de áreas afins, Educação Física, Arte e Língua Estrangeira- Inglês.

Apresenta-se a seguir os resultados da pesquisa. Na tabela 1 tem-se as tecnologias identificadas nas famílias da rede municipal de Caibi/SC.

O Centro de Educação Infantil I, localizada no centro, na Rua Machado de Assis, Nº 743, atendia na época 121 crianças, desse total de crianças 100% das famílias retiravam as apostilas para realizar as atividades com as crianças, interagindo nos grupos de WhatsApp com fotos das crianças realizando as atividades. No entanto, 10% das famílias nunca deram

um retorno nos grupos. Lembrando que as atividades não precisavam ser devolvidas para o CEI.

Tabela 1 – Tecnologias identificadas nas famílias da rede municipal de Caibi/SC

TECNOLOGIAS IDENTIFICADAS
Computador
Notebook
Celular
Tabletes.

Fonte: Os autores, 2021.

Figura 1 - CEI I.



Fonte: Os autores, 2022.

Já o Centro de Educação Infantil II, localizado no bairro São Franscisco, na Rua Avenida Pátria, Nº 787, atendia na época 138 crianças, desse total de crianças 96% das famílias retiravam as apostilas para realizar as atividades com as crianças, interagindo nos grupos de WhatsApp com fotos das crianças realizando as atividades. Sendo que 8 famílias, as apostilas foram entregues em casa. No entanto, 10% das famílias nunca deram um retorno

nos grupos. Lembrando que as atividades não precisavam ser devolvidas também para o CEI.

Figura 2 - CEI II



Fonte: Os autores, 2022.

O último CEI III, localizado no centro, na Rua Helena Bigaton, nº 778, atendia na época 35 crianças, desse total de crianças 100% das famílias retiravam as apostilas para realizar as atividades com as crianças, interagindo nos grupos de WhatsApp com fotos das crianças realizando as atividades. No entanto, 5% das famílias nunca deram um retorno nos grupos. Lembrando que as atividades não precisavam ser devolvidas para o CEI.

Existem duas escolas municipais em Caibi, uma é chamada de Escola Reunida Municipal Pedro Ivo Campos, fica localizada, no bairro Natal, na cidade, na Rua das Palmeiras, Nº 520. Atendia na época por volta de 187 alunos. Após pesquisa, constatou-se que destes, 175 teriam acesso a WhatsApp através de dispositivos móveis e 12 famílias não, então seriam entregues pessoalmente em suas casas, pelos motoristas da prefeitura.

Figura 3 - CEI III.



Fonte: Os autores, 2022.

A escola teve toda uma organização diferente que os CEIs, as aulas eram planejadas com habilidades de ensino, carga horária e inseridas no sistema Intellibr, através do portal do professor, respeitando horário de disciplinas. As aulas eram passadas através de vídeos gravados pelo professor, fotos de atividades e as devolutivas das famílias eram realizadas no mesmo dia do envio, para facilitar a avaliação e organização tanto das famílias como de professores. Em paralelo, atividades impressas eram organizadas e entregues quinzenalmente, para as demais famílias que não tinham acesso a WhatsApp. Aulas através do Google Meet eram oferecidas a alunos de terceiro, quarto e quintos anos, esporadicamente, pois estas deveriam ser realizadas em horários que beneficiassem as famílias. Professores de primeiro e segundo anos, realizavam chamadas de vídeo, semanalmente para avaliar e dialogar com famílias e alunos. Este contato com famílias que recebiam atividades impressas era realizado pela gestão da escola.

A última escola municipal em Caibi, citada neste trabalho, é chamada de Escola Municipal Anita Garibaldi, fica localizada na Linha Planaltina, na zona rural. Atendia na época, por volta de 36 alunos. Após pesquisa, constatou-se que destes, 31 teriam acesso a WhatsApp

através de dispositivos móveis e 5 famílias não, então seriam entregues pessoalmente em suas casas, pelos motoristas da prefeitura. A escola também teve toda uma organização diferente que os CEIs, as aulas também eram planejadas da mesma forma que na Escola Reunida Municipal Pedro Ivo Campos.

Figura 4 - Escola Reunida Municipal Pedro Ivo Campos.



Fonte: Os autores, 2022.

Figura 5 - Escola Municipal Anita Garibaldi.



Fonte: Os autores, 2022.

Durante todo este ensino online, percebemos que as famílias utilizavam muito o WhatsApp, então trabalhamos muito por esta plataforma, pois quando se utilizava outras ferramentas se tinha muitas dificuldades de acesso. Percebemos também que as escolas, juntamente com gestão e docentes fizeram o melhor que conseguiram e as famílias foram primordial neste período. Atualmente estamos voltando para as escolas com várias medidas, mas tenhamos a certeza que juntos fizemos o possível para ensinar as crianças.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

O estudo permitiu, apesar de todas as dificuldades, elaborar uma proposta de intervenção. As escolas retornaram aos poucos em 2021, com várias medidas sanitárias e com um déficit de aprendizagem muito grande em relação ao conhecimento dos alunos, pois o ensino presencial, nunca deixará de ser importante, mas para o momento vivido, foi necessário esta medida de isolamento.

Durante o ano de 2020, o município de Caibi/SC, respeitou o Decreto Nº 509 de 17 de março de 2020, em que as aulas no território catarinense ficariam suspensas, em decorrência da pandemia do COVID-19, por trinta dias a partir da data em questão. O município considerou recesso escolar do dia 18 de março a 01 de abril de 2020. Neste período, reuniões e discussões intensas foram realizadas para eleger um regime de atividades não presencial, de imediato e eficaz para todas as escolas municipais.

Para tanto, gestores escolares realizaram pesquisa com famílias por telefone, e muitas vezes indo à campo quando necessário para identificar tecnologias mais comuns entre as famílias. Após a pesquisa, o WhatsApp, foi a ferramenta mais comum entre as famílias, sendo que 95% delas, tinham acesso e as 5% demais receberiam atividades impressas sem prejuízos de conteúdo. Com isso, foi elaborada a Resolução CME Nº001 de 30 de março de 2020, que ficou organizada a forma de planejamento, envio, retorno e arquivamento das atividades dos alunos da Rede Municipal de Ensino de Caibi, SC, para fins de cumprimento da carga horária do ano letivo de 2020. Foram organizados grupos, com cada turma de cada escola, através de WhatsApp e capacitações para os professores via Google Meet. Então durante o ano de 2020, o ensino precisou ser remoto, as escolas municipais juntamente

com gestão, professores e família, fizeram o possível para que as crianças tivessem acesso ao ensino.

No entanto, durante a pandemia percebe-se que o uso dos TICs era muito limitado, a grande maioria dos professores não sabiam utilizar os equipamentos de forma correta, e tinham muita dificuldade na adaptação das aulas remotas. Também se percebeu que a grande maioria dos alunos caibenses tinham acesso a internet, através de celulares, computadores e notebooks, e o grupo sem acesso, era minoria. Foi então que foi criado grupo de WhatsApp em cada turma das escolas, onde as famílias e os alunos interagiam com os professores, e muitas aulas eram realizadas através de chamadas de vídeo, conversas, áudios, vídeos gravados. Sendo que os alunos mensalmente precisavam fazer a devolutiva das atividades, que ficariam registradas e serviriam como base para os professores realizarem a avaliação e como prova do cumprimento do decreto estabelecido.

Uma proposta de ação para que atenda as escolas do município de Caibi/SC, se tivéssemos uma nova pandemia mundial, seria a mesma adotada durante o ano de 2020, pois se percebeu que o ensino deu certo na medida do possível. No entanto, precisaríamos que as políticas públicas criadas, como o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014), a Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), o Programa de Inovação Educação Conectada, Decreto nº 9.204/2017 (BRASIL, 2017) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), fossem realmente implantadas, pois vemos muitas propostas de ação, mas não vemos a efetividade das mesmas nas escolas.

Atualmente temos a BNCC, com seu quinto item que ressalta sobre a importância, das crianças e professores adquirirem, a tecnologia como habilidade gerando o aprendizado de ambos, bem como, utilizando a tecnologia de maneira significativa, reflexiva e ética. Para isso precisaríamos de estrutura, equipamentos e capacitações para a gestão, professores e pais. Pois sabe-se que é possível sim ensinar de forma remota, mas é preciso adquirir habilidades para o uso correto dos TICs. Desta forma os professores aprenderiam e se sentiriam mais seguros e os alunos, com a ajuda dos pais, conseguiriam efetivamente construir saberes, mesmo que a distância e com certeza não chegariam nas escolas com déficit tão grande de aprendizagem.

Detalhando um pouco mais a proposta de intervenção, visto que se pensa muito em qualidade de educação para os alunos, e refletindo sobre mudanças que ajudariam o município de Caibi a melhorar a educação, e também pensando em uma futura pandemia, uma vez que, sabe-se hoje, que tudo é possível no mundo em que vivemos, poderia ser planejado um laboratório de informática em cada escola e CEIs, com a presença de um profissional qualificado em cada espaço, para dar suporte aos profissionais da escola, tanto gestão como professores.

Também, poderia ser inserido no currículo das escolas e CEIs, aulas nos laboratórios, com aulas interativas e diferentes, utilizando-se de jogos e plataformas digitais novas com os alunos, já que sabemos que seria mais atrativo para o aluno aprender brincando. Pensando em pandemia, se uma nova chegasse, o laboratório não poderia ser utilizado pelos alunos, a escola não receberia mais alunos, mas sim professores, e os mesmos poderiam utilizar o laboratório, pois a grande maioria não sabe utilizar os equipamentos que tem em casa, e nem os da escola, muitas vezes tem dificuldade de utilizar o celular, então os mesmos viriam para a escola e teriam apoio. Começaríamos realizando uma formação, inicialmente para os gestores e professores das escolas, essa capacitação ensinaria os profissionais a utilizar as ferramentas do próprio celular, (ferramentas básicas: WhatsApp, adicionar contato, apagar contato, enviar arquivo, abrir o WhatsApp web, atender chamada de vídeo, desligar microfone para ouvir ligar para falar, ensinar a utilizar a plataforma do Google Meet, também o Microsoft Word, Excel, Power Point, Word Pad, Paint, entre outras coisas básicas, mas que muitos profissionais não sabem) a capacitação pode ser realizada pelo profissional capacitado que for contratado pelo município. Depois a gestão juntamente com os professores capacitaria os pais. Seria uma rede de autoajuda, todos estariam envolvidos para um bem comum, a educação.

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Nas escolas percebe-se que foi importante o uso das tecnologias educacionais para tentar minimizar a falta do ensino presencial e acalantar de certa forma nossas crianças, que

veem a escola não só como um ambiente para adquirir conhecimento, mas um lar, onde se cria laços.

Compreende-se que a utilização das tecnologias educacionais é importante, e deve estar presente no ensino com a volta do ensino presencial. Elas devem estar inseridas na escola, mas o grande desafio [...] se traduz em criar ambientes que sejam adequados ao conhecimento, congregando diversos aportes tecnológicos, desde que respondam às questões e necessidades pedagógicas. A constituição dessas práticas requer a revisão de papéis, principalmente do professor [...] (ALVES, PORTO E SANTOS, 2018, p,14).

Seria o professor a chave para a mudança? Acreditamos que sim! [...] Não estaria na hora de deixar o professor menos solitário nestes espaços de aprendizagem? [...] (CONTE e MARTINI, 2015, p.16). Acreditamos também que sim. A era tecnológica está presente, estamos vivendo nela, e não temos para onde fugir, nossas crianças vivem uma era da informação. Precisamos nos capacitar e tornar as tecnologias [...] um suporte mediador entre o aluno e o mundo, um mecanismo por meio do qual o aluno se apropria de um saber e constrói o conhecimento. (ALVES, PORTO E SANTOS, 2018, p,16).

Contudo através deste estudo, pode-se concluir que as tecnologias educacionais precisam se amparar em efetivas políticas públicas, pois, precisa-se além de infraestrutura nas escolas, internet de qualidade e capacitações adequadas. Segundo Paulo freire no poema:

Escola é ... o lugar que se faz amigos.
 Não se trata só de prédios, salas, quadros,
 Programas, horários, conceitos...
 Escola é sobretudo, gente...
 Gente que trabalha, que estuda...
 Que alegra, se conhece, se estima.
 O Diretor é gente,
 O coordenador é gente,
 O professor é gente,
 O aluno é gente,
 Cada funcionário é gente.
 E a escola será cada vez melhor..
 Na medida em que cada um se comporte ..
 Como colega, amigo, irmão.

Nada de “ilha cercada de gente por todos os lados”
 Nada de conviver com as pessoas e depois, Descobrir que não tem
 amizade a ninguém.
 Nada de ser como tijolo que forma a parede, Indiferente, frio, só.
 Importante na escola não é só estudar...
 É também criar laços de amizade...
 É criar ambiente de camaradagem,
 É conviver, é se “amarrar nela”! Ora é lógico...
 Numa escola assim vai ser fácil! Estudar, trabalhar, crescer,
 Fazer amigos, educar-se, ser feliz,
 É por aqui que podemos começar a melhorar o mundo.

(Paulo Freire)

REFERÊNCIAS

- ALVES, Luiz André, PORTO, Magalhães, Cristiane, SANTOS, Fonseca, Maurício, Fábio. EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS: Potencialidades e implicações contemporâneas na aprendizagem. **Revista Científica da FASETE** 2018.
- AMORIM, Melo, Requião, Oliveira, Rafaela, Marília, BARRETO, Jurecine da Silva e FERREIRA, Alves Valdivina. A pandemia da COVID-19 e os impactos na educação. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos** - Ano III (2020), volume III, n.7 (jul./dez.).
- ARAUJO, Sérgio Paulino de, VIEIRA, Vanessa Dantas, KLEM, Suelen Cristina dos Santos e KRESCIGLOVA, Silvana Binde. **Tecnologia na educação**: contexto histórico, papel e diversidade. 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/2sf.pdf>>. Acesso em 30/09/2019.
- 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.
- 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.
- CHIOFI, Carlos, Luiz e OLIVEIRA, Furlan, Marta. **O uso das tecnologias educacionais como ferramentas didáticas no processo de ensino e aprendizagem**. Paraná: Londrina, 2014.
- CONTE, Elaine e MARTINI, Filippozzi, Maria, Rosa. As Tecnologias na Educação: uma questão somente técnica?. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 4, p. 1191-1207, out./dez. 2015.
- CORDEIRO, Karolina Maria de Araújo. **O impacto da pandemia na educação**: a utilização da tecnologia como ferramenta de ensino. Amazonas. 2020.

ECCO Idanir e NOGARO Arnaldo. **A educação em paulo freire como processo de humanização**. Rio Grande do Sul: Erechim. 2015.

Educação e tecnologias no Brasil [livro eletrônico] : um estudo de caso longitudinal sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação em 12 escolas públicas/Núcleo de Informação e coordenação do Ponto BR. UNESCO -- 1. ed. -- São Paulo : Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2016.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013. Disponível em: <<http://caibi.sc.gov.br>>. Acesso em 30/09/2019.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

HEINSFELD, Damiana, Bruna e PISCHETOLA, Magda. **O discurso sobre tecnologias nas políticas públicas em educação**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 45, e205167, 2019.

Maria Iolanda FONTANA, ROSA, Arlete, Maria e KAUCHAKJE Samira. A educação sob o impacto da pandemia Covid-19: uma discussão da literatura. **Revista Práxis**, v. 12, n. 1 (Sup.), dezembro, 2020.

MENEZES, Gabriela Marília e SANTIAGO, Eliete Maria. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. **Pro-Posições**, v. 25, n. 3 (75). 2014.

PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças**: repensando a escola na era da informática. Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.

RIZZI, Dominga Ana Demarchi. **Caibi**: Histórias e Memórias, Caibi, SC. Prefeitura Municipal de Caibi, 2012.

A TECNOLOGIA COMPUTACIONAL A SERVIÇO DO ENSINO

Relato de experiência de estágio remoto

Beatriz Goudard

Cléia D. Pereira

Alfredo B. Santos

Tiago L. Schmitzo

Beatriz Goudard é Doutora em Engenharia Civil e professora da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC.

E-mail: beatriz.goudard@udesc.br

Cléia D. Pereira é Doutora em Ciências da Educação e professora efetiva da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC.

E-mail: cleia.pereira@udesc.br

Alfredo B. Santos é Doutor em Educação e professor da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC.

E-mail: alfredo.balduino@udesc.br

Tiago L. Schmitz é Doutor em Engenharia de Automação e professor da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC.

E-mail: tiago.schmitz@udesc.br

RESUMO

Este relato de experiência tem por objetivo apresentar práticas exitosas desenvolvidas por estudantes do curso de Licenciatura em Informática da UDESC. As práticas foram realizadas na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado III, com intervenção no ensino fundamental de escolas do estado de Santa Catarina. Considerando o período atípico em função da pandemia, a intervenção realizou-se de forma remota, inovando a caracterização do espaço escolar e as ferramentas didáticas utilizadas, bem como suas interfaces com alunos, professores e supervisores. Na avaliação das atividades observou-se um resultado que superou as expectativas e contribuiu de forma exemplar para a formação dos acadêmicos.

Palavras-Chaves: Tecnologia Computacional. Inovação. Estágio Remoto.

INTRODUÇÃO

A Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), por meio do Centro de Educação a Distância (CEAD), oferece o curso de Licenciatura em Informática, na modalidade a distância, em convênio com a Universidade Aberta do Brasil (UAB). O projeto pedagógico do curso foi desenvolvido com base nas diretrizes educacionais do MEC (BRASIL, LDB, 1996), além das normas internas da universidade e do CEAD, observando o mercado brasileiro das tecnologias de informação e comunicação (TIC's), a necessidade de capacitar educadores na área de Informática em acordo com as diretrizes curriculares da área de computação (CNE/CES, Nº 5, de 16 de novembro de 2016) e também como ação estratégica de formação superior no Estado de Santa Catarina, proporcionando à população acesso a curso superior, necessário para o desenvolvimento científico, cultural e educacional do país. O curso iniciou no segundo semestre de 2017, sendo oferecido em dez cidades do estado, e com, base na matriz curricular de duração de 4 anos, formou sua primeira turma regular em agosto de 2021.

Considerando que o profissional formado no Curso de Licenciatura em Informática deverá construir um conjunto de conhecimentos necessários para atuar no, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Profissional-Tecnológico, dentre o rol de disciplinas do projeto

pedagógico do curso, tem-se a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado, com 486 horas/aula, correspondendo a 27 créditos.

O projeto pedagógico do curso define que o Estágio Curricular Supervisionado objetiva integrar teoria e prática. Possui as dimensões formadoras e sócio-políticas, que proporcionam ao estudante a participação em situações reais de vida e de trabalho, consolidam a sua profissionalização e exploram as competências básicas indispensáveis para uma formação profissional ética e co-responsável (tendo como base as dimensões do Curso).

Para atender este objetivo o Estágio Curricular Supervisionado foi organizado nas seguintes etapas: Etapa 1 – Análise do Contexto Educativo (ACE); Etapa 2 – Observação Participante no Contexto Escolar (OP); Etapa 3 – Elaboração e aplicação do Projeto de Intervenção (API); Etapa 4 – Análise Reflexiva do Processo e Relatório Final de Estágio (RFE). O mesmo deverá ser realizado a partir da quinta fase do curso até a oitava fase (Estágio Curricular Supervisionado I, II, III e IV), sendo consolidado em um relatório final que deve incluir as ações realizadas nos quatro componentes curriculares associados. O relatório subsidiará o trabalho de conclusão de curso (TCC) em forma de uma monografia. O estudante assumirá durante o processo educativo a responsabilidade diante da própria formação. Ao construir competências ele precisa executar um conjunto de atividades, atendendo não só aos próprios interesses e possibilidades, mas também ao que é essencial ao processo formativo para a sua profissionalização. Para tanto será necessário mobilizar conhecimentos, ações e agentes no sentido de alcançar as metas da formação.

Ainda do projeto pedagógico do curso é possível extrair o detalhamento de cada uma das etapas apresentadas anteriormente, a saber:

Etapa 1 - Análise do Contexto Educativo (ACE) (5ª. Fase) O estudante deverá fazer a observação no contexto educativo, levantando aspectos relacionados ao contexto educacional e escolar fazendo um mapeamento da realidade escolar e seus modos de funcionamento. Caracterizar o cotidiano escolar para uma futura intervenção, independente do nível ou turma. Nesse momento o estudante fará uma "leitura contextual" do contexto educativo, social e

cultural, procurando reconhecer onde a intervenção será mais significativa e contributiva, mapeando as necessidades do contexto.

Etapas 2 - Observação Participante (OP) (6ª. fase) Nesta etapa, o estudante faz uma observação participante, selecionado uma turma para que ele possa auxiliar a docente com as suas atividades, procurando atuar nas dimensões relativas à sua área de formação. Analisa planejamentos em relação ao projeto político pedagógico da escola, auxilia o docente da turma, intervém em assuntos quando for solicitado. Nestas etapas o estudante deverá fazer todos os registros do desenvolvimento da atividade em documento próprio e ao final será avaliado também pelos gestores daquela instituição. Elabora relatório parcial.

Etapas 3 - Aplicação do Projeto de Intervenção (API) (7ª. fase) Nesta etapa o estudante elabora o Projeto de Intervenção Docente a ser aplicado no Ensino Fundamental. O tema deve ser selecionado com base no Projeto da Escola, com a anuência do docente da referida turma ou pode ter sido pensado a partir das oficinas e laboratórios desenvolvidos na disciplina ao longo do curso. Elabora os planos de ensino que envolve todos os procedimentos pedagógicos relativos ao desenvolvimento da docência e produz o relatório parcial. Nessa etapa o estudante também realizará uma análise crítico-reflexiva do processo de estágio desenvolvida na Educação Infantil. Deverá fazer a socialização do processo no polo com a presença dos profissionais envolvidos, incluindo os do campo de estágio.

Etapas 4 – Análise Reflexiva do Processo e Relatório Final de Estágio (RFE) (8ª. fase) Nesta etapa o estudante elabora o Projeto de Intervenção Docente a ser aplicado. No Ensino Médio. O tema do Projeto deve ser selecionado com base no Projeto da Instituição/Turma e com a anuência do docente da referida turma ou pode ter sido pensado a partir das oficinas e laboratórios desenvolvidos na disciplina ao longo do Curso. Elabora os planos de ensino que envolve todos os procedimentos pedagógicos relativos ao desenvolvimento da docência. Elabora o relatório parcial de estágio. Nessa etapa o estudante também realizará

uma análise crítico-reflexiva de todo o processo de Estágio desenvolvido nos dois níveis de ensino e fará a socialização do Processo no Polo com a presença dos profissionais envolvidos, incluindo os do campo de estágio. Elaborará o relatório final de estágio, juntando os documentos de todas as etapas incluindo a análise reflexiva e os documentos de presença e de avaliação.

Importante destacar também que as disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado I e II são caracterizadas pela observação e análise do contexto educativo. Já as disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado III e IV são caracterizadas pelo planejamento e intervenção docente no ensino fundamental e médio, respectivamente.

Dentro de um planejamento definido, no início do semestre letivo de 2020-1 o Estágio Curricular Supervisionado foi organizado para seguir o projeto pedagógico dentro de sua normalidade. Nesta oportunidade estavam previstas viagens do professor da disciplina aos 10 municípios catarinenses, nos quais o curso é ofertado, para acompanhar os percursos dos/as acadêmicos/as, nos polos presenciais da UAB. Ocorre que apenas um município foi visitado, pois, em 17 de março de 2020, as aulas presenciais foram canceladas, devido a pandemia ocasionada pela Covid-19. Sob as condições de distanciamento social as atividades foram suspensas e retomadas no início de maio de 2020, totalmente de forma remota. Neste período foram realizados ajustes no calendário acadêmico e definidos os protocolos a serem adotados para a continuidade do semestre letivo.

Num primeiro momento não tivemos grandes impactos, visto que o curso é oferecido na modalidade a distância. Apenas as videoconferências, que os acadêmicos assistiam de forma presencial nos polos de origem, foram adaptadas para serem assistidas de suas residências via plataforma Big Blue Button, um plugin do Moodle. Além disso, nos deparamos com um grande desafio: dar continuidade à disciplina de Estágio Curricular Supervisionado II, percurso em que os acadêmicos precisavam realizar a observação da instituição escolar e concluir a ementa prevista.

A coordenação de estágio do CEAD, a fim de evitar prejuízo às atividades acadêmicas, acompanhou atentamente toda a legislação pertinente e suas adaptações para o período de pandemia e, numa força tarefa sem igual, entrou em contato com as diferentes

escolas de educação básica, onde os acadêmicos estavam estagiando visando mostrar a importância da continuidade dos trabalhos e como isso poderia ser efetivado, uma vez que ainda estávamos na fase de observação. Neste momento foi possível levar a cabo a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado II e equalizar os desafios para a conclusão do semestre letivo.

Durante este período, o olhar foi direcionado para o estudo de alternativas na consecução do curso, sem interromper as atividades do semestre seguinte, considerando que a pandemia não tinha diminuído, tampouco houve a retomada das aulas presenciais.

Nesta direção, no segundo semestre de 2020 teve início as disciplinas da sétima fase do curso, entre elas, os acadêmicos precisavam cursar a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado III, com as atividades de estágio direcionadas à intervenção em escolas de ensino fundamental. O desafio tornou-se ainda maior!

Alguns gestores de escolas não permitiram a continuidade das atividades de estágios, mesmo com a acolhida realizada, entendendo que o objetivo do estágio não seria atingido e também por limitações administrativas. Mais uma vez, a equipe de professores, coordenadores de estágios e estudantes, em conjunto, buscou estudar novas possibilidades de seguir na busca de soluções para a continuidade do curso no semestre 2020-2. Desta forma, tivemos restrições em alguns campos de estágio e acolhimento em outros e, mesmo diante das dificuldades impostas pela situação, os/as acadêmicos/as também estavam empenhados no auxílio ao processo e na busca das soluções. Com isso, alguns deles foram designados a estagiar em escolas diferentes das quais haviam realizado a observação. Fato esse, que levou os mesmos a ter que realizar parte da observação novamente, pois estavam diante de uma nova instituição escolar.

Equalizadas as questões burocráticas e legais dos campos de estágio, foi preciso buscar subsídios para a continuidade dos trabalhos da disciplina. Convém destacar que o professor da disciplina e a coordenação de estágio estavam em constante diálogo com os tutores presenciais e acadêmicos/as para auxiliar nos ajustes às suas necessidades aos novos campos de estágio, sendo que, àqueles/as que mantiveram os locais acordados anteriormente estavam mais preparados e adaptados. Entre os subsídios necessários

destaca-se a importância de estabelecer uma relação recíproca entre os estagiários e a função que a disciplina exigia, a saber, a intervenção no ambiente escolar de ensino fundamental. Como fazer isso acontecer e ter resultados satisfatórios sem estar presente fisicamente nas escolas? Eis a questão.

Para compreender melhor a resposta desta questão apropria-se do pensamento de Nascimento (2018) que destaca “a importância de os estagiários compreenderem que cada escola tem uma maneira própria de funcionar, ou seja, uma forma de organizar o seu cotidiano, não sendo viável a reprodução de práticas que não atendam às suas especificidades”. A autora também ressalta que

“...a fim de identificar as concepções teóricas que embasam o fazer docente daqueles que já se encontram no cotidiano escolar, bem como as suas próprias concepções, o estagiário irá rememorar as teorias estudadas ao longo da graduação, ação que poderá favorecer também o reconhecimento de que o que fora estudado na universidade se faz presente na escola, pois toda ação pedagógica está embasada em uma teoria, mesmo que o professor não tenha consciência de qual seja.” (NASCIMENTO, 2018, p.62)

Assim, os estagiários, ainda que remotamente, através da observação puderam compreender as especificidades de cada escola e na fase de intervenção, seja ela com produção de conteúdos para alunos e/ou professores, utilização de tecnologias inovadoras no campo educacional e todo um planejamento de execução das atividades de concretização dos planos de estágios, sob a supervisão dos docentes, puderam verificar a importância de seus estudos durante o processo formativo e a necessidade de atualização constante no campo educacional.

A TECNOLOGIA COMPUTACIONAL A SERVIÇO DO ENSINO

As possibilidades de condução das atividades de estágios curriculares contou com o uso frequente do Big Blue Button, um plugin disponível no Moodle, que é o ambiente virtual de aprendizagem utilizado pela universidade para o ensino a distância. Através deste plugin foi possível realizar constantes reuniões com os/as acadêmicos/as para orientar o desenvolvimento da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado III, sob a luz dos

aspectos legais envolvidos. Os encontros constantes possibilitou pensar junto dos/as acadêmicos/as os caminhos percorridos e vislumbrar os resultados que se esperava para o semestre, mesmo que adaptados à nova realidade que estavam vivenciando, visto que o objetivo maior da disciplina não poderia ser negligenciado. Com base nestes aspectos, os/as acadêmicos/as foram levados a atuar dentro do contexto que o curso de licenciatura em informática tinha oferecido ao longo de seis semestres de estudos.

De pronto, muitos de nossos/as acadêmicos/as apostaram ser este o momento de visibilizar a importância do profissional licenciado em informática e sua atuação no contexto escolar. A partir daí, as experiências foram sendo reveladas uma a uma, com diferentes ações e com muito entusiasmo e motivação.

O que parecia ser um problema acabou se transformando em um projeto compensador. Neste sentido começamos a destacar a experiência que tivemos com os/as acadêmicos/as estagiários/as em diferentes cidades do estado de Santa Catarina.

EXPERIÊNCIA DOS ESTAGIÁRIOS DA CIDADE DE BRAÇO DO NORTE

Inicialmente destaca-se que todo o processo experimental relatado neste item pode ser verificado na íntegra no trabalho de Demétrio *et al* (2020).

O grupo de acadêmicos/as da cidade de Braço do Norte, com o apoio da diretora da escola acolhedora, passou a preparar conteúdos digitais para que os professores pudessem utilizar nas suas aulas remotas. E foram além, pois viram que não bastava preparar o conteúdo, já que muitos dos professores não tinham conhecimento das tecnologias disponíveis para utilizar em suas aulas de forma remota. Assim, realizaram uma Formação Continuada intitulada “A inserção das tecnologias de informação e comunicação – TIC na mediação pedagógica em tempos de pandemia”. O tema foi escolhido considerando que o uso das tecnologias de informação e comunicação se intensificou na educação durante o distanciamento social, o que modificou o processo de ensino aprendizagem. Os/as acadêmicos/as se encontravam virtualmente através do *Google Meet* (aulas síncronas) para traçar estratégias de como realizar a capacitação prevista. Definiram a temática e

determinaram uma TIC para apresentar aos professores, a qual utilizaram para ministrar os conteúdos. Escolheram o *Google Classroom* (para os momentos assíncronos), por se tratar de uma plataforma de ensino capaz de armazenar dados, datas, vídeos, arquivos e não sobrecarregar os dispositivos que têm sido utilizados pelos educadores, em geral, o celular.

De acordo com o relatório final de estágio dos/as acadêmicos/as, a equipe pontuou o que precisava ser feito para que a formação pudesse acontecer de forma organizada e participativa. Decidiram como iriam dividir as tarefas e também o cronograma de ação, para que tudo saísse dentro do planejado no projeto. Durante esse percurso conseguiram observar que nem sempre tudo ocorre como planejado. Entre a elaboração de conteúdos e a ministração do curso, foi necessário mais tempo, logo houve alteração de datas previstas no planejamento. Isso ocorreu para que os conteúdos fossem abordados de modo mais detalhado para os professores.

O primeiro encontro foi organizado como um momento de motivação, reflexão e informação, a fim de cativar os participantes e despertar neles o interesse pelo assunto. Para isso, prepararam uma palestra com a tutora presencial do polo, Raquel Medeiros Martins Fernandes, atual diretora de uma escola estadual do município, onde essa relatou sua experiência, com o objetivo de aproximá-los da realidade vivida por uma escola que já utilizava a plataforma de ensino remoto como suporte educacional.

Na sequência realizaram cinco encontros, um por semana, sendo que as aulas ocorriam pela plataforma *Google Classroom* (<https://classroom.google.com>). Desenvolveram vídeos em forma de tutoriais, manuais escritos para facilitar também àqueles que preferem uma boa leitura para a absorção de conteúdos e os encontros no *Google Meet* (<https://meet.google.com/>), para trocar as experiências, ensinamentos e sanar as dúvidas existentes. O intuito do grupo de estagiários/as foi seguir além das expectativas dos professores e, com isso, elaboraram um bônus extra, prepararam uma aula com dicas para a gravação e edição de vídeos, já que tal ação havia sido solicitada pela professora referência (supervisora de estágio), por ser uma das maiores dificuldades encontradas pelos professores para ministrar suas aulas de forma remota e poder explicar o conteúdo como se estivessem juntos na sala de aula.

O fechamento da formação com os professores trouxe satisfação aos acadêmicos/as por protagonizar uma formação para educadores com muito tempo de docência, oportunizando uma grande troca de experiências. Destacaram que o diferencial da realização do estágio foi perceber que as experiências se vinculavam às práticas presenciais de sala de aula, com raras exceções de uso das TIC's como ferramentas de mediação pedagógica a distância. Buscaram intervir de maneira objetiva, sucinta e de fácil acesso, para auxiliar os/as professores/as que se interessaram em conhecer e utilizar as diferentes formas de mediações escolares adotadas durante o cenário pandêmico.

Para finalizar o projeto de intervenção, a equipe ressaltou que foi muito bem recepcionada e que os participantes se manifestaram favoráveis ao projeto da formação, já solicitando outras formações como essa, inclusive propuseram como tema, o ensino híbrido. Os/as acadêmicos/as, mesmo com toda a satisfação e aprendizados com a realização do estágio, também mencionaram que tiveram momentos difíceis no decorrer desse processo, dada as circunstâncias com que se tornaram protagonistas de um papel tão importante na formação de outros docentes, que assim como eles, precisam transmitir conhecimentos e atingir diferentes públicos, cada qual com suas particularidades. Além disso, destacaram como dificuldade a falta de equipamentos adequados, tanto em termos de computadores, como de internet, assim como o próprio distanciamento que impossibilitou a interação, tendo que abordar ferramentas computacionais, que para muitos caracterizavam inovações tecnológicas e didáticas.

A equipe chegou a conclusão que o estágio oportunizou a experiência de vida real em um momento atípico, que ainda precisa avançar no aprendizado havendo um longo processo a ser percorrido, começando por aprender a identificar questões que são inerentes ao processo educacional num determinado contexto escolar, e quem sabe, novos projeto de intervenção docente possam ser executados, a partir do uso das TICs, como ferramenta educacional nas mediações pedagógicas nos processos de escolarização de todos os estudantes. Diante da experiência que desenvolveram acreditam estar preparados para novos desafios e já trabalham para a formatação da disciplina de estágio curricular supervisionado IV, na certeza de que novos conhecimentos serão adquiridos e com isso,

estarão preparados para enfrentar o campo profissional de forma mais adequada, inclusive lidando com desafios novos que certamente surgirão.

EXPERIÊNCIA DOS ESTAGIÁRIOS DA CIDADE DE CANOINHAS

Assim, como para o item anterior, destaca-se que a experiência apresentada neste item pode ser encontrada em Brito e Prado (2020).

Uma dupla de estagiários do polo de Canoinhas desenvolveu o projeto de intervenção didática baseado no uso da ferramenta *SCRATCH* (<https://scratch.mit.edu/>) para o desenvolvimento de programação com estudantes do ensino fundamental. Para os/as estudantes que não puderam acompanhar as aulas on line, foi enviado material impresso sobre o conteúdo. A escolha do tema teve como objetivo central trazer um novo olhar dos/as estudantes tanto para a lógica da programação, quanto para a área da matemática.

Os/as acadêmicos/as partiram das premissas estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), em especial, às competências 4 e 5, destacando-se a compreensão, criação e utilização de tecnologias digitais de informação. Considerando o relato de muitos professores das escolas da região que não tinham equipamentos, ou mesmo rede de internet para realizar o ensino remoto no período da pandemia, buscaram trazer a ferramenta como um facilitador do processo de ensino da matemática. Também se basearam em um estudo que tratava dos saberes da docência online, classificando-os como espaços vividos e construídos no devir da cibercultura. Construída a base bibliográfica do projeto, partiram para a estruturação das atividades.

Dentre os diferentes momentos elaborados para a prática didática, relataremos aqui o momento delineado aplicação da ferramenta propriamente dita. Nesta fase foi realizado acesso ao site do *SCRATCH* e mostrado formas de uso da ferramenta para programação dentro da disciplina de matemática, como interface para a produção de uma calculadora. A partir daí, os estudantes foram convidados a construírem, de forma interativa e comunicativa, a calculadora com o uso das operações matemáticas básicas. A prática docente foi realizada com o auxílio do *Google Meet* (<https://meet.google.com/>), com

momentos síncronos onde as dúvidas e questionamentos foram respondidos, interagindo em tempo real e avaliação a participação e acompanhamento dos alunos. Os estagiários produziram e deixaram disponível o link da webaula expositiva, bem como o material impresso que foi disponibilizado aos alunos que não podiam acompanhar as atividades de forma síncrona.

Ao realizar a intervenção docente num cenário de pandemia os estagiários observaram que a tecnologia é algo que fascina, estimula os/as estudantes e contribui para o processo de aprendizagem. Por outro lado, verificaram também o problema da exclusão de muitos/as estudantes e destacaram a necessidade de pensar em políticas de inclusão para uso da tecnologia no ambiente escolar. A equipe verificou também que a disciplina de matemática para muitos estudantes é encarada como difícil e das “piores” disciplinas existentes. A proposta de utilizar a tecnologia para ensinar os conceitos matemáticos e o raciocínio lógico, por meio da ferramenta de programação lúdica *SCRATCH*, na construção de uma calculadora interativa com movimentos, personagem e sons, fez os/as estudantes se motivassem e despertou interesse em utilizar a ferramenta em outras disciplinas. Ao final das experiências vividas pela equipe, concluem que excepcionalmente o cenário de pandemia e o distanciamento social deu visibilidade aos profissionais licenciados/as em informática, bem como tiveram uma maior aproximação com os/as estudantes/as por meio do uso das tecnologias.

EXPERIÊNCIA DOS ESTAGIÁRIOS DA CIDADE DE LAGES

Os/as estagiários/as do polo da UAB de Lages apresentam seu relatório destacando que a transferência do ensino presencial para o ensino remoto aconteceu de forma repentina, em decorrência da pandemia do novo corona vírus. Informam que, para dar seguimento à atividade de intervenção do estágio, precisaram adaptar as práticas a serem realizadas, conforme legislação vigente e orientação recebida pela coordenação de estágio e professor da disciplina. Com a realização do estágio tiveram a oportunidade de entender como está acontecendo todo o processo educacional, o quanto os professores tem ido além de uma rotina de dar uma aula, se superando com planejamento, envio de conteúdos

e acompanhamento para verificar o quanto os/as estudantes estão conseguindo assimilar dos conteúdos lecionados.

O tema escolhido pelos/as estagiários/as (Moreira *et al*, 2020) aborda uma forma criativa e motivacional para o aprendizado, de modo a aumentar o uso do computador e outras tecnologias. Conceituar as tecnologias e jogos educativos, reconhecendo o impacto, o potencial e a complexidade da sua inserção na prática pedagógica é uma oportunidade ímpar para a estruturação e implantação de novos cenários nesse momento.

Com as aulas de forma remota foi possível explorar as tecnologias, a fim de obter o melhor delas e amparar o educador no processo de ensino e aprendizagem. Do ponto de vista dos/as estagiários/as, os/as professores/as podem sugerir o uso de jogos educacionais com a finalidade de explorar as vivências dos/as estudantes/as, a partir de situações agradáveis para atingir os objetivos pretendidos.

Nesse contexto, estudaram sobre aspectos da ferramenta *Google Classroom* e algumas implicações que a mesma apresentava em suas atividades. Realizaram videoconferência com a professora, no sentido de entender melhor os conteúdos e práticas realizadas com os/as estudantes para propor novas atividades que permitissem o uso das tecnologias digitais. A partir daí, estudaram diversos recursos disponíveis, na busca da melhor ferramenta para aplicação e desenvolvimento do auxílio pedagógico e optaram por utilizar os jogos educativos. Para facilitar o auxílio à professora foi produzido um vídeo introdutório na plataforma *Youtube* com orientações sobre alguns jogos educativos que poderiam ser usados em suas aulas. Na sequência foram apresentados outros vídeos sobre atividades e brincadeiras que motivassem os alunos a continuar desenvolvendo os trabalhos em suas casas. Por fim, foi produzido um vídeo tutorial explicativo e disponibilizado no *Youtube* contendo informações de acesso e utilização do recurso do aplicativo jogos educativos.

Ainda no polo de Lages, outra equipe de estágio (Werner e Varela, 2020) auxiliou a professora à adaptar as aulas síncronas e assíncronas, modificando os materiais utilizados e a metodologia de aplicação na prática pedagógica. Para que o objetivo pudesse ser atingido, levaram em consideração as dificuldades do atual contexto como a falta de

recursos tecnológicos, e a necessidade de elaborar materiais e atividades que os/as estudantes realizassem com interesse voltado ao assunto abordado.

A mediação pedagógica ocorreu por meio de vídeo chamada, utilizando os recursos do *WhatsApp* e do *Google Meet*. Para a aplicação das aulas, utilizou-se os recursos do *Google Classroom*. Também foi abordado o uso do compartilhamento da nuvem para envio de materiais. Aplicaram formulários com perguntas objetivas e discursivas para avaliação dos alunos. As aulas eram intercaladas entre aulas assíncronas e síncronas, sendo o material disponibilizado variando entre textos, artigos, produções audiovisuais e formulários. Os encontros constituíram-se em espaços para trocas de ideias e experiências, em que os/as estagiários/as puderam ser muito colaborativos, auxiliando com os conhecimentos relacionados às tecnologias digitais de informação, assim como na adaptação da aplicação das aulas para o uso de recursos tecnológicos.

O contato inicial com a professora foi para conversar sobre alguns aspectos da ferramenta *Google Classroom*. Nesse mesmo período foi realizada uma videoconferência com a professora, buscando entender melhor os conteúdos e práticas realizadas com os alunos e propor novas atividades com o uso das tecnologias digitais. Durante o diálogo, a professora sugeriu a aplicação de história em quadrinhos, sua área de conhecimento, e acreditava ter boa aceitação dos seus alunos. Nesse sentido, os/as estagiários/as realizaram pesquisas de ferramentas online que se enquadrasse dentro dessa possibilidade. Encontraram algumas plataformas online, mas com poucos recursos gratuitos. Como já haviam trabalhado com a ferramenta *CANVA* (https://www.canva.com/pt_br) decidiram por esta para o desenvolvimento da história em quadrinho. Também utilizaram a rede social de imagens *Pinterest* (<https://br.pinterest.com/>), que possui um grande banco de imagens, incluindo figuras da história. Uma vez definidas as ferramentas para a criação de história em quadrinhos, partiram para a criação de um exemplo, a fim de demonstrar a aplicabilidade das tecnologias.

O tema abordado foi a Era Vargas. Desenvolveram uma história em quadrinho na ferramenta *CANVA*, com diálogos curtos, utilizando imagens da plataforma *Pinterest*. Apresentado à professora, esta relatou serem tecnologias interessantes, porque o/a estudante pode usar

a sua criatividade, aplicando o texto em forma de diálogo, construindo, de fato, a história em quadrinho e compreendendo os conteúdos abordados.

Na intervenção realizaram a criação de um vídeo explicativo, com o objetivo de apresentar algumas funcionalidades e recursos das ferramentas *CANVA* e *Pinterest*, bem como a forma dos seus respectivos acessos aos sistemas. Desse modo, foi exemplificado o processo de criação de uma história em quadrinho utilizando o recurso “Tirinhas”, disponível no *CANVA* e pesquisado por imagens que correspondessem ao governo do presidente Getúlio Vargas. Além das plataformas citadas, também foi introduzido o software *SWAY* (<https://sway.office.com/my>) com um tutorial auto explicativo e de fácil entendimento.

De acordo com os/as estagiários/as, os maiores desafios da prática docente se deram pelo fato de não estar em contato direto com os alunos, devido ao distanciamento social imposto pela pandemia, com consequente fechamento das escolas. Mas, foi possível perceber que a mediação através das tecnologias são importantes aliadas às práticas pedagógicas, pois elas propiciam um trabalho de qualidade e com diversidade. Houve a necessidade de se reinventar e aprimorar as metodologias de ensino, a fim de atender as necessidades dos alunos e professores. Puderam compreender que o professor precisa estar preparado para realizar práticas investigativas, com base nos processos de ensino e aprendizagem e ter compromisso com a aprendizagem dos alunos, despertando o interesse, reflexão e criticidade, apoiados na utilização das tecnologias digitais.

Convém destacar que vários tutoriais foram produzidos pelos/as estagiários/as do polo de Lages para que os professores pudessem compreender melhor como lidar com as tecnologias educacionais, no momento em que o ensino remoto tornou-se a única ferramenta disponível para a continuidade do ensino, em tempo de isolamento social.

EXPERIÊNCIA DOS ESTAGIÁRIOS DA CIDADE DE JOAÇABA

No formato remoto, o estágio da equipe de Joaçaba (Brand *et al*, 2020) foi realizado em Herval d’Oeste município vizinho, que oportunizou ampliar o alcance das ações de estágio dos acadêmicos. Importante destacar que a unidade escolar acolhedora da atividade

do estágio atende cerca de 300 estudantes e possui uma boa estrutura, dispondo de laboratório de informática. A sala de tecnologia educacional da escola é bem equipada e, na grade curricular, existe a disciplina de Informática e um professor responsável pela mesma. Ressalta-se a percepção dos/as estagiários/as quanto às dificuldades enfrentadas, por parte do docente, para o planejamento das aulas a serem aplicadas.

Após as discussões promovidas com os professores, dentre as sugestões elencadas, os/as estagiários/as decidiram que aplicativos de 'Gravadores de Tela' seriam úteis para o momento, pois os respectivos programas propiciariam o desenvolvimento de atividades diversas, como produções de conteúdo, videoaulas, lives, etc. Com a definição, deu-se então o desenvolvimento prático da atividade, em primeiro momento, realizando pesquisas entre os aplicativos disponíveis na rede com características que atendessem melhor as necessidades dos professores e alunos. Dentre outros fatores, foi observada a interface amigável e intuitiva para sua operacionalização, a facilidade de aprendizagem dos recursos oferecidos, o espaço necessário para seu armazenamento, e, por fim, a gratuidade para download e utilização. Posterior as análises, os estagiários optaram pela produção dos vídeos tutoriais de aplicativos de gravadores de tela, *AZ Screen Recorder* (<https://az-screen-recorder.br.uptodown.com/android>) para serem utilizados em celulares e *tablets* e o *OBS Studio* (<https://obsproject.com/pt-br/download>) para computadores e notebooks. Criaram um roteiro explicativo e produziram os respectivos materiais áudio visuais demonstrando de forma prática a sua aplicabilidade no contexto escolar, desde o *download* do programa, a funcionalidade do mesmo e finalizaram com uma exemplificação de algumas atividades que podem ser desenvolvidas dentro do contexto escolar no momento do ensino remoto, bem como também, pós-pandemia.

Em específico, a intervenção de um dos/as estagiários/as foi realizada inicialmente com a produção de um vídeo sobre o uso do *Google Classroom*, detalhando passo a passo as informações para seu uso, desde como acessá-lo, criar uma conta no *Google*, criar uma sala de aula, convidar os alunos para participarem, enviar tarefas, vídeos, trabalhos, enfim, todas as atividades possíveis que esta plataforma do *Google* permite. Depois foi feito um vídeo, voltado para os alunos, explicando como eles poderiam fazer vários vídeos de forma bem simples, utilizando somente o celular e, por fim, foi feito outro vídeo mostrando como

fazer um suporte para o celular bem fácil e rápido possibilitando a gravação de vídeos para a apresentação das tarefas e trabalhos *on line*, dentro do ambiente e plataforma *Google Classroom*.

Diante dos desafios enfrentados, pela impossibilidade de uma maior interação com a comunidade escolar em virtude do momento vivenciado, percebeu-se, conforme relatos encaminhados pela própria direção da Unidade Escolar, que os objetivos propostos no período de estágio foram alcançados e que o material de apoio pedagógico produzido, enviado à escola e disponibilizado também através do *Youtube* teve sua aprovação por parte da comunidade escolar, que pode contar, a partir dessa experiência, com mais estas ferramentas tecnológicas de apoio no processo de ensino aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ano de 2020 foi marcado por profundas transformações na sociedade, provocando mudanças severas no aspecto comportamental das pessoas. Dentre os diversos segmentos estruturais que compõem a sociedade, o cotidiano escolar foi um dos mais afetados. Escolas e instituições educacionais técnicas e de ensino superior foram fechadas e as aulas presenciais suspensas. Com isso, novas formas de aplicabilidade e novos métodos de ensino tiveram que ser implantados para que o processo de ensino aprendizagem não fosse paralisado por completo.

Dar prosseguimento as atividades de estágio curricular supervisionado neste contexto foi um grande desafio. Mesmo com as inúmeras dificuldades encontradas, muitas das quais já relatadas no decorrer do texto, pode-se dizer que o resultado alcançado foi satisfatório e provocou uma inovação em muitas escolas e professores, os quais passaram a utilizar metodologias e tecnologias antes nem imaginadas.

Tal como foi observado por Santos *et al* em SILVA, 2021 (p. 29.) onde é citado que “...no contexto brasileiro a falta de infraestrutura, despreparo dos profissionais da educação para o uso das tecnologias digitais e sobrecarga de atividades para serem realizadas em ambiente domiciliar compuseram a realidade geral da educação no tempo de

pandemia...”, assim também os alunos do curso de Licenciatura em Informática do CEAD/ UDESC comprovaram a afirmação em seus relatos e experiências de estágios vivenciadas nesse período de pandemia..

Em sua grande maioria, os/as estagiários/as apontaram em seus relatórios finais, a importância de sua formação e a necessidade de profissionais desta natureza no contexto escolar. Relataram, de modo geral, a percepção que, o uso das tecnologias, até eram desprezadas pela maioria das unidades escolares nas aulas presenciais, seja pela inexistência de estruturas tecnológicas básicas, seja pelo desconhecimento técnico para as aplicações práticas de atividades por parte de alguns docentes, e ou ainda, principalmente, pela falta de políticas educacionais específicas voltadas para a área, acabou se tornando o principal meio utilizado para a continuidade do processo de educativo em todo o país durante o ano de 2020. Desta forma, a mudança no formato das aulas aplicadas neste período, utilizando os recursos tecnológicos disponíveis como ferramentas de ensino, se constitui em um divisor de águas sob o ponto de vista de como os mesmos serão utilizados nos espaços educacionais no futuro.

Mediante os relatos obtidos, acredita-se que em diferentes instituições será possível o aprimoramento e o despertar de uma discussão mais ampla, provocando uma análise mais profunda quanto o uso das TIC's nas escolas. Muitos dos estagiários deram ênfase à necessidade de viabilizar o estudo e debate sobre a possibilidade de inclusão da disciplina de Informática na grade curricular do território do estado de Santa Catarina e a reestruturação tecnológica das unidades escolares, para propiciarem aos educandos, um espaço mais digno de acesso ao conhecimento por intermédio dessas práticas.

Com estes breves relatos apresentados pode-se verificar a abrangência do estágio curricular supervisionado realizado de forma remota, propiciando aos/as estagiários/as a interação com estudantes e docentes de diferentes escolas, na busca da efetiva continuidade do ensino e no aprimoramento de sua práxis pedagógica, já que em muitos momentos além de intervir junto aos alunos, foram protagonistas de atuação junto aos docentes. Os resultados apontados pelos relatórios, bem como pelas instituições que se dispuseram a acolher nossos estagiários são bastante evidentes quanto ao atendimento da proposta pedagógica do estágio curricular de forma remota, mesmo realizados de

forma tão abrupta da tradicional atuação dos processos educacionais. No entanto, não menos importantes ou com menores resultados, o que se observou foi um sucesso de atuação e uma gama de oportunidades que se descortinou para um novo processo de ensino aprendizagem do qual somos todos expectadores e entusiastas da inovação bem sucedida, cuja continuidade fica registrada por meio deste relato de experiência.

Acreditamos que com base nas experiências relatadas e as vivências que os estágios tiveram nesse período de pandemia, a fim de dar continuidade em seu percurso formativo, vai de encontro com as considerações apontadas por Santos, Cunha e Moraes, 2020 (p. 343) que afirmam:

“...estágio nos cursos de Licenciatura pode ser entendido como um período que nos impulsiona a atravessar uma barreira em que de um lado temos o ideal (teorias) e do outro o concreto (o tatear da prática), fazendo com que o estagiário seja o ponto de intersecção. A tarefa que o estágio traz para os futuros professores leva-os a uma sobrecarga de esforços, tanto físicos quanto emocionais, mas são essas energias que são gastas que, muitas vezes, levam o indivíduo ao refletir sobre o caminho a trilhar na docência. O estágio como um momento de decisão na Licenciatura é algo significativo, pois é a partir daí que podem surgir os professores que servirão como referência para seus alunos, como motivação de fazê-los sempre acreditar, de não desistirem de seus sonhos, mesmo que a realidade vivida seja árdua. É justamente esse fator que se apresenta em déficit na educação hoje em dia, afinal, ter alguém que os inspire e que busque plantar uma semente de esperança, ou mesmo contribuir nesse plantio, é que faz com que os alunos saiam de sua zona de conforto e procurem fazer diferente – é válido lembrar que a diferença não depende do tamanho da decisão, mas do fato de tomar a decisão...”

Tomamos a decisão de realizar o estágio mesmo com as escolas fechadas para as aulas presenciais, acreditamos que podíamos fazer a diferença e fazer valer o esforço e verificamos, ao fim do processo, que a maioria dos docentes contribuiu para proporcionar aos nossos estagiários uma inspiração de não desistirem de seus sonhos!

REFERÊNCIAS

- BRANS, E. F. *et al.* (2020). **Relatório Final de Estágio Curricular Supervisionado III**, do Curso de Licenciatura em Informática – CEAD/UDESC/UAB. Joaçaba, SC.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018
- BRITO, A. L. e PRADO, M. L. (2020). **Relatório Final de Estágio Curricular Supervisionado III, do Curso de Licenciatura em Informática** – CEAD/UDESC/UAB. Canoinhas, SC.
- DEMÉTRIO, G. C. M., *et al.* (2020). **Relatório Final de Estágio Curricular Supervisionado III, do Curso de Licenciatura em Informática** – CEAD/UDESC/UAB. Braço do Norte, SC.
- FURTADO, T. M. e MACHADO, J. V. (2020). **Relatório Final de Estágio Curricular Supervisionado III**, do Curso de Licenciatura em Informática – CEAD/UDESC/UAB. Lages, SC.
- LIMA, R. J. *et al.* (2020). **Relatório Final de Estágio Curricular Supervisionado III**, do Curso de Licenciatura em Informática – CEAD/UDESC/UAB. Lages, SC.
- MORAIS, I. R. D. *et al.* (2020). **Ensino Remoto Emergencial: proposta de design didático para o estágio curricular supervisionado em curso de licenciatura**. Secretaria de Educação a Distância, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, RN.
- MOREIRA, A. R. *et al.* (2020). **Relatório Final de Estágio Curricular Supervisionado III**, do Curso de Licenciatura em Informática – CEAD/UDESC/UAB. Lages, SC.
- NASCIMENTO, M. C. M. (2018). **Estágio Curricular: Implicações na Formação e na Atuação para a Docência**. Tese (doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista – UNESP. Marília, SP.
- SANTOS, J. A. *et al.* (2020). **Relatório Final de Estágio Curricular Supervisionado III**, do Curso de Licenciatura em Informática – CEAD/UDESC/UAB. Joaçaba, SC.
- SANTOS, R. R.; CUNHA, W. C. F.; MORAES, L. B. (2020). De aluno a professor - A realização de sonhos um encontro com a realidade: O Estágio Supervisionado e Sua Relevância na Formação Docente. **Revista Contexto & Educação**. Editora Unijuí - Ano 35 - nº 112 • Set./Dez. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/9713>. Acesso em 22 de fevereiro de 2021.
- SILVA, N. L. C. (org.). (2021). **Práticas docentes em evidência: da formação inicial ao ensino remoto**. Editora Inovar, 1 ed. Campo Grande, MS.
- UDESC/CEAD. (2017) **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Informática na modalidade de Educação a Distância**. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/cead/id_cpmenu/953/PPC_Licenciatura_em_Inform_tica_CEAD_UDESC_final_PROEN2305_15990532799529_953_16292969809495_953.pdf. Acesso em 22 de fevereiro de 2021.
- WERNER, A. F. e VARELA, L. F. L. (2020). **Relatório Final de Estágio Curricular Supervisionado III**, do Curso de Licenciatura em Informática – CEAD/UDESC/UAB. Lages, SC.

PANDEMIA E AS FAÍSCAS CAUSADAS NA EDUCAÇÃO

Chaiane Karol Alegri Cunha

Cristiane Darossi

Geisa Letícia Kempfer Böck

Zuliana Aparecida Mota Borges Bianchini

Chaiane Karol Alegri Cunha é Pedagoga formada pela Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC.

E-mail: chaianekarol.bio@gmail.com

Cristiane Darossi é Pedagoga formada pela Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC.

E-mail: cris.tita@outlook.com

Geisa Letícia Kempfer Böck é Doutora em Psicologia e professora na Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC.

E-mail: geisa.bock@udesc.br

Zuliana Aparecida Mota Borges Bianchini é Pedagoga formada pela Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC.

E-mail: zulianambb@gmail.com

RESUMO

Com o presente trabalho relatamos a experiência de formação inicial docente, de 3 estagiárias que tiveram suas vivências de estágio do Curso de Pedagogia a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), do Centro de Educação a Distância (CEAD) da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Esta ocorreu no ano de 2021 em período Pandêmico, no Estado de Santa Catarina, Brasil. No primeiro tópico a discussão gira em torno da concepção de estágio adotada pela equipe, a qual foi partindo de Paulo Freire quando nos provoca a promover uma educação libertadora através da práxis. Relacionamos com os pensamentos de Pimenta e Lima (2004, p. 45) que defendem o estágio como uma “[...] atividade teórica, instrumentalizadora da práxis docente, uma atividade de transformação da realidade [...]”, ainda neste tópico são descritas fases vivenciadas no estágio remoto, pelo qual buscou-se refletir sobre suas potencialidades e fragilidades. Já no segundo tópico a discussão parte das disrupções provocadas pela Pandemia sobre a Educação e principalmente sobre o estágio, correlacionando com uso de tecnologias. No terceiro tópico apresentam-se os principais destaques da leitura de contexto. Em seguida é exposto a experiência da prática docente a qual partiu de uma abordagem lúdica, seguida de reflexões. Por fim, se tem resultados e discussões em que se destacam os principais desafios da vivência, seguido das considerações finais.

Palavras-Chave: Estágio Curricular. Educação Híbrida. Pandemia. Educação a Distância. Modelos Emergenciais.

INTRODUÇÃO

A formação inicial docente, por muito tempo, foi compreendida como formada por disciplinas dicotomizadas entre as teóricas e as práticas, sendo considerado o estágio a principal disciplina que proporciona o acesso ao contexto da prática. No entanto, essa divisão é equivocada, principalmente quando se concebe que todas as disciplinas são ao mesmo tempo teóricas e práticas, por aceitar-se que “todas as disciplinas [...] devem contribuir para a formação do futuro professor a partir da análise e da crítica” (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 44).

É nessa fase que se tem a imersão do estudante a diversas situações de aprendizagem que visam possibilitar aos futuros professores as condições e os saberes necessários para sua atuação profissional. O estágio por sua vez nos cursos de licenciatura, constituem-se

em um momento ímpar, o qual proporciona ao educando relacionar a teoria e prática, aproximando-o da realidade na qual atuará. Importante destacar que conforme defendido por Pimenta e Lima, “o estágio ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente[...]” (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 45).

A partir do ano de 2020, assim como a educação em todos os seus níveis, também os estágios obrigatórios, no mundo inteiro precisaram ser repensados devido a Pandemia da Covid 19. No ano de 2020 foi identificado pela primeira vez em Wuhan na China a COVID-19, uma doença infecciosa causada pelo novo coronavírus. No dia 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS (Organização Mundial de Saúde) como uma pandemia. No dia 17 de março de 2020 foi publicado o Decreto nº 37.576, o qual “dispõe sobre medidas de prevenção e combate ao contágio pelo coronavírus (COVID-19) nos órgãos e nas entidades da Administração Pública Municipal Direta e Indireta e estabelece outras providências”. As aulas passaram a ficar suspensas por trinta dias a contar do dia 19 de março de 2020, com o agravamento da doença, muitos outros decretos foram criados e o período de suspensão das aulas foi sendo constantemente prolongado.

O momento exigiu da sociedade mundial severas mudanças em todas as esferas sociais, sendo uma delas a quarentena na intenção de que a propagação do vírus fosse controlada. Logo, no Brasil e em diversas partes do mundo foi decretado o confinamento social. Todas as áreas da sociedade foram afetadas, incluindo a educação escolar. Com as condições de confinamento diversas reestruturações no âmbito escolar foram necessárias para que se pudesse dar continuidade ao processo educativo. As instituições de ensino precisaram repensar seus métodos e maneiras de trabalhar e com isso as aulas passaram a ser realizadas a distância.

A Universidade Aberta do Brasil (UAB) é um sistema integrado por universidades públicas, oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância. Assim, a UAB propicia acesso à formação gratuita e de qualidade, vislumbrando a interiorização do ensino superior, alcançando pessoas em distintos espaços, em um diálogo com as necessidades locais, integrando e potencializando a qualificação da educação básica, no nosso caso, de toda Santa Catarina. Com o fechamento das barreiras sanitárias causadas

pela Covid 19, os cursos do CEAD apenas migraram para o ensino totalmente remoto, sem a presencialidade nos Polos UAB. Enquanto outras instituições de ensino buscavam por plataformas, davam início ao treinamento de professores e estudantes precisando adaptar-se nessa nova modalidade, os cursos oferecidos pelo CEAD já utilizavam estratégias de ensino com toda rede e apoio aos estudantes. Nesse sentido, os cursos EaD tiveram uma vantagem o que facilitou no processo de continuidade das atividades no curso de Pedagogia.

O presente trabalho refere-se ao relato de 3 estagiárias que tiveram suas vivências de estágio em dois momentos distintos, na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado II da 5ª fase (Educação Infantil) e de Estágio Curricular Supervisionado IV, da 7ª fase (Ensino Fundamental I), do Curso de Pedagogia a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), do Centro de Educação a Distância (CEAD) da Universidade Aberta do Brasil (UAB), ocorrida no primeiro semestre do ano de 2021 em período Pandêmico.

Ambas as experiências ocorreram em uma Escola Municipal de Braço do Norte, um município localizado ao sul do Estado de Santa Catarina. É relevante observar que os polos/UAB das graduandas estão localizados ao Norte do Estado, mas que devido a dificuldade de realizar em escolas públicas da região foi possibilitado pela a efetivação do ensino remoto, que deu acesso a esse município por mediação de uma das professoras orientadoras de estágio. Foram realizados respectivamente em uma turma de Educação Infantil e uma turma de Ensino Fundamental I, de maneira remota para atender os protocolos locais de combate à pandemia. Ao longo do percurso aconteceram diversas ações, entre elas houve a leitura de contexto e reconhecimento do campo, seguidas por entrevistas e reuniões online com as professoras do campo, por fim as duas intervenções de estágios as quais se deram no formato de co-docência.

Durante o tempo pandêmico, no Brasil, particularmente no Estado de Santa Catarina, o Governo do Estado regulamentou no então período, por normativas que estabeleceram o regramento do retorno das aulas presenciais previstos na lei nº 18.032/2020, aprovada pela Alesc e que reconhece a educação como serviço essencial no Estado, pelo decreto nº 1.003/2020 e pela portaria 983/2020. Nesse sentido, a referida Escola adotou o regime híbrido, que se deu com a oferta do ensino em atendimento presencial e remoto concomitantemente, garantindo a flexibilização do atendimento e da frequência, como uma

das medidas sanitárias. Porém, a entrada de pessoas nas instituições de ensino estava restrita a estudantes e profissionais, inviabilizando a presença de demais membros da comunidade educativa, voluntários e/ou estagiários.

No ensejo de registrar os momentos mais significativos deste percurso de estágio em período pandêmico, em que faíscas acenderam preocupações, inseguranças, e ao mesmo tempo mobilizaram práticas, neste relato, além da introdução apresentaremos a concepção do estágio no curso de pedagogia do CEAD/UAB. Ainda, o estágio curricular enquanto práxis docente, destacando a importância do projeto de intervenção como uma das etapas da pesquisa-ação, logo na sequência as nossas análises e reflexões sobre a experiência docente no campo de estágio em tempo de pandemia, e por fim algumas de nossas considerações.

A CONCEPÇÃO DE ESTÁGIO NO CURSO DE PEDAGOGIA CEAD/UAB - PROFESSOR PESQUISADOR QUE NÃO REPLICA MODELOS

O estágio curricular na formação docente vai para além de um momento de execução de conteúdos aprendidos na formação acadêmica, esse se encontra na relação entre teoria e prática. Pensar o estágio limitando-o a técnica é apostar em uma formação reprodutivista, além de desconsiderar o contexto sócio histórico em que os educandos estão inseridos para aplicar uma ação engessada e descontextualizada. Freire nos impressiona ao relacionar teoria e prática e apontá-las como indispensáveis para uma educação libertadora, vislumbrando-a como práxis. "A práxis, porém, é a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo." (FREIRE, 2016, p.52).

Por isso, se faz necessário compreender a disciplina de estágio para além de uma parte prática do currículo. É, porém, a oportunidade da aproximação e observação de uma amostra da realidade, quando o estudante munido de conhecimentos já produzidos ao longo de sua formação pode analisá-la e questioná-la criticamente. Pimenta e Lima (2004, p. 45) apontam como, "[...] atividade teórica, instrumentalizadora da práxis docente, uma atividade de transformação da realidade [...]", o que atende a complexidade do processo de ensino e aprendizado.

Para que esse movimento praxiológico de fato ocorra, é imperativo que professores orientadores de estágio, junto com seus pares e graduandos, partam para uma leitura de mundo crítica e uma ação reflexiva. Ao longo dos anos percebe-se que o Estágio vinha se mantendo em algumas instituições como uma prática institucional burocratizada, abarrotadas de fichas de observação em algumas de suas etapas, e não como uma práxis, conforme defendido por Freire. Sobre essa questão, Pimenta (2006), alerta para a prática “artesanal” que reduz a experiência investigativa do estágio à mera observação dos modelos tradicionais, sendo bem sucedido aquele que melhor reproduz a cópia desses modelos. Ou seja, nessa visão artesanal não há trocas de saberes entre universidade e comunidade, há sim um conformismo conservador legitimado pela cultura institucional dominante.

O distanciamento social, exigiu da educação e principalmente do estágio, que fossem rompidos estigmas desse processo que outrora burocratizados. Nos cursos de Pedagogia CEAD, diversas flexibilizações foram necessárias, estas beneficiaram as escolas e os graduandos. Dentro da carga horária houve a redistribuição das demandas, entendendo que a produção de recursos de mídia tecnológicos era tempo de docência, as entregas por e-mail da documentação de estágio, aceite de assinatura digital, foram algumas das adaptações que ocorreram nesse período. Outro benefício, foi que as escolas disponibilizaram os Projetos Políticos Pedagógicos - PPP e documentos normativos das instituições com acesso virtual. Vale destacar que no Curso de Pedagogia a Distância da UDESC/CEAD/UAB, essa realidade de adaptação às necessidades do corpo discente foi construída pela equipe pedagógica a partir da escuta atenta da realidade e demanda dos estudantes.

É interessante ressaltar que as regras sanitárias impostas pela Pandemia, impactam em toda a percepção do que é a experiência do estágio. Já na observação, uma etapa significativa, na qual se busca conhecer/reconhecer o campo de estágio, os indivíduos que ela compõe e como se dão as relações nesse espaço. Esta, ocorreu de maneira remota, destaca-se a escassez de informações, lacunas no processo de construção dos elementos próprios da materialidade do campo de estágio. Como os cheiros, os modos de agir, os medos, as potencialidades, dados esses que são inerentes à presencialidade.

Essas observações evidenciam a necessidade das relações presenciais, por entender que é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis

ocorre (Pimenta, 2004 p.45). Reconhecemos que é no encontro dos sujeitos, nas trocas das relações que se dá a potência da aprendizagem e do ensino. São nas adversidades da sala de aula que se aprende e se exercita a ser professor.

É nesse sentido que destaca-se a importância da pesquisa no estágio como método de formação, de modo que o graduando se apoie nessa qualidade investigativa para ampliar e analisar o contexto onde se realiza o estágio. Dessa forma, a partir da observação reconhecer as necessidades e demandas do campo e só então pensar em propostas de intervenção que de fato provoquem mudanças a essa realidade. E que esse, desenvolva a postura e habilidade de pesquisador, baseando-se nas situações vivenciadas em sala de aula para não apenas replicar modelos.

Para tanto, a pesquisa-ação traz como pressuposto de formação, a construção de um profissional autônomo, como forma de potencializar o trabalho educativo, com independência intelectual, consciência crítica e compromisso social. Thiollent define pesquisa-ação como:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e na qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo. (Thiollent, 2009, p.16).

O uso da pesquisa-ação como opção teórico-metodológica no estágio, vem como uma excelente estratégia para superar a dicotomia entre teoria e prática. Olhar o processo educativo com aspecto social, humano requer “uma prática refletida, que os possibilita responder às situações novas, nas situações de incerteza e indefinição” [...] (PIMENTA e LIMA, 2006, p. 16). Só assim o ensino poderá cumprir com seu papel social e alcançará os objetivos dentro da formação docente.

Como ferramenta de análise foi importante confrontar as duas vivências de estágios, pois nelas foram observados perfis de diferentes profissionais. Pela lógica de imitação de modelos, nossa formação ficaria incompleta. As distintas formas de atuar das professoras agregaram conhecimento ao processo de aprendizado, pois a partir da observação e fundamentadas

teoricamente se pode analisar que não são metodologias isoladas que fazem a diferença. É na associação dos métodos usados pelos profissionais que conhecem suas turmas, suas potencialidades, fragilidades, e que colocados em prática orientam o seu planejamento.

A dinâmica de planejamento foi laboriosa devido a falta de comunicação direta entre as crianças e as estagiárias. Segundo Ostetto (2000, p.177), “planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para/com o grupo de crianças”. Mas foi necessário usar a imaginação para que fluísse a construção de uma proposta que despertasse o interesse. Com o planejamento concluído, a incerteza passou a fazer parte junto ao sentimento de impotência, idealizando qual a reação das crianças ao serem instigadas a participar de novas experiências. Se realmente a viagem do conhecimento seria lúdica, atrativa e com resultados positivos.

É por compreender a dimensão da possibilidade do que é estagiar na formação inicial docente, que este relato traz a experiência de 3 estagiárias, e suas intervenções de estágio ocorridos em tempos de Pandemia. Não para avaliá-lo como positivo ou negativo, mas para apresentar potencialidades e limites observados pelo ensino remoto.

O ESTÁGIO ENQUANTO PRÁXIS DOCENTE EM TEMPOS PANDÊMICOS

A Pandemia exigiu que o modo de fazer e pensar a educação fosse reestruturada, provocando faísca e disruptivando modelos e fazeres estabelecidos há muito tempo. E por que não dizer que esse fato mundial vem para motivar o professor a sair da zona de conforto e exercer o que sua função exige que é ser um eterno aprendiz.

Percebe-se que em muitos casos o professor habilitado em nível superior, vinha mostrando uma docência confortável, sua experiência aliada a resistência ou até insegurança, sem refletir sua prática, ao invés de pautar sua ação na pesquisa, na investigação, na curiosidade que impulsiona a busca por soluções. Observa-se no cotidiano das escolas um conformismo

com as escassas formações oferecidas pela secretaria de educação, que pouco vem ao encontro das exigências que atravessam a realidade da sala de aula.

Ao vivenciar os estágios nesse período, mesmo intermediados pela tecnologia, pudemos observar a realidade como ela se apresenta. A pandemia revelou situações que antes não eram percebidas nos espaços de sala de aula, pois não atravessavam diretamente a ação docente. Esta situação de isolamento social colocou uma lente de aumento naquilo que muitas vezes deixamos de lado no exercício da docência. Dessas situações pode-se apontar a falta de acesso à tecnologia, o quanto a escola faz falta para os estudantes, e isso reforça a importância da escola enquanto local de formação e construção de relações humanas. Uma questão que levanta preocupação, além de todo o processo de ensino e aprendizagem, é a responsabilidade imposta aos pais de mediar os estudos dos filhos. Cabe aqui refletir se a escola tem garantido o acesso democrático ao conhecimento, considerando que os estudantes que têm pais presentes e pacientes para orientá-los nos estudos já estão em vantagem em relação com aqueles que não os tem, e nesse período de pandemia isso tende a se agravar. Muitas vezes os profissionais exigem essa responsabilidade da família e até as culpam por um fracasso escolar, desconsiderando as condições materiais e sociais para esse processo de mediação e aprendizagem em contexto doméstico.

Essa situação tem relação com uma questão mais geral e muito inquietante que é a função social da escola. Essa nova condição materializou muitas análises já realizadas por teóricos da educação ao se referirem sobre a importância da escola pública no nosso país. Um país no qual a desigualdade social aumentou nos últimos anos, em que a fome sempre foi uma questão social preocupante, a necessidade da escola pública vai muito além de ensinar um conteúdo e manter em segurança os estudantes por um período. Isso fica evidente quando percebe-se que era na escola que muitas crianças faziam suas principais refeições, ou era o contato mais próximo com a tecnologia.

Entende-se que é nas sutilezas da ação docente que o educador encanta a criança, que são nas relações do cotidiano que o professor consegue perceber as necessidades que se apresentam em sala e de alguma maneira intervir em aspectos que não são exclusividade das estratégias pedagógicas. Já nesse contexto pandêmico, embora tenha-se revelado

muitas mazelas, a ausência de contato direto com as crianças evidencia um limite no como essa ação docente se dá.

Outro aspecto a ser pensado é na mediação do conteúdo que antes era feito pelo professor e passa a ser função das famílias. Ou ainda quando a família entende o cuidar e o mediar a partir da lógica da violência, que não encanta a criança com aprendizagem como é no contexto da sala de aula, na qual se constrói na relação com os pares e agora se limita a uma tela de celular. Cabe refletir no quanto esse momento de aprendizado sem amparo, ou permeado pela violência desestimula a criança, para tanto, relembramos Freire ao defender que a educação está vinculada a um processo de comunicação horizontal a qual ele denomina de dialogicidade. É entender a educação como um processo contínuo de aprendizagem, colocando educadores e educandos em uma relação de partilha do conhecimento, essa visão permite a abertura para o mundo do outro. Nas próprias palavras do autor, “educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (p 91).

As turmas na qual foram realizadas o estágio não refletem a realidade do todo. Fazem parte de uma comunidade menor, e nos momentos de estágios revelaram ter a participação assídua das famílias, dando-lhes atenção e envolvimento no processo de construção do saber. Mas infelizmente essa não foi a realidade da maioria dos colegas de graduação, os quais apresentaram nos momentos de troca situações preocupantes.

É nesse limite da ação docente, seguido da superação do desencantamento por parte das crianças, que se acredita que a Pandemia vem causando faíscas na educação. Apesar de se esperar que as crianças tenham facilidade com as tecnologias, sendo até mesmo conhecidas como “nativos digitais”, é preciso ressaltar que uma coisa é abrir um vídeo e navegar aleatoriamente pelas mídias sociais, outra coisa é construir conhecimento online. Para isso, é imperativo uma mediação docente qualificada e a busca pela inclusão digital.

Carvalho e Marcon apontam que “o conceito de inclusão digital perpassa por três eixos: 1º Apropriação/Fluência/Empoderamento Tecnológico, 2º Produção/Autoria individual/coletiva de conhecimento e de cultura e 3º Exercício da cidadania na rede” (2015, p. 472). Nesse sentido, cabe a reflexão se a inclusão digital tem ocorrido igualmente com as crianças

das escolas de periferia (rural) e de bairros (urbanos) economicamente favorecidos? Ou ainda, se nossos professores estavam preparados para fazer a mediação dos conteúdos no ensino remoto? Ou apenas replicamos práticas docentes da sala de aula para os meios digitais?

A cibercultura oferece o rompimento da verticalidade do envio de informações, possibilitando ao indivíduo a participação nos processos comunicacionais. Apesar disso, o uso de tecnologia não garante que no contexto educativo essa participação ocorra, estas dependem da mediação do professor. Do contrário, estamos fadados a manter os estigmas descritos por Freire (2016) que o autor chamou de “educação bancária”¹, agora não em uma estrutura de escola tradicional, mas dentro de uma realidade virtual com possibilidades de redes de comunicação.

Freire (2013) esclarece que diferente de emitir comunicados, a educação está vinculada a um processo de comunicação horizontal em que é preciso também ouvir o outro. Para tal, é importante entender a educação como um processo contínuo de aprendizagem, colocando educadores em uma relação de partilha do conhecimento. Essa visão permite a abertura para o mundo do outro. Nas próprias palavras do autor, “educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (2013, p. 91).

Refletindo sobre isso, o ensino remoto tem potencialidade dialógica. E quanto maior for a inclusão digital das famílias mais possibilidades de encontros, não físicos, mas no sentido freiriano. Para Freire (2016) diálogo é a exigência existencial, é o encontro sensível dos homens que usam a palavra como veículo para pronunciar o mundo. Essa é mais uma evidência do quanto a pandemia tem provocado para que os modelos de educação sejam repensados, e obriga ao professor essa escuta atenta sobre o que os estudantes vinham comunicando.

Para a formação docente, esse momento também apresenta contribuições relevantes, como a importância da formação continuada, pois nenhum ser humano é pronto e acabado. Enquanto houver vida haverá desafios e novas perspectivas, assim como prevê Imbernóm:

1 “Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção de ‘bancária’ da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los.” (FREIRE, 2016, p 80).

É preciso estabelecer um preparo que proporcione um conhecimento válido e gere uma atitude interativa e dialética que leve a valorizar a necessidade de uma atualização permanente em função das mudanças que se produzem; a criar estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise, reflexão; a construir um estilo rigoroso e investigativo. (IMBERNÓN, 2014, p. 63-64)

Os desafios de realizar o estágio supervisionado nesse contexto de pandemia foram além da conclusão da própria disciplina, impactaram também na forma como esses profissionais produziram conhecimento. Exigências que o mundo moderno vem solicitando, mas que na maioria das vezes demanda uma mudança no comportamento e na cultura, situações que em geral levam tempo para se concretizar, agora se fazem mais urgentes e necessárias para que se tenha minimamente o ensino garantido aos estudantes de todo o mundo.

A LEITURA DE CONTEXTO QUE ANTECEDE A PRÁTICA DE DOCÊNCIA

O Estágio Curricular Supervisionado II e o Estágio Curricular Supervisionado IV foram realizados em uma Escola Municipal de Braço Do Norte, município localizado ao Sul do Estado de Santa Catarina, pertencente à rede pública. O estágio II ocorreu na sala do Pré - II da Educação Infantil, matutino e o estágio IV na sala do 1º ano Ensino Fundamental Anos Iniciais, vespertino.

Naquele momento a escola atendia aproximadamente 180 estudantes, oferecendo Educação Infantil e o Ensino Fundamental I, atendendo estudantes de 5 (cinco) a 12(doze) anos, em classes seriadas. O ensino regular era ofertado nos períodos matutino e vespertino, de segunda a sexta-feira, dentro do sistema híbrido, que se dava com a oferta do ensino em regime presencial e remoto concomitantemente, garantindo a flexibilização do atendimento e da frequência, como medida sanitária. No período noturno a escola funcionava como polo da Universidade Aberta do Brasil.

A leitura de contexto do Estágio Supervisionado aconteceu de forma remota, o reconhecimento da estrutura do prédio da escola foi feito por vídeos, a análise documental foi

realizada por arquivo de texto digital não oficial, disponibilizado pela direção. Segundo este arquivo, a escola norteia-se pelas concepções de Piaget, Vygotsky e Wallon, na perspectiva histórica e interacionista, concebem o conhecimento como resultado da ação que se passa entre o sujeito e um objeto. Importante observar que a rede de escolas municipais de Braço do Norte faz uso de apostilas da Editora Opet como principal ferramenta de ensino.

Foram realizadas entrevistas online com as professoras regentes. Houve algumas reuniões durante o planejamento, que ocorreu sob orientação das professoras de estágio. Por fim, as duas intervenções de estágio se deram no formato de co-docência entre a professora regente da turma e as estagiárias.

A turma do 1º ano possuía 18 estudantes. Destes, 14 estavam no regime presencial e apenas 4 no regime remoto. Aos estudantes que estavam no remoto eram encaminhadas diariamente atividades de forma virtual, por aplicativos de mensagens, sendo a referência a professora regente da turma. Os planejamentos eram realizados pela professora da turma, seguindo a apostila, dessa forma, a intervenção pensada pelas estagiárias foi de atividades que visavam complementar de maneira lúdica o planejamento inicial.

A turma do Pré II era composta por 13 crianças, todas em regime híbrido, sendo 5 meninas e 8 meninos com idade entre 5 a 6 anos. Estes não faziam rodízio, tendo aula todos os dias, pois, o perímetro da sala comportava as crianças e atendia a exigências e protocolos sanitários de segurança vigente. Os planejamentos da turma eram realizados de forma quinzenal seguindo a apostila da Editora Opet - da coleção Entrelinhas para Você (infantil 5, 1º semestre), que traz um indicativo de brincadeira, a sequência de conteúdos. Nesse sentido, a intervenção pensada pelas estagiárias foi de atividades que visavam complementar de maneira lúdica o planejamento da professora apoiada pela apostila.

Sobre a estrutura dos espaços físicos a escola apresenta 7 salas de aula, 1 cozinha, 4 banheiros, 1 lavanderia, 1 biblioteca, 1 parque e 1 pátio coberto, 2 bebedores. Ao todo a estrutura conta com 7 salas de aula, todas equipadas com aparelho condicionador de ar, quadro brancos, mesas, cadeiras, um armário, boa iluminação, ambiente amplo e arejado. Na parte externa localizam-se o refeitório, um pátio coberto e o parque.

Ao reconhecer essas estruturas da escola, que antes davam suporte a construção de conhecimento, onde as crianças tinham acesso a diversos lugares/espços que lhes permitiam se movimentar, se expressar, criar e desenvolver fica a reflexão do quão desafiadora essa tem sido para crianças que, com a pandemia, o fazer educativo tem se limitado a uma tela de celular? Por fim, após esse período quais serão os desafios que os professores irão enfrentar para superar essas lacunas criadas pelo isolamento social.

A PRÁTICA DOCENTE E OS DESAFIOS DA PANDEMIA

O plano de intervenção de estágio foi elaborado buscando respeitar as necessidades de cada turma, seguindo a rotina das crianças, o planejamento de curso das professoras e de atender as restrições e protocolos sanitários de segurança. Na tentativa de preencher lacunas da leitura de campo remota, de coletar elementos e de compreender o contexto, realizaram-se entrevistas com a equipe pedagógica. Com ela buscou-se reunir o máximo de informações sobre indivíduos e as relações estabelecidas no espaço da sala de aula, tecendo conexões entre os fragmentos expostos pelas professoras. Esforçando-se para oferecer propostas que pudessem transformar a realidade que nos foi apresentada, a fim de não reduzir nossa práxis a mera reprodução técnica.

Com isso, o lúdico foi eixo central para ambas as turmas, este tema foi escolhido com o objetivo de tornar as experiências mais atraentes e prazerosas para as crianças, que naquele momento também foram desafiadas a ressignificar o processo de aprendizagem.

É pertinente apontar que devido ao contexto pandêmico, durante o processo de desenvolvimento do projeto, o uso das tecnologias não só favoreceu a dinâmica do grupo aproximando pessoas que estavam em diferentes cidades, otimizando o trabalho de planejar em conjunto, mas também foi essencial para que o estágio pudesse acontecer.

Assim, as escolhas da proposta para a turma do primeiro ano do fundamental se justificaram pela necessidade de trabalhar o processo de alfabetização. Deste modo, as atividades buscaram experienciar a relação com a escrita e linguagem de forma brincante, apoiadas ao uso de tecnologia.

Embora com a pandemia o brincar também precisou ser repensado pela ausência do contato e dos encontros, ainda assim o brincar não deixou de existir. Foi pensando nisso que refletimos sobre os pensamentos de Mia Couto ao afirmar que, “Vivemos em geografias diferentes, mas estamos sentados na mesma varanda” se referindo a característica brincante que nos conecta enquanto seres humanos. Por considerar que o conhecimento tido sobre quem eram as crianças era limitado, e não querendo recair a uma visão estereotipada da infância, reconhecendo ao lúdico como fio condutor da ação pedagógica por entendê-lo como linguagem universal humana. Intencionamos que cada família, independente da sua localização geográfica ou classe social, pudessem explorar, por meio de brincadeiras, situações potencializadoras e concretas de aprendizagem. Que cada qual encontrasse em seus próprios quintais uma nova sala de aula de forma que esses momentos de aprendizado pudessem superar uma educação bancária.

Para a turma do 1º ano foram pensados 10 momentos, direcionados às crianças do regime remoto. O projeto foi encaminhado para a professora juntamente com vídeos, áudios e imagens demonstrativos para cada atividade, e a professora repassava às famílias por aplicativos de mensagens. Como forma de registro e instrumento para avaliação, as estagiárias solicitaram que, a cada atividade, as crianças enviassem registros, podendo ser texto, áudio, vídeos ou imagens apresentando sua devolutiva.

Na primeira atividade, as estagiárias realizaram um vídeo de apresentação à turma. Após, as crianças foram convidadas a seguir o mesmo roteiro e enviar o seu vídeo apresentando-se. Essa atividade teve dois pontos importantes: primeiro, a experiência da criança e sua família em usar uma ferramenta de tecnologia de informação e comunicação para estabelecer troca de saberes com a equipe de estágio. Refletindo com isso, quem somos, onde vivemos, como nos definimos e o que nos caracteriza. Segundo, com a visualização dos vídeos, as estagiárias puderam conhecer as crianças, tanto pela apresentação, como também por todas as informações extras que são possíveis observar no recorte que o vídeo proporciona. A adesão das famílias ao realizarem essa atividade foi recebida com satisfação pela equipe e viabilizou o material para análise. Este fato foi um estímulo para a continuidade do estágio.

Outros momentos que tiveram devolutivas significativas, foram as atividades de reconhecimento das letras que compõem o nome. Na primeira situação, as crianças foram

convidadas a representar, a partir do seu corpo, algumas letras do seu nome com diferentes posturas corporais. Em seguida foi proposto que a escrita fosse realizada a partir de objetos, como elementos da natureza, brinquedos e/ou outros materiais disponíveis em casa. Nas duas situações a devolutiva das crianças surpreendeu, pois praticaram a escrita indo além da proposta, exercitando com diferentes materiais e mais palavras do que o sugerido.

Em outra etapa foi proposto que as crianças recriassem fotos antigas. As fotografias narram uma trajetória e capturam singularidades históricas que fazem parte da cultura e memória coletiva de toda uma geração. Com essa reprodução, buscou-se provocar a percepção da passagem do tempo marcadas pelo desenvolvimento do corpo e amadurecimento das habilidades. Além de resgatar memórias, proporcionaram momentos alegres que reforçam os sentimentos de identidade e seu lugar no mundo. Mesmo com a comunicação distanciada entre estagiárias e as crianças, receber essas devolutivas aguçou o sentimento de proximidade.

Quando se trabalhou gostos e preferências foi sugerido que a criança tivesse autonomia em escolher sua brincadeira favorita. Como forma de registro da brincadeira, a criança deveria utilizar recursos de áudio e vídeo para explicar o passo a passo. Desse momento, observa-se o entusiasmo das crianças ao transmitir as informações e evidencia-se a riqueza de detalhes por elas apresentadas.

Nessa turma, em que a comunicação entre estagiária e crianças foi intermediada pela professora regente, as relações foram bastantes distanciadas. Aqui enfatiza-se que experiências foram complementares às atividades da apostila adotadas pela turma, sendo direcionadas apenas aos estudantes que optaram pelo regime remoto. Outro aspecto que atravessa o momento de pensar essa intervenção foi a pouca familiaridade da professora regente com a tecnologia.

Essas observações evidenciam a necessidade das relações presenciais, por entender e reconhecer que é na troca com outro e com os pares que se desenvolve e se dá a potência da aprendizagem. São também as adversidades que vão aparecendo na rotina de sala, no contato com as crianças que nos lapidam enquanto professor.

Para a turma do Pré II a proposta de intervenção se deu a partir de uma das conversas com a professora regente, a qual apontou que a música não fazia parte da rotina da turma, mas sinalizou interesse em inserir o tema. Com isso, as atividades propostas objetivam proporcionar vivências e experiências significativas que possibilitasse à criança expressar-se por meio da música e movimentos corporais. Para escolha do repertório musical foi levado em consideração canções que conversassem com a infância, cânones reconhecidos e que garantisse a presença da ludicidade almejada.

Também foram pensados 10 momentos, com diferentes experiências, as quais foram enviados diariamente, por aplicativos de mensagens para a professora regente, no formato de vídeos e/ou áudios que explicavam a atividade. Esses arquivos eram reproduzidos pela professora que desenvolvia a proposta com as crianças em sala de aula. Ao final do dia a professora enviava o vídeo com a devolutiva da reação das crianças, suas percepções e opiniões. Para o desenvolvimento de algumas atividades foram necessários materiais específicos, que foram enviados à turma alguns dias antes do início da intervenção, uma caixa de presente, no endereço da escola.

No primeiro momento foi proposto a realização de uma vídeo-chamada de apresentação para a turma. Após, uma das estagiárias fez a chamada dos nomes das crianças, a cada nome falado a criança ia em frente a câmera e se apresentava, fazendo o desenho da primeira letra do seu nome no ar, seguindo o mesmo roteiro de apresentação inicial.

Em seguida a professora entregou a caixa de presente para as crianças, que foram tirando os objetos. Para cada objeto reagiram com surpresa. Dentre os objetos, havia uma carta que foi lida pela professora em voz alta, uma caixa musical, confeccionada pelas estagiárias, um livro “O Mundo Mágico das Cores” do autor Joinvilense Valério Matos, além dos materiais necessários para o desenvolvimento das atividades. Ao final da conversa, já nas despedidas uma das estagiárias antes de desligar o vídeo, ouviu de uma criança a expressão: “sem palavras”.

As crianças também tiveram a oportunidade de se tornarem detetives em suas casas, trabalhando o uso social das letras. Cada criança deveria procurar por objetos e ou coisas que tivessem as vogais representadas, quando as encontrassem precisariam fotografar ou

fazer um vídeo e encaminhar via aplicativo de mensagens para a professora regente. Porém as crianças deram outra forma para a atividade, procuraram por objetos que tinham o nome iniciado com as vogais.

Na escola dando sequência a experiência anterior, ainda como bons detetives, as crianças observaram o desenho dos números de 1 a 5, em seguida pintaram o traço dos números usando o dedo molhado em tinta, este momento foi ao som da música dos cinco patinhos. Por fim, fizeram a higienização das mãos ouvindo e cantando a música “lavar as mãos” do grupo Tiquequê.

Ao longo do desenvolvimento das atividades as crianças foram participativas, realizaram as propostas com entusiasmo. Segundo relato da professora, com frequência solicitavam que as atividades fossem repetidas, também demonstravam gostar das propostas e participavam ativamente. Em relação às atividades para casa, as famílias foram comprometidas com o trabalho realizado e cooperaram e encaminharam as devolutivas.

Nessa turma, a comunicação entre estagiária e crianças também se deu pela interlocução da professora regente, a qual se dispôs a fazer uso das tecnologias disponíveis na unidade. Nesta etapa, observa-se maior proximidade entre as partes. Quando ao refletirmos sobre o que Pimenta (2004, p.45) expõe sobre a necessidade das relações presenciais, por entender que é no contexto da sala de aula, que a práxis se dá. Observa-se que com todas as modificações que a educação precisou passar, o uso da tecnologia para comunicar com a criança foi importante, entendemos que essa nova versão de sala de aula quebrou a barreira das quatro paredes, passando a ocupar as residências que foi onde a práxis aconteceu.

Por fim, ao contrastar uma experiência com a outra, valida-se a importância da pesquisa no estágio como fio condutor da prática, para que esta não se reduza a reprodução de modelos, observa-se positivamente a dessemelhança de perfil entre as profissionais como um aspecto que beneficia a formação das estagiárias.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como pontuado ao longo deste artigo, a pandemia apresentou desafios a diferentes setores

da nossa sociedade, entre eles a instituição escolar. Ao longo dos anos muitas instituições e práticas vêm sendo ressignificadas em nossa sociedade, no entanto no contexto da educação esses avanços parecem pouco impactar nas práticas educativas. É nesse contexto que se confirma o quanto a pandemia vem como uma proposta disruptiva no âmbito da educação.

Um dos desafios encontrados pela equipe foi não conhecer presencialmente a unidade de atuação. A impossibilidade de visualizar a estrutura e quais as potencialidades poderiam ser aproveitadas desse espaço, a falta em perceber a rotina e como a professora se apropria do tempo escolar. Uma questão bastante influente foi as limitações em conhecer as professoras, entendendo a generosidade e o acolhimento disposto por elas em um período tão desafiador e por vezes precarizado, ainda nos forneceram sua paciência em parceria de atuação. Mas, foi principalmente a falta de conhecer as crianças o maior desafio, saber quem são, como se relacionam, o que as anseiam, quais seus desejos, quais os interesses que demonstram, o contexto ao qual estão inseridas. Enfim, saber quem são esses indivíduos e suas demandas pessoais que são percebidas de maneira subjetiva no encontro, na conversa, no contato, na leitura sensível da materialidade do espaço pedagógico.

Considera-se central esse desafio pois “não há docência sem discência” (FREIRE, 2017. P. 25) e a preocupação de realizar uma prática com sentido foi sempre o interesse da equipe, ou ainda, de não reduzir o processo educativo a mera instrução técnica. Por esse motivo, buscou-se o lúdico, o brincar como linguagem universal humana, e com essa poética da infância, tocar de maneira positiva e cobrir de sentidos a ação pedagógica. Atividade que, apesar das distâncias geográficas, tenta aproximar os sujeitos pelo diálogo, pelo que é reconhecidamente humano. Esse fato também justifica a catarse emotiva que acometeu a equipe ao receber as devolutivas e observar a reação das crianças e famílias.

O planejamento foi realizado com certa angústia, pelo que já foi descrito, e também pela responsabilidade exigida no contexto pandêmico da covid 19 que ainda implica cuidados nas relações e contato humano. Nos desafiando a planejar atividades que preveem a segurança de todos, e que os recursos materiais utilizados fossem acessíveis e pudessem ser higienizados.

Foram solicitados alguns momentos com recurso de vídeo para socializar as atividades. Observou-se uma boa relação das crianças com essas mídias, suas performances denotam registros recebidos as atividades promoveram momentos brincantes alcançando o objetivo do projeto. Com isso, no que tange a avaliação, percebe-se que a prática proporcionou momentos de ludicidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desse trabalho destacou-se a importância do Estágio Curricular dentro da formação docente, contudo estagiar em meio a uma pandemia pode ser considerado um fato histórico. Da experiência realizada, a partir da observação, análise e vivência oportunizada pelo Estágio Curricular Supervisionado II e IV, nessa Escola Municipal de Braço do Norte, saímos com a certeza do que já aqui citado por Freire (2016), sobre a dicotomia da palavra inautêntica, essa que dissociada da ação vira verbalismo, e do sacrifício da reflexão em detrimento apenas da ação se reduz então ao ativismo.

Destacamos a fragilidade com que se deu o Estágio de intervenção remoto, o quanto poderia ser uma experiência mais enriquecedora para as partes na presencialidade. Concordamos que a internet e as tecnologias aproximam as pessoas, mas que elas não substituem e não têm o mesmo alcance que as interações humanas no mesmo espaço e tempo físico. Tivemos a preocupação de romper com a escassez de informações que as entrevistas com as professoras nos traziam sobre as crianças.

Nosso maior desafio foi refletir sobre o mundo dessas crianças por meio dos diálogos breves, que limitou a visão das professoras, e que nos permitiu ver de maneira subjetiva apenas um recorte do recorte. A partir desse contato, nos esforçamos a compreender o contexto, a reunir o máximo de informações sobre esses indivíduos, para que as ações fossem mais praxiológicas possíveis.

Ao finalizar esta etapa, vivenciamos na prática os escritos de Pimenta e Franco (2008, p.5), quando afirmam que o êxito da formação nessa profissão docente depende mais de uma

sensibilidade para a compreensão das questões humanas do que do domínio de proposições científicas, [...]”. Isso porque para chegarmos a verdadeira práxis nos deparamos sobre profunda reflexão frente ao recorte que tivemos acesso e dependemos da sensibilidade a fim de proporcionarmos a transformação na realidade daquelas crianças por meio do lúdico.

A sensibilidade vem até nós como mais uma ferramenta de ensino, da qual fomos muito beneficiados e beneficiadas enquanto estudantes por nossos mestres, do qual sem essa, não seria possível alcançar tal objetivo do Estágio Supervisionado.

Neste trabalho discutimos sobre a concepção de Estágio no curso de Pedagogia CEAD/ UDESC, pensado enquanto momento praxiológico que não se limita a uma prática artesanal reprodutora de modelos, mas que se apoia na pesquisa ação enquanto ferramenta teórico-metodológica no estágio, que vem como uma excelente estratégia para superar a dicotomia entre teoria e prática.

Em seguida apresentamos os desafios das experiências de estágio enquanto práxis docente em tempos pandêmicos, no qual discutimos sobre o quanto as condições impostas pela pandemia disruptiva a educação, além de revelar mazelas que antes não eram percebidas nos espaços de sala de aula, pois não atravessavam diretamente a ação docente. Nesse tópico discutimos também sobre a inclusão digital e a cibercultura e o quanto estas efetivadas contribuem para a ruptura de uma educação bancária por permitir rompimento da verticalidade do envio de informações, possibilitando ao indivíduo a participação nos processos comunicacionais.

Já no terceiro tópico trazemos alguns elementos da leitura de contexto de estágio que aconteceu em uma Escola Municipal de Braço Do Norte, o qual só foi possível pois aconteceu de forma remota, por meio de vídeos e análise documental disponibilizado pela direção, seguido por entrevistas com as professoras a fim de coletar informações para o desenvolvimento do projeto, o qual ocorreu em formato de co-docência.

No quarto tópico discutiu-se sobre os desafios da prática, destacando que este teve como eixo central a ludicidade, por entendê-la como linguagem universal humana. Neste também

relatamos algumas das vivências de intervenção, sendo apenas as mais significantes do estágio, além de confrontar brevemente as experiências do Estágio na Educação infantil e do estágio do ensino fundamental.

Estágio enquanto práxis docentes foi intermediado pelo uso das tecnologias, sendo necessário muito diálogo entre os pares e a escola, contando com a sensibilidade das pessoas, assim essas vivências de estágio objetivaram romper com a dicotomia entre prática e teórica,

Assim, ao findar essas experiências de estágios, entendem-se os desafios de se superar a dicotomia entre teoria e a prática, momento esse que foi atravessado por uma pandemia que disruptiva toda a estrutura do que antes se entendia por educação. Evidenciam-se os desafios de uma pesquisa de ação de forma remota visando à práxis para a transformação da realidade da comunidade escolar envolvida. É nesse momento que ressaltamos a sensibilidade dos indivíduos desprendida para que nosso estágio pudesse ocorrer, sem o qual se tornaria impossível. Com este relato buscamos refletir sobre as potencialidades e fragilidades vivenciadas na educação em momento de pandemia.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, M. J. S.; MARCON, K.. **Concepções de Inclusão Digital na Formação Inicial de Educadores**. In: XXI Workshop de Informática na Escola, IV Congresso Brasileiro de Informática na Educação e X Conferência Latino-Americana de Objetos e Tecnologias de Aprendizagem. Maceió, 2015. v 1. p 471 Disponível em: <<https://www.br-ie.org/pub/index.php/wie/article/view/5078>> Acesso em: 01/08/2020

COUTO, M. **O fio das missangas**: contos. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? In: _____. 3 **Extensão ou Comunicação** – A educação como uma situação gnosiológica. 16 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. p.85-131.

_____. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 55ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017. 143 p.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 62ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016. 253p.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2014.

JOINVILLE. **Decreto nº37.576**, de 17 de março de 2020. Medidas de prevenção e combate ao contágio pelo coronavírus (COVID-19). Diário Oficial Eletrônico do Município de Joinville nº1397, Joinville, SC, 17 mar. 2020.

OSTETTO, Luciana E. **Encantos e encantamentos na Educação Infantil**: Partilhando experiências de estágio. Campinas, SP: Papirus, 2000

PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. S. [Orgs]. **Pesquisa em educação**: Possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação. Vol. 2. São Paulo: Loyola, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido & LIMA, Lucena Maria Socorro. **Estágio e Docência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores** – Unidade Teoria e Prática. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTA CATARINA (Estado). **Lei nº 18.032**, de 08 de dezembro de 2020. Florianópolis, SC,

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 17 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA LICENCIATURA EM QUÍMICA E A IMPORTÂNCIA DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA NA PRÁTICA DOCENTE

Franciele Oliveira Domingues

Graziela Raupp

Franciele Oliveira Domingues é Licenciada em Química pelo Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC.

E-mail: fra_domingues@hotmail.com

Graziela Raupp é Doutora em Ciências da Educação e professora formadora da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC.

E-mail: raupp.graziela@gmail.com

RESUMO

O presente artigo teve por objetivo analisar as experiências desenvolvidas nas atividades do Estágio Supervisionado II e III do curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Câmpus São José/SC, realizadas com uma turma do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Para tal, realizou-se uma pesquisa com uma abordagem qualitativa caracterizada como um estudo de caso, seguindo os procedimentos de uma pesquisa do tipo etnográfica e bibliográfica, e quanto aos objetivos da pesquisa determinou-se a partir de uma pesquisa descritiva e exploratória. Por se tratar de um estudo realizado a partir das experiências vividas no estágio supervisionado, partindo da reflexão acerca dos diferentes olhares sobre a relação da Transposição Didática na formação docente e com a apropriação da identidade docente, bem como no processo de ensino e aprendizagem. Buscou-se analisar as atividades realizadas nos estágios II (observação e construção do PCE) e III (regência), e fazer uma relação com o desenvolvimento da construção do conhecimento, a partir do saber sábio para o saber ensinado em sala de aula, fundamentando estas reflexões com os conceitos da Transposição Didática, a qual trata por meio de adaptações transformar o saber sábio (científico) em um objeto de ensino capaz de ser compreendido pelo estudante. Para isso, levou-se em consideração a preocupação com o preparo das aulas para a regência no estágio supervisionado, buscando sempre a cada temática envolver o estudante. Destacou-se a importância da Transposição Didática no processo de ensino da Química e na formação docente, na capacidade do docente, não apenas, possuir o conhecimento científico, mas também ser capaz de construí-lo, de tal forma que possa ser compreendido, além de contribuir para uma reflexão sobre a importância do estágio supervisionado no processo formativo docente. A partir disso, os resultados da análise dessa experiência educativa apontam que de fato, é fundamental desenvolver um ensino contextualizado e envolvente para o estudante, pois isso o torna um sujeito ativo no processo de construção do seu conhecimento. No que tange à formação docente e em torno desta realidade, conceitos como o da Transposição Didática podem ser adotados como uma prática pedagógica significativa na formação do futuro professor de Química, uma vez que permite, a este também sujeito no processo de ensino e aprendizagem, assumir sua identidade profissional docente e a capacidade de transformar conteúdos/conhecimentos em um saber ensinável.

Palavras-chave: Transposição Didática. Estágio Supervisionado. Formação Docente.

INTRODUÇÃO

O presente artigo¹ teve como objetivo analisar as experiências desenvolvidas na prática do Estágio Supervisionado II e III realizado com uma turma de estudantes do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Campus São José/SC, no segundo semestre de 2019, bem como, fazer a relação com o desenvolvimento da construção do conhecimento, a partir do saber científico para o saber ensinado em sala de aula, apresentando os diferentes olhares acerca da conceituação da Transposição Didática, em especial no ensino de Química.

Desta forma, este artigo faz um breve recorte das experiências vividas no Estágio II de observação e da construção do Projeto Criativo Ecoformador (PCE), do qual obteve-se como resultado a criação do projeto intitulado “A construção e o estudo de terrários como proposta para experimentação e contextualização no Ensino de Química na EJA”, aplicado na sequência no Estágio III quando aconteceu a regência. Buscou-se também destacar a importância da Transposição Didática no processo de ensino da Química e na formação docente, refletindo sobre a identidade do professor e à capacidade de, não apenas, possuir o conhecimento científico, mas também ser capaz de construí-lo, de tal forma que possa ser compreendido.

É interessante destacar que o projeto citado foi desenvolvido com a turma do PROEJA. Tal curso forma os estudantes no Ensino Médio profissionalizante, ou seja, além de concluir o Ensino Médio, eles se formam com conhecimentos específicos na área de Operador de Computador. O curso do PROEJA, tem por intuito “promover a inclusão e formar cidadãos, por meio da educação profissional, científica e tecnológica, gerando, difundindo e aplicando conhecimento e inovação, contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico e cultural” (IFSC/PPC PROEJA, 2015 p. 02).

Nesse sentido, desde o início da construção do projeto houve uma preocupação em

1 Este artigo é resultado do Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao colegiado do Curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC) como requisito para obtenção do título de Licenciatura em Química, sob a orientação da Professora Doutora Graziela Raupp, no ano de 2022.

conhecer e entender melhor a realidade dos estudantes que fariam parte da aplicação do PCE. Para isso, buscou-se realizar antes da construção Projeto Criativo Ecoformador (PCE), e também como base importante para a sua elaboração, e proposto no próprio componente curricular de Estágio Supervisionado, a observação dos estudantes em sala de aula, exatamente por considerar relevante conhecer suas dificuldades e anseios. A proposta metodológica no PCE, tinha por intuito trazer uma organização diferenciada e inovadora para o processo de ensino e aprendizagem em química. Tendo por finalidade, adaptar e propor os conhecimentos de Química de uma forma contextualizada com o cotidiano do estudante, tanto dentro do âmbito escolar, como fora, na sociedade, ao usar o território como objeto de contextualização. O documento que propõe o PCE para o curso de Licenciatura em Química do IFSC-SJ esclarece um pouco mais sobre essa proposta de ensino:

A proposta foi adaptada para a realidade dos estágios em Química e modificada em alguns aspectos. As questões centrais destacadas nos projetos de estágio são: a construção de projetos nos estágios com foco na contextualização temática do ensino de Química; utilização de diferentes estratégias metodológicas e recursos didáticos; consideração e problematização de conhecimentos prévios dos(as) alunos(as); a participação ativa dos(as) alunos(as) no processo de ensino e aprendizagem; atuação docente transformadora da realidade dos(as) estudantes, na medida do possível; o epítome, como primeira etapa de desenvolvimento do projeto e voltada ao “encantamento” dos(as) alunos(as) pela temática a ser abordada; polinização, como etapa de conclusão do desenvolvimento do projeto e com o intuito de socializar e difundir os resultados alcançados (ARANHA *et al.*, 2018, p. 180).

No intuito de contribuir, ainda mais, na construção do PCE, com o objetivo de desenvolver um PCE assertivo e que de fato alcançasse os estudantes nas suas diversas singularidades, foi proposto um breve questionário para conhecê-los. Sendo a turma da PROEJA composta no total de 10 estudantes; dos quais 4 estudantes eram haitianos, 4 tinham mais de 50 anos de idade e 2 estudantes eram mais novos, na faixa etária entre 18 e 20 anos. No trecho a seguir retirado do PCE, é possível ter uma ideia da recepção desses estudantes do PROEJA quanto à disciplina de Química e todas as outras “Químicas” enquanto ciência:

As três perguntas foram selecionadas, pelo fato de suas respostas serem dados relevantes para nortear a produção das aulas que

serão realizadas no próximo semestre. Ou seja, precisávamos conhecer quais métodos pedagógicos foram mais construtivos para a apropriação do seu conhecimento, e ainda entender qual é o conhecimento adquirido por eles a partir de experiências, vivências e observações do seu dia a dia. (DOMINGUES, SCHILLING, 2019, p. 05)

A partir dos questionamentos (quadro 1) obteve-se uma ideia inicial das suas reflexões quanto ao que é a Química e como aprendê-la, tais ideias eram bem compreensíveis, uma vez que, para alguns seria o seu primeiro contato com a disciplina de Química, logo, pensar na Química no seu cotidiano como em paralelo ainda era difícil.

Tabela 1 – Respostas dos estudantes do questionário aplicado no PCE

ALUNOS	PERGUNTA 1: O que a química é para você?	PERGUNTA 3: Você já estudou química? Se sim, há quanto tempo e em qual oportunidade?	PERGUNTA 5: Que tipos de atividades feitas em aula, você acredita contribuir melhor para sua aprendizagem, e que você consideraria interessante também para o ensino de química?
Aluno 1	Tudo pode ser transformado. Elementos encontrados na natureza.	Sim, 5 anos.	Aula no Laboratório.
Aluno 2	Estuda substâncias, fenômeno e reações.	Não	Aula no Laboratório.
Aluno 3	Ciência que estuda elementos químicos.	Sim, fundamental.	Aulas práticas.
Aluno 4	Mundo complexo e vital.	Somente conhecimentos adquiridos no trabalho.	Teoria e prática juntas.
Aluno 5	Uma matéria como qualquer outra.	Sim, mas bem pouco.	Nenhuma forma.
Aluno 6	Na natureza encontramos Química.	Não.	Aulas práticas.

Fonte: Elaboração dos autores, 2019.

Sabe-se que essa percepção dos estudantes referente às disciplinas das ciências da natureza (química, física e biologia), em especial a de Química, não é restrita apenas ao

contexto do PROEJA. Para muitos é possível sim, a existência da Química na natureza. No entanto, para que consigam percebê-la ou notá-la no seu cotidiano precisam vivenciá-la na prática. Para outros estudantes já é algo mais complexo e abstrato, visto apenas em livros de Química e que se aplica somente a cientistas ou em laboratórios de pesquisas, tanto que é comum ouvirmos em conversas de sala de aula estudantes relatarem suas dificuldades na disciplina de Química, por considerá-la, sem utilidade e/ou aplicabilidade no seu cotidiano, tendo assim, dificuldades para dar significado aos conhecimentos teóricos mais complexos e abstratos.

Surge a seguinte reflexão: para ensinar Química e alcançar êxito neste processo, é necessário dar significado a seus conceitos e provocar no estudante a curiosidade e o desejo de aprender, e isso por sua vez, é um grande desafio a ser alcançado pelo professor, dentro e fora da sala de aula! Como afirma Chassot (1990, p. 30) “A Química é também uma linguagem. Assim, o ensino de Química deve ser um facilitador da leitura do mundo”.

Ao refletir sobre o processo de formação inicial, e também nas experiências vividas no Estágio Supervisionado, percebe-se que foi de grande relevância estar motivada e disposta a percorrer cada etapa do ensinar, desde a apropriação da identidade docente, na elaboração dos planos de aula, na criação de ferramentas pedagógicas, até o caminho que antecede a sala de aula, ou seja, do planejamento ao seu desenvolvimento em sala. Compreender que o ato de ensinar é dinâmico e não estático, que não começa e acaba dentro da sala de aula, mas exatamente ao contrário ele perpassa os muros da escola.

[...] o saber docente está envolvido com o saber de um sujeito que tem a intenção de alcançar um determinado objetivo. Isso significa que os saberes docentes não estão soltos e desconectados da profissão e da própria identidade do professor, pois depende tanto das experiências vividas quanto das relações estabelecidas no convívio escolar (estudantes, professores, diretor e demais funcionários. (FRANCISCO; ERNESTO, 2021, p. 02)

Outro ponto de suma importância é de como o saber científico ou o saber sábio deve ser construído pelo professor. Segundo Chevallard (1991) o conhecimento adquirido nas academias e laboratórios de pesquisa, pelos cientistas e pesquisadores, ou seja, aquele saber codificado com palavras e simbologias de difícil entendimento, não é o

mesmo conhecimento levado para dentro da sala de aula pelo professor. Antes disto, o conhecimento científico precisa passar por diversos processos de adaptações, buscando, por meio de uma linguagem menos complexa, a capacidade de construí-lo, dando assim sentido a todos os seus significados.

Um conteúdo de saber que foi designado como saber ensinar, sofre a partir de então um conjunto de transformações adaptativas que o farão apto a ocupar um lugar entre os objetos ensinando. O “trabalho” que transforma um objeto de conhecimento a ser ensinado em objeto de ensino é chamada de Transposição Didática. (CHEVAL-LARD, 1991, p. 45)

A proposta apresentada no PCE e aplicada no Estágio Supervisionado - III Regência; foi exatamente essa, provocar no estudante inicialmente a curiosidade e sua participação na construção do seu conhecimento, e provar por meio de uma ferramenta pedagógica, neste caso o “terrário”, as diversas possibilidades de significados aplicados na vida de um mini ecossistema, com conceitos da Química, que anteriormente, na sua concepção, eram complexos e não passíveis de serem visualizados e compreendidos.

Diante disto, a aplicação do PCE só foi possível, mediante a diversas adaptações nos conteúdos de Química realizados desde o planejamento da sequência didática, até o momento de aplicação na sala de aula. Astolfi e Develay (1989) em sua obra trata exatamente disto, dito uma vez que a escola não apresenta o saber sábio na sua forma pura, mas

[...] as transformações sofridas na escola pelo saber sábio devem ser interpretadas menos em termos de desvio ou de degradação, sempre em geração (ainda que isto exista, como vimos anteriormente) de que em termos de necessidade constitutiva, devendo ser analisada como tal. Pois, reunindo um currículo, todo conceito científico se integra numa nova economia do saber: ele deve poder designar alguma coisa que possa ser aprendida (um “texto do saber”, diria Chevallard), deve abrir um campo de exercícios para produzir ou permitir conceber sessões de trabalhos práticos... E também características e exigências que não existiam no contexto do saber sábio. (Astolfi e Develay, 1989 p. 63)

Tudo foi elaborado no intuito de que cada conceito da Química estivesse contextualizado com a ferramenta didática (terrário e suas aplicações), permitindo ao estudante fazer

conexões com o seu cotidiano. Segundo Silva *et al.* (2019, p. 03), podemos dizer que esse processo ocorre devido ao fato de existir

[...] uma intencionalidade de ensino, ou seja, o professor tem o desejo de ensinar um saber, que deve ser aprendido pelos alunos. Assim, em quaisquer momentos da situação didática, existe uma relação ao saber, do professor e dos alunos, que inicialmente é assimétrica, pois o professor sabe algo que os alunos ainda não sabem, e, por isso, ele deve criar situações com potencial de aproximar os alunos desse saber que deve ser aprendido.

Nessa perspectiva, direcionando este estudo para três vieses; a relevância do estágio supervisionado na formação docente e da apropriação da identidade de futuro docente e os seus desafios; da relação entre a construção do conhecimento a partir de adaptações e estratégias do saber científico a ponto de conduzir o estudante a apropriar-se do saber e dando significado a tal conhecimento a ponto de percebê-lo no seu cotidiano; e por fim justificando assim o interesse na temática da Transposição Didática, uma vez que, transformar o saber sábio (científico) numa linguagem que permita ensinar e aprender, torna tanto o estudante como o professor sujeitos do processo de ensino.

Como destaca Freitas (2020, p. 02),

Em razão disso, o professor deve optar por estratégias que conduzam o aluno a visualizar a contextualização daquele objeto de estudo no cotidiano, ou seja, para além do âmbito escolar. Por isso, há a necessidade de transformar o saber de caráter científico em uma linguagem de fácil acesso e compreensão ao público estudantil.

Na busca então por compreender melhor tais reflexões e adotando um referencial teórico com base nas teorias de Chevallard (1991), Astolfi e Develay (1989), Jardim, Camargo e Zimer (2015) e Pinho-Alves (2000) sobre Transposição Didática e, Pimenta e Lima (2006) e Tardif (2014), quanto a importância do Estágio na Docência e a interiorização do “eu docente”, foi possível refletir sobre as experiências vividas em sala de aula, bem como a prática pedagógica desenvolvida no estágio, na qual buscou-se, desde o início da construção do PCE, propor um ensino contextualizado, adaptando assim, diversos saberes científicos desenvolvidos na disciplina de Química, com um objeto de estudo terrário.

METODOLOGIA

Quanto à metodologia utilizada neste estudo, optou-se por uma pesquisa com abordagem qualitativa, seguindo os procedimentos de uma bibliográfica e estudo de caso do tipo etnográfico, e quanto aos objetivos da pesquisa determinou-se a partir de uma pesquisa descritiva e exploratória.

Na abordagem qualitativa o cientista ou pesquisador busca por meio da sua pesquisa se colocar como sujeito que reflete sobre sua própria versão de sujeito em ação. Na busca de compreender e dar significado às reflexões do sujeito, a partir das suas experiências, sem a intenção de quantificar dados, mas sim com aspectos da realidade centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.

Os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não- métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens. (SILVEIRA E CÓRDOVA, 2009, p.32)

Por se tratar de um estudo realizado a partir das experiências vivenciadas no Estágio Supervisionado – observação/plano de aula e regência, buscou-se também a pesquisa bibliográfica, que tem por finalidade segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 183) “[...] colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto [...]” permitindo assim ao pesquisador explorar novas possibilidades para recriar ou propor novas metodologias em sua prática docente.

Logo, para a construção deste trabalho utilizou-se a metodologia de estudo de caso do tipo etnográfico, que permite ao pesquisador primeiramente se questionar sobre uma determinada realidade e em seguida focar na sua particularidade, com o intuito de retirar dele propriedades significativas para a sua melhor compreensão, logo o estudo de caso possui um interesse próprio do pesquisador.

O estudo de caso busca retratar a realidade de forma completa e profunda. [...] Esse tipo de abordagem enfatiza a complexidade natural das situações, evidenciando a inter-relação dos seus componentes. Por exemplo, ao estudar o processo de formação de profes-

sores numa escola Normal. Lelis (1983) focalizou a dinâmica de sala de aula, os conteúdos das várias disciplinas do currículo, a atuação da equipe técnica da escola, as características dos alunos e como esses vários elementos interagem para configurar as práticas de formação dos professores. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986. p.19).

Partindo disso, o estudo de caso etnográfico exigirá que para tal diálogo entre o objeto de estudo e o pesquisador, uma aproximação, segundo Larchert (2017, p. 124) “[...] o contato direto e aproximado com as pessoas em situações da vida cotidiana durante um determinado tempo [...]” permitirá determinar algumas interpretações para o objeto estudado. Além de observar-me como o futuro docente, e na capacidade de criar estratégias frente ao cotidiano do professor, como um dos sujeitos do processo de construção do conhecimento.

[...] a questão epistemológica da etnografia apresenta-se como possibilidade de elaboração de um conhecimento que possa captar o modo de pensar, agir e organizar o mundo dos sujeitos investigados e, mais do que isso, exige que o pesquisador conheça o mundo do ponto de vista deles. O pesquisador insere-se na realidade do outro para descrever densamente os significados atribuídos pelo grupo da dinâmica cultural. Neste sentido, a etnografia é um processo (LARCHERT, 2017, p. 125)

E quanto aos objetivos de pesquisa, utilizou-se a pesquisa do tipo exploratória e descritiva; em que, segundo Silveira e Córdova (2009, p. 35) este tipo de pesquisa “tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses”, uma vez que este tipo de pesquisa envolve também um levantamento bibliográfico que permite que “pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado” possam relatar suas experiências. Quanto à pesquisa do tipo descritiva, “exige do investigador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar” e busca por meio de questionários e coleta de dados apurar informações sobre o objeto pesquisado (SILVEIRA E CÓRDIVA, 2009, p. 35).

Assim sendo, neste artigo, buscou-se de forma crítica analisar a prática e a identidade docente, por meio das experiências vividas no estágio supervisionado II e III, observação dos estudantes e construção do PCE/regência, respectivamente desenvolvidos no ano de 2019, num período de aproximadamente um ano. Além de refletir sobre a prática docente no que diz respeito ao desenvolvimento de um ensino contextualizado, a partir da capacidade de propor adaptações

do saber sábio a ponto de motivar e oportunizar o processo de ensino e aprendizagem do estudante, tais reflexões baseadas na teoria da Transposição Didática.

Sendo assim, o texto está organizado em três seções. A primeira apresenta a relação da Transposição Didática como base teórica para uma abordagem contextualizada no processo de ensino e aprendizagem, ao utilizar como objeto de estudo um território. A segunda seção discute sobre as adaptações no saber sábio a partir das teorias da Transposição Didática, e sua contribuição na construção do conhecimento, partindo do conteúdo ao planejamento, até sua aplicação em sala de aula. Apresenta-se também um breve *feedback* dos estudantes do PROEJA, quanto a suas experiências com a proposta do PCE desenvolvidas nas aulas de Química. E, na última seção, abordou-se a importância da apropriação da identidade profissional do professor sob diferentes olhares da prática docente no estágio supervisionado.

TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA E SEUS SABERES: UMA ABORDAGEM CONTEXTUALIZADA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM, AO UTILIZAR COMO OBJETO DE ESTUDO UM TERRÁRIO

Já é de conhecimentos de todos, e principalmente da área da educação que qualquer conhecimento científico desenvolvido nas academias, laboratórios ou em grupos de pesquisa, quando “escrito na ponta do lápis”, possui uma linguagem de difícil compreensão a qualquer um que se debruce na sua leitura. A impressão que dá é que parece que tal saber só pode ser compreendido por quem o desenvolveu. O saber científico é um conhecimento puro sem qualquer tipo de adaptação, para ser compreendido como tal. Pinho-Alves (2000) aponta que este tipo de postura dos cientistas é uma alienação ao conhecimento, uma vez que qualquer cientista que dedicou sua vida a uma pesquisa deseja em algum momento que sua descoberta científica seja reconhecida.

Esta alienação dos cientistas para com aqueles que fazem de seus procedimentos e processos de investigação alvo de debate, deixa claro que os tais procedimentos são de seu exclusivo domínio. Em outras palavras, o método experimental é um construto construído pelos investigadores dos fenômenos da natureza, para elaborar explicações acerca dos mesmos. Em nenhum momento do percurso histórico do método experimental houve alguma menção de que

seria também um processo para ensinar conhecimento científico (ciência). O método experimental, portanto, foi/é um processo elaborado historicamente para construção do conhecimento científico. (PINHO-ALVES, 2000, p. 197)

Em contrapartida, no espaço escolar, os professores buscam por meio de práticas pedagógicas, evitar tal alienação no processo de ensino e aprendizagem. Com o apoio de livros e manuais, que por sua vez apresentam um conhecimento lapidado e adaptado, objetivando assim sua fácil compreensão e a construção do saber. Digamos que o professor ou um grupo de professores percorrem um caminho inverso ao dos cientistas, exatamente por seu objetivo ser o de construir o conhecimento, adaptando tais saberes científicos, para elaborar os seus planos de aula. Ao reconhecer que o conhecimento científico desenvolvido nas academias não é o mesmo trabalhado em sala de aula, e aceitar isso, implica reconhecer que existem sim processos transformadores, que modificam o saber científico em um saber ensinado e que tal feito torna o objeto de saber sábio em um objeto de saber ensinado é denominado como Transposição Didática.

Em meados de 1975 o sociólogo Michel Verret com a publicação da sua tese intitulada *"Le temps des études"*, apresenta as primeiras ideias conceituais da Transposição Didática, que inicialmente estavam mais concentradas na ideia de que apenas o professor era o detentor do saber. Partindo então das teorias iniciais de Verret, por volta de 1980 o didata francês Yves Chevallard, professor de matemática, impulsiona e expande os seus estudos sobre as teorias da Transposição Didática na formação acadêmica, passando a reorganizar tais conceitos, que inicialmente eram direcionadas para os estudos da didática da matemática, porque percebia as grandes dificuldades que os alunos tinham para compreender e aplicar tais conhecimentos. Em suas escritas Chevallard, esclarece o porquê usar a terminologia "Transposição", tal palavra é comumente usada como uma terminologia musical, uma vez que, a transposição definiria a mudança de notas musicais de uma forma constante, de um tom para outro, ou seja, um processo de "transformação adaptativa" a uma nova conjuntura (Chevallard, 1991), o que se pararmos para refletir é exatamente o que o professor desenvolve em seu projeto ou plano de aula.

Ainda segundo Chevallard (1991), no processo que se dá a Transposição Didática há três tipos de saberes atrelados: o saber sábio (saber científico), o saber a ensinar (quando o saber sábio

passa por adaptações) e o saber ensinado (o ensinado ao estudante). E que existem dois processos de transposição que modificam esses saberes: o primeiro, chamado Transposição Didática Externa (TDE) desenvolvido por comunidades, pessoas ou instituições que têm a responsabilidade de determinar o que deve fazer parte do ensino das escolas, chamamos de noosfera, são os responsáveis por transformar o saber sábio em saber a ensinar, e é externo ao ambiente escolar. O segundo processo acontece dentro da sala de aula onde os sujeitos que fazem parte da construção do conhecimento são o professor e o estudante, no qual ainda o professor assume o papel muito importante em transformar o “saber ensinar” em “saber ensinado”, essa transformação dos saberes, por meio de adaptações, é denominada Transposição Didática interna (TDI) (FREITAS, 2020, p. 04).

Nessa perspectiva, a TDI envolve a reestruturação do conhecimento em torno do espaço escolar, que por sua vez envolve diretamente o trabalho do professor e suas práticas pedagógicas, escolhidas para desenvolver seus planos de aula. Tais práticas, desenvolvidas pelo professor farão toda diferença na forma como irá trabalhar variados. Dessa forma, o professor não corre o risco de dar mais destaque a alguns conhecimentos e desvalorizar outros. Em torno disto, a figura do professor é exatamente a de dar significados ao saber ensinado nesse processo no qual o estudante passa a construir seu conhecimento. Pinho Alves (2000, p. 233) afirma que “na esfera do saber ensinado, criar artifícios que façam diminuir a diferença entre o tempo didático e o tempo da aprendizagem” está delimitado à identidade do professor e a sua didática. Portanto,

Nessa direção, podemos inferir que a didática desempenha um importante papel no processo de transposição, uma vez que ela dá condições para que o professor tenha em mente os objetivos que pretende alcançar e permite que o docente selecione conteúdos e métodos em função do alcance destes objetivos. De acordo com tais afirmações, a didática é um instrumento imprescindível na ação docente, uma vez que ela “se caracteriza como mediação entre as bases teórico-científicas escolar e a prática docente”. (FREITAS, 2020, p. 06)

Para Pereira (2012, apud Freitas, 2020, p. 05), essa ocorrência da mediação da Transposição Didática, confere a algumas características fundamentais na identidade profissional docente, tais como:

saber fazer recorte da relevância do conteúdo; dominar o conhecimento em questão; saber relacionar o conhecimento em questão com os de outras áreas; saber contextualizar esse conhecimento; dominar estratégias de ensino para organizar as situações de aprendizagem; entre outras.

Por meio desse cenário, e compreendendo o valor significativo que a Transposição Didática, infere no processo de ensino e aprendizagem, desde o momento que o professor dá início a construção do seu plano de aula. Vale destacar que compete ao professor considerar a realidade social na qual sua escola e seus estudantes estão inseridos, e a partir disso, desenvolver um projeto de ensino capaz de ser compreendido por seus estudantes. Seja isso, por meio de ferramentas pedagógicas, objetos de uso didático dentre outros, tudo como intuito de construir o conhecimento, e como citado acima por Pereira (2012, apud Freitas, 2020) “saber contextualizar”, “relacionar com outras áreas” de conhecimento e acho que o mais interessante, destacado por ele é a capacidade de desenvolver e “dominar estratégias” para estimular o aprendizado.

Ao refletir nos conceitos e ideias abordados até agora, percebe-se que o PCE citado aqui neste trabalho, como uma proposta diferenciada aplicada no Estágio Supervisionado com os estudantes do PROEJA, apresentou em todo o seu contexto, desde sua construção até aplicação em sala, uma congruência, ao passo que, a proposta de utilizar um terrário como objeto de estudo, nos permitiu adaptar conceitos da Química e apresentá-los de uma forma didática e motivadora. Planejar e discutir diversos assuntos da Química usando um terrário nos tirou de uma zona de conforto, em que qualquer temática da Química que fosse abordada precisava cuidadosamente estar atrelada ao terrário e suas aplicações, e tudo isso de uma forma contextualizada, como dito por Chevallard (1991), trazendo à tona o saber ensinar e todos os seus significados.

A partir do terrário foi possível trabalhar diversos assuntos de Química, proposto na grade curricular do curso do PROEJA e também para as aulas da regência, como por exemplo;

- » O ciclo da água e as fases de agregação da matéria;
- » Processos de separação de misturas relacionados com o fato do solo ser um filtro natural e o uso de minerais no tratamento da água;

- » Tabela periódica e os elementos químicos que fazem parte da constituição do território e suas especificidades e aplicações no dia a dia;
- » Propriedades físicas e Químicas da matéria;
- » Reações Químicas relacionadas com a fotossíntese e a produção de glicose;
- » E por fim a história da Química e as contribuições dos alquimistas para a história da Química.

Todos esses conteúdos, dentre outros, foram organizados num quadro, onde constava o tema da Química e na sequência sua proposta de contextualização. Com o planejamento antecipado todas as adaptações e ajustes necessários foram pensados, no intuito de que quando o estudante o recebesse em sala de aula, fosse de fácil compreensão, até mesmo porque, bem sabemos que a realidade de estudantes do PROEJA não é a mesma de um estudante, que está no ensino regular e com a idade adequada. Leite e Gazoli (2012, p. 84) afirma que:

Tal cuidado deve-se inicialmente, às características da população atendida nessas classes. Tanto os jovens quanto os adultos que frequentam as salas de alfabetização da EJA apresentam um aspecto comum: quase todos são marcados por uma história de fracasso e de exclusão vivenciada em uma escola convencional, durante sua infância ou adolescência.

Peluso (2003, p. 43) ainda ressalta que

Se considerarmos as características psicológicas do educando adulto, que traz uma história de vida geralmente marcada pela exclusão, veremos a necessidade de se conhecerem as razões que, de certa forma, dificultam o seu aprendizado. Esta dificuldade não está relacionada à incapacidade cognitiva do adulto. Pelo contrário, a sensação de incapacidade trazida pelo aluno está relacionada a um componente cultural que rotula os mais velhos como inaptos a frequentarem a escola e que culpa o próprio aluno por ter evadido dela.

A partir dos conhecimentos prévios dos estudantes, desenvolveu-se as relações entre o senso comum e o conhecimento teórico, a saber, o saber transformado e adaptado para permitir sua melhor compressão e relação, colaborando de forma positiva para a construção do conhecimento. O interessante da proposta desse PCE, que foi possível não apenas valorizar a

história desses sujeitos, como também suas vivências no dia a dia, de tal forma, favorecer uma aproximação entre estudante e docente.

Figura 1 - Registros fotográficos da aplicação do projeto PCE em sala de aula



Fonte: As autoras, 2019.

POR QUE TRABALHAR COM UM TERRÁRIO FECHADO COMO INSTRUMENTO METODOLÓGICO E PARA CONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO DE QUÍMICA?

Natasha Romanzoti (2013), relata² que os terrários surgiram no século XIX em um período que mercadores transportavam espécies de plantas por milhares de quilômetros. Para isso, desenvolveram um mini ambiente autosustentável em que a umidade criada pelas plantas coletadas escorregava pelo vidro permitindo assim que permanecessem vivas até o seu destino. E foi no ano de 1820, em Londres, que o primeiro terrário, chamado *Wardian Case*, foi criado pelo Dr. Nathaniel Ward. Frustrado porque suas plantas (principalmente as samambaias) não estavam resistindo ao ar poluído de Londres, resolveu usar os jarros fechados de estudos de insetos para cultivar suas espécies botânicas. O fato das plantas permanecerem vivas, mesmo em um ambiente totalmente fechado, era pelo fato de que o ciclo da água se

2 Link de acesso para o relato realizado por Natasha Romanzoti - Disponível em: <https://hypescience.com/jardim-garrafa-plantas-florescem-em-ecossistema-que-nao-tem-sido-aberto-desde-1972/>. Acesso realizado em: 20 de abril de 2019.

completava com a transpiração dos vegetais e a condensação da água na parede do vidro, fazendo com que aquele mini ecossistema permanecesse vivo e hidratado.

O terrário simula um ambiente natural em um sistema de vidro transparente fechado, por sua vez, desperta a curiosidade, e levanta questionamentos como; será que fechado irá sobreviver? Como que as plantas no seu interior permanecerão vivas, quando não se pode colocar água? Como vamos ver a Química no terrário? E partindo exatamente desses questionamentos que a proposta de do PCE cativou os estudantes e os envolve neste processo de descobertas e construção do saber.

O terrário como prática pedagógica é uma forma de incentivar os estudantes a serem criativos, inovadores e curiosos quanto a busca de respostas científicas para seus questionamentos. Para isso, a observação, investigação, registro, levantamento e comprovação de hipóteses são fundamentais no processo de construção do conhecimento, uma vez que, o nosso próprio ecossistema é composto não apenas por seres vivos, mas é também um sistema dinâmico e complexo, onde há a circulação de materiais de diferentes tipos, com a ocorrência de decomposição de materiais orgânicos e a interdependência entre seres vivos e fatores abióticos.

Entendemos que as plantas, o solo, o ar e a água podem se constituir como ferramentas fantásticas para o ensino e a aprendizagem de conhecimentos teóricos e experimentais da Química, exatamente pelo fato do objeto de estudo desta Ciência - materiais e suas transformações - estarem presente em tudo que nos cerca e constitui nosso corpo. E articulado a isto, a atividade de acompanhar e observar a construção de um terrário, pode tornar o estudante sujeito ativo do seu próprio conhecimento, incentivando um pensamento crítico. Dessa forma, o conhecimento adaptado a essas tantas possibilidades cognitivas para colaborar com a construção do saber ensinado dos estudantes, e ainda evidenciando tais saberes no cotidiano, sem sombra de dúvida, tais conhecimentos científicos ou como dito por Chevallard (1998, p. 45) saber sábio precisará passar por um processo de transformações didáticas

[...] um conteúdo do conhecimento, tendo sido designado saber a ensinar, sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto a tomar lugar entre os objetos de ensino. O trabalho que transforma o objeto de saber a ensinar em um objeto de ensino é chamado de Transposição Didática.

A RELAÇÃO DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA COM A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NO ENSINO DE QUÍMICA: ANTES E DEPOIS DA SALA DE AULA, DO CONTEÚDO, PLANEJAMENTO E EXECUÇÃO

Em toda a trajetória da construção do PCE, até sua aplicação em sala de aula havia uma grande preocupação de desenvolver uma proposta didática que fosse significativa, ao ponto de alcançar todos os estudantes, e bem sabemos que isso não é fácil, sem dúvida exige do professor um forte comprometimento e motivação. Por isso, nesta trajetória de construção à aplicação, a proposta didática tinha como ponto estratégico ser diferente do que normalmente se é proposto em sala de aula. Para tal, consideramos as dificuldades de comunicação dos estudantes que eram de outra nacionalidade, os quais pouco dominavam perfeitamente a língua e a escrita portuguesa, até mesmo o fato de termos uma turma heterogênea.

O fato era que a preocupação em propor algo inovador e com um forte engajamento dos estudantes exigiu um planejamento de aula muito bem elaborado e refletido para o perfil dos estudantes. Dessa forma tratar cada conteúdo individualmente e pensá-los de uma forma contextualizada e que concomitantemente fosse possível relacionar com o território e claro para além do território, o cotidiano do estudante, foi necessário entender a significativa influência da didática neste processo de construção do saber. Para Libâneo (1990, p. 25) o real significado de didática é investigar

[...] os fundamentos, condições e modos de realização da instrução e do ensino. A ela cabe converter objetivos sócio-políticos e pedagógicos em objetivos de ensino, selecionar conteúdos e métodos em função desses objetivos, estabelecer os vínculos entre ensino e aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento das capacidades mentais dos alunos.

Podemos entender a importância que tal capacidade de planejar e construir o saber de uma forma contextualizada e contínua, ao passo que tal saber seja reproduzido de uma forma não fragmentada, mas sim que cada significado se encaixe como uma peça de um quebra cabeça ao seu contexto. Tal característica é fundamental na identidade docente, e entender isso na formação docente é sem dúvida primordial. Um professor que não tem a capacidade

de preparar, planejar e construir um saber, infelizmente estará fadado a não alcançar o objetivo proposto para a aula.

Visando entender se a proposta executada de fato alcançou seu objetivo, ao final do estágio supervisionado foi proposto aos estudantes um breve questionário com 10 questões, das quais podemos destacar 6 questionamentos (questões 1, 6, 7, 8, 9 e 10), a fim de evidenciar como um ensino contextualizado e adaptado e planejado para a realidade do estudante, dedicado a cativá-lo e envolvê-lo na construção do seu conhecimento.

Nas tabelas a seguir constam as respostas dadas pelos estudantes, no final do estágio de regência, sendo possível perceber o quão possível é contribuirmos de forma significativa com a construção do conhecimento.

Tabela 2 – Questionário pós estágio supervisionado: questão 1

Estudante	Como foi, para você, aprender Química usando como objeto de estudo para apropriação desse conhecimento a construção de um Terrário?
Estudante 1	Muito interessante e válido, me ajudou a entender melhor a Química e perceber que ela está no meu cotidiano.
Estudante 2	
Estudante 3	
Estudante 4	
Estudante 5	
Estudante 6	
Estudante 6	

Fonte: Elaboração das autoras, 2019.

Tabela 3 – Questionário pós estágio supervisionado: questão 6

Estudante	Com relação ao domínio do conteúdo discutido em sala, como você avalia as licenciandas?
Estudante 1	Ótimo.
Estudante 2	Ótimo.
Estudante 3	Bom.
Estudante 4	Ótimo.
Estudante 5	Ótimo.
Estudante 6	Ótimo.
Estudante 6	Ótimo.

Fonte: Elaboração das autoras, 2019.

Tabela 4 – Questionário pós estágio supervisionado: questão 7

Estudante	Com relação à adequação de recursos didáticos e técnicas de ensino do conteúdo, aos objetivos e ao nível da turma, como você avalia as licenciandas?
Estudante 1	Ótimo.
Estudante 2	Ótimo.
Estudante 3	Bom.
Estudante 4	Bom.
Estudante 5	Bom.
Estudante 6	Bom.
Estudante 6	Bom.

Fonte: Elaboração das autoras, 2019.

Neste sentido, é possível perceber que a didática assume um papel de destaque tanto como uma característica na identidade docente, como também no processo de transposição, como argumentado por Freitas (2020, p. 05) “[...] uma vez que ela dá condições para que o professor tenha em mente os objetivos que pretende alcançar e permite que o docente selecione conteúdos e métodos em função do alcance destes objetivos.”

Tabela 5 – Questionário pós estágio supervisionado: questão 8

Estudante	Com relação ao controle do tempo para o desenvolvimento das atividades planejadas, como você avalia as licenciandas?
Estudante 1	Bom.
Estudante 2	Ótimo.
Estudante 3	Ótimo.
Estudante 4	Bom.
Estudante 5	Bom.
Estudante 6	Ótimo.
Estudante 6	Bom.

Fonte: Elaboração das autoras, 2019.

A Transposição Didática, denominada na literatura como a ação de transformar o saber científico numa linguagem que permita o processo de ensinar e aprender. Logo, faz parte do cotidiano do professor o planejamento de aulas, e por meio da sua didática propor um

ensino contextualizado e interdisciplinar usando ferramentas pedagógicas que permitam a construção do conhecimento.

Tabela 6 – Questionário pós estágio supervisionado: questão 9

Estudante	O que você acredita ter sido mais interessante para sua aprendizagem, nas aulas e nas atividades desenvolvidas? Por quê?
Estudante 1	O formato e o modo de aplicar os conhecimentos da Química de forma lúdica, e fácil na sua interpretação, numa matéria que geralmente assusta.
Estudante 2	O terrário porque foi melhor pra aprender Química.
Estudante 3	Eu aprendi muita coisa nas aulas e nas atividades. Então a informação aqui é muito diferente lá no Haiti.
Estudante 4	O mais interessante é que eu não sabia se podíamos alimentar as plantas em potes de vidro e aprendi novamente que não sabia no passado.
Estudante 5	O mais interessante é que eu não sabia se podíamos alimentar as plantas em potes de vidro e aprendi novamente que não sabia no passado.
Estudante 6	As práticas mais interessantes para aprender.
Estudante 6	Misturar o óleo e água, e terra, também, vídeo da tabela periódica.

Fonte: Elaboração das autoras, 2019.

Tabela 7 – Questionário pós estágio supervisionado: questão 10

Estudante	Quais sugestões você daria para as estagiárias, para futuras experiências como professoras?
Estudante 1	Na verdade, estão de parabéns, pois não é fácil a proposta, em se tratando de PROEJA, fica o reconhecimento, e o esforço, dedicado para com os alunos. um forte abraço.
Estudante 2	As aulas delas foram excelentes e não foram chatas.
Estudante 3	Minha sugestão é de todos os professores ensinar bem.
Estudante 4	Só para parabenizá-las e agradecer-las pela classe. MINHAS QUERIDAS PRINCESAS.
Estudante 5	Só parabenizá-las e agradecer.
Estudante 6	Foi tudo ótimo para mim.
Estudante 6	Tudo ótimo.

Fonte: Elaboração das autoras, 2019.

Astolfi e Develay (1989, p. 94), registra em sua obra que o docente precisa levar em conta que a didática apresenta variáveis significantes que darão linearidade ao processo de ensino ainda

afirma que

Para o docente, trata-se de demarcar variáveis didáticas, ou seja, aquelas que, nas situações de aprendizagem, provocam, quando se age sobre elas, adaptações, regulações, mudanças estratégicas, e que, finalmente, permitem fazer avançar a noção de construção.

Em razão disso, o professor desenvolve um papel muito importante neste processo de adaptações, partindo da ideia de que o conteúdo precisa ser planejado e trabalhado para uma linguagem de fácil compreensão e de possível contextualização com o meio. Segundo Verret (1975, apud Chevallard, p. 139, 1991) “Quanto mais distante a forma escolar está do conteúdo que busca ensinar, mais provável é esta conversão de objeto”. Tal estratégia de acomodação dos conteúdos é realizada no planejamento das aulas e precisa ser projetada para dentro da sala de aula, e considerando o que já foi dito anteriormente, a realidade na qual a escola está inserida. Na verdade, muitos professores fazem de forma automática a Transposição dos conteúdos, buscando por meio de práticas ou ferramentas pedagógicas, apresentar o saber científico numa linguagem simplificada e com mais significados, o ensino contextualizado, por exemplo, é uma dessas estratégias, provocar no estudante a reflexão de que determinados conhecimentos adquiridos em sala de aula podem ser aplicados ou visualizados no seu dia a dia.

Nesse contexto,

[...] o levantamento teórico aponta que muitos autores citam a interdisciplinaridade e a contextualização como duas facetas indissociáveis da Transposição Didática. A interdisciplinaridade por ser aquela que possibilita a intercomunicação efetiva entre as disciplinas, enriquecendo a relações entre elas. E a contextualização por ser um processo que permite o enraizamento do conhecimento em torno de um contexto que permite o uso de exemplos reais na construção de significados. (FREITAS, 2020, p. 7)

Destaca-se que, da mesma forma que os conceitos da Transposição Didática podem nortear o professor quanto ao planejamento da construção do conhecimento, a partir do saber sábio para o saber ensinado, porém quando tratada de forma incorreta e sem estratégia didática, poderá apresentar-se de modo negativo na construção dos conhecimentos com o estudante. Segundo Chevallard (1991, apud FREITAS, 2020, p.7), existem cinco regras que devem ser tomadas como base quando se refere ao processo de transposição do saber e que poderão

nortear a prática docente para um caminho assertivo: “Regra I. Modernizar o saber escolar; · Regra II. Atualizar o saber a ensinar; · Regra III. Articular o saber “novo” com o “antigo”; · Regra IV. Transformar um saber em exercícios e problemas; · Regra V. Tornar um conceito mais compreensível”.

Assim sendo, o professor precisa estar em constante formação e aperfeiçoamento das suas estratégias e metodologia de ensino. Logo, ao refletir sobre as experiências do estágio supervisionado, fica claro que para planejar uma aula não é apenas separar um conteúdo, escolher qualquer objeto ou ferramenta pedagógica e ir para a sala de aula e descarregar informações. O processo de ensino, do início ao fim, é como uma melodia de uma orquestra sinfônica, cada músico reproduz em harmonia um som que ao seu tempo conecta-se com a melodia de outro, dando assim sentido e continuidade a uma melodia. Talvez isso soe meio que perfeito demais, e bem sabemos que a realidade nas escolas, às vezes, nos causa um sentimento de decepção e abandono, porém em contrapartida a esses sentimentos vale primeiramente darmos um voto de confiança a nossa própria escolha de profissão, uma vez que foi feita por nós mesmos, e com dedicação e reconhecimento dar o valor devido aos sujeitos do processo de ensino, neste caso, docente e estudante.

Quando acreditamos na educação, isso provavelmente reflete na nossa prática como docente, na forma como eu me reconheço como sujeito deste processo, tão valioso que é o transformar o ensino ao ponto do estudante se sentir motivado no decorrer da sua trajetória acadêmica. Percebi isso no estágio, quando por meio de muita dedicação e motivação, foi possível observar a conexão que os estudantes desenvolveram com o terrário e os assuntos de Química, tornando o processo de ensino rico, motivador e inclusivo, além de permitir que os estudantes percebessem como a Química de forma magnífica está conectada com tudo que nos cerca.

TRANSFORMAR O SABER CIENTÍFICO EM SABER ESCOLAR: A IMPORTÂNCIA DA APROPRIAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE, E AS EXPERIÊNCIAS DA PRÁTICA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

A importância do futuro professor ser capaz de adequar, de forma didática, conhecimentos

mais complexos, permitindo melhor compreensão, seja por meio de práticas pedagógicas contextualizadas ou fazendo uso de ferramentas pedagógicas que permitam trazer mais significado para o estudante. Tal ação depende inteiramente de um olhar sensível do professor quanto ao que determinará como importante para a construção do saber em seu planejamento. Para isso é fundamental na formação da identidade docente levar em consideração que

A formação do professor, por sua vez, dar-se-á pela observação e tentativa de reprodução dessa prática modelar como um aprendiz que aprende o saber acumulado. Essa perspectiva está ligada a uma concepção de professor que não valoriza sua formação intelectual, reduzindo a atividade docente apenas a um fazer, que será bem sucedido quanto mais se aproximar dos modelos que observou. Por isso, gera o conformismo, é conservadora de hábitos, ideias, valores, comportamentos pessoais e sociais legitimados pela cultura institucional dominante. (PIMENTA E LIMA, 2006, p. 8)

Partindo da afirmação de Aranha *et al.* (2015, p. 76), “que a formação do Eu Professor ocorre na perspectiva de uma formação que se constitui na relação com o outro. Ao perceber que seu crescimento profissional se dá junto aos seus pares”. Neste sentido, a evolução tanto na construção da identidade docente como na construção do saber, por parte do estudante, é mútua. Formando assim uma parceria muito valiosa, entre professor e estudante, nessa trajetória da construção do conhecimento.

Dado isso, o professor desempenha um papel de mediador na construção do conhecimento, e por meio de estratégias didáticas possibilita a contextualização do conteúdo, para além do âmbito escolar, logo, é notório a importância do papel docente, e o quanto seu desenvolvimento como profissional da educação e sua participação ativa e motivadora na escola pode influenciar de forma positiva tanto o estudante, encontrando no seu professor uma inspiração, como na escola por acreditar num processo de ensino de sucesso. Tardif (2014, pp. 249-250) em sua obra aponta:

A grande importância dessa perspectiva reside no fato de os professores ocuparem, na escola, uma posição fundamental em relação ao conjunto dos agentes escolares: em seu cotidiano com os alunos, são eles os principais atores e mediadores da cultura e dos saberes escolares. Em suma, é sobre os ombros deles que repousa, no fim das contas, a missão educativa da escola. Nesse sentido, interessar-se pelos saberes e pela subjetividade deles é tentar penetrar no próprio cerne do processo concreto de escolarização, tal como ele

realiza a partir do trabalho cotidiano dos professores em interação com os alunos e com outros atores educacionais.

Outro ponto a se relevar neste processo, e o qual foi percebido de uma forma bem significativa as experiências de estágio de regência, e até mesmo no decorrer da formação acadêmica, é a grande resistência com as disciplinas exatas. Têm-se então, o professor das disciplinas de Química, Matemática e Física um grande desafio a ser superado diariamente em suas aulas. Essa resistência do estudante se dá ao fato de não encontrar aplicabilidade ao que se estuda, por exemplo, quando é apresentado uma reação química, é muito difícil para o estudante compreender tal processo, tornando-se assim um assunto indiferente, pois não encontram aplicação no seu dia a dia.

Quando na verdade, por exemplo, uma simples e ao mesmo tempo tão importante reação Química é encontrada no processo de fotossíntese de uma planta, da qual nós e o nosso planeta como um todo, usufruímos. E é exatamente nesse ponto que o saber científico precisa ser adaptado e proposto de tal forma que cativa o estudante ao ponto de um determinado saber ser associado a significados que para o estudante faça sentido. Entendendo assim que tudo que está no contexto a sua volta pode ser explicado, até mesmo porque, na esfera do conhecimento científico da Química há muitos conceitos com um grande nível de complexidade e que podem ser trabalhados de uma forma bem criativa e dinâmica em sala de aula. Vasconcellos (2003, p. 77) afirma que o professor:

[...] deve se assumir como sujeito de transformação no sentido mais radical (novos sentidos, novas perspectivas e dimensões para a existência, nova forma de organizar as relações entre os homens), e se comprometer também com a alteração das condições de seu trabalho, tanto do ponto de vista objetivo (salário, carreira, instalações, equipamentos, número de alunos por sala, etc.), quanto subjetivo (proposta de trabalho, projeto educativo, relação pedagógica, compromisso social, vontade política, abertura para a mudança, disposição democrática, etc.).

Quanto a formação docente, entende-se que a convergência é, sobretudo, estabelecer por meio do processo formativo competências das quais o professor terá que desenvolver e aplicar em sala de aula, claro, que o ensino que nos apropriamos na universidade não é o mesmo que desenvolvemos na escola, mas tal saber nos permitirá elaborar saberes capaz de serem compreendidos pelo estudante.

Acreditamos que é no estágio que poderemos ser capazes de exteriorizar aquilo que no decorrer do processo formativo consideramos importante e, de como pretendemos desenvolver nossa profissão. Apesar de ser um curto período, o estágio é o momento no qual refletimos, e entendemos na prática as dificuldades e possibilidades que um professor encontra no dia a dia da sua profissão. Tardif (2014, p. 282) afirma

[...] pois não diz somente que os saberes profissionais se referem ao trabalho, como uma teoria se refere a um objeto ou a uma prática, mas vai mais longe, afirmando que os saberes profissionais são saberes trabalhados, saberes elaborados, incorporados no processo de trabalho docente, que só têm sentido em relação às situações de trabalho e que é nessas situações que são construídos, modelados e utilizados de maneira significativa pelos trabalhadores.

Assim, entendemos o estágio como um dos momentos mais enriquecedores para a formação acadêmica. Essa experiência permite ao futuro professor se conhecer como mediador do conhecimento, permite ainda conhecer a sua capacidade de construir conhecimento de uma forma clara, motivadora e significativa. Esse processo não está apenas no planejamento de uma aula, mas na prática, é possível ainda considerar a perspicácia na qual desenvolverá a sua aula. Estar preparado e sensível a tudo que o cerca, mesmo que as condições externas não sejam tão positivas, mesmo porque, sabemos que muitas escolas no nosso país funcionam em situações precárias.

O estágio é, por excelência, uma situação dada para a formação docente, pois é considerado como um espaço-tempo que permite (auto)reconhecer a identidade, bem como aperfeiçoá-la. As mesmas autoras destacam que o estágio, como lócus de estudo da profissão docente, propicia discussões não só das práticas docentes em sala de aula, mas da carreira docente, abarcando oportunidades de vivenciar o trabalho diário do professor para a escola e sociedade. Dessa forma, é importante encarar o estágio como um processo de formação tanto teórico como prático, além de permitir uma aproximação entre todas as disciplinas nos currículos de formação. Por isso, o relevante papel dos professores-orientadores de estágios no acompanhamento das ações de modo a fomentar discussões conceituais e práticas que ampliem a formação. (FRANCISCO; ERNESTO, 2021, p. 1198)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências no estágio supervisionado, bem como a reflexão sobre a escrita deste trabalho permitiu perceber, ainda mais, quanto o papel do docente na formação e desenvolvimento do estudante é importante. Além de entender que o significado do ser professor não está atrelado apenas às vivências dentro da sala de aula, mas está relacionado também ao momento em que o professor planeja a sua aula, e que de forma criativa busca ferramentas pedagógicas que possam inovar sua metodologia de ensino, até mesmo no momento de avaliar o estudante. E o fato é, que é neste momento que o professor tem a oportunidade de refletir sobre o quanto sua prática pedagógica e proposta didática, de apresentar o ensino contextualizado, foi de fato significativo nesse processo.

Entender que cada etapa que constroem a identidade profissional de um professor é importantíssima, no que tange ao que o mesmo irá oferecer em seu ofício. O professor é o mediador do conhecimento, e o seu papel é permitir por meio de estratégias didáticas um ensino rico em significados.

Ensinar por si só já é um grande desafio, e fazer com que o estudante se perceba como parte de algo muito maior e que os conhecimentos que aprende em sala de aula podem torná-lo ainda mais capaz de romper fronteiras sejam elas sobre diversidades, afetivas, cognitivas, entre outras. Entendemos que o estágio contribuiu de forma expressiva, porque nos coloca em contato com a realidade da sala de aula e a tudo que compete “ser professor”. Tardif (2014, p. 282) realça esse pensamento quando afirma que “O trabalho não é primeiro um objeto que se olha, mas uma atividade que se faz e é realizando-a que os saberes são mobilizados e são construídos”.

E, considerar que a Transposição Didática se propõe, neste caso, ser uma teoria significativa e interessante para entender o processo do saber, ao passo que quando tal saber deixa de existir apenas na esfera da ciência complexa, e passa a ser um saber adequado para o ambiente escolar, tornando-se assim um objeto de ensino e enriquecendo as possibilidades do saber ensinado na sala de aula.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, P. A. [et al] (org). **Estágios Supervisionados na Formação Docente: Experiências e Práticas do IFSC-SJ**. Florianópolis: Publicações do IFSC, do IFSC 2018.
- ARANHA, A. L. B.; MRECH, L. M.; ZACHARIAS, A. P. G.; FIGUEREDO, L. P.; MENDONÇA, C. T. A.; FERNANDES, M. F. P. Formação do eu professor na abordagem Walloniana. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, [s.l.], v. 49, n. 2, dez. 2015. Fap UNIFESP (SciELO).
- CHASSOT, A. **A educação no Ensino de Química**. Ijuí, Unijuí, p.117, 1990.
- CHEVALLARD, Y. **La Transposición Didáctica**. Buenos Aires: Ediciones, 1991.
- CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica del saber sabio al saber enseñado**. Traducción de Claudia Gilman. 3.ed. Buenos Aires: Aique 1998.
- DOMINGUES, F. O. SCHILLING, J. **A construção e o estudo de terrários como proposta para experimentação e contextualização**. Projeto de Intervenção de Estágio Supervisionado no Ensino de Química no Proeja. Set, 2019.
- FRANCISCO, W. ERNESTO, W. F. J. Fomentando a formação docente de pós-graduandos em Química: um estudo de caso na disciplina de estágio docência. **Química Nova**, Arapiraca /AL. vol. 44, nº. 9, 1196-1203, 2021. Disponível em: <http://quimicanova.sbq.org.br/detalhe_artigo.asp?id=9317>. Acesso realizado em: 14 de nov. 2020.
- FREITAS, F. M. Transposição Didática e o ensino de ciências. **VII CONEDU – Congresso Nacional de Educação**. Maceió – AL, out. 2020. ISSN 2358-8829. Disponível em:< https://editorarealize.com.br/editora/anaais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA16_I_D3655_01092020134710.pdf> Acesso em: 28 de ago. 2021.
- IFSC. **Projeto Pedagógico do curso de Formação inicial em operador de computador PROEJA Ensino médio**. Campus São José. São José: IFSC, 2015.
- JARDIM, M. L., CAMARGO, S., ZIMER, T. T. B. Transposição Didática no ensino de Ciências: Diferentes olhares. In: **XII Congresso Nacional de Educação**. Curitiba: EDUCERE, 2015.
- LARCHERT, J. M. **O estudo de caso do tipo etnográfico na pesquisa em educação**. Ilhéus, BA: EDITUS, 2017, pp. 123-141. ISBN: 978-85- 7455-493-8. Disponível em: <<https://books.scielo.org/id/yjxdq/pdf/mororo-9788574554938-06.pdf>> Acesso realizado em: 23 de set. de 2020.
- LEITE, S. A. S., GAZOLI, G. D. D. Afetividade no processo de alfabetização de jovens e adultos. **Revista EJA em Debate** - Instituto Federal de Santa Catarina. Florianópolis: Publicação do IFSC, v. 1, n. 1, 2012, pp. 79-104.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo - SP. Ed. Cortez. 1990.
- LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- PELUSO, T. C. L. **Diálogo e Conscientização: alternativas pedagógicas nas políticas públicas de educação de jovens e adultos**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas. UNICAMP. 2003.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, vol. 3, n. 3 e 4, pp. 5-24, 2006.

PINHO-ALVES, J. **Atividades Experimentais: do método à prática construtivista**. Tese de Doutorado. CED-UFSC, 2000. Disponível em: < <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/79015>>. Acesso realizado em: 23 de set. de 2020.

SILVEIRA, D., CÓRDOVA, F. P. **Métodos de pesquisa: a pesquisa científica**. [organizado por] Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira. UAB/UFRGS – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**, 17th ed., Vozes: Petrópolis, 2014.

VERRET, M. **Tempo de estudo**. Paris: Biblioteca Honoré Champion, p. 139, 1975.

REDES SOCIAIS E ESCOLA

A extensão universitária como espaço de formação de educadores

Lidiane Goedert

Karina Marcon

Lidiane Goedert é Doutora em Ciências da Educação e professora efetiva na Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC.

E-mail: lidiane.goedert@udesc.br

Karina Marcon é Doutora em Educação e professora efetiva na Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC.

E-mail: karina.marcon@udesc.br

RESUMO

O programa de extensão “Redes Sociais e Escola: publicar, curtir e compartilhar” foi submetido e aprovado no âmbito de um edital institucional e foi proposto com o objetivo de desenvolver ações que oportunizassem a apropriação de tecnologias e mídias digitais no contexto escolar, refletindo sobre o uso crítico dessas distintas linguagens no desenvolvimento de práticas educativas contextualizadas no espaço-tempo em que vivemos. O programa contou com três ações centrais que foram ajustadas devido às restrições impostas pelo cenário de pandemia da COVID-19, porém os temas originais das ações não foram alterados. O público participante foi composto por professores/as da educação básica das redes públicas de ensino e acadêmicos/as dos cursos de licenciatura. Nesse sentido, procuramos em cada ação realizada – dois cursos de extensão e um ciclo de palestras – problematizar, especialmente, o uso crítico das redes sociais, tanto no que tange à perspectiva de consumo das informações disponíveis quanto à produção e compartilhamento de conteúdo nessas redes. Neste contexto, esse trabalho tem como propósito socializar as ações realizadas no desenvolvimento do referido programa de extensão em termos dos objetivos pretendidos, da forma de organização das atividades e dos resultados alcançados em cada uma das etapas. Conclui-se a partir dessa experiência que as ações proporcionaram espaços de apropriação de tecnologias digitais, notadamente de Podcasts e narrativas digitais; reflexão sobre o potencial pedagógico e o caráter mediador das mídias digitais nos processos de ensino-aprendizagem; reflexão sobre o uso crítico das distintas linguagens no desenvolvimento de práticas educativas contextualizadas tanto na formação inicial e continuada de professores quanto no contexto escolar; dentre outros.

Palavras-chave: Redes Sociais. Escola. Processos Educativos. Tecnologias Digitais de Rede. Extensão Universitária..

INTRODUÇÃO

Esse trabalho tem por objetivo socializar as ações do programa de extensão “Redes Sociais e Escola: publicar, curtir e compartilhar”, aprovado no âmbito do Edital nº 01/2019 – Programa de Apoio à Extensão Universitária (PAEX) e Programa de Incentivo à Creditação da Extensão Universitária (PROCEU), da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

O programa de extensão “Redes Sociais e Escola: publicar, curtir e compartilhar” teve por objetivo desenvolver ações que oportunizassem a apropriação de tecnologias e mídias digitais no contexto escolar, refletindo sobre o uso crítico dessas distintas linguagens no desenvolvimento de práticas educativas contextualizadas no espaço-tempo em que vivemos. Corroborando da compreensão de que as juventudes do início do século XXI estão cada vez mais imersas no universo tecnológico, fazendo deste um ambiente primordial de relacionamentos via redes sociais e, portanto, considerando-as como ferramenta indispensável à vida contemporânea (FIALHO & SOUZA, 2019), justificamos a nossa escolha pelo tema redes sociais e escola e a proposição de ações que proporcionassem espaços de reflexão sobre o papel da educação na mediação desse tipo de apropriação.

Devido ao cenário de pandemia pela COVID-19 durante a vigência do Edital PAEX-PROCEU/ UDESC, foram necessários realizar alguns ajustes nas ações previstas no projeto original, especialmente devido à necessidade de isolamento social e as medidas de proteção sanitária, que nos impediram de realizar as ações presenciais nas escolas.

A Ação 01, nomeada “Produção de Memes em sala de aula”, sob a coordenação da professora Dra. Karina Marcon, previa a realização de uma oficina presencial sobre produção de Memes em uma escola pública, com estudantes do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental, com quatro encontros de 4 horas, nos anos de 2020 e 2021, totalizando 32h. Devido a impossibilidade de execução, essa ação foi substituída pelo Curso de Extensão “Mídias Sociais e Escola”, realizado integralmente online. O curso de 32h foi ofertado nos meses de setembro e outubro de 2021 como um curso de formação continuada, voltado para professores/as da educação básica das redes públicas de ensino e acadêmicos/as dos cursos de licenciatura. A proposta do curso foi oferecer uma visão ampla sobre as relações de produção e consumo de conteúdos midiáticos nas escolas, assim como elaborar materiais formativos digitais usando diferentes linguagens e refletir sobre o potencial pedagógico das mídias digitais nos processos de ensino-aprendizagem.

A ação 2, intitulada “A produção de narrativas digitais em sala de aula”, sob a coordenação da professora Dra. Lidiane Goedert, igualmente previa a realização de uma oficina presencial sobre produção de narrativas digitais em uma escola pública, com estudantes do 8º e 9º ano, com quatro encontros de 4 horas, nos anos de 2020 e 2021, totalizando 32h. Essa

ação foi transformada no Curso de Extensão “Narrativa digital como prática de Mediação Pedagógica”, realizado online. O curso de 32h foi ofertado em novembro de 2021 como um curso de formação continuada, direcionado também para professores/as da educação básica das redes públicas de ensino e acadêmicos/as dos cursos de licenciatura, com o objetivo de oferecer uma visão ampliada sobre o caráter mediador do uso de narrativas digitais no processo ensino-aprendizagem escolar.

A ação 03, nomeada “Ciclo de palestras: redes sociais e educação”, coordenada pela professora Dra. Karina Marcon, previa a realização de um ciclo de palestras nas dependências do Centro de Educação a Distância (CEAD) da UDESC, aberto à comunidade externa e transmitido para os polos de apoio presenciais do Estado de Santa Catarina via videoconferência. Essa ação teve a carga horária ampliada, sendo realizada em um total de 12h em 2020 e de 70h em 2021. Em 2021 o ciclo aconteceu entre os meses de abril e novembro e trouxe 7 especialistas que realizaram palestras sobre temáticas como os desafios e oportunidades para a educação, a educação em direitos humanos a partir das redes sociais, as *fake news*, desinformação e educação, as reconfigurações da rede social em máquina de ensinar, as audiovisuais em redes como espaços de formação, a pandemia, soluções livres e as plataformas, a dataficação e a educação.

As três ações propostas tiveram como foco a formação docente, envolvendo educadores em atividades de produção e leitura crítica de tecnologias e mídias digitais, ações que serão detalhadas ao longo desse trabalho.

ALGUNS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

As transformações sociais, tecnológicas, econômicas e culturais que presenciamos nos últimos tempos, repercutem nas variadas dimensões da vida dos sujeitos e não deixam de ter menos impacto quando nos restringimos à esfera educativa (GOULÃO; HENRIQUES, 2015). Esse contexto, denominado de sociedade em rede por Castells (1999), é caracterizado por uma sociedade globalizada, com ênfase no uso e aplicação de informação e conhecimento, cuja base material está sendo transformada de forma acelerada por uma revolução tecnológica centrada nas tecnologias de informação e

comunicação (TIC), juntamente com intensas mudanças nas relações sociais, nos sistemas políticos e nos sistemas de valores.

No domínio da educação, esse desenvolvimento tecnológico tem provocado, segundo Castells (1999), alterações significativas que incluem desde as formas de acesso à informação e conhecimento até àquelas relacionadas à reestruturação dos sistemas de educação/formação. Sendo assim, as influências diretas das inovações tecnológicas atingem o contexto educativo escolar, diversificando modelos e metodologias educativas, mas, também, impondo novos desafios para estudantes e professores.

Vivemos um período histórico marcado pela utilização generalizada das Tecnologias Digitais de Rede (TDR) e da internet. Nesse cenário, as relações sociais têm sido fortemente influenciadas e transformadas, com repercussões em distintas dimensões da vida humana. Essas alterações provocadas pela presença e uso massivo das TDR no cotidiano das pessoas também se revelam no contexto escolar através da informação e do conhecimento do mundo que as crianças adquirem desde pequenas por meio do contato com as variadas mídias digitais (RIEDNER; PISCHETOLA, 2016).

Coutinho (2009) afirma que essas tecnologias geram múltiplas potencialidades, instituem inúmeros novos cenários e promovem ambientes (reais ou virtuais) extremamente ricos e promotores de uma multiplicidade de experiências pedagógicas, impulsionando as pessoas a conviverem com a ideia de que a aprendizagem é um processo que se desenvolve ao longo da vida, sem fronteiras de tempo e espaço. Esses fatores provocam novas percepções sobre aprender e ensinar, exigindo o repensar do papel da escola tanto em termos de organização estrutural quanto em relação ao currículo. Para a referida autora, a introdução das TDR no processo de ensino-aprendizagem provoca transformações que acontecem ao mesmo tempo que se questiona qual a função da escola e do professor neste novo contexto social.

Moreira, Monteiro e Barros (2015) salientam que na *web 2.0*, a aprendizagem em rede e as potencialidades deste “*software social*” trouxeram novos e instigantes desafios para os sistemas educativos. Dentre esses desafios, os autores destacam como o principal deles a necessidade de conceber uma “nova” didática para a docência na *web social*, que se

fundamente não somente no conhecimento científico, curricular e pedagógico, mas também num conhecimento tecnológico que possibilite planejar, conceber e utilizar as tecnologias nos processos ensino-aprendizagem. O atendimento desse desafio implica uma mudança de modelos pedagógicos centrados no professor para modelos mais participativos, colaborativos e sociais focados nos diferentes atores educativos.

As redes sociais são sites disponíveis no sistema global de redes de computadores interligadas (internet) para que pessoas se expressem (SANTINELLO; VERSUTI, 2014) e reforçam as características do contexto tecnológico digital. Sobre a influência das redes sociais nas distintas dimensões humanas, Santaella (2013) observa que não se pode menosprezar o papel que elas desempenham na vida psíquica, social, cultural, política e econômica. Além disso, dimensionar até onde pode chegar a influência do que é compartilhado nas salas virtuais, nos ambientes colaborativos, e em outras áreas virtuais, é considerado pela autora uma tarefa complexa.

Ao considerar a hipótese de que as TDR acarretam mudanças nos modos de vida dos indivíduos na sociedade, em especial, dos usuários jovens que se comunicam e se relacionam frequentemente por intermédio das redes sociais, Fialho e Sousa (2019) defendem a tese de que é importante conhecer as interações virtuais desenvolvidas pelos jovens e orientá-los, no âmbito educacional, para o uso responsável e saudável das redes sociais. Nesse estudo, as autoras buscaram compreender a utilização das redes sociais pelos jovens e as mediações educacionais desenvolvidas pelos responsáveis para orientação ao uso crítico dessas ferramentas. Dentre os resultados, identificaram que o acesso virtual dos jovens demonstrou relação de dependência com a internet, autossuficiência, exposição a situações de perigo e distanciamento do convívio com as pessoas mais próximas.

Nesse cenário de contínua expansão da transformação tecnológica e econômica, a inclusão digital e leitura crítica da mídia é um fator decisivo para a democracia participativa, pois as TDR, associadas a uma cultura de mídia com base no mercado, fragmentaram, conectaram, convergiram, diversificaram, homogeneizaram, estabilizaram, ampliaram e remodelaram o mundo. Esses movimentos estão redefinindo a maneira como as pessoas pensam e reestruturam os sistemas sociais, tanto em nível local quanto global (CASTELLS, 2004; JENKINS, 2006).

Fernandes e Diniz (2016), em um estudo realizado com adolescentes, observam que os jovens fazem usos diversos das redes sociais, como interagir, postar fotos e acessar notícias, sendo mais consumidores do que produtores de conteúdo. Por esse motivo, é preciso atenção por parte da família e dos educadores sobre as interações e consumos que adolescentes e jovens realizam nesses espaços. As autoras colocam em evidência a relevância que as redes sociais possuem na vida dos jovens, mas não centram ênfase na maneira como os jovens estão sendo educados ou não para se apropriar, da melhor maneira, das ferramentas tecnológicas.

Compreender e discutir a apropriação das novas linguagens tecnológicas no processo ensino-aprendizagem, tendo em vista o protagonismo juvenil em sala de aula e a emancipação do aluno no ciberespaço, é uma das necessidades e desafios que se apresentam aos espaços educativos na sociedade da informação. Além disso, a apropriação dessas tecnologias é uma das tantas dimensões que precisam ser incorporadas na formação de educadores. Nesse sentido, entendemos ser necessário oportunizar espaços diversos de formação aos educadores, incluindo a extensão universitária, que potencializem o conhecimento para transitarem pela linguagem hipermidiática e adquirirem fluência digital (GOEDERT; UNGLAUB; ARDNT, 2018).

Nesse sentido, a alfabetização crítica da mídia é percebida como uma resposta educacional que amplia a noção de alfabetização, incluindo diferentes formas de comunicação de massa, cultura popular e novas tecnologias. Ela também aprofunda o potencial da alfabetização para analisar criticamente relações entre a mídia e as audiências, informação e poder. Com essa análise corrente, a produção de mídia alternativa dá aos alunos o poder de criar suas próprias mensagens, que podem desafiar textos e narrativas de mídia (KELLNER; SHARE, 2008).

Considerando esse cenário de transformações da cultura digital, com repercussões em todas as esferas da vida humana, incluindo a educacional, é que o programa de extensão “Redes sociais e Escola: publicar, curtir e compartilhar” propôs-se a oportunizar espaços de reflexão sobre o uso crítico dessas distintas linguagens e tecnologias no desenvolvimento de práticas educativas contextualizadas no espaço-tempo em que vivemos.

O PROGRAMA DE EXTENSÃO REDES SOCIAIS E ESCOLA: AÇÕES E RESULTADOS

O programa de extensão “Redes sociais e Escola: publicar, curtir e compartilhar” foi submetido no segundo semestre de 2019 ao Edital PAEX-PROCEU/UDESC nº 01/2019. Considerando o período de vigência previsto para o edital, as ações constituintes desse programa foram implementadas ao longo dos anos de 2020 e 2021.

Quando concebido, o programa de extensão apresentava duas ações voltadas para o espaço escolar e para o público adolescente, pois um fator que nos motivou a eleger o tema e as ações do programa de extensão foi a intensa utilização de redes sociais por crianças e adolescentes, deixando mais notória a importância de se problematizar o uso crítico dessas mídias digitais com educandos e educadores. Essas ações previam, especificamente, a realização de duas oficinas presenciais em sala de aula: 1) oficina de produção de Memes e 2) oficina de produção de narrativas digitais. Essas duas ações foram direcionadas a estudantes do 8º e 9º ciclo de uma escola pública de um município da Grande Florianópolis. A terceira ação do projeto submetido ao referido edital correspondia ao “Ciclo de palestras: redes sociais e educação” e foi pensada para ser desenvolvida com professores/as da educação básica das redes públicas de ensino e acadêmicos/as dos cursos de licenciatura.

Para atender à necessidade de distanciamento social imposta pela pandemia pelo novo coronavírus, com impacto na interrupção das aulas nas instituições de ensino básico, especialmente durante os anos de 2020 e 2021, as duas primeiras ações foram totalmente reformuladas e direcionadas para o mesmo público da ação 3, passando a se constituírem em cursos de extensão online com 32h cada, versando sobre as mesmas temáticas das oficinas originais. Quanto ao ciclo de palestras, alterou-se o modo de oferta presencial para o online e ampliou-se a carga horária, porém manteve-se o tema e o objetivo da ação.

Cabe observar que todas as ações desenvolvidas possuem parceria com o Laboratório de Cultura Digital (L@bCult) e com o Grupo de Pesquisa “Nexos: Teoria Crítica e Pesquisa Interdisciplinar - Sul”, ambos vinculados ao CEAD/UDESC.

Considerando a exposição das alterações realizadas no projeto original, notadamente devido ao cenário pandêmico, passamos a apresentar de forma detalhada as ações que foram efetivamente desenvolvidas pelo programa de extensão “Redes sociais e Escola: publicar, curtir e compartilhar”, em termos dos objetivos pretendidos, da forma de organização e dos resultados alcançados em cada uma das ações.

Ação 01: Curso Mídias Sociais e Escola

O Curso de Extensão “Mídias Sociais e Escola” totalizou 32h e foi ofertado nos meses de setembro e outubro de 2021 como um curso de formação continuada, voltado para professores/as da educação básica das redes públicas de ensino e acadêmicos/as dos cursos de licenciatura. A proposta do curso foi oferecer uma visão ampla sobre as relações de produção e consumo de conteúdos midiáticos nas escolas, assim como elaborar materiais formativos digitais usando diferentes linguagens e refletir sobre o potencial pedagógico das mídias digitais nos processos de ensino-aprendizagem.

Buscando explorar a heterogeneidade das mídias sociais, estruturamos os módulos do curso sobre diferentes aspectos: teóricos, visuais, sonoros e audiovisuais. Pretendíamos, com isso, enriquecer a formação, ampliar o repertório e potencializar as relações entre educadores e educandos, considerando que estes últimos possuem relações de consumo estreitas com as mídias sociais e seus produtos. O curso aconteceu 100% online e o ambiente virtual foi organizado em módulos temáticos onde os cursistas encontraram textos de referência, materiais complementares, discussão em fóruns e uma proposta de apropriação de um recurso tecnológico.

O Módulo 1 - Mídias Sociais e Escola, de 8h, teve por objetivo refletir sobre as transformações ocasionadas pelas mídias digitais nas relações sociais contemporâneas e na cultura escolar. Para a concretização deste módulo, além da leitura obrigatória foram disponibilizadas leituras e vídeos complementares, materiais de aprofundamento e ampliação do repertório sobre os temas do módulo. A atividade de aprendizagem consistia na participação no Fórum Mídias Sociais e Escola, onde buscamos estabelecer relações entre mídias sociais, escola e pandemia, além de pensarmos os principais desafios pedagógicos quando falamos em mídias sociais e escola.

No Módulo 2 - O Universo dos Podcasts, o objetivo era entender melhor a dinâmica das produções em áudio principalmente pensando na produção de podcasts e audioproductos. O módulo passou de forma rápida por alguns conceitos básicos sobre som, equipamentos e fundamentos essenciais e, em seguida, para os trabalhos de pré-produção, gravação, finalização e distribuição. Foram disponibilizadas leituras introdutórias e diversos vídeos-tutoriais que possibilitaram aos cursistas o aprofundamento sobre as diferentes etapas da produção de um audioproducto, além de diferentes materiais complementares, links para programas, plugins e repositórios que pudessem ser interessantes para que os cursistas explorassem e aperfeiçoassem as suas produções. Como atividade de aprendizagem os cursistas foram convidados a participar de um fórum para refletir sobre o consumo, a produção e a utilização pedagógica de Podcasts.

No Módulo 3 - A imagem e as mídias, abordamos a imagem como um dos elementos característicos das mídias sociais e que pode ser adotada em qualquer material didático para além da sua dimensão estética. Nosso objetivo era discutir as possibilidades de usos e criação de recursos imagéticos em sequências didáticas e atividades de aprendizagem em sala de aula. Como exemplos de imagens que circulam nas mídias sociais podemos citar os memes, que são gêneros textuais humorísticos e/ou críticos que são viralizados na internet. Com base nos objetivos pedagógicos definidos no Módulo 1 e após a leitura obrigatória de um artigo referência, solicitamos que os cursistas imaginassem uma atividade de aprendizagem usando um meme. Disponibilizamos uma lista de ferramentas de criação de memes, em puderam experimentar a produção imagética. Ao final compartilharam em um fórum o meme produzido, explicando a escolha e a proposta de atividade elaborada.

Por fim, no módulo 4 - Audiovisualidades na cultura digital, imergimos no potencial das audiovisualidades produzidas em plataformas de compartilhamento de vídeos e na possibilidade de uso para a criação de conteúdos educativos e na sala de aula, seja para a proposição de discussões com temas que transversalizam o currículo, seja para o diálogo com essa cultura que produz reflexos na aprendizagem e nos comportamentos dos alunos, a dos influenciadores digitais e youtubers. Além do YouTube, os mais jovens têm buscado outras modalidades de vídeo, seja para consumir conteúdo, seja para

criar conteúdo. Por audiovisuais entendemos os usos e apropriações do vídeo em rede, das formas de criá-lo e de fazê-lo circular (LACERDA, 2020). Encontra-se atrelada nas expressões e produções alternativas às normalizações e controles das mídias tradicionais. Se constituem em narrativas que ganham corpo, vivacidade e uma existência praticamente autônoma, fazendo uso das linguagens disponíveis, recriando-as ou reproduzindo práticas já existentes em outros meios (LACERDA, 2020). Para além de leitura obrigatória e complementares, como atividade de aprendizagem os cursistas tiveram que produzir um vídeo no TikTok com os conteúdos que trabalham em sala de aula, podendo ser um conceito, pequenos trechos de um livro, curiosidades, enfim, o que a criatividade possibilitasse fazer. O vídeo deveria ser gravado usando um dos filtros ou adotando um formato que tivessem gostado a partir dos exemplos que trouxemos, compartilhando no fórum do Moodle com os demais participantes.

O curso contou com 333 inscritos, sendo que os 80 primeiros foram selecionados para participar e 32 integralizaram e cumpriram os requisitos para receber o certificado. Tivemos uma avaliação muito positiva pelos participantes, sendo que 82,9% considerou o curso muito bom e 14,3% considerou bom. Além disso, 94,3% dos respondentes consideraram que este curso atingiu as suas expectativas de aprendizagem e 97,1% entendem que as discussões efetivadas no curso foram relevantes para o seu desenvolvimento profissional. Esses indicativos nos permitem concluir que o curso atendeu as expectativas da equipe proponente e dos cursistas, e que temáticas como estas precisam continuar sendo trabalhadas na perspectiva da extensão universitária.

Ação 2: Curso Narrativa digital como prática de Mediação Pedagógica

O Curso de Extensão “Narrativa digital como prática de Mediação Pedagógica” foi estruturado para ser ofertado online com uma carga horária total de 32 horas. A sua oferta aconteceu em novembro de 2021 como um curso de formação continuada, direcionado para professores/as da educação básica das redes públicas de ensino e acadêmicos/as dos cursos de licenciatura.

Nesse curso partiu-se do entendimento que uma narrativa digital ou *digital storytelling* (em inglês) significa, em sua essência, fazer uso de tecnologias digitais para contar histórias ou histórias. Entretanto, a prática de contar e ouvir histórias ou histórias sempre fez parte da humanidade, mesmo antes da existência das tecnologias digitais, sendo considerada uma característica universal de cada país e de cada cultura. Considerando a diversidade de possibilidades de narrar fatos/histórias/estórias/aventuras utilizando-se de distintas linguagens e tecnologias digitais e o fato de que nosso cérebro reage de forma diferente às narrativas, esse curso apresentou como objetivo central propor reflexões em torno do conceito de narrativa digital como prática de mediação pedagógica, oferecendo uma visão ampla sobre o caráter mediador do uso de narrativas digitais no processo ensino-aprendizagem escolar.

O ambiente virtual de aprendizagem no qual o curso foi disponibilizado e realizado foi a plataforma Moodle que possibilitou a organização dos tópicos de estudo de acordo com seguintes módulos temáticos:

O Módulo 1 - Narrativas digitais: conceitualização e estrutura foi organizado em 10h e teve como objetivo refletir sobre a origem e o conceito de narrativa digital, assim como apresentar a estrutura mínima para a produção desse tipo de narrativa.

No Módulo 2 – Narrativas digitais como prática de mediação pedagógica, também de 10h, o objetivo central foi discutir o papel das narrativas digitais no processo ensino-aprendizagem.

Já o Módulo 3 – Construindo e compartilhando conhecimentos com narrativas digitais apresentou 12h de atividades. Nessa etapa do curso os participantes foram convidados a construir e compartilhar conhecimentos com narrativas digitais, adquirindo um caráter mais prático e de apropriação em relação aos dois primeiros módulos.

Textos de referência, materiais complementares, fóruns de discussão e a proposta de atividade de aprendizagem por módulo compuseram a organização do curso. Além disso, as discussões nos módulos temáticos foram mediadas pela coordenadora da ação e um mediador convidado.

Como resultado dessa ação, obteve-se um total de 95 inscrições, das quais as 80 primeiras foram selecionadas para compor uma turma única, conforme número de vagas previamente divulgado. Dos 80 participantes do curso de extensão sobre narrativas digitais, 29 cumpriram os requisitos de participação e foram certificados.

Ação 3: Ciclo de Palestras Rede Sociais e Educação

O Ciclo de palestras: Redes Sociais e Educação totalizou 82h e teve como objetivo proporcionar momentos de estudos e reflexões sobre a integração de tecnologias e mídias digitais no contexto escolar. Foi uma atividade em que contamos com apoio de estudiosos e pesquisadores das áreas de cultura digital para o estabelecimento de relações entre redes sociais e escola.

Em 2020 o Ciclo de Palestras foi realizado nos dias 24, 25 e 26 de novembro, com uma programação organizada em três dias: 1) O impacto das redes sociais em nossas vidas, com a Prof. Dra. Cristiane Koehler (UFMT), 2) Narrativas sobre a docência nas redes sociais, com a Prof. Dra. Juliana Brandão Machado (UNIPAMPA). 3) Redes Sociais e Identidade Docente: as representações sobre a docência em tempos de pandemia, com a Prof. Me. Klalter Bez Fontana (UDESC). Nesta edição do evento tivemos 477 inscritos para os três dias de palestra. No primeiro dia, 110 registraram frequência, no segundo, 99, e, no terceiro, 103. Ao todo, foram emitidos 77 certificados para quem participou dos três dias de palestras.

Em 2021 o Ciclo de Palestras teve uma nova edição com algumas alterações no formato, sendo que para receber o certificado era necessário se inscrever, assistir sincronicamente da palestra e participar uma atividade formativa. Aconteceu uma vez por mês entre abril e novembro, excetuando-se o mês de julho, e contou com as seguintes palestras: 1) Redes Sociais: desafios e oportunidades para a educação, com a Prof. Dra. Andrea Lapa (UFSC); 2) Educar em direitos humanos a partir das redes sociais, com a Prof. Dra. Isabel Colucci Coelho (UFSC); 3) Fake News, desinformação e educação: como não ser enganado, com o Prof. Dr. Fábio Gomes Goveia (UFES); 4) Reconfigurações da rede social em máquina de ensinar: avanços da pedagogia cibertecnista, com o Prof. Dr. Mariano Pimentel (UNIRIO); 5) Audiovisualidades em redes como espaços de formação, com o Prof. Dr. Andreson Lopes

de Lacerda (UFSC); 6) Pandemia, soluções livres e a educação, com o Prof. Dr. Prof. Nelson Pretto (UFBA); 7) Pandemia, plataformas e dataficação com o Prof. Dr. André Lemos (UFBA).

Essa ação de extensão em sua totalidade certificou 329 pessoas e nos permitiu estabelecer relações importantes entre os temas discutidos, todos relacionados com a cultura digital, as redes sociais, a educação e a escola. A discussão e o estabelecimento de reflexões trazidas por esses pesquisadores em um contexto de pandemia foi importante e pertinente, principalmente considerando a necessidade de isolamento social no qual educadores e educandos tiveram que se apropriar dos recursos tecnológicos para a continuidade dos processos educativos de forma remota. Sendo assim, entendemos que esse tipo de evento contribuiu para a problematização desse contexto vivido nestes dois anos de pandemia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ações desenvolvidas no programa de extensão “Redes sociais e Escola: publicar, curtir e compartilhar” proporcionaram espaços de apropriação de tecnologias digitais, especialmente de Podcasts e narrativas digitais, assim como de reflexão sobre o potencial pedagógico e o caráter mediador das mídias digitais nos processos educativos e sobre o uso crítico das distintas linguagens no desenvolvimento de práticas educativas contextualizadas.

Os variados temas abordados, tanto nos cursos de extensão sobre o caráter mediador do uso de narrativas digitais e Podcasts no processo ensino-aprendizagem quanto nas distintas abordagens das palestras, não se esgotaram nas ações realizadas. Muito pelo contrário, por meio delas outras questões relacionadas à interface redes sociais e educação suscitaram, como os desafios e oportunidades para a educação e a cultura digital, a educação em direitos humanos a partir das redes sociais, as fake news, a desinformação e educação, as reconfigurações da rede social em máquina de ensinar, as audiovisuais em redes como espaços de formação, a pandemia, as soluções livres, as plataformas, a dataficação e a educação.

Entendemos que a extensão universitária precisa cada vez mais criar espaços de reflexão

teórica e prática sobre o contexto tecnológico, sobre o caráter mediador das tecnologias digitais e sobre a produção crítica e responsável de conteúdos digitais, tais como aqueles veiculados por meio de narrativas digitais e redes sociais. Realizar essas ações com professores em formação e professores em exercício proporcionou discutir questões que tratam sobretudo de realidades vividas por eles, principalmente no que tange a utilização das tecnologias digitais de rede nas escolas, intensificada pelo contexto de pandemia.

Visando ampliar as discussões e os temas do programa de extensão “Redes sociais e Escola: publicar, curtir e compartilhar”, foi submetido e aprovado um novo programa, denominado “Cultura digital e escola: teoria e prática”, no âmbito do Edital PAX/PROCEU/UDESC. n. 01/2021.

Por fim, cabe destacar que mesmo a vigência do programa de extensão desafiada pela pandemia da COVID-19, os objetivos das ações foram atingidos e se configuraram como um processo educativo, cultural e científico junto à sociedade, reforçando o caráter da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Além disso, as discussões proporcionadas possuem potencial para se constituírem em problemas de pesquisas envolvendo a interface TDR e educação e em novas temáticas para projetos de ensino e extensão que se proponham a repensar os processos de ensino-aprendizagem relacionados à inclusão das tecnologias digitais de rede no contexto educacional.

REFERÊNCIAS

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTELLS, M. The power of identity. In: CASTELLS, M. **The information age: economy, society and culture**. 2. ed. Malden: Blackwell, 2004.

FERNANDES, A. H.; DINIZ, L. A. Cibercultura e redes sociais: o acesso e a conexão definem as práticas das juventudes? **Passagens**: Revista do Programa de Pós-graduação em Comunicação - UFC, Fortaleza (CE), v. 7, n. 1, p. 82-98, 2016. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/46171>>. Acesso em 01 de março de 2022.

FIALHO, L. M. F.; SOUSA, F. G. A. de. Juventudes e redes sociais: interações e orientações educacionais. **Revista Exitus**, ISSN 2236-2983, ISSN-e 2237-9460, Vol. 9, Nº. 1, 2019, págs. 202-231. Disponível em: <<file:///C:/Users/Lidiane/Downloads/Dialnet-JuventudesERedesSociais-7898059.pdf>>. Acesso em 01 de março de 2022.

GOEDERT, L.; UNGLAUB, T. R DA R.; ARNDT, K. B. Múltiplas linguagens em tempos de tecnologias digitais: influências da cultura digital nos processos comunicativos. **Colóquio Luso-Brasileiro de Educação – COLBEDUCA**, V.3, 2018. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/colbeduca/article/view/11456>>. Acesso em 07 de março de 2022.

GOULÃO, M. DE F. & HENRIQUES, S. Ensinar e aprender em Ambientes Virtuais de Aprendizagem. *In*: Moreira, J. A., Barros, D. & Monteiro, A. **Inovação e formação na sociedade digital**: ambientes virtuais, tecnologias e serious games. Santo Tirso, Portugal: Whitebooks, 2015

JENKINS, H. **Convergence culture**: where old and new media collide. New York: New York University, 2006.

KELLNER, D.; SHARE, J. Educação para a leitura crítica da mídia, democracia radical e a reconstrução da educação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 104 - Especial, p. 687-715, out. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a0429104.pdf>>.

LACERDA, Andreson Lopes de. **Formação do sujeito-arquiautor em práticas de empoderamento na escola por meio de audiovisuais da cultura digital**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, 2020.

MOREIRA, J. A., MONTEIRO, A. & BARROS, D. M. Formação de professores para a Web 2.0: o TPACK como referencial teórico. *In*: Moreira, J. A.; Barros, D. M.; Monteiro, A. (2015). **Inovação e formação na sociedade digital**: ambientes virtuais, tecnologias e serious games (1ª ed.). Porto: Whitebooks, 2015.

RIEDNER, D. D. T. & PISCHETOLA, M. Tecnologias Digitais no Ensino Superior: uma possibilidade de inovação das práticas? **Educação, Formação & Tecnologias**, v. 9, n. 2, pp. 37-55, 2016.

SANTAELLA, L. Intersubjetividade nas redes digitais: repercussões na educação. *In*: PRIMO, A. (org). **A Internet em rede**. Porto Alegre: Sulina, 2013.

SANTINELLO, J., and VERSUTI, A. Facebook: conectividade e reflexões da rede social para o contexto social do século XXI. *In*: PORTO, C., and SANTOS, E. (Orgs.) **Facebook e educação**: publicar, curtir, compartilhar [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2014, pp. 185-197.

AVALIAÇÃO DO DESIGN INSTRUCIONAL DO CEAD/UDESC

Igor Reszka Pinheiro
Dafne Fonseca Alarcon
Carmen Maria Cipriani Pandini

Igor Reszka Pinheiro é Doutor em Psicologia e Design pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC.

E-mail: pinheiro.ir08@gmail.com

Dafne Fonseca Alarcon é Doutora em Engenharia e Gestão do Conhecimento pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC.

E-mail: dafne.alarcon@udesc.br

Carmen Maria Cipriani Pandini é Doutora em Educação e professora efetiva na Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC.

E-mail: carmen.pandini@udesc.br

RESUMO

O objetivo do artigo é avaliar o engajamento do estudante no ambiente virtual de aprendizagem (AVA/Moodle) do Centro de Educação a Distância (CEAD) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), a partir do processo de design instrucional. Sendo assim, apresenta-se o processo de DI com ênfase na etapa de avaliação e as especificidades da modalidade de Educação a Distância (EaD) para o engajamento do estudante. Para isso, o artigo se estrutura da seguinte forma: 1) apresenta-se o referencial teórico que embasou a pesquisa, onde são apontados os principais marcos legais e as práticas contemporâneas mais difundidas da autoavaliação institucional, discute-se o papel do design instrucional na EaD, e são listadas as variáveis de trabalho do design em pesquisas já realizadas; 2) na próxima seção descreve-se o método utilizado para a coleta e a análise dos dados; 3) por fim, são apresentados e discutidos os resultados em relação ao engajamento dos estudantes no AVA.

Palavras-chave: Design Instrucional. Avaliação. Autoavaliação Institucional. Engajamento. Ambiente Virtual de Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Ao final de todos os semestres, como parte do processo de autoavaliação institucional, o Centro de Educação a Distância (CEAD) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) avalia o design de seu ambiente virtual de aprendizagem (AVA), a fim de identificar e solucionar possíveis problemas para replicar as melhores práticas realizadas. Neste contexto, o artigo apresenta os resultados da avaliação realizada após o primeiro semestre letivo de 2021, a qual compila todos os dados coletados pelo CEAD desde 2017.

Uma vez que o processo de autoavaliação institucional é contínuo e costuma refletir uma realidade cambiante (MONTICELLI; RODRIGUES; SERAFIM; ATVARIS, 2021), este texto não tem como objetivo descrever fórmulas de sucesso atemporais, mas sim apontar quais soluções de design são empregadas e merecem, com base nos dados empíricos coletados, maior atenção nos próximos ciclos de trabalho. Destarte, as recomendações

presentes no final do artigo visam direcionar os esforços da equipe multidisciplinar e departamentos na melhoria da qualidade dos cursos do CEAD.

A presente pesquisa se justifica, então, no possível ganho de eficiência transversal promovido pelo design instrucional. Levando em consideração que o aprendizado na modalidade de Educação a Distância (EaD), depende não apenas dos conteúdos e das atividades propostas pelo corpo docente, mas também dos meios de comunicação empregados para a sua transmissão e execução (GOMES; ENSSLIN; CARDOSO; ANDRADE, 2020), qualquer ganho mensurável promovido pelo design de AVAs, torna-se elegível para outros cursos e disciplinas que ofertam a mesma modalidade.

Para isso, o artigo se estrutura, a fim de responder quatro perguntas centrais à pesquisa: O que indica a medida de perda de engajamento? A perda de engajamento está sujeita a alguma variável interveniente? Quais elementos de design instrucional impactam na perda de engajamento? E, como os diferentes elementos de design instrucional interagem para influenciar o engajamento dos alunos?

As respostas para essas perguntas embasam algumas recomendações gerais realizadas no design instrucional e que serão apresentadas no decorrer do artigo.

REFERENCIAL TEÓRICO

O conceito de avaliação vem se (trans)formando ao longo dos últimos anos e tem suscitado muitas discussões. O reflexo disso está na extensa bibliografia encontrada sobre o assunto gerado, a partir dos conflitos entre a teoria e o que se vem sendo exercido na prática. Assim, a avaliação educacional pode ser compreendida como sendo a avaliação do aprendizado e a avaliação da instituição. A avaliação institucional, de acordo com Galdino, (2010) pode ser dividida em avaliação interna e externa. O processo de avaliação interna, também conhecido como autoavaliação institucional, torna-se objeto essencial de pesquisa pela relevância que exerce junto à instituição educacional em sua capacidade de pensar criticamente a si mesma. (GALDINO, 2010)

Segundo Lehfeld et. al., (2010), avaliar não é uma tarefa fácil! Mesmo levando-se em consideração o sentido mais usual de avaliação em uma instituição universitária, na avaliação da aprendizagem, sempre haverá pontos discordantes sobre o melhor meio de realizá-la e obter resultados. Tais características também se aplicam ao processo de autoavaliação, que requer um olhar interno para avaliar as próprias estruturas, atividades e uma gama de processos. No caso de uma autoavaliação institucional, a magnitude da tarefa torna-a ainda mais complexa, porém não inexecutável. Ao avaliar uma instituição, é fundamental que se mantenha uma postura como que ao mesmo tempo mira no passado e no futuro.

A partir desta perspectiva, a autoavaliação de uma instituição de ensino superior, que abrange cursos de graduação, tecnológicos e programas de pós-graduação, não se reduz à simples atribuição de notas ou conceitos aos diferentes cursos, infraestrutura e atividades de extensão, e muito menos à definição de um diagnóstico revelado por um número. Uma instituição universitária desenvolve suas atividades norteada pela filosofia educacional exposta em sua Missão e descrita no seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), que resulta de um amplo processo de estudos e reflexões.

Em se tratando de um curso mediado por Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (TDIC), de acordo com Freire (2020), a EAD, que se apresenta enquanto uma modalidade educacional, segundo o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, demanda que suas especificidades sejam consideradas nos processos de autoavaliação institucional. Assim, apresenta-se enquanto exigência, a reflexão e a discussão sobre os parâmetros/critérios que devem ser considerados ao se pensar a EaD no contexto da autoavaliação.

A EaD está pautada no uso intensivo de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) que permitem que o processo de ensino-aprendizado e a avaliação sejam efetuados de maneira onde todas as informações sejam armazenadas em meios computacionais. Os dados mais recentes divulgados pelo Censo efetuado pelo INEP (2019), confirmam a tendência de ingressantes em cursos de nível superior nesta modalidade educativa.

Para Cabral e Medeiros (2022), esta modalidade educacional se constitui como uma

mudança de paradigma que se apresenta em constante desafio quanto a forma com que se constrói o conhecimento. Essa construção permite reflexões importantes e significativas, e nesse contexto se insere a autoavaliação como opção e reflexão do estudante em relação ao seu próprio aprendizado e da instituição enquanto práticas educativas.

Tanto a avaliação, quanto a autoavaliação se mostram como prática passíveis de reflexão e mudanças. Em se pensando em cursos na modalidade EAD, entender e avaliar os impactos de novos modelos tecnológicos se torna bastante desafiador, pois implica em uma constante postura atualizada em relação as tendências educacionais, a produção de novos e inovadores materiais didáticos digitais e as expectativas de estudantes interconectados.

Segundo De Martins e Ribeiro (2018), a EAD modifica a forma de ensino e o ambiente no qual a aprendizagem acontece efetivamente. Assim, é razoável acreditar que também existe uma alteração na forma pela qual o estudante desta modalidade se engaja em seu estudo. A maioria das pesquisas ignora ou dá pouca atenção para o engajamento do estudante na EAD (COATES, 2007).

Para Araújo (2017) a percepção de sucesso acadêmico das Instituições de Ensino Superior tem se afastado de parâmetros usuais relacionados a objetividade e a quantificação, como concluir um curso ou obter um elevado rendimento acadêmico, e têm considerado outros aspectos mais direcionados ao valor que o ensino acrescenta às vidas dos indivíduos e à sociedade. Nesse sentido, em busca de compreender o processo de interação entre instituição e estudantes e as mudanças oriundas desta interação, um dos critérios que tem sido incluído nas pesquisas é o envolvimento, também chamado de engajamento, dos estudantes acerca da sua experiência educativa (ARAÚJO, 2017; ALRASHIDI; PHAN; NGU, 2016).

Neste aspecto o design instrucional se apresenta como sendo o processo central de produção da EaD que visa essencialmente o engajamento do estudante no AVA, na medida em que perpassa todas as etapas específicas para criação de estratégias que envolvem a análise do público-alvo e contexto educacional, o design do curso que

determina todos os objetivos e ferramentas a serem utilizadas para o bom desempenho do estudante e seu desenvolvimento, a implementação dos recursos e a avaliação em um fluxo iterativo e não linear.

Para Filatro (2008) design instrucional (DI) pode ser definido como o conjunto de atividades envolvidas na formulação de uma ação educativa. Assim, não é uma tarefa única, mas uma diversidade de práticas que permitem a construção de um produto educacional qualificado que atende todas as especificidades para o engajamento dos estudantes na orientação pedagógica da instituição.

As especificidades dos estudantes estão também relacionadas ao processo de criação de salas de aula dentro do AVA em um grau menos ou mais complexo, parecido com aquele criado e implementado por um webdesigner ou designer gráfico. Neste processo é necessário considerar a arquitetura de informação, a composição estética e visual das salas, a organização da estrutura e do conteúdo, as imagens, textos e recursos como vídeos, animações e formas de comunicação. Todos estes elementos fazem com que o professor precise, de modo orgânico ou cuidadosamente examinado, tomar decisões que vão compor a experiência de interação dos estudantes nas interfaces digitais.

De acordo com Serrano e Beltrão (2022) o design instrucional pode ser compreendido como o processo de estruturação, formulação e aplicação de um produto de aprendizagem, que cria soluções e otimiza processos com foco na percepção do aprendiz, sendo fundamentado em diversos campos de conhecimento, tais como: educação, comunicação e tecnologia. No desenvolvimento de um projeto educacional, o designer instrucional articula-se na comunicação entre discentes e docentes, além de projetar os ambientes e objetos de aprendizagem e gerir as ferramentas a serem utilizadas durante todo o processo.

No âmbito deste artigo, o foco o processo de DI se encontra na etapa final de avaliação do processo como um todo, na qual, o principal objetivo é verificar se os objetivos inicialmente traçados para o projeto do curso foram alcançados e identificar o que precisa ser feito para melhorar as práticas educativas em uma sequência de etapas que permitem construir soluções variadas para necessidades educacionais específicas.

MÉTODO

A pesquisa realizada é de natureza quantitativa e de caráter documental (MARCONI; LAKATOS, 2007). Como um todo, o estudo realizado se dividiu em três momentos: coleta e tabulação dos dados; análise dos dados; e discussão e socialização dos resultados encontrados.

No momento da coleta de dados foram realizadas duas tarefas. Primeiro, reuniu-se as notas de todas as atividades avaliativas realizadas, com exceção das de recuperação (às vezes chamadas de exame final), de todos os alunos, devidamente anonimados, que concluíram alguma disciplina do CEAD/UDESC até o primeiro semestre letivo de 2021. Essas notas serviram para calcular a medida de perda de engajamento utilizada na análise das variáveis de design instrucional.

O cálculo da perda de engajamento exibido em cada disciplina consistiu da diferença entre as médias de nota potencial e as médias de nota real dos alunos. Enquanto a nota real dos alunos é igual à sua nota final na disciplina, tal como pontuada pelo professor, considerando as atividades não realizadas (Exemplo com 3 avaliações: $5 + 7 + \text{nulo} = 5 + 7 + 0 = \text{nota } 4$), a nota potencial dos alunos é igual à sua nota final na disciplina desconsiderando as atividades não realizadas (Exemplo com 3 avaliações: $5 + 7 + \text{nulo} = 5 + 7 = \text{nota } 6$). A medida de perda de engajamento em si, então, indica a quantidade de nota que foi desperdiçada pela não realização de alguma atividade (Com base nos exemplos anteriores: $\text{nota } 6 - \text{nota } 4 = \text{perda de engajamento } 2$). Assim sendo, partindo dos pressupostos que os alunos manteriam o seu desempenho médio nas avaliações não realizadas, e de que os motivos externos que impossibilitam a realização de atividades acadêmicas se distribuem de maneira aleatória entre as disciplinas (ser acometido por uma doença, por exemplo), quanto maior for a perda de engajamento medida em uma disciplina, menos recursos didáticos foram aproveitados de maneira voluntária pelos alunos.

Já a segunda tarefa realizada no momento de coleta de dados foi a tabulação dos elementos de design instrucional utilizados em cada disciplina do AVA do CEAD/UDESC. Esses elementos são: apresentação da sala em formato botões; existência de banner

externo; existência de banner interno padronizado; existência de vídeo de orientação; existência de vídeo de orientação indexado; agrupamento das avaliações em tópico separado; utilização de ícones; utilização de ícones em tópicos indentados; existência de bloco com informações sobre o docente da disciplina; existência de bloco com informações sobre o progresso da disciplina; existência de bloco com o calendário da disciplina; número de tópicos de conteúdo; número total de recursos do Moodle empregados; número de atividades H5P utilizadas; porcentagem de atividades H5P dentre o total de atividades; número de áudios disponibilizados; porcentagem de áudios dentre o total de atividades; número de vídeos indexados disponibilizados; porcentagem de vídeos indexados dentre o total de atividades; número de arquivos em formato PDF disponibilizados; porcentagem de arquivos em formato PDF dentre o total de atividades; número de links de conteúdo externo disponibilizados; e porcentagem de links de conteúdo externo dentre o total de atividades. É pertinente ressaltar que as salas de aula virtuais de cada disciplina exibem diferenças, inclusive em um mesmo semestre letivo, pois, apesar da equipe de design instrucional da instituição sugerir um modelo comum, cada professor da UDESC tem liberdade para adaptar o padrão ofertado às necessidades específicas das suas práticas didáticas.

Além desses elementos de design, também foram tabuladas outras variáveis potencialmente intervenientes, que são: o ano em que a disciplina foi ofertada; a fase da disciplina; a nota média real dos alunos da disciplina; o número de alunos da disciplina; e a quantidade de atividades avaliativas na disciplina. Todos os dados utilizados foram coletados diretamente no AVA utilizado tanto pelos alunos quanto pelos professores do CEAD/UDESC. A coleta ocorreu entre os meses de dezembro de 2021 e janeiro de 2022.

Após a coleta de dados teve início o segundo momento da pesquisa, no qual se procedeu a análise estatística com o auxílio dos softwares SPSS versão 19 e UCINET. Com base no cálculo de normalidade da distribuição dos dados de perda de engajamento, optou-se pelo uso de estatísticas não-paramétricas para verificar a hipótese de que cada um dos elementos de design instrucional influencia ou está relacionado com a perda de engajamento dos alunos. Foi realizado um teste de hipótese nula para cada uma das

variáveis isoladamente e, depois, o conjunto de variáveis de design foi analisado em conjunto.

Para analisar o conjunto de variáveis, calculou-se a rede de influências do design na perda de engajamento. Tal procedimento consistiu da subtração, de forma emparelhada, da correlação parcial entre cada uma das variáveis de design, controlado o efeito da perda de engajamento, da correlação total entre essas mesmas variáveis. Assim, obteve-se uma matriz de correlação do efeito exclusivo da perda de engajamento nas variáveis de design instrucional. Essa matriz foi, então, empregada para calcular a comunalidade entre as variáveis utilizando o método de Análise dos Componentes Principais (PCA), e para gerar o gráfico da rede de influências utilizando o método do Escalonamento Multidimensional.

Por fim, no terceiro momento da pesquisa procedeu-se a discussão e a socialização dos resultados encontrados. Essa discussão ocorreu tanto na equipe responsável pelo design instrucional do CEAD/UDESC, quanto nas reuniões de colegiado dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Ciências Biológicas e Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia. O processo de interpretação dos resultados encontrados nesta pesquisa ocorreu, portanto, de forma dialogada com inúmeros professores e especialista em design instrucional, e a aplicação prática dos achados nos novos modelos de salas virtuais utilizados pela instituição foi validada coletivamente.

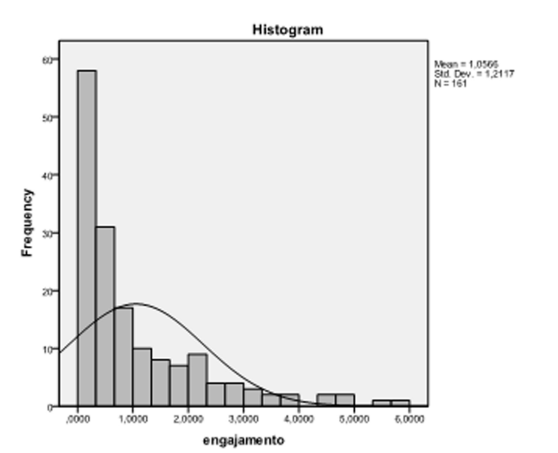
O QUE INDICA A MEDIDA DE PERDA DE ENGAJAMENTO?

Os dados empregados na pesquisa consistem de todo o universo amostral do CEAD/UDESC, pois abrangeu a totalidade de disciplinas concluídas até o momento da coleta de dados. Esse universo abrange as disciplinas ofertadas do primeiro semestre de 2017 até o primeiro semestre de 2021, nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Ciências Biológicas, Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia e Licenciatura em Informática.

No total foram encontradas 215 disciplinas, mas apenas 196 delas possuíam o registro das notas. Desse número, foram excluídas, ainda, outras 35 disciplinas das análises, pois elas não exibiram qualquer perda de engajamento, sobretudo por possuírem apenas uma atividade avaliativa cadastrada (o que retira dos alunos a opção pela sua realização, já que a aprovação depende exclusivamente desta atividade). Assim sendo, foram analisadas 161 disciplinas com a devida variância na perda de engajamento.

Conforme exibe a Figura 1, a média de perda de engajamento nas disciplinas analisadas foi de 1,06 pontos (em uma escala de 0 a 10), com desvio padrão (DP) de 1,21. A típica cauda longa dos dados, de acordo com o cálculo de Shariro-Wilk, não apresenta distribuição normal ($W = 0,782$; $p < 0,000$). A média de perda de engajamento nos quatro cursos analisados foi de 0,92 (DP = 1,02) na Licenciatura em Pedagogia, de 0,92 (DP = 1,26) na Licenciatura em Ciências Biológicas, de 0,65 (DP = 0,49) no Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia e de 2,15 (DP = 1,65) na Licenciatura em Informática.

Figura 1 - Distribuição da Perda de Engajamento



Fonte: Os autores utilizando o SPSS, 2022.

A análise de variância (ANOVA) realizada para comparar as médias dos quatro cursos indica que existem diferenças estatisticamente significativas entre eles ($F(3, 157) = [8,074]$, $p < 0,000$). Novas análises *post hoc* empregando o método de Tukey para

comparações múltiplas indicam que a única diferença real entre eles é a média da perda de engajamento no curso de Licenciatura em Informática, a qual é significativamente superior aos demais três cursos (Pedagogia: $p < 0,000$; I.C. 95% = [0,52; 1,93] / Biologia: $p < 0,000$; I.C. 95% = [0,56; 2,44] / Bacharelado Interdisciplinar: $p = 0,001$; I.C. 95% = [0,42; 2,04]).

Esse primeiro resultado é interessante, pois, valida a própria medida de perda de engajamento utilizada para aferir o impacto das variáveis de design instrucional. O curso de Licenciatura em Informática, que apresenta mais que o dobro da perda de engajamento exibida nos demais cursos, é único curso do CEAD/UDESC que já foi descontinuado. Desde o ano de 2017/02 novas vagas já não são mais oferecidas para o ingresso nesse curso, pois a evasão de alunos ocorrida até então não justifica mais a sua manutenção. A medida de perda de engajamento, então, aparenta servir como um prenúncio da evasão de alunos, que é uma das situações que mais se busca evitar no ensino público.

Além da evasão, a medida de perda de engajamento também reflete o desempenho médio dos estudantes. A análise de correlação indica que a perda de engajamento possui uma relação inversa, estatisticamente significativa e de intensidade moderada com a nota média real dos alunos em uma disciplina ($r(161) = -0,485$, $p < 0,000$). Isso significa que quanto maior o engajamento de uma turma, tal como medido nesta pesquisa, maior também é a nota média da mesma turma.

No geral, então, pode-se dizer que a medida de perda de engajamento empregada indica comportamentos como a falta de interesse, a falta de prioridade e a falta de esforço em um conjunto de alunos. Esses comportamentos, constatados pela menor participação nas atividades avaliativas, acarretam imediatamente na queda do desempenho médio dos alunos e, ao longo do tempo, a sua evasão.

A PERDA DE ENGAJAMENTO ESTÁ SUJEITA A ALGUMA VARIÁVEL INTERVENIENTE?

A única outra correlação estatisticamente significativa encontrada com a perda de engajamento foi com a quantidade de atividades avaliativas na disciplina ($r(161) = 0,367$, $p < 0,000$). Esse resultado indica que quanto mais avaliações são realizadas na disciplina, maior tende ser a perda de engajamento. Isso, porém, não sugere que poucas avaliações devam ser realizadas no ensino a distância, mas sim que a diluição da pontuação total de uma disciplina oferece mais oportunidades para os alunos não entregarem uma atividade sem terem grandes prejuízos.

Assim sendo, enquanto, por um lado, a maior parte das disciplinas sem variância na perda de engajamento foram as disciplinas com apenas uma atividade avaliativa (essas excluídas das análises), por outro, as disciplinas com maior perda de engajamento foram aquelas com várias atividades avaliativas. A inspeção visual do gráfico de correlação indica que essa tendência existe sobretudo quando há menos de quatro atividades avaliativas.

A recomendação que pode ser extraída desse resultado é, então, que quatro ou mais atividades avaliativas (provas, tarefas, fóruns, h5p etc.) sejam realizadas por disciplina, pois, utilizar menos atividades não aumenta o engajamento da turma, apenas dificulta a detecção da motivação dos alunos. Ao realizar quatro ou mais avaliações, como a perda de uma dessas atividades não necessariamente acarreta em reprovação (perda média de 25% da nota da disciplina), o docente, além de oportunizar mais vezes a participação ativa dos seus alunos, ganha poder diagnóstico para aferir o engajamento da sua turma. Esse diagnóstico, então, pode ser utilizado tanto para testar melhorias na própria disciplina, quanto para intervir diretamente junto aos alunos com maior risco de evasão.

QUAIS ELEMENTOS DE DESIGN INSTRUCIONAL IMPACTAM NA PERDA DE ENGAJAMENTO?

No que diz respeito às variáveis de design analisadas, constatou-se diferenças

estatisticamente significativas somente em dois casos. Em ambos os casos a presença do elemento de design instrucional nas salas virtuais gerou menor perda de engajamento: apresentação da sala em formato botões ($U = 2428$, $p = 0,030$); e existência de banner externo ($U = 2060$, $p = 0,012$).

O uso padronizado das salas de aula virtuais no formato botões foi instituído no segundo semestre de 2020 no CEAD/UDESC. A principal diferença desse formato de sala, quando comparado com as salas em formato de tópicos no Moodle, é a subdivisão do conteúdo. Na sala em formato botões os alunos visualizam somente o conteúdo de um módulo de ensino por vez. Assim sendo, além da visualização do conteúdo ser facilitada em dispositivos móveis, o volume de informações aparenta ser menor e, por conseguinte, mais palatável em cada momento das disciplinas. Como esse formato de sala demonstrou impactar positivamente o engajamento dos alunos, incentiva-se o seu uso e, também, a investigação do impacto de outros formatos de sala alternativos.

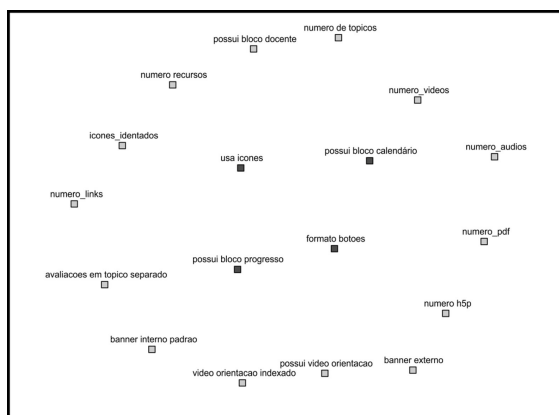
Além dessa recomendação, o resultado referente à existência de banner externo na disciplina também sugere que uma identidade visual coerente e chamativa pode ser outro elemento catalisador do engajamento. Uma vez que no CEAD/UDESC todas as salas virtuais são organizadas por fase nos seus respectivos cursos, os alunos normalmente são capazes de visualizar o banner externo das suas disciplinas lado a lado, e isso gera comparações. Aparentemente, os alunos reagem com mais motivação ao maior zelo das disciplinas em ocorre a personalização dos seus banners externos (com fotografia ou desenho que dialoga diretamente com o seu conteúdo).

COMO OS DIFERENTES ELEMENTOS DE DESIGN INSTRUCIONAL INTERAGEM PARA INFLUENCIAR O ENGAJAMENTO DOS ESTUDANTES?

Finalmente, a análise integral do conjunto de variáveis gerou uma rede de influências do design instrucional na perda de engajamento com quatro elementos centrais (Figura 02): apresentação da sala em formato botões (comunalidade igual a 0,918); existência de bloco com o calendário da disciplina (0,948); utilização de ícones (0,957); e existência

de bloco com informações sobre o progresso da disciplina (0,970). Depois dessas quatro variáveis, o *Scree Plot* da análise fatorial sugere que a influência mútua dos elementos de design se torna muito diluída.

Figura 2 - Rede de Influências do Design Instrucional na Perda de Engajamento.



Fonte: Os autores utilizando o UCINET, 2022.

Com base nesses resultados, percebe-se que, apesar de somente a apresentação da sala em formato botões influenciar suficientemente a perda de engajamento de forma isolada, de forma agregada outros elementos de design instrucional também contribuem para a manutenção da motivação. Um desses elementos, a utilização de ícones, caracteriza-se como um recurso de organização visual interno das diferentes subseções em um módulo de conteúdo, e os outros dois, a existência de bloco com informações sobre o progresso da disciplina e a existência de bloco com o calendário da disciplina, dizem respeito à organização temporal das atividades da disciplina como um todo. Sugere-se, então, o uso conjunto de todos esses elementos de design.

Ademais, como o uso de banners externos também exibiu resultado significativo de forma isolada, também é relevante revê-lo à luz do mapa de influências. Nesse mapa (Figura 02), percebe-se que os banners externos atuam em conjunto com o uso de atividades do tipo H5P e com a existência dos vídeos de orientação (indexados e não indexados). Isso sugere que a influência dos banners na perda de engajamento está relacionada à personalização da comunicação nas disciplinas. Enquanto o uso

de atividades do tipo H5P costuma implicar na criação de novos materiais didáticos, elaborados especificamente para a transmissão dinâmica de um conteúdo, o uso de vídeos de orientação promove a aproximação empática entre professor e alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dada a proposta de não descrever fórmulas de sucesso atemporais, mas sim apontar soluções de design que merecem maior atenção, este artigo sugere o uso e a investigação mais aprofundada dos seguintes elementos: salas de aula virtuais em formato botões; utilização de ícones para a separação de subseções; blocos com o calendário e informações sobre o progresso da disciplina; banners externos personalizados; o uso de atividades do tipo H5P; e o emprego de vídeos de orientação. Cada um desses elementos, em conjunto ou isoladamente, se mostrou empiricamente capaz de reduzir a perda de engajamento.

Além do emprego desses elementos de design, os resultados dessa pesquisa também possibilitam recomendar o uso de quatro ou mais atividades avaliativas em cada disciplina. Essa prática viabiliza o diagnóstico motivacional dos alunos, o que pode ser utilizado tanto em testes AB para a melhora das disciplinas, quanto para prevenir a evasão por meio de intervenções individuais de professores, tutores e coordenadores.

É pertinente ressaltar que todas essas recomendações se baseiam em uma pesquisa documental empírica. Os dados empregados, então, não são fruto de pesquisas de opinião, e os resultados encontrados não necessariamente refletem a intuição de especialistas da área do design instrucional. Isso, por um lado, garante-se a objetividade e a validade dos achados, mas, por outro, torna as recomendações sensíveis às escolhas metodológicas realizadas. Destarte, sugere-se o uso contextualizado das recomendações realizadas.

Apesar desse tipo de pesquisa se tratar de uma atividade rotineira do CEAD/UDESC para melhorar a qualidade dos serviços prestados à comunidade, esta é a primeira vez que a análise dos dados é realizada de maneira exaustiva. O conjunto de todos os dados gerados até o momento de realização da pesquisa confirma, então, que a máxima de

McLuhan está correta no design instrucional: “o meio é a mensagem”. A forma com que um AVA disponibiliza os seus conteúdos e atividades influencia diretamente no engajamento dos alunos e, conseqüentemente, no seu aprendizado. Toda instituição de ensino, independentemente da sua mensagem, pode, portanto, tirar proveito dos mesmos meios de design.

REFERÊNCIAS

ALRASHIDI, O.; PHAN, H. P.; NGU, B. H. Academic Engagement: An Overview of Its Definitions, Dimensions, and Major Conceptualisations. **International Education Studies**, v. 9, n. 12, p. 41-52, 2016. Disponível em: <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ies/article/view/60095>

ARAÚJO, A. M. Sucesso no ensino superior: uma revisão e conceptualização. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, v. 4, n. 2, p. 132-141, 2017. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6241243>

CABRAL, Elisabete Azevedo; DE MEDEIROS, Luciano Frontino. Um framework teórico para a construção da ferramenta de autoavaliação na educação a distância. **Conjecturas**, v. 22, n. 3, p. 780-789, 2022.

ATES, Hamish. A Model of Online and General Campus-Based Student Engagement. **Assessment and Evaluation in Higher Education**, v. 32, n.2, p. 121–141, 2007.

DE MARTINS, Letícia Martins; RIBEIRO, José Luis Duarte. Os fatores de engajamento do estudante na modalidade de ensino a distância. **Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL**, v. 11, n. 2, p. 249-273, 2018.

FILATRO, A. **Design instrucional na prática**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008.

GALDINO, Mary Neuza Dias. **A autoavaliação institucional no ensino superior como instrumento de gestão**. Fundação CESGRANRIO/Universidade do Grande Rio, 2011.

GOMES, D.; ENSSLIN, S.; CARDOSO, T.; ANDRADE, D. Avaliação de desempenho de cursos de graduação ofertados na modalidade de Educação a Distância. **Avaliação**, v. 25, n. 03, 2020.

LEHFELD, Neide Aparecida de Souza *et al.* Reflexões sobre o processo de autoavaliação institucional: o olhar de uma comissão própria de avaliação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 15, p. 177-194, 2010.

MARCONI, M.; LAKATOS, E. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2007.

MONTICELLI, N.; RODRIGUES, S.; SERAFIM, M.; ATVAR, T. Avaliação institucional e gestão estratégica: Vínculos necessários para o desenvolvimento institucional. **Avaliação**, v. 26, n. 01, 2021.

SERRANO, Paulo Henrique Souto Maior; BELTRÃO, Annie Elisabeth; DANTAS, Antônio Régis Silva. Usabilidade e Design Instrucional no Ensino Remoto Emergencial com o Moodle. **Cadernos de Educação Tecnologia e Sociedade**, v. 15, n. 1, pág. 28-33, 2022..

DE ELEMENTO ALEGÓRICO A ELEMENTO PEDAGÓGICO

*Uso de imagens na infografia dos materiais
educacionais digitais*

Rafael Martins Alves
Márcia Melo Bortolato
Gilson Braviano

Rafael Martins Alves é Doutorando em design na Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC.
E-mail: rafael.m.alves.r@gmail.com

Márcia Melo Bortolato é Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC.
E-mail: marcia.melo.ead@gmail.com

Gilson Braviano é Doutor em Matemática e professor efetivo na Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC.
E-mail: gilson@cce.ufsc.br

RESUMO

Muito já foi dito sobre uma imagem valer mais que mil palavras. Aqueles que proferem essa famosa frase defendem a tese de que o texto tem menor capacidade de compreensão pelo ser humano do que as imagens. Ainda que essa tese nem sempre se configure como correta, a verdade é que a imagem é um recurso visual capaz de auxiliar na compreensão de informações textuais. A infografia, por sua vez, sendo um produto que mescla imagem e texto de forma indissolúvel, possui grande potencial de colaborar no entendimento de dados e informações. Na educação, seu uso pode ser de suma importância. Neste artigo, analisamos infográficos de materiais educacionais digitais, utilizando princípios da semiótica e do design instrucional para refletir sobre o uso da imagem como meio formativo e comunicativo.

Palavras-chave: Imagem. Infografia. Materiais Educacionais. Semiótica. Design Instrucional.

INTRODUÇÃO

A imagem traz informação e comunica desde a pré-história, quando os homens das cavernas representavam em figuras os momentos de uma caça, uma vivência ou uma técnica desenvolvida, na forma de pintura rupestre. Tais registros possibilitaram a reflexão sobre a ação já realizada e, ao mesmo tempo, repassavam para as novas gerações o conhecimento construído a partir de suas conquistas e fracassos. Há registros desse tipo de desenho rupestre com mais de trinta mil anos de existência, descobertos em cavernas no sul da França, como mostra o documentário *Caverna dos Sonhos*, de 2011, do diretor alemão Werner Herzog. Tais achados confirmam que o ser humano conta histórias através de imagens desde a pré-história (LAPOLLI; VANZIN, p. 37).

Com o desenvolvimento dos códigos de escrita, a produção da imagem se associa à arte através do desenho, da pintura, da escultura e da arquitetura, conforme preconizam Souza *et al.* (2015, p. 22):

“Códigos da escrita de alguns povos antigos, como os hieróglifos do Egito, os de Creta e os Maias possuem a imagem como referência, os ideogramas; os quais, com o passar do tempo, foram ficando cada vez mais simplificados, distanciando-se da imagem.”

Em tempos mais recentes, considerando o desenvolvimento das tecnologias, a produção de imagens é apresentada em variados formatos e meios, como a fotografia, o cinema, a televisão e, mais recentemente, o formato digital. Tal produção também redireciona seu objetivo de código de escrita para uma comunicação muito persuasiva. Nesse sentido, segundo Souza *et al.* (2015, p. 22) acreditam que

[...] as imagens são tomadas como veículo estratégico para propagação de ideologias e para formação de mentalidades consumistas. A sagacidade do econômico influencia a superestrutura social, emergindo uma cultura ligada à valorização dos símbolos do *status*, das aparências, da sensualidade e dos desejos. As imagens publicitárias, por exemplo, trabalham com modelos, impondo regras para o comportamento das pessoas, reforçando cada vez mais a padronização de hábitos em função dos interesses de uma elite.

Os mesmos autores consideram que as imagens, no campo da comunicação, se configuram como “signos, estabelecendo na relação emissor e receptor um campo semiótico, uma rede de sentidos, caracterizados enquanto práticas sociais mediadas pela tecnologia e linguagens, as quais propiciam ambientes para o entretenimento e a aprendizagem” (SOUZA *et al.*, 2015, p.24). Nessa perspectiva, as imagens vêm carregadas de possibilidades de compartilhar conhecimentos, conceitos, reflexões e até manipulações ideológicas.

Diversos autores se debruçam sobre como deve-se definir o termo imagem. Esses autores, de acordo com Carrijo (2013, p. 452),

[...] compartilham da premissa de que o termo imagem guarda múltiplos significados sem vínculos aparentes que torna difícil apreendê-lo em uma única definição. Esses múltiplos significados nem sempre remetem ao espaço do visível, indicando que algo da linguagem verbal/falada toma emprestados traços do visual. Imaginária ou visível, uma imagem depende sempre da construção ou do reconhecimento do outro, ela seria um objeto segundo com relação a um outro que ela representa de acordo com certas leis particulares.

Carrijo (2013) fez uma revisão bibliográfica sobre o termo, consultando John Berger (1999), Martine Joly (1996), Peirce (1974), Santaella e Winfried Nöth (1999), Moreira Leite (1999), dentre outros. Após sua revisão, concluiu que: “Na polissemia de sentidos atribuídos à imagem, há algo de consensual: a ideia de que toda imagem incorpora uma forma de ver, e nossa percepção ou apreciação de uma imagem depende, também, de nosso próprio modo de ver.” (p. 455)

Fagundes (2009) não foge à lógica de Carrijo quando fala sobre o peso formativo sobre as pessoas que as imagens exercem, já que estas estão a todo instante exercendo influência e se comunicando. Ele acrescenta valor à imagem ressaltando que, além do nosso próprio modo de ver, as imagens também influenciam nosso olhar e comunicam coisas novas.

Nesse aspecto, traçamos um viés para nossa reflexão, ao focar no uso da imagem como meio formativo e comunicativo, elevando seu uso como um forte elemento pedagógico, mais especificamente, nos materiais educacionais digitais.

Usaremos, neste artigo, o termo material educacional digital (MED), a partir do conceito adotado por Behar e Torrezan (2009), que considera MED, todo o material educacional que aplica algum tipo de tecnologia digital na sua elaboração. Adotamos como foco o conceito MED na perspectiva de produção do design pedagógico (DP), que é aquele que, em sua produção, equilibra os fatores técnico-gráfico-pedagógicos com o intuito de contemplar as necessidades do perfil do aluno da geração digital: participação ativa, interatividade com diferentes fontes de informações, interações, trabalho colaborativo, criação de estratégias, exploração não-linear e resolução de desafios.

Além disso, este artigo também traz à discussão e análise os infográficos utilizados nos MED. Estas peças, desenvolvidas colaborativamente em materiais didáticos por profissionais do(a) design instrucional (DI) e do design gráfico, são capazes de sintetizar e esclarecer informações através do uso combinado entre imagem e texto. Através delas, é possível perceber o quanto o uso da imagem pode ser benéfico para o processo de ensino e aprendizagem. Optamos por estas peças devido ao seu aspecto colaborativo na construção e esclarecedor na comunicação das informações, sendo não apenas um mecanismo importante nesse tipo de material, mas indo além de um elemento ilustrativo

ou alegórico. Sua função é mais objetiva. Ao final deste texto, traremos uma análise destas peças a partir de princípios associados ao design instrucional.

DESENVOLVIMENTO

Se analisarmos variados formatos de materiais educacionais digitais, podemos constatar que grande parte das imagens é mera ilustração, uma espécie de complemento decorativo do que foi dito em palavras. Isso não significa que elas não tenham valor, afinal, a ilustração complementar também auxilia a fixar na memória aquilo que é dito em palavras, criando espécies de âncoras no processamento das informações próximas a ela. As imagens também auxiliam na leitura de grandes blocos de texto, propiciando “respiros” para o cérebro manter a atenção e organizar de forma classificada cada bloco de informação.

Mas, se “uma imagem vale mais que mil palavras” e se o último recurso didático para se fazer entender é desenhar, então a imagem é um recurso pedagógico poderoso e deve ser explorado com mais sabedoria e eficácia a cada propósito que se destina.

Isso é respaldado por García-Quismondo *et al* (2019, p. 3)¹, ao afirmarem que

As imagens têm uma forte projeção sobre o modo de conhecer: ilustrações contextualizam um conceito para melhor assimilá-lo, pois é mais efetivamente arquivado na mente e relacionado a conceitos associados. (...) As imagens, através de uma linguagem figurativa, são um poderoso instrumento para a inferência de dados e informações para o conhecimento, devido ao seu poder de captar a abstração de conceitos. No entanto, todos estes benefícios dependem da capacidade dos telespectadores de compreenderem os sinais e as técnicas no sentido dos elementos visuais, isto é, se puderem “ler” a imagem.

¹ *“Images have a strong projection on the way of knowing: illustrations contextualise a concept to better assimilate it, as it is more effectively archived in one’s mind and related to associated concepts; (...). Images, by means of a figurative language, are a powerful instrument for the inference of data and information towards knowledge due to their power to capture the abstraction of concepts [5]. However, all these benefits rely on the spectators’ ability to understand the signs and techniques within the meaning of visuals, that is, if they know how to “read” the image”.* (Tradução dos autores).

“Quer que eu desenhe?”

Essa pequena e enfática pergunta, muitas vezes usada de forma pejorativa após algumas tentativas de explicar algo a alguém, traz uma mensagem relevante para nossa reflexão: a imagem é mais didática que algumas palavras. Há também um dito popular que reforça tal ponto de vista: “Uma imagem vale mais que mil palavras”. Se as imagens têm tanto a contribuir para a compreensão, deveriam ser muito bem exploradas em materiais didáticos.

Para Behar e Torrezan (2009), tal questão é ainda mais complexa:

Normalmente um material educacional digital torna-se bem mais atraente quando possui imagens e ilustrações gráficas. Porém, reportar a elas um caráter meramente ilustrativo e instrucional significa desperdiçar o seu potencial pedagógico. É preciso entender como o sujeito interage com a imagem, para então possibilitar a sua ação sobre elas e o desenvolvimento de habilidades icônicas. (p.14)

A partir dessa colocação, Behar e Torrezan (2009) fazem uma análise da relação sujeito/objeto/contexto fundamentada na teoria interacionista, ou seja, o sujeito deve interagir com a imagem a partir de seus conhecimentos, para acrescentar informações ou modificá-las. Para tanto, é importante que a imagem inserida em um MED propicie a ação do sujeito sobre a ela; dessa relação cria-se a possibilidade da imagem ser mais um objeto importante no processo de aprendizagem.

Planejar e entender como o usuário interage com a imagem possibilita estabelecer metas (técnicas, gráficas e pedagógicas) para cada imagem inserida em um MED, ou seja, desenhar a informação de forma que a interação do usuário com o “desenho” facilite sua construção de conhecimentos.

A semiótica auxiliando a explorar o potencial das imagens

Souza *et al.* (2015, p. 25) fazem algumas observações sobre o processo semiótico na produção de imagens videográficas, mas que também pode ser aplicado a outros tipos de imagens:

O processo semiótico da construção das imagens na modernidade não depreende de um objeto ou fenômeno social “verdadeiro” que o constitua como uma referência estável na produção das imagens videográficas, pois, esse processo é dado na circularidade de um sistema de comunicação ideologicamente estabelecido, onde os sentidos circulam por caminhos já traçados.

Os estudos de Behar e Torrezan (2009) recomendam a aplicação da Semiótica Greimasiana na elaboração de materiais educacionais digitais. Eles entendem que, para a contemplação de uma prática pedagógica que considere o pensamento crítico do aluno como parte integrante do conteúdo a ser abordado, é necessário olhar para esta imagem como oportunidade de ofertar uma experiência estética.

Segundo Behar e Torrezan (2009, p.16), o aluno pode elaborar um efeito de sentido ao seu objeto de estudo através da experiência estética, em que ele pode se considerar sujeito da construção do conhecimento. Sobre a essência dessa questão, as autoras creem que ela está na relação entre o plano de conteúdo e o plano da expressão. O plano do conteúdo refere-se ao significado do texto, ou seja, o que ele está comunicando e de que maneira. Já o plano de expressão refere-se à manifestação desse conteúdo num sistema de significação verbal (línguas naturais), não-verbal (música, imagem, entre outros) ou sincrético (aquele que une vários tipos de linguagem). (BEHAR; TORREZZAN, 2009, p.16).

Knoll e Minuzzi (2018, p.146) corroboram a visão da imagem como um sistema semiótico carregado de signos, ao afirmarem que

[...] uma imagem deve ser considerada pelo que ela realmente é: um sistema semiótico que comunica significados e que funciona de modo autônomo como imagem ou em relação com um texto verbal, em consonância, apoio, contraste, repúdio ou reafirmação do que está verbalmente expresso, por exemplo.

No entanto, para que a imagem atinja seu objetivo, é preciso refletir sobre como o sujeito irá interagir com ela, perceber se será utilizada no âmbito da representação ou da simples apresentação.

Para Behar e Torrezan (2009), ao interagir com os signos de um material educacional digital, o usuário observador irá relacionar essa nova informação com a já existente e, no

mínimo, armazená-la na sua memória. Caso a imagem proporcione uma reequilibração nos conceitos pré-estabelecidos desse sujeito, gerando a construção de novos conceitos a partir de uma relação de equilíbrio entre o esforço mental e o resultado alcançado, os efeitos contextuais podem ser caracterizados em três tipos:

- » Implicação contextual – derivando uma nova suposição;
- » Fortalecimento - ampliando ou fortalecendo a suposição preexistente; e
- » Contradição - que elimina uma das duas suposições contraditórias.

A partir dessas relações, é possível aplicar a imagem em contexto e em nível de representações mentais que se tornem disponíveis durante o processo interpretativo, visando equilibrar a relação entre o esforço mental e o efeito a ser obtido.

Filatro (2008, p. 74) acredita que uma das vantagens da multimidialidade é que nelas “são ativados dois sistemas de processamento, e a capacidade da memória de trabalho é estendida”. Assim, Knoll e Minuzzi (2018) apontam que, como recurso de ensino-aprendizagem, o conteúdo acomodado em dois sistemas distintos tende a ser apreendido de modo mais simples e fixo na memória do que os abordados por apenas um sistema.

Para compreender melhor essa fala, recorreremos à abordagem sobre multimidialidade apresentada por Knoll e Minuzzi (2018, p. 146):

“A multimodalidade é definida por Kress e van Leeuwen (2006) como a característica dos textos que utilizam mais de um código semiótico, tais como palavras e imagens (estáticas ou em movimento). Já no conceito de Filatro (2008), a multimídia corresponde ao conceito de multimodalidade de Kress e van Leeuwen (2006), ou seja, é a característica da informação apresentada em dois ou mais sistemas.

A multimodalidade, de acordo com Lapolli e Vanzin (2016), emergiu para refutar uma cultura que buscava dar foco à monomodalidade. Esta, por sua vez, enfatizava a linguagem falada ou escrita como algo que pudesse abranger o processo de comunicação de forma única. Desse modo, inúmeras fontes de linguagem podem ser incluídas em texto, sejam

elas verbais, visuais, sonoras ou de qualquer outra natureza. Assim, temos um gênero híbrido, que é capaz de unificar uma ampla variedade de possibilidades intertextuais. Para Kress e Van Leeuwen (1996), o texto multimodal integra diversas semioses em sua composição. A imagem é dotada de ligações representacionais e interativas, formando uma complexa rede inter-relacional existente entre a imagem e o observador. Este, por sua vez, estabelece as hierarquias aos elementos de acordo com seus conhecimentos prévios e suas diferentes culturas.

Em relação ao objetivo do uso de cada imagem, podemos lembrar dos ícones. A relação entre o usuário e os ícones de uma interface, por exemplo, deve ser mais intuitiva e nem tanto construtivista, já que assume um caráter simbólico, não menos valoroso.

Segundo Behar e Torrezzan (2009, p.15),

O ícone pode desempenhar a função de permitir ao usuário a realização de uma determinada ação – função de acionamento –, mostrar os eventos ou estados do sistema – função de revelação –, ou ainda comunicar uma mensagem ao usuário, através do acionamento e revelação – função de metacomunicação. Essas mensagens icônicas são importantes para que o usuário sinta-se seguro e possa construir uma lógica de utilização das interfaces do MED. É baseado nessa confiança que o usuário terá o controle de suas ações e encontrará liberdade suficiente para criar regras e estratégias de exploração do conteúdo abordado pelo MED.

Ainda conforme as mesmas autoras, o grau da iconicidade é maior quando a chance de interpretação direta por parte do usuário for alta, ou seja, deve estar relacionada aos signos que ele já tem em sua memória, que o levará facilmente ao entendimento do significado de cada ícone. As figuras adotadas como ícones são mais comunicativas e nem tanto construtivistas, já que devem assumir um caráter mais representativo para que o sujeito facilmente projete nelas o significado de um determinado conceito. Um baixo grau de iconicidade exigirá do usuário um esforço maior, pois ele terá que utilizar um número maior de esquemas ou ainda construir novos para assimilar a informação contida no ícone.

Outro elemento gráfico a ser analisado é o infográfico, cujos objetivos ou efeitos de seu uso no MED serão esclarecidos na sequência.

Os infográficos como imagem educativa

O infográfico é um recurso visual que utiliza texto e imagem de forma indissociável para informar e/ou explicar. Tem sido empregado sistematicamente nas mais variadas áreas e nas mais diversas mídias, ao longo das últimas décadas. Os anos 1980 trouxeram um 'boom' da infografia² nos meios de comunicação, impulsionado pela popularização dos microcomputadores nas redações dos jornais e revistas. O seu surgimento na imprensa, no entanto, veio muito antes. Embora seja difícil afirmar com precisão, há registros que apontam para o século XVII. No ano de 1638, foi publicada, na mesma editora que lançaria os dois volumes de Dom Quixote um ano depois, uma reportagem sobre a erupção de vulcões submarinos na ilha de Açores, território português. Apenas seis anos haviam se passado desde a trágica erupção do vulcão Vesúvio, na Itália, que vitimou mais de quatro mil pessoas. O público, de modo geral, conhecia pouco e tinha muita curiosidade em entender esse tipo de fenômeno geológico, no qual fogo explode de dentro para fora da terra. A reportagem trazia, na primeira página, um bloco de texto introdutório e, na segunda, uma ilustração que demonstrava formato e localização do vulcão, acompanhado de pequenos blocos de texto informativos e legendas (CAPÍTULO ESPAÑOL DE LA SOCIETY FOR NEWS DESIGN, 2011).

A novidade em relação às já comuns ilustrações é que esta peça gráfica funcionava de modo independente do texto principal. Os elementos textuais que acompanhavam os desenhos ajudavam o leitor a compreender as informações sem necessariamente a ajuda do texto da página anterior.

Esta é uma característica que os infográficos mantêm até hoje. Este tipo de peça deve ser autoexplicativa; ela necessita conter informações gráficas e visuais, o que a diferencia das ilustrações. Sua função principal não é a de ornamentar o material, mas de oferecer informações que seriam mais difíceis de serem transmitidas ao leitor sem o auxílio de imagens e sem que haja uma conexão entre o elemento visual e o textual.

Lapolli e Vanzin (2016) afirmam que a infografia é um exemplo de comunicação transmitida

2 Pode-se dizer que o termo infografia se refere à área do conhecimento, enquanto o termo infográfico denota o produto desta área.

hegemonicamente por imagens que, associadas ao verbal, exercem diversas funções que podem ser, por exemplo, narrativas, explicativas e descritivas.

Depreende-se daí que as imagens se solidificam cada vez mais na comunicação humana contemporânea, não apenas como simples ilustração, mas como um modo de representação de ideias, informação e conhecimento (KRESS, 2005 apud LAPOLLI; VANZIN, 2016). Além disso,

As imagens devem dar ênfase às explicações mais importantes, não sobrecarregando a carga cognitiva do intérprete. Imagens meramente decorativas que não contribuem para a compreensão do conteúdo não devem ser utilizadas. É preciso haver um equilíbrio entre imagem e tipografia, além das partes em branco da infografia. (LAPOLLI; VANZIN, 2016, p. 82).

A infografia digital é caracterizada pela multimidialidade, pois pode apresentar na sua composição uma ampla variedade de elementos multimídia, como vídeo, música, animação, gráficos e, até, jogos. A infografia digital e a multimídia são desenvolvimentos paralelos e integrados, capazes de oferecer “alguns dos exemplos mais avançados de relatos informativos, compostos mediante estruturas hipertextuais, tanto lineares como não-lineares” (ALVAREZ, 2005, p. 153).

O desenvolvimento de infográficos para fins educativos necessita do envolvimento de profissionais das áreas de pedagogia ou de design instrucional (DI), para que haja supervisão do processo de ensino e aprendizagem. O designer instrucional fica responsável pela integração dos conhecimentos que abrangem educação, comunicação e tecnologias (LAPOLLI; VANZIN, 2016). Apresenta-se, a seguir, a forma como se dá a relação entre design instrucional (DI) e design gráfico (DG) no processo de desenvolvimento de um infográfico nos MED.

O processo de desenvolvimento de infografia nos MED: DI x DG

Para Knoll e Minuzzi (2018), o design instrucional tem por finalidade oferecer soluções educacionais por meio de planejamento, elaboração e aplicação, de modo a facilitar o processo de ensino e aprendizagem, utilizando conhecimentos das ciências humanas,

da informação e da administração. O design instrucional é etapa fundamental no desenvolvimento dos MED. As autoras realizaram pesquisa sobre o DI aplicado a infográficos em atividade educacional multimídia e chegaram à conclusão que

[...] a aplicação da perspectiva do DI no estudo de infográficos forneceu um conjunto de categorias e conceitos que contribuem para compreender não só as características gráficas desses textos, mas também o seu modo de funcionamento. (KNOLL; MINUZZI, 2018, p. 156)

O design instrucional é uma atividade de fundamental importância no processo de comunicação entre o professor conteudista e o aprendiz. O DI, utilizando conhecimentos oriundos de outras áreas do conhecimento, como pedagogia, educação, psicologia, design e comunicação, é capaz de reorganizar as informações e deixá-las mais didáticas e compreensíveis aos olhos do aluno. Isso se aplica também na criação e desenvolvimento de infográficos, já que o DI possibilita que determinadas informações textuais complexas sejam simplificadas e esclarecidas utilizando imagens e uma narrativa visual baseada em elementos gráficos, como cores, ilustrações, linhas e texturas. É aqui que o DG assume importante função, desenvolvendo na prática o que o DI concebeu em teoria ou desenhado em um roteiro.

Apesar dos nomes conterem similaridades, o DI e o DG são funções completamente diferentes, embora, no processo de desenvolvimento dos MED, as duas atividades estejam fundamentalmente ligadas. Elas são ocupações co-dependentes e uma não existiria sem a outra neste contexto didático-educacional.

O DI detém as ferramentas e conhecimentos para analisar o perfil do público-alvo e o contexto da formação (objetivos de aprendizagem, carga horária, recursos tecnológicos e financeiros disponíveis, entre outros) para, com base nessa análise, adequar o conhecimento/informação e apresentá-lo ao aluno em um formato que otimize o processo de ensino-aprendizagem. No caso de infográficos, o DI é responsável pelo **'que'** fazer: quais informações serão apresentadas na peça, o texto, a estrutura, as instruções para o seu formato, referências de imagens. O DI leva em conta o público específico para o qual aquela peça está sendo criada, qual o seu objetivo central, o que ela deve conter, o que deve ser evitado, se terá uma narrativa linear ou não, dentre outros fatores a serem considerados.

Em relação a ‘**como**’ fazer, no entanto, pode-se dizer que esta é uma incumbência outorgada ao DG. O profissional desta área é quem possui as ferramentas necessárias para atrair o olhar, criar, selecionar e organizar os elementos visuais em um determinado espaço, escolher tamanhos, fontes e cores adequadas. Essas escolhas não são baseadas em gosto pessoal, mas devem considerar diversos aspectos como acessibilidade, legibilidade e navegabilidade. Se DI e DG trabalharem juntos, trocando informações ao longo do processo e auxiliando-se mutuamente, as chances de sucesso são maiores.

Figura 1 - Princípios do DI aplicados a materiais multimídia

Princípio	Definição
Princípio Multimídia	O aprendizado deve incluir tanto textos, quanto gráficos, pois os estudantes aprendem mais quando textos escritos ou falados são associados com imagens estáticas ou em movimentos.
Princípio da proximidade espacial	O aprendizado ocorre de forma mais eficiente quando textos e gráficos que têm relação entre si estão posicionados de modo próximo, poupando o desgaste de memória na tarefa de uni-los semanticamente.
Princípio da coerência	Excesso de descrição textuais ou imagens irrelevantes devem ser evitados.
Princípio da modalidade	Recursos de diferentes modalidades (visual, sonora, escrita, etc.) devem ser combinados, evitando-se recursos de modalidade semelhante (texto falado juntamente com efeitos sonoros sobrecarregam a memória auditiva; da mesma forma, o processamento visual é sobrecarregado quando se empregam, simultaneamente animação e texto).
Princípio da redundância	Quando dois sistemas de informação funcionam separadamente, eles não precisam ou devem ser apresentados juntos.
Princípio da personalização	Quando o recurso utiliza uma linguagem facilmente compreendida pelos alunos , isso auxilia o processo metacognitivo. Também a conversa instrucional, quando existente, deve ter tom coloquial.
Princípio da prática	As atividades de estudo proposta devem requerer o processamento de informações em contextos autênticos, em vez de somente reconhecimento e repetição de informações previamente fornecidas. Os alunos devem ser desafiados a integrar os conhecimentos adquiridos.

Fonte: Knoll e Minuzzi (2018), elaborado a partir de conceitos de Filatro (2008).

Knoll e Minuzzi (2018) levaram em conta princípios do DI criados a partir de conceitos de Filatro (2008) para analisar infográficos utilizados em atividades educacionais no ensino superior. Tais princípios foram resgatados para serem utilizados na presente pesquisa, pois eles se encaixam adequadamente no modo como pretende-se analisar peças infográficas para ilustrar a discussão que este artigo vem efetuando. A Figura 1 apresenta título e definição de cada um desses princípios (multimídia, proximidade espacial, coerência, modalidade, redundância, personalização e prática), que serão, na sequência, aplicados a alguns infográficos, objetivando ressaltar sua pertinência em relação ao DI.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A análise proposta neste artigo tem por finalidade destacar a relevância dos infográficos em cursos EaD e demonstrar a aplicabilidade de princípios do DI que orientam a produção de recursos multimídia nestas peças. A presente abordagem considera conjuntamente tanto aspectos do DI quanto do DG.

Foram utilizados como parâmetros os princípios definidos por Knoll e Minuzzi (2018), que, por sua vez, tiveram sua elaboração a partir de conceitos de Filatro (2008). A opção por esses princípios justifica-se a partir da sua especificidade, pois são voltados diretamente ao DI, já que foram baseados em conceitos criados por autora referência no assunto e aplicados em recursos multimídia. Eles foram, inclusive, empregados em infográficos criados para atividades educacionais no ensino superior.

Em relação às peças escolhidas, foi dada preferência àquelas de autoria própria, criadas para cursos de EaD. Alguns dos princípios considerados para análise demandam conhecimento sobre como foi a etapa de pesquisa e pré-concepção da peça, como é o caso do princípio da prática. Para isso, a escolha de peças criadas por um dos autores deste artigo facilita a obtenção destas informações. Optou-se por três peças na expectativa que permitam efetuar comparações ricas, com variedade nas situações e nos elementos gráficos utilizados. Evidentemente, estudos complementares, com outras peças poderão enriquecer a análise efetuada neste artigo.

As Figuras 2, 3 e 4 apresentam as três peças analisadas, seguidas dos comentários

específicos sobre as suas análises. Na sequência de cada peça, foi inserida uma tabela que indica quais princípios se aplicam, os quais foram indicados por meio de siglas: **MUL** - multimídia, **PRO** - proximidade espacial, **COE** - coerência, **MOD** - modalidade, **RED** - redundância, **PER** - personalização e **PRA** - prática.

Figura 2 - Unilateralidade x Omnilateralidade



Fonte: Rafael Martins Alves / CERFEAD-IFSC (2018).

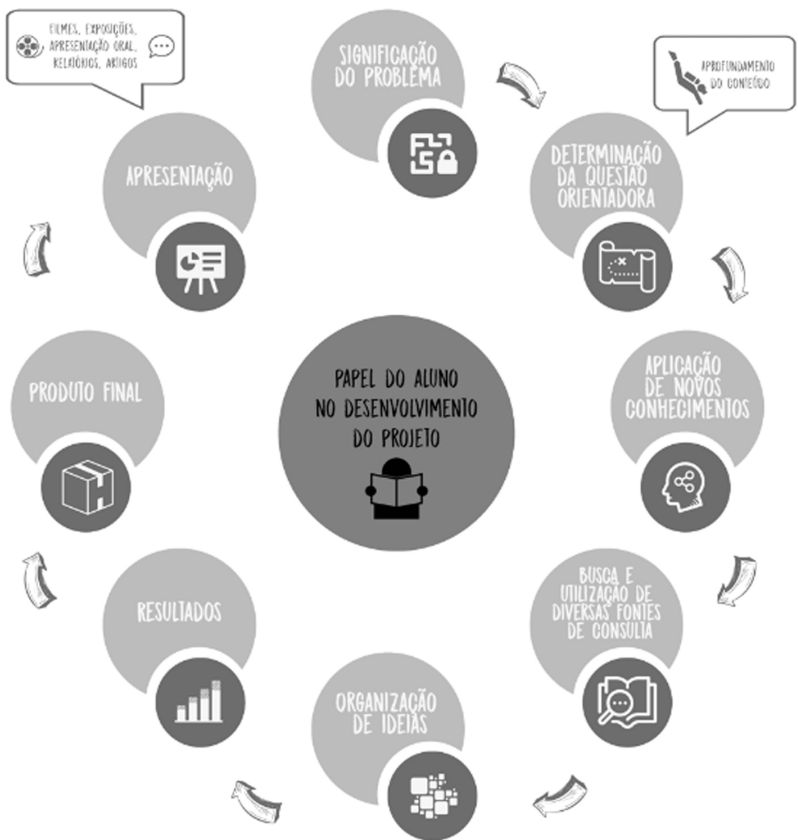
Tabela 1 – Referente à Figura 2

MUL	PRO	COE	MOD	RED	PER	PRA
✓	✓	✓			✓	✓

Fonte: Elaboração dos autores, 2018.

A primeira peça analisada é de complexidade baixa, com poucas informações textuais e iconográficas. Ela busca comparar dois termos distintos e utiliza-se de metáforas visuais para descrevê-los de forma crítica reflexiva. Não foram observados os princípios da modalidade (não há multimodalidade, apenas a visual - escrita e imagética) e da redundância (os ícones foram empregados isoladamente, sem texto redundante que o complementasse).

Figura 3 - Papel do aluno no desenvolvimento do projeto.



Fonte: Rafael Martins Alves / CERFEAD-IFSC (2018).

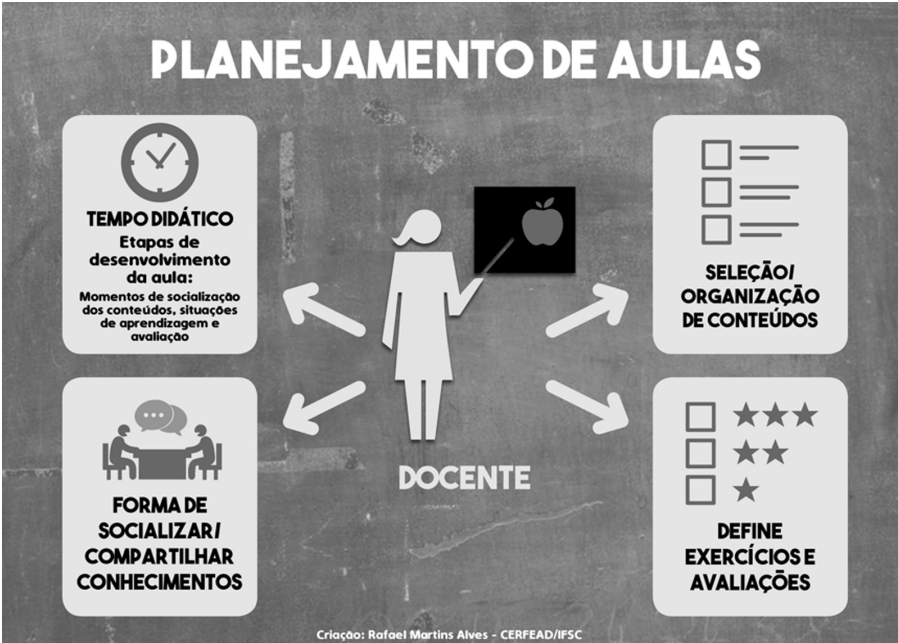
Tabela 2 – Referente à Figura 3

MUL	PRO	COE	MOD	RED	PER	PRA
✓	✓	✓			✓	✓

Fonte: Elaboração dos autores, 2018.

Assim como na peça anterior, os princípios da modalidade e da redundância foram os únicos não observados aqui. No caso da personalização, embora não se percebam representações conversacionais que representem diálogos instrucionais com os alunos, pode-se afirmar que este princípio está presente, pois o recurso usa linguagem de fácil compreensão, com textos curtos e diretos.

Figura 4- Planejamento de aulas



Fonte: Rafael Martins Alves / CERFEAD-IFSC (2018).

Tabela 3 – Referente à Figura 4

MUL	PRO	COE	MOD	RED	PER	PRA
✓	✓	✓		✓	✓	✓

Fonte: Elaboração dos autores, 2018.

Neste infográfico, podemos perceber quase todos os princípios considerados, exceto aquele da modalidade, pois a linguagem utilizada é apenas a visual, através de imagem e texto. Diferentemente das duas peças anteriores, esta apresenta também o princípio da redundância, já que ao centro da peça é possível observar um ícone que representa uma professora, reforçado também pela textura na qual a peça toda está inserida, que faz referência a um quadro-negro, além da figura da maçã, comumente associada também aos professores. Há, também, um texto enfatizando que a figura se trata da representação de uma docente.

De modo geral, todos os princípios do DI puderam ser observados ao menos em uma das peças analisadas, com exceção daquele da modalidade, que é aplicável às peças animadas, interativas ou que utilizam outros recursos multimídia, como áudio e vídeo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que, historicamente, a imagem traz informação e comunica; sua produção se associa à arte através do desenho, da pintura, da escultura e da arquitetura; e ela pode ser apresentada em variados formatos e meios, como fotografia, cinema, televisão e, mais recentemente, em formato digital.

As imagens podem ser mais didáticas que as palavras, tendo uma forte projeção sobre o modo de conhecer. Assim, ilustrações contextualizam um conceito para ser melhor assimilado, pois é mais efetivamente arquivado na mente e relacionado a conceitos associados. É importante, portanto, que a imagem inserida em um material educacional digital propicie a ação do sujeito sobre a ela; dessa relação cria-se a possibilidade da imagem ser mais um objeto importante no processo de aprendizagem.

Foi destacado que a semiótica pode ser aplicada na elaboração de materiais educacionais digitais e, com isso, destacou-se que para uma imagem atingir seu objetivo, é preciso refletir sobre como o sujeito irá interagir com ela, perceber se será utilizada no âmbito da representação ou da simples apresentação. A relação entre o usuário e os ícones de uma interface, por exemplo, deve ser mais intuitiva e nem tanto construtivista, já que assume um caráter simbólico, não menos valoroso.

Ressaltou-se que o infográfico é um recurso visual que se utiliza de texto e imagem de forma indissociável para informar e/ou explicar, tendo sido empregado sistematicamente nas mais variadas áreas e nas mais diversas mídias, ao longo das últimas décadas. Este tipo de peça deve ser autoexplicativa, devendo conter informações gráficas e visuais, o que a diferencia das ilustrações. Sua função principal não é a de ornamentar o material, mas sim oferecer informações que seriam mais difíceis de serem transmitidas ao leitor sem o auxílio de imagens e sem que haja uma conexão entre o elemento visual e o textual.

Para a produção de infográficos, este artigo discutiu a importância da parceria entre DI e DG, tendo sido analisados três infográficos utilizados em atividades educacionais no ensino superior, com base nos princípios Knoll e Minuzzi (2018).

A análise dessas três peças apontou a presença da maior parte dos princípios do DI elaborados a partir de conceitos de Filatro (2008) e Knoll e Minuzzi (2018). Isto indica que as peças desenvolvidas não denotam uma função meramente estética, mas trazem elementos comunicacionais que são capazes de sintetizar e esclarecer a informação através de signos e de recursos multimodais. Especificamente, o princípio da multimídia indicou que há imagens associadas ao texto; o da proximidade espacial mostrou que os elementos podem ser percebidos por sua proximidade, o que gera um conforto visual ao estudante; o da coerência foi percebido devido ao não-excesso de texto ou de imagens irrelevantes, enquanto aquele da redundância mostrou que a maioria das peças não repete informações textuais já representadas por signos visuais ou vice-versa. Já os princípios da personalização e da prática foram observados nas peças, respectivamente, devido ao seu caráter de fácil assimilação e identificação com o público específico, bem como pelo desafio imposto ao aluno de integração aos conhecimentos adquiridos. O princípio da modalidade não foi identificado em nenhum infográfico, pois todas as três peças aqui trazidas estão categorizadas como estáticas e não possuem recursos de outras modalidades como visual, sonora e escrita.

Desta forma, conclui-se que os princípios analisados nas três peças de infografia auxiliam o processo de ensino e aprendizagem, contribuindo não apenas para a compreensão de informações de maior complexidade, mas para que o processo se torne mais associativo e didático. Isso facilita a educação a distância, que é uma modalidade na qual o aluno requer um caráter mais autônomo e necessita de recursos extras, nos quais a imagem e outros aparatos visuais podem ser de grande serventia.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, Guillermina Franco. **La infografia periodística**. Las Palmas Gran Canaria: Anroart Ediciones, 2005. 157 p.

BEHAR, Patrícia Alejandra; TORREZZAN, Cristina Alba Wildt. Metas do design pedagógico: um olhar na construção de materiais educacionais digitais. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, Volume 17, Número 3, 2009. Acesso em 20/12/2021. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/Metas-do-design-pedag%C3%B3gico%3A-um-olhar-na-constru%C3%A7%C3%A3o-Behar-Torrezan/7f3f0d18bba981b821fff9253cd1cdca8bbbb10f>

CAPÍTULO ESPAÑOL DE LA SOCIETY FOR NEWS DESIGN (Espanha) (org.). **Malofiej 18: premios internacionales de infografía**. Pamplona: Index Book, 2011. 269 p.

CARRIJO, Gilson Goulart . Palavras sobre imagens. **Anais do VI Seminário Nacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual Goiânia-GO**: UFG, FAV, 2013. Disponível em: <https://vdocuments.com.br/palavras-sobre-imagens-1-2316-6479-2016-2-1-452-monteiro-r-h-e-r-oc-h-a.html>. Acesso em: 28 jan. 2022.

FAGUNDES, André Luís de Oliveira. **O poder formativo das imagens e suas implicações pedagógicas**. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). 2009. Acesso em 25/01/2022. Disponível em: https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem16/COLE_2950.pdf

FILATRO, Andrea. **Design Instrucional na prática**. São Paulo: Pearson/Prentice Hall, 2008.

GARCÍA-QUISMONDOA, Miguel Ángel Marzal; CRUZ-PALACIOS, Eduardo; MORALES, Federico Castro. A didactic innovation project in Higher Education through a Visual and Academic Literacy competence-based program. **Education For Information: Interdisciplinary Journal of Information Studies**, Amsterdam, v. 35, n. 3, p. 263-283, 2 ago. 2019. Disponível em: <https://content.iospress.com/articles/education-for-information/efi190284>. Acesso em: 23 jan. 2022.

KNOLL, Graziela Frainer; MINUZZI, Reinilda de Fátima Berguenmayer. O design instrucional aplicado a infográficos em atividade educacional multimídia no Ensino Superior. **Revista Edapeci: Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais**, Aracaju, v. 18, n. 2, p. 143-157, 14 ago. 2018. Disponível em: <https://www.seer.ufs.br/index.php/edapeci/article/view/8857>. Acesso em: 23 jan. 2022.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images: the grammar of visual design**. Londres: Routledge, 1996, 288 p.

LAPOLLI, Mariana; VANZIN, Tarcísio. **Infografia na era da cultura visual**. Florianópolis: Pandion, 2016.

SILVEIRA, J. R. C.. A imagem: interpretação e comunicação. **Revista Linguagem em (Dis)curso**, volume 5, número especial, 2005. Disponível em: https://portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/282> Acesso em: 20/01/2022.

SOUZA, Débora Martins de; MARTA FILHO, José; SANTOS, Maria de Lourdes Cardoso da Silva; JOVETTA, Robson. Tecnologia da produção de imagens: linguagens videográficas. **Revista Científica UNAR** (ISSN 1982-4920), Araras (SP), v.11, n.2, p.21-42, 2015. Disponível em: <http://revistaunar.com.br/cientifica/volumes-publicados/volume-11-no-2-2015>. Acesso em: 06 fev. 2002..

AS POTENCIALIDADES DO MOODLE PARA A ORGANIZAÇÃO DOS AMBIENTES VIRTUAIS

*O desenho pedagógico e as contribuições para o
processo de ensino e aprendizagem*

Gisele Adriana Maciel Pereira

Maristela Müller

Rafael Araújo Saldanha

Gisele Adriana Maciel Pereira é Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná - UFPR.

E-mail: gisele.pereira@udesc.br

Maristela Müller é Doutora em Artes Visuais pela Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC.

E-mail: maristela.muller@udesc.br

Rafael Araújo Saldanha é Doutor em Ciências Humanas pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC.

E-mail: rafael.saldanha@udesc.br

RESUMO

Este artigo é fruto do trabalho desenvolvido por três anos (2020-2022) pelos autores, enquanto Designers Instrucionais (DIs), junto ao Laboratório Multidisciplinar de Desenho e Produção de Material Didático para a Educação a Distância (Multi.Lab.Ead), do Centro de Educação a Distância (Cead) da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), em particular no Departamento de Pedagogia a Distância (Dpad). Os resultados apresentados, envolvem direta e indiretamente iniciativas voltadas à Formação Permanente para Desenho Pedagógico; criação e implementação de uma Sala Modelo, em formato de botões no Moodle; e, a estruturação de um ambiente próprio para os/as acadêmicos/as denominada: Sala Moodle para estudantes, e advêm da escuta do corpo docente e discente, no atendimento das demandas e solicitações, debates, devolutiva e *feedbacks* de estudantes e professores/as, mediante reuniões de planejamento e avaliação semestral, bem como, pela participação em pesquisa realizada com estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia EaD do Cead/Udesc. Divido em três partes, o artigo trata sobre o Design e o Desenho Pedagógico, sobre as contribuições do Desenho Pedagógico para o processo de ensino e aprendizagem, sobre o caminho metodológico e resultados encontrados e conclui com 10 (dez) dicas para implementação do desenho pedagógico em uma sala de aula virtual no Moodle.

Palavras- chave: Moodle. Ambientes Virtuais. Desenho Pedagógico.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é fruto do trabalho desenvolvido nos últimos três anos (2020-2022) pelos autores, enquanto Designers Instrucionais (DIs), junto ao Laboratório Multidisciplinar de Desenho e Produção de Material Didático para a Educação a Distância (Multi.Lab.Ead), do Centro de Educação a Distância (Cead) da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), em particular no Departamento de Pedagogia a Distância (Dpad). Dentre as ações desenvolvidas pelo Multi.Lab.Ead, neste período, destacam-se iniciativas voltadas à *Formação Permanente para Desenho Pedagógico*; criação e implementação de uma *Sala Modelo*, em formato de botões; e, a estruturação de um ambiente próprio para os/

as acadêmicos/as denominada: *Sala Moodle para estudantes*. Os resultados apresentados, envolvem direta e indiretamente tais iniciativas (embora, o foco se dê às duas primeiras), e advêm da escuta do corpo docente e discente, no atendimento das demandas e solicitações, debates, devolutiva e *feedbacks* de estudantes e professores/as, mediante reuniões de planejamento e avaliação semestral, bem como, pela participação em pesquisa realizada com estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia EaD do Cead/Udesc.

O Multi.Lab.Ead foi implantado no ano de 2013 e, atualmente, conta com uma equipe multidisciplinar composta, dentre outros profissionais, por Designers Instrucionais e Designers Gráficos (DGs), sob a Coordenação da Professora Doutora Carmen Maria Cipriani Pandini. Trata-se, portanto, de um trabalho colaborativo, como assinala Pandini (2020), no qual a equipe de DIs realiza diversas ações que envolvem: planejar e construir o desenho pedagógico do Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA); produzir materiais didáticos; conhecer e disponibilizar ferramentas e recursos do AVEA por meio da plataforma Moodle; desenvolver estratégias didáticas; selecionar mídias; acompanhar a interação dos estudantes e professores na sala virtual; realizar pesquisas; avaliar o trabalho desenvolvido; realizar a formação e capacitação dos profissionais envolvidos.

Assim como fizeram Garcez e Alarcon (2018), o objetivo deste trabalho é apresentar um relato de experiência, no nosso caso, sobre as potencialidades do Moodle como AVEA do Cead/Udesc, tomando como referência resultados apreendidos em ações desenvolvidas entre os anos de 2020 e 2022, no que concerne às implicações do desenho pedagógico para a sala virtual, a partir do trabalho realizado pela Equipe de Design.

Para melhor exposição textual, o artigo foi dividido em três tópicos: o primeiro, intitula-se “O Design e o Desenho Pedagógico”, nele busca-se compreender a inter-relação entre design e o desenho pedagógico em uma sala virtual; no segundo busca-se refletir sobre as “Contribuições do Desenho Pedagógico para o processo de ensino e aprendizagem”; no terceiro tópico denominado “Caminho metodológico e resultados encontrados”, apresenta-se a opção metodológica, a definição da amostra e os sujeitos envolvidos na pesquisa, bem como o cotejamento dos principais resultados; e por fim, à guisa de conclusão, são tecidas as “Considerações: Dez dicas para implementação do desenho

pedagógico em uma sala de aula virtual” em que, mediante a proposição de dez dicas, busca-se contribuir para o processo de ensino e aprendizagem, ao mesmo tempo em que são potencializados o uso de recursos, ferramentas e estratégias implementadas na sala virtual.

O DESIGN E O DESENHO PEDAGÓGICO

No intuito de estabelecer uma relação entre o trabalho do Design e o Desenho Pedagógico, doravante DP, faz-se necessário, *à priori*, contextualizar que no Multi.Lab.Ead, o DP e o desenvolvimento dos materiais didáticos são realizados por meio de equipe multidisciplinar e heterogênea, nas funções de Designer Instrucional (DI) e Designer Gráfico (DG). Esta equipe é composta por profissionais de áreas como: Tecnologia, Comunicação, Educação, Design e Artes, atuando, principalmente, em colaboração com os/as professores/as.

Em conformidade com Pandini (2020), entre as funções do Design consta o desenvolvimento de soluções didáticas para determinados conteúdos e contextos, a fim de contribuir no processo de ensino e aprendizagem. Em seus termos:

Na base do desenho pedagógico do CEAD reside a preocupação com a dimensão sistêmica, contextualizada e situada que se alicerça na visão colaborativa e dialógica, ou seja, aquela que é capaz de promover a autonomia do estudante e favorecer uma postura crítica da formação, cuja ancoragem está no referencial sócio-histórico-cultural adotado como fundamento teórico [...]. (PANDINI, 2020, p. 130-131).

Por mais que a equipe de Design atue diretamente em contato com professores/as, as estratégias didáticas realizadas por meio do DP estão voltadas para os/as estudantes. De tal forma que estes/as possam aprender, ao mesmo tempo em que desenvolvam sua autonomia, participem ativamente do processo e exercitem a criticidade.

Para alcançar tais objetivos, os/as estudantes necessitam encontrar nas salas virtuais um espaço dinâmico, interativo, funcional, intuitivo e que contribua para a construção do conhecimento. A partir desta perspectiva, deu-se início a um processo de reconfiguração

do espaço virtual de aprendizagem, cujas categorias fundamentais para se pensar nos processos de mediação pedagógica, neste primeiro movimento, foram: *tempo* e *espaço*.

Ferreira e Arco-Verde (2001) recorrem à mitologia para problematizar a questão da organização do tempo, em dupla perspectiva educacional: *Chrónos* e *Kairós* e por analogia podem igualmente ser empregadas ao ensino superior, e em particular à modalidade a distância. Em tal contexto, a *Chrónos* é conferida a dimensão objetiva do tempo: a cronologia e a *Kairós* o tempo subjetivo, vivido, que nem sempre coincide com o tempo cronológico. Destarte, o tempo na dimensão do *Chrónos* se mostra rígido, padronizado e institucionalizado, e desconsidera as experiências. De tal modo, o desafio que se coloca para os/as educadores/as é, dentro da limitação do *Chrónos*, tecer relações que contemplem a especificidade dos sujeitos e suas necessidades, pois, é somente com a dimensão do *Kairós* que as subjetividades podem ser consideradas, vividas pelos sujeitos.

Na narrativa mítica, *Kairós*, seria o deus do tempo oportuno, que desafia a ordem cronológica, pois pode ser o tempo que passa voando. Não é por acaso que aparecem asas em seus pés, em suas costas, cabelos em movimento e a presença de uma balança em desequilíbrio nas mãos. Em tal perspectiva, Elias (1993) assinala que, embora com a imposição do tempo institucionalizado, próprio ao processo civilizador ocidental, é possível a coexistência de atividades que possam democratizar as relações de ensino-aprendizagem.

Associada à questão do tempo, também consta a questão do espaço, posto que ambos (tempo e espaço) constituem elementos indissociáveis das práticas pedagógicas. Em conformidade com Viñao (2005), o tempo pode ser compreendido à luz de sua dupla dimensão: lugar e território. Em suas palavras:

[...] a instituição escolar [aqui incluído o ensino superior] ocupa um espaço que se torna, por isso, *lugar*. Um lugar específico, com características determinadas, aonde se vai, onde se permanece umas certas horas de certos dias, e de onde se vem. Ao mesmo tempo, essa ocupação de espaço e sua conversão em lugar escolar leva consigo sua vivência como *território* por aqueles que com ele se relacionam. Desse modo é que surge, a partir de uma noção objetiva – a de espaço – lugar – uma noção subjetiva, uma vivência individual ou grupal, a de espaço – território. (VIÑAO, 2005, p. 17. Grifos nossos).

De modo complementar, Cardoso (2001) afirma que o espaço e o tempo se entrelaçam em seus significados, objetivos (de lugar e cronologia) e subjetivos (território de vivências e construção de significados) formando a expressão espaço-tempo. Partindo destas primeiras considerações, buscou-se trazer à baila das discussões alguns questionamentos para a práxis pedagógica. instigando os/as docentes a refletirem sobre a seguinte problemática: Em que medida os/as professores/as têm considerado as dimensões tempo-espaço ao organizar seu ambiente virtual de ensino e aprendizagem e ao configurá-los têm a preocupação com que os espaços se entrecruzem e se relacionem para promover práticas pedagógicas que resultem no desenvolvimento das potencialidades humanas, considerando as vivências e experiências dos/as acadêmicos/as?

Neste prisma, o DP ganha centralidade, pois faz parte da arquitetura da educação a distância. A arquitetura é composta por campos organizacionais, de conteúdos, metodológicos e tecnológicos. Por meio de interações abertas, ampliadas e compartilhadas entre esses campos, torna-se possível realizar o DP e dar um suporte para o ensino, assim como para a pesquisa, a extensão e a gestão no complexo acadêmico.

O DP realizado pela Equipe de Design pode transformar a sala de aula virtual em um espaço planejado, objetivo, preparado para as necessidades de docentes e discentes, ainda, levando em consideração o tempo necessário para estudo. Atenta às demandas da EaD no Ensino Superior, é que a Udesc apoia “[...] o setor de Design, que é o responsável pelo desenvolvimento dos recursos pedagógicos e material didático para a EaD” (PANDINI, 2020, p. 122).

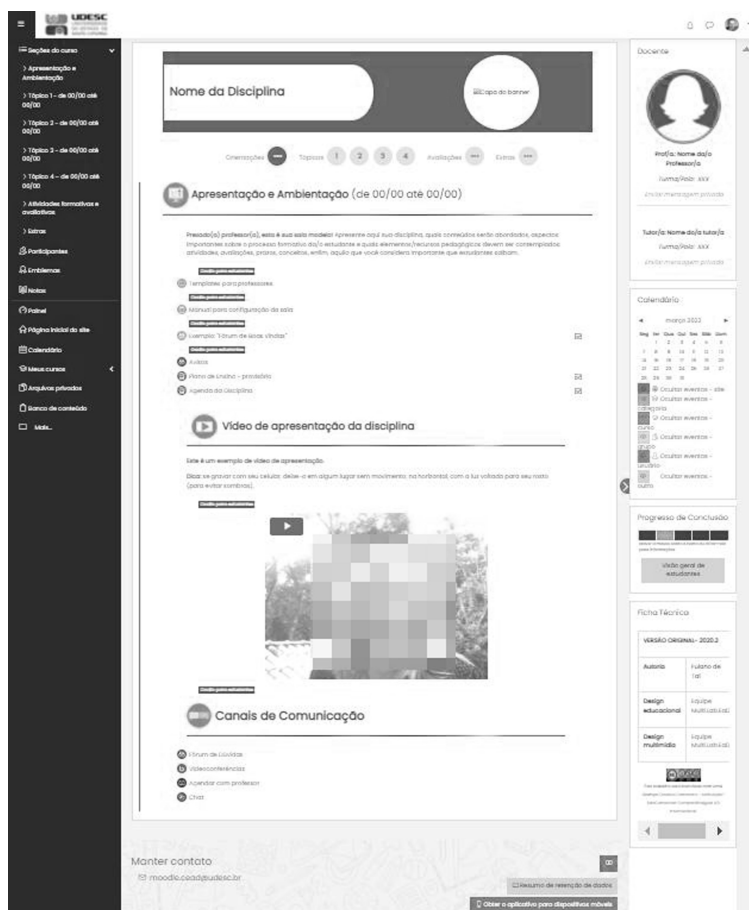
Há que se mencionar que o Cead/Udesc tem se utilizado da Plataforma Moodle como seu principal Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA), promovendo a interação entre professores/as e estudantes. Trata-se, não apenas de um *software* livre e gratuito, mas uma excelente alternativa aos processos de ensino e aprendizagem colaborativa, capaz de transpassar distâncias físicas, mediante encontros síncronos e assíncronos, além de possibilitar o acesso, armazenamento e distribuição de informações e conhecimentos, independentemente da localização geográfica de estudantes e professoras/es. Por estas razões, o trabalho desenvolvido pelo DI e equipe ganha relevância, na medida em que busca capacitar os/as docentes acerca do uso e implementação da sala virtual na plataforma

Moodle, com ênfase para o DP, elemento fundamental a ser considerado no planejamento docente, desenvolvimento e promoção de uma aprendizagem efetivamente significativa, emancipatória e humana.

CONTRIBUIÇÕES DO DESENHO PEDAGÓGICO PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

O DP e a arquitetura pedagógica estão imbricadas e conferem uma identidade pedagógica para o curso de Licenciatura em Pedagogia EaD da Udesc, pois contemplam aspectos metodológicos, tecnológicos, organizacionais e de conteúdo nas salas virtuais.

Figura 1- Sala virtual no formato com botões



Fonte: Disponível em: <https://www.moodle.udesc.br/course/view.php?id=16681>.

Após estudos realizados, por meio de consulta a professores/as e acadêmicos/as do Centro de Educação a Distância (Cead/Udesc), acerca de suas experiências, necessidades e aspirações no AVEA, a Equipe Multi.Lab.Ead elaborou e implementou, no ano de 2020, um projeto piloto para estruturação de uma Sala Modelo (Figura 1), uma espécie de matriz de referência, a partir da qual foram construídas e configuradas as salas virtuais dos cursos do Cead no formato com botões, que já se encontra em sua 3ª edição.

Cumpre, ainda, proceder a uma breve reflexão sobre aquilo que convencionou-se tratar por virtual. Um ambiente virtual não está totalmente desconectado daquilo que tratamos por presencialidade, que de acordo com Lévy (1996) deveria ser o par contraponto de virtual, uma vez que o conceito de real não faz esse papel de maneira efetiva. Um ambiente virtual é real, dentro da realidade dada a ele. E por isso tratamos esse elemento com termos dados à materialidade, tais como arquitetura e desenho.

Um ambiente virtual exige determinações materiais para ser visto, acessado e utilizado, e exatamente essas determinações precisavam ser pensadas, sobretudo, pelo ponto de vista dos/as estudantes. Dito de outra maneira, estudantes acessam o ambiente, usam ferramentas tecnológicas, materiais e são essas ferramentas que foram consideradas ao construir a sala modelo, na perspectiva de minimizar conflitos entre a materialidade dos/as estudantes e as possibilidades que a virtualidade permite.

Cabe ainda, registrar a preocupação do Multi.Lab.EaD com questões relativas à acessibilidade da sala, uma vez que cada materialidade tecnológica reflete características humanas de quem faz uso dela. Cuidado tomado em conjunto com a servidora Debora Marques Gomes, técnica do laboratório de Educação Inclusiva (Ledi), do Cead/Udesc e Membro do Núcleo de Acessibilidade Educacional da Udesc, que navegou pela sala testando-a para pessoas cegas e/ou com baixa visão. Esta parceria foi fundamental para a validar a opção pelo formato do curso, antes mesmo da apresentação à Chefia do Departamento, na época representada pela Professora Doutora Lidiane Goedert e ao corpo docente.

Dentre as diversas possibilidades de formato de curso disponíveis na Plataforma Moodle,

para a estruturação e organização do espaço virtual, está a configuração com botões (Figura 1).

Chamamos de botões estas formas circulares, ou quadradas que contribuem não somente para organizar dos ambientes virtuais de aprendizagem, mediante o agrupamento de seções, tornando a navegabilidade mais intuitiva amigáveis, mas também para promover experiências positivas dada a facilidade que este formato oferece (PEREIRA, MÜLLER, SALDANHA, 2021, p.7)

Embora o desenho já faça parte dessa organização arquitetônica da sala, ele vai além, na medida em que é a partir dele que os professores e designers poderão incrementar o ambiente com materiais, ferramentas, atividades, recursos e conteúdos. Em linhas gerais, o desenho da arquitetura pedagógica envolve:

[...] o gerenciamento do planejamento/proposta pedagógica; do conteúdo (e a sua natureza) a ser concebido e postado para uma determinada disciplina/módulo/curso; das atividades, da avaliação de aprendizagem e das interações a serem estabelecidas; bem como do ambiente virtual de ensino e aprendizagem e suas funcionalidades, elementos já elencados por Behar (2009). (ARAÚJO, SERRA; HOLANDA, 2017, p.4)

Tal como mencionado anteriormente, o atual modelo no formato com botões, teve como diretriz a escuta aos/as professores/as e estudantes. Uma escuta que ocorreu por meio das reivindicações realizadas por docentes e discentes em reuniões de planejamento semestral e reuniões de avaliação, bem como, em pesquisas realizadas junto a discentes, cujos resultados serão apresentados na sequência.

CAMINHO METODOLÓGICO E RESULTADOS ENCONTRADOS

Para este estudo, a exemplo de Schuelter, Bleicher e Mello (2017), adotou-se uma metodologia do tipo qualitativa e exploratória. Qualitativa porque pretendeu coletar e analisar as características apresentadas pelo objeto de estudo e interpretar os dados obtidos (TRIVIÑOS, 1994; RICHARDSON, 1999). Além disso, é exploratória porque propõe-

se a explorar, desenvolver e aumentar o conhecimento existente sobre um determinado tema (GIL, 2007; GIL, 2008).

Sobre as técnicas usadas para a obtenção de dados, classifica-se como bibliográfica seguida de um estudo de campo (GIL, 2008). Segundo Gil (2007), essa é uma característica típica desse tipo de estudo: procurar, em um contexto real e aplicado, subsídios que levem ao aprofundamento dos aspectos estudados. E, para além disso:

O estudo de campo apresenta algumas vantagens em relação principalmente aos levantamentos. Como é desenvolvido no próprio local em que ocorrem os fenômenos, seus resultados costumam ser mais fidedignos. Como não requer equipamentos especiais para a coleta de dados, tende a ser bem mais econômico. E como o pesquisador apresenta nível maior de participação, torna-se maior a probabilidade de os sujeitos oferecerem respostas mais confiáveis. (GIL, 2007, p.53).

Como instrumento para a realização da coleta de dados, fez-se uso do questionário, uma técnica que se caracteriza pela série ordenada de questões, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do/a entrevistador/a (GIL, 2007; GIL, 2008; RICHARDSON, 1999; MARCONI, LAKATOS, 2010). O questionário desta pesquisa foi aplicado na forma virtual¹, considerando o espectro dos participantes. A amostra de tipo “não probabilística por conveniência”, se consubstancia pela escolha dos participantes por meio de critérios pré-determinados. Ou seja, o universo pesquisado é selecionado por estar acessível e disponível no local e momento em que a pesquisa se realiza.

Destarte, a seleção desta amostra se deu, em primeira instância, pelo fato destes/as estudantes terem experimentado o movimento de transição do formato da sala, que anteriormente se apresentava em tópicos e agora, com botões; em segundo lugar, pelo fato de se tratar de polos com os quais todos os autores deste artigo atuaram como DIs e igualmente como docentes em alguma fase de sua formação; e, em terceiro lugar, em razão de constituir um número expressivo de respondentes ao questionário proposto.

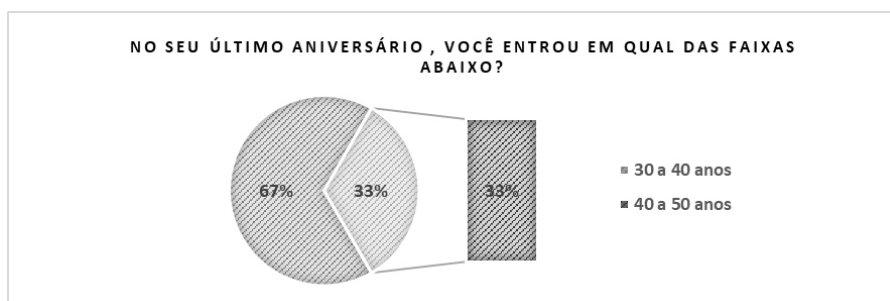
Consideramos como universo o total de 43 alunos matriculados que, efetivamente, concluíram a 4ª fase do Curso de Licenciatura em Pedagogia (Cead), sendo 24 alunos do

1 Respostas colhidas pelo sítio: <https://my.forms.app/form/61afa6b1646676084b78cada>.

polo de Laguna e 19 alunos do polo de Balneário Barra do Sul². Com 12 respondentes, o percentual de respostas obtidas em relação à amostra total foi de 27,9%, acima dos 25% previsto e descrito por Gil (2008), Marconi e Lakatos (2010), Santos (2010) e Gray (2012), como o mínimo necessário para considerar a amostra respondente relevante.

A partir da amostra, pôde-se confirmar a tendência da presença majoritária de mulheres no curso de Pedagogia, quando se observa que 92% dos respondentes se identificaram como sendo mulheres, e 8% como homens. No que concerne à faixa etária, constatou-se que os/as respondentes se situam entre os 30 e 50 anos (Figura 2), dos quais 67% se encontram entre os 30 a 40 anos e 33% entre 40 e 50 anos. Pela faixa etária, significa dizer que se trata de um público que não se encontra entre os nativos digitais, podendo-se inferir, ainda, que não possuem pleno domínio das tecnologias digitais.

Figura 2- Faixa etária dos/as estudantes



Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

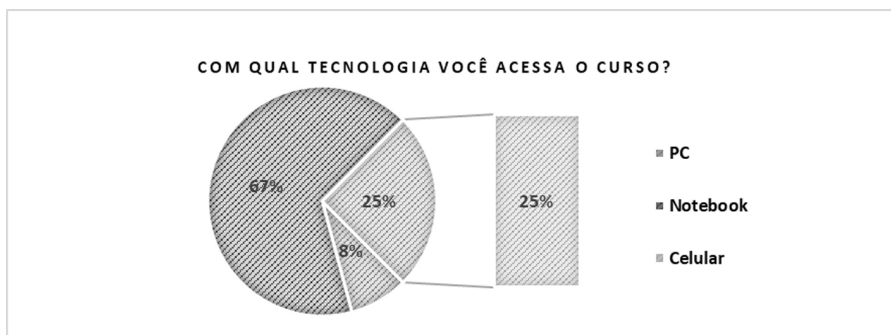
Os resultados obtidos, ainda permitiram identificar a tecnologia mais acessada pelos/as estudantes. Em ordem de importância (Figura 3), observou-se que o *notebook* (67%), seguido pelo celular (25%) e computador (8%) foram os mais mencionados.

Esses dados são importantes, quando se considera a interface do usuário, posto que a aparência do ambiente virtual, pode sofrer modificações ao ser acessada por dispositivo móvel, por exemplo. Em tal situação, o trabalho do Design mostra-se fortalecido, haja vista

² Dados obtidos em Participantes: <https://www.moodle.udesc.br/user/index.php?id=27989>, sala 2021/2 CEAD 4F Conteúdos e Metodologias do Ensino de História I.

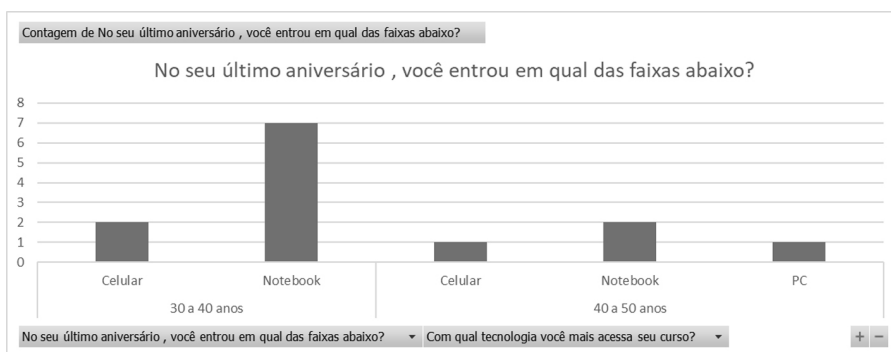
a necessária atenção à configuração do ambiente virtual, de tal modo que este favoreça tanto a usabilidade, intuição quanto a navegabilidade por parte da/o usuária/o.

Figura 3- Tecnologia mais acessada pelos/as estudantes.



Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

Figura 4- Faixa etária e tecnologia utilizada no curso



Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

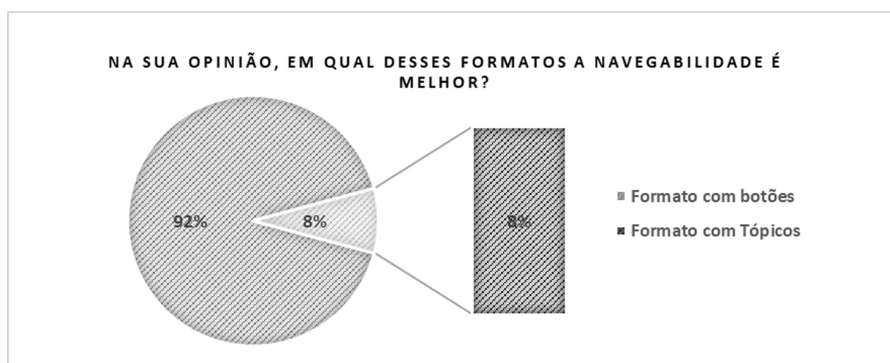
Tal relação merece uma investigação aprofundada, se comparada aos resultados encontrados acima (Figura 4), e averiguar se o uso do *notebook* ao invés do celular pode ou não estar relacionado com a familiaridade que os/as estudantes possuem com as novas tecnologias da informação e comunicação. Em razão disto, o trabalho do DI, aliado ao DP precisa atender a esta especificidade, de modo a garantir que o/a acadêmico/a seja capaz de se situar no ambiente e explorá-lo de forma autônoma e intuitiva, independentemente da tecnologia utilizada.

Cabe considerar que os Polos de apoio presencial da Udesc cumprem a função de disponibilizar para os/as estudantes o aparato tecnológico, minimamente exigido no vestibular. Deste modo, o uso do celular é um complemento de acesso e interação para quem o utiliza, mas não o equipamento demandado previamente.

Pelo fato de o público-alvo da pesquisa ter acompanhado o processo de configuração da Sala Modelo, os dados que se seguirão substanciam a continuidade e implementação do projeto, uma vez que estes questionamentos foram elaborados com o intuito de fazer uma escuta sensível aos/às acadêmicos/as, de tal forma que o Multi.Lab.Ead, na figura dos DIs, possa acolher as narrativas dos estudantes e transformá-las em ações em parceria com a equipe docente, mediante o DP do AVEA para promover melhorias na qualidade do ensino e da aprendizagem dos/as acadêmicos/as, pedagogos e pedagogas em formação. Ademais, estes dados também servem de referencial para avaliar o impacto das mudanças feitas no período e a necessária adequação.

Uma das questões da pesquisa solicitava aos/às acadêmicos/as que emitissem suas opiniões sobre o formato do curso e que elegessem aquele que lhes proporcionava uma melhor navegabilidade (Figura 5).

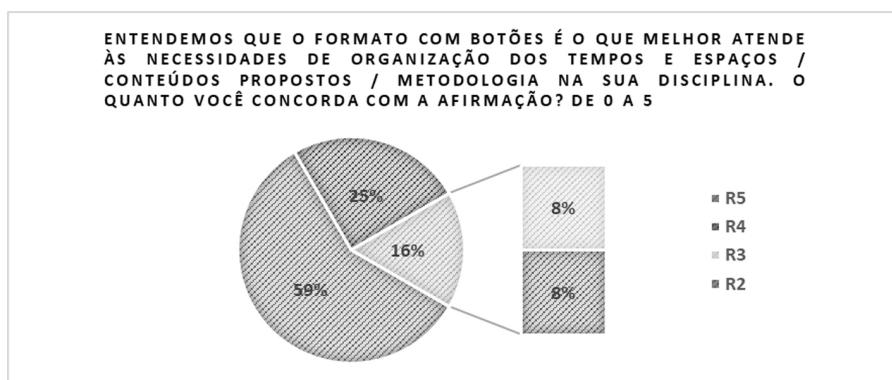
Figura 5- Opinião dos/as estudantes sobre o formato do curso e melhor navegabilidade



Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

Os resultados obtidos demonstram a efetividade do formato com botões para a melhor navegabilidade, posto que 92% das respostas confluem para esta constatação, em comparação aos 8% que optaram pelo formato com tópicos. Ainda, nesta linha de ação, buscou-se conhecer a opinião dos/as acadêmicos/as acerca da contribuição da configuração do ambiente no formato com botões e sua relação no atendimento às necessidades de organização dos tempos e dos espaços, dos conteúdos propostos e da metodologia. Neste quesito, os/as respondentes deveriam quantificar se estavam de acordo com esta afirmação, respondendo em uma escala de 0 a 5 (Figura 6).

Figura 6- Efetividade do formato de botões no atendimento às necessidades



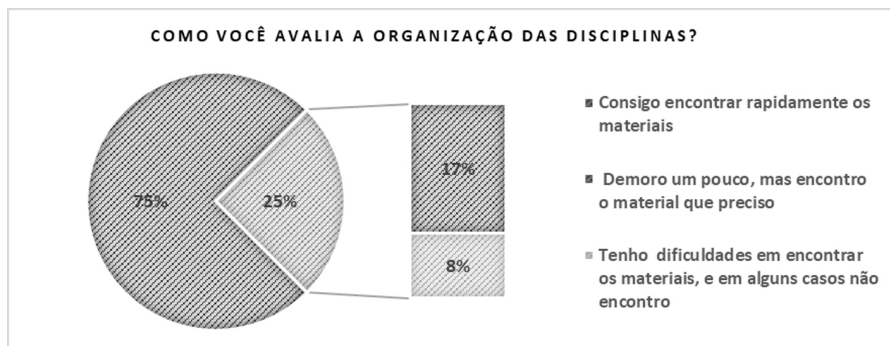
Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

Os resultados indicam que 59% dos/as respondentes assinalaram total concordância com a afirmação ao selecionar o valor máximo, ou seja, 5, seguido de outros 25% que concordaram parcialmente, elegendo o valor 4. Ademais, 16% optaram pelos valores 3 e 2, respectivamente, porém, nenhum considerou os valores entre 0 e 1, o que significa que em maior ou menor intensidade este novo formato tem atendido às necessidades estudantis.

Uma questão que está intimamente relacionada com o curso no formato de botões diz respeito à organização das disciplinas. Para tanto, os/as acadêmicos/as foram instigados a avaliá-la, selecionando uma entre as quatro opções a seguir: Consigo encontrar rapidamente os materiais; Demoro um pouco, mas encontro o material que preciso;

Tenho dificuldades em encontrar os materiais, e em alguns casos não encontro; e, Não consigo encontrar nenhum material (Figura 7).

Figura 7- Organização das disciplinas



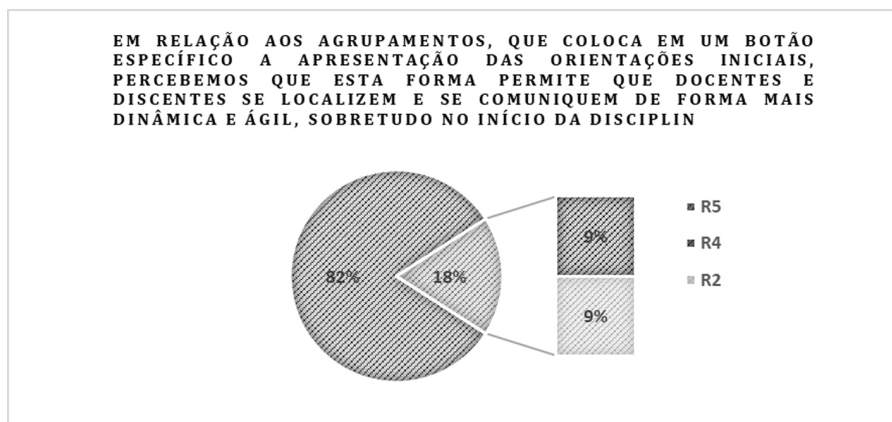
Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

A leitura dos dados indica que 75%, ou seja, a maioria dos/as estudantes consegue encontrar os materiais rapidamente, seguido por 17% dos que assinalam demorar um pouco para encontrá-la, enquanto 8% relataram ter dificuldades, e em alguns casos não os encontravam. Em contrapartida, nenhuma resposta sinalizou para o fato de não encontrar nenhum material.

Uma das características do DP da sala modelo foi a criação de agrupamentos, dentre os quais se destaca o das “Orientações iniciais”, (Figura 1). No intuito de que docentes e discentes se localizem e se comuniquem de forma mais dinâmica e ágil, sobretudo no início da disciplina. Sobre este aspecto os/as acadêmicos/as deveriam se posicionar emitindo seu parecer, indicando se estavam de acordo com a afirmação, respondendo em uma escala de 0 a 5 (Figura 8).

O DP dos agrupamentos mostra-se positivo na percepção dos/as estudantes, quando se observa que 82% utilizaram o valor máximo da escala para indicar sua total concordância com as afirmações, seguida de 9% que elegeram o valor 4, reafirmando a positividade da arquitetura. Outros 9% recorreram ao valor 2, enquanto os valores 0 e 1 estiveram ausentes das representações.

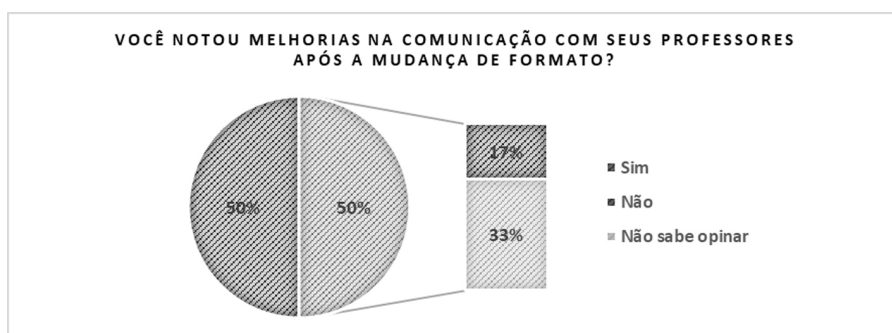
Figura 8- Percepção sobre o agrupamento para orientações iniciais



Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

Assim sendo, nenhuma das respostas se mostrou totalmente em desacordo com a afirmação, o que indica uma correlação positiva entre a proposta do DP no formato com botões e uma maior interação entre docentes e discentes. Este fato ganha materialidade quando relacionado à percepção dos estudantes sobre a melhoria da qualidade na comunicação com os/as professores/as, após a mudança de formato (Figura 9), uma vez que os resultados encontrados indicam que 50% dos/as estudantes acreditam que houve melhorias na comunicação entre eles/as e os/as docentes após a modificação.

Figura 9 - Mudança de formato e comunicação com os/as professores/as

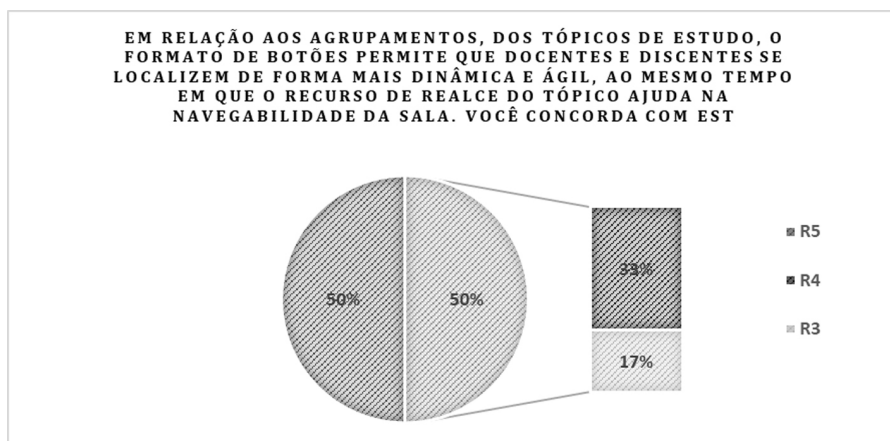


Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

Por outro lado, há que se considerar que 33% não souberam opinar, enquanto 17% não perceberam tal mudança. Estes resultados merecem uma investigação futura e adensada, contudo, em um primeiro momento já servem de referencial para que o Multi.Lab.Ead e seus DIs, juntamente com a equipe docente, possam dispensar atenção a este aspecto e assim explorar a potencialidade do agrupamento denominado “Orientações iniciais”, bem como, do agrupamento “Docentes” (Figura 1, lado esquerdo, parte superior), com a disponibilização dos meios de contato.

Outro agrupamento, dentro do DP da sala modelo, traz a organização dos tópicos de estudos (Figura 1), no intuito de que docentes e discentes possam se localizar de forma dinâmica e ágil, ao mesmo tempo em que o recurso de realce do tópico de estudo ajuda na navegabilidade da sala. Quando perguntadas/os se concordavam, de 0 a 5, tivemos as seguintes respostas (Figura 10).

Figura 10 - Tópicos de estudo e realce

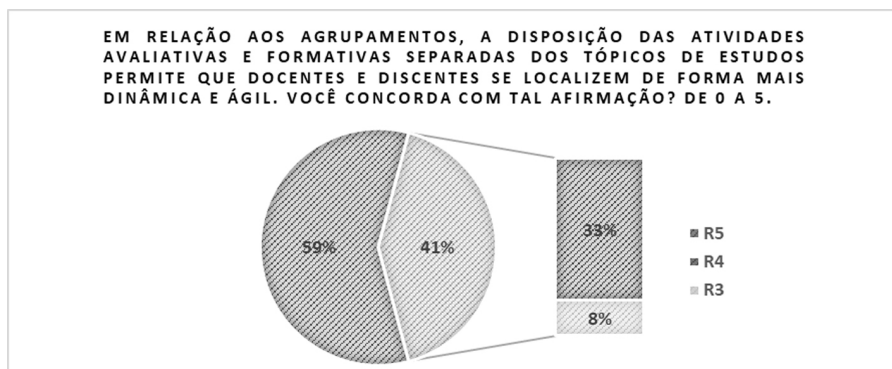


Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

Os dados encontrados nas respostas dos/as estudantes trazem valores positivos ao DP no formato com botões, para o agrupamento dos tópicos de estudo, bem como, para a utilização do recurso de realce para a navegabilidade no AVEA, posto que, 50% recorreram ao valor máximo da escala para justificar sua afirmação, ao passo que 33% selecionaram o valor 4 e 17% o valor 3, enquanto os valores 2, 1 e 0 não foram selecionados.

O DP no formato com botões também prevê um agrupamento específico para as atividades avaliativas e formativas (Figura 1), separadas dos tópicos de estudos, com a intenção de que docentes e discentes se localizem de forma mais dinâmica e ágil. Sobre este recurso, os/as acadêmicos/as deveriam, dentro da escola de 0 a 5, selecionar o valor que mais se relacionasse com sua opinião (Figura 11).

Figura 11 - Agrupamento específico para as atividades avaliativas



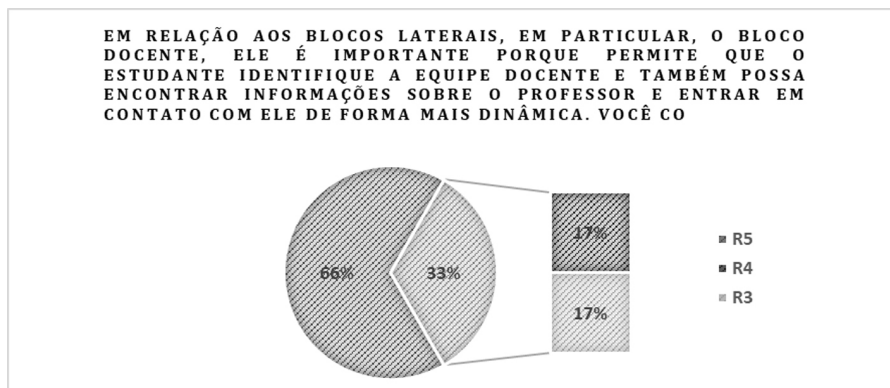
Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

Sobre a disposição das atividades avaliativas, à parte dos tópicos de conteúdos, observou-se que 59% dos/as respondentes concordam que este DP favorece a localização no AVEA de forma mais dinâmica e ágil, seguido de 33% que optaram pelo valor 4 e 8% pelo valor 3. Tal como na questão anterior, os valores 2, 1 e 0, respectivamente, não foram selecionados. Podendo-se inferir que a opção pelo agrupamento específico para as atividades avaliativas teve uma boa receptividade pelos/as estudantes.

No tangente à existência de blocos laterais, em particular, o bloco Docente (Figura 1, lado esquerdo, parte superior), estes foram estruturados para que o/a estudante pudesse identificar de imediato a equipe docente, ao mesmo tempo em que tivesse acesso a informações que favorecessem a conexão de forma mais dinâmica. Acerca desta proposição os/as respondentes deveriam, dentro de uma escala de 0 a 5 escolher a opção que representasse o quanto estes/as concordam com a afirmação (Figura 12). Os dados mostraram que 66% concordam plenamente com a afirmação, seguido por 17%

que selecionaram o valor 4 e igualmente 17% optaram pelo valor 3. Seguindo a mesma tendência, não foram observadas valorações abaixo deste patamar.

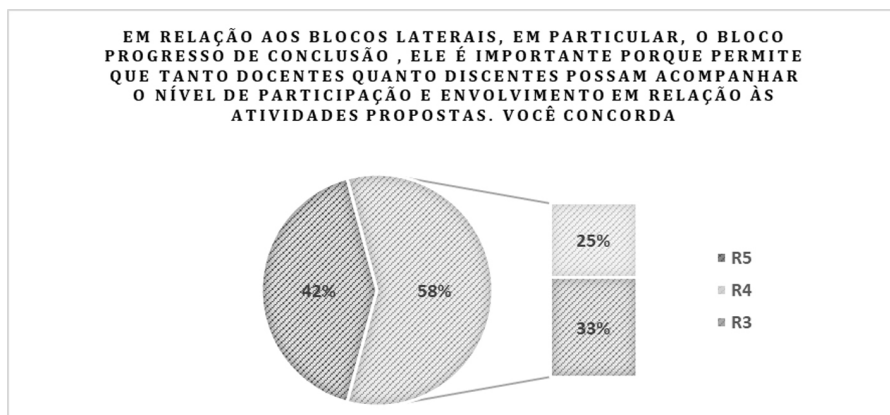
Figura 12 - Bloco docente e otimização da comunicação



Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

Outra inclusão na arquitetura do ambiente, incluída no bloco lateral, foi o Progresso de conclusão (Figura 1). A justificativa para este DP reside no fato de que a presença deste bloco permite que tanto docentes quanto discentes possam acompanhar o nível de participação e envolvimento dos/as acadêmicos/as em relação às atividades propostas (Figura 13).

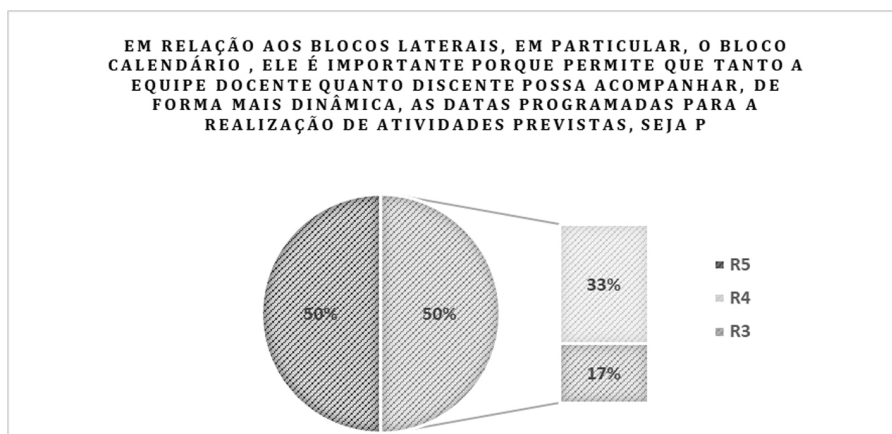
Figura 13 - Bloco Progresso de conclusão



Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

O bloco calendário (Figura 1), foi também uma inclusão no DP a partir do formato com botões. A intenção foi de instrumentalizar tanto a equipe docente quanto discente, com um recurso de acompanhamento, de forma mais dinâmica, a programação, seja para a disciplina ou para o curso como um todo, ao mesmo tempo em que pode ser utilizado como agenda pessoal (Figura 14).

Figura 14 - Bloco Calendário



Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

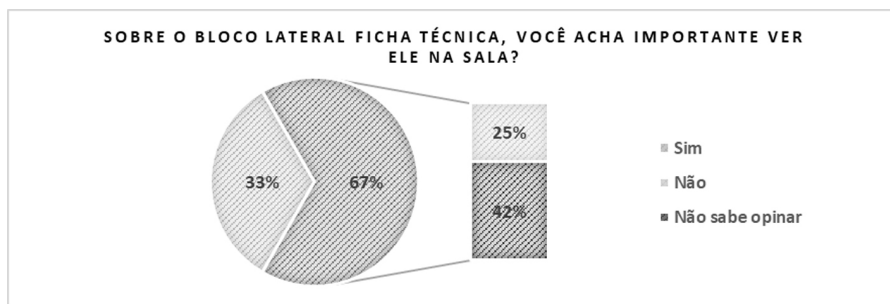
Para além da escolha, dentro da escala de referência, entre 0 e 5, os/as acadêmicos/as deveriam, posteriormente, justificar suas respostas, discorrendo livremente acerca da sua percepção. Neste cotejamento, observou-se que dentre os 50% dos que concordaram totalmente com a afirmação, 67% utilizaram como justifica o fato de que o recurso facilita a organização e visualização das atividades, tal como o relato de um/a dos/as respondente: “Acho maravilhoso o calendário, pois nos ajuda na correria, no dia a dia. Facilita muito”.

Para os 33% que recorreram ao valor 4, a questão da organização e do acompanhamento das atividades se fez presente em 50% das justificativas, contudo para outros 50% há elementos que requerem atenção por parte dos DIs e equipe docente, no sentido de instrumentalizar os/as acadêmicos/as para usufruírem do potencial que a ferramenta apresenta, ao mencionarem que consideram: “importantíssimo desde que apareçam as informações corretas e necessárias” e “Meu calendário, muitas das vezes não atualiza”. Esta

última justificativa foi apresentada dentre os relatos dos/as acadêmicos/as que optaram pelo valor 3 e que representam 17% dos/as respondentes. Ademais, para 50% deles: “Nem todas as atividades ficam no calendário e às vezes ele me parece confuso, eu uso apenas para verificação, não como orientação”.

A Ficha Técnica (Figura 1) foi um dos blocos laterais incluídos no DP da sala modelo com a intenção de promover à equipe docente e DIs a autoria do material produzido neste ambiente. Sobre este aspecto os/as acadêmicos/as foram questionados sobre a importância deste elemento no AVEA, emitindo sua opinião em uma escala que varia de 0 a 5 (Figura 15).

Figura 15 - Bloco Ficha Técnica

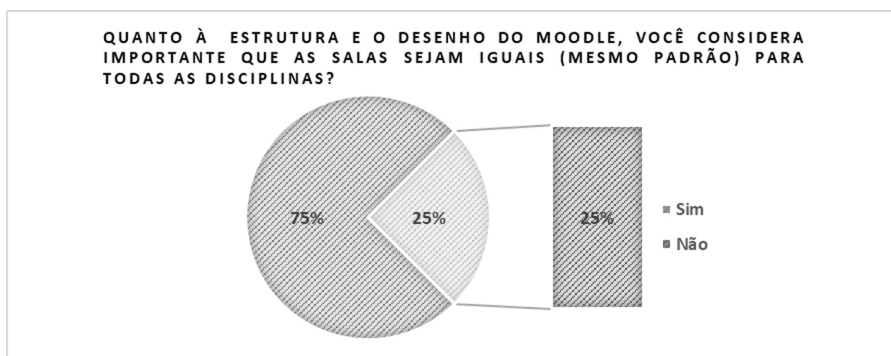


Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

Os dados apresentados indicam que para 33% dos/as respondentes a presença da ficha técnica é considerada importante, ao passo que para 25%, não. Importante mencionar que 42% dos/as estudantes não souberam opinar. Para o trabalho dos DIs estes resultados ganham maior relevância ao indicar que entre aqueles/as que responderam não ser importante ou não souberam opinar há uma parcela de 67% que precisa se apropriar da legislação sobre direitos autorais.

Os dados também revelaram aspectos sobre o DP da sala no formato com botões, em particular nas respostas relativas à estrutura e desenho do Moodle, a partir de um mesmo padrão para todas as disciplinas (Figura 16). Do mesmo modo, eles/as deveriam justificar suas respostas, discorrendo livremente acerca da sua percepção.

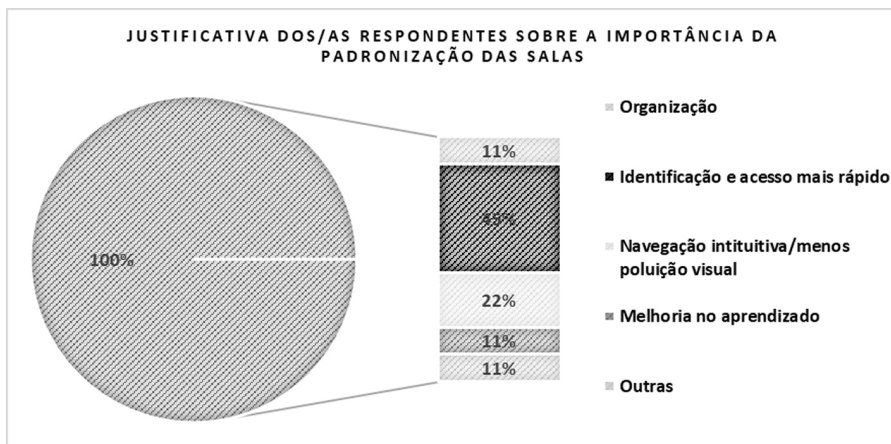
Figura 16 - Padronização das salas



Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

A leitura dos dados indica que 75% conferem importância à padronização das salas. Entre suas justificativas as respostas recorrentes foram organizadas em 5 categorias, quais sejam: Organização, identificação e acesso mais rápido, navegação intuitiva e menos poluição visual; melhoria no aprendizado e outras (Figura 17).

Figura 17- Justificativa dos respondentes acerca da importância da padronização das salas



Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

As justificativas recorrentes para a padronização das salas foram as relacionadas à identificação e acesso mais rápido às informações, correspondendo a 45% das respostas

dos/as respondentes, tal como nas apresentadas a seguir: “Acredito que a padronização facilita na hora de achar em qualquer disciplina”; e “Permite o acesso mais rapidamente”.

Na sequência, encontram-se os relatos dos/as estudantes que justificam sua opção em decorrência da navegação ficar intuitiva e pelo fato de diminuir a poluição visual. Os fragmentos a seguir correspondem aos 22% que se posicionaram dentro desta perspectiva: “Que visualmente elas tenham um padrão semelhante para que a navegação seja mais intuitiva e não poluída visualmente”; e “Sendo todas iguais não gera poluição visual e nos confunde menos, afinal o que importa é o conteúdo e o bom funcionamento do sistema, então quanto menos poluição visual melhor!”

O percentual de 11%, respectivamente, correspondeu às respostas que mencionam o aspecto da organização, da melhoria do aprendizado e outras respostas que não puderam ser agrupadas. Dentre as quais destacamos: “Fica melhor para se organizar”; “Fica melhor com as salas iguais, porque a gente se acostuma e fica melhor para o aprendizado”; e “Perfeito”.

Do mesmo modo, os/as acadêmicos/as que relataram não considerar importante a padronização das salas e que corresponderam a 25%, justificaram mediante relatos o fato de que: “O professor deve ficar livre para realizar sua aula de forma que lhe convém, pois, algumas matérias necessitam que a aula seja de uma forma descontraída”.

Ao longo da pesquisa, evidencia-se que um desenho pedagógico contribui para a construção dos conhecimentos, quando atrelado às necessidades dos docentes e discentes, assim como, nas trocas entre eles no espaço virtual. A partir dessa evidência é que foram organizadas 10 dicas para serem colocadas em prática na sala virtual, levando em consideração o desenho pedagógico.

CONSIDERAÇÕES: DEZ DICAS PARA IMPLEMENTAÇÃO DO DESENHO PEDAGÓGICO EM UMA SALA DE AULA VIRTUAL

Posto que, a experiência aqui relatada se trata de um projeto em implementação, a intenção neste tópico é de trazer algumas contribuições que possam auxiliar na melhoria

do DP do AVEA no formato com botões. Podendo, também ser explorado por docentes, independentemente do formato de suas salas virtuais.

Figura 18 - Topo da sala (banner e botões)



Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

Em linhas gerais, o formato com botões, dentre outros, disponíveis no momento de construção do desenho pedagógico, foi o que melhor se adequou à metodologia aplicada pelo Cead da Udesc, posto que são trabalhadas unidades de ensino, e não aulas sequenciais. Dessa forma, uma unidade tem um prazo temporal maior para seu desenvolvimento, uma vez que abarca vários conteúdos, atividades e recursos. Foi partindo da metodologia do Cead que propusemos uma sala dividida em 4 agrupamentos por botões:

- » **Orientações:** onde ficaram agrupados os recursos e atividades relacionados à Apresentação e Ambientação, com Plano de Ensino, cronograma, vídeo de apresentação da disciplina e os canais de comunicação (Fórum de Dúvidas, Videoconferências, Agendar com professor e Chat);
- » **Tópicos** (de 1 a 4): divididos em Orientações, Material de estudo, Material complementar, Atividades (hiperlinkadas com o botão Avaliações);
- » **Avaliações:** que contemplam todas as avaliações exigidas pela metodologia do Cead, avaliação a distância, avaliação presencial, segunda chamada da AP, exame, atividades domiciliares;
- » **Extras:** espaço para uso de midiatecas ou outros conteúdos que docentes julgassem pertinentes.

Figura 19 - Elementos dos tópicos



Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

Uma das preocupações do DP foi fazer uso de elementos do design para trazer unicidade às salas. Para isso, nos baseamos nos 4 princípios visuais destacados por Williams (2005, p.14): repetição, contraste, alinhamento e proximidade, como pode ser observado na Figura 19, dando ênfase para a utilização de ícones para cada item.

Partindo desses aspectos, foram pensadas 10 dicas para que cada docente pudesse/possa criar sua sala a partir da sala modelo. Vale salientar que as dicas sugerem uma organização nas salas, o que facilita a familiaridade do ambiente virtual por parte dos/as estudantes, mas sem engessar o trabalho dos/as professores/as, visto que a metodologia de trabalho,

a didática, o conteúdo e as ferramentas continuarão sendo escolhidas pelos/as docentes, sem afetar sua autonomia de trabalho.

» **Dica 1 - Conhecer a metodologia de trabalho da UDESC.**

Ao atuar em uma instituição necessita-se conhecer a metodologia, o espaço de trabalho e os estudantes. No curso de Pedagogia da UDESC, pela demanda estudantil, foi adotado o formato da sala virtual com botões, conforme a Figura 04. Os botões contribuem para situar os estudantes na sala, pois é possível visualizar rapidamente como a sala está dividida por unidades temáticas e onde constam as avaliações, sem que o conteúdo fique um abaixo do outro, de modo extenso, dificultando o acesso.

» **Dica 2 - Iniciar com Orientações.**

O primeiro botão da disciplina deverá ser a Ambientação ou Orientações, que nada mais é do que a introdução da disciplina, um espaço de acolhida aos/as estudantes, de apresentações dos estudantes, professores e da disciplina.

A metodologia da Pedagogia do Cead/Udesc prevê entre um e três encontros presenciais de professores/as e alunos/as por disciplina, por essa razão, os discentes demandam com muita frequência, em pesquisas realizadas pela Coordenação, que sentem falta de ver/ouvir os/as docentes. Assim, recomenda-se que seja disponibilizado um vídeo onde o/a professor/a se apresente, discorra sobre os objetivos da disciplina, explique a organização da sala e outras informações objetivas e diretas para estudantes se situarem quanto ao que será realizado e estudado ao longo do semestre. Também se recomenda que sejam disponibilizadas algumas estratégias de apresentação da equipe de trabalho e de estudantes, por exemplo: um Fórum de apresentações escrito ou por áudio e vídeo.

» **Dica 3 - Dividir a sua disciplina por unidades temáticas de estudo.**

Nos demais botões da sala virtual é possível organizá-los por unidades, onde, cada texto, vídeo, áudio, imagem, aula, atividade formativa e/ou avaliativa estará casada com a mesma temática, a fim de construir o conhecimento, aprofundar os debates e críticas. O Moodle não é um depósito de materiais e sim, um espaço de aprendizagens e de trocas. Para

isso, os/as estudantes necessitam estar ambientadas/os com a sala virtual e reconhecer a organização das disciplinas.

» **Dica 4 - Em cada botão temático deve-se falar sobre a unidade, o objetivo e os materiais de estudo.**

Deixe claro os objetivos de estudo e aprendizagem em cada botão temático, assim como os materiais disponibilizados e a dinâmica de estudo. Este é um modo de falar constantemente aos estudantes sobre o que estamos estudando, porque estamos estudando, quais as referências, onde pretende-se chegar e como o que foi estudado será retomado nas atividades e/ou avaliações. Coloque-se à disposição dos/as estudantes para tirar dúvidas e lembre quais são os canais de comunicação disponíveis no Moodle.

» **Dica 5- Utilizar elementos da linguagem visual.**

Utilize elementos da linguagem visual ao longo da disciplina para além dos ícones, por exemplo, imagens, vídeos, tirinhas, charges, trabalhos de arte, jogos, entre outras possibilidades. Estes elementos não são meras ilustrações, mas sim, possibilidades para refletir sobre determinados assuntos por meio de imagens, ou seja, uma reflexão imagética através de símbolos e códigos artísticos que fazem parte da vida cotidiana.

Com o intuito de não utilizar indevidamente os elementos da linguagem visual, vale conhecer as normas da ABNT e a legislação sobre os direitos autorais, por meio da Lei Federal 9.610/98. Não se esqueça de citar as fontes. Para cada imagem vale colocar a ficha técnica, contendo o nome do autor, o título, ano, técnica ou tipo de produção e a fonte de onde o trabalho foi consultado. Do mesmo modo, acrescente uma legenda explicando as imagens e a relação com o conteúdo a ser estudado para a compreensão dos estudantes.

» **Dica 6 - Ativar as configurações de acessibilidade do Moodle.**

O Moodle da Udesc possui uma extensão cujo recurso pode ser acionado nas configurações de acessibilidade (Figura 1, bloco lateral esquerdo, inferior). Ao ser ativado, ele permite que estudantes e professores/as modifiquem a sala virtual de acordo com a sua necessidade. Por exemplo: aumentar o tamanho da fonte para pessoas com baixa visão; alterar as cores

do Moodle; bem como, modificá-lo para alto contraste ou baixo contraste 1 e 2. Vale frisar que o professor, além dos elementos da linguagem visual, pode explorar os recursos de áudio, por meio de músicas, paródias, audiolivros e podcasts.

» **Dica 7 - Utilizar um botão para as atividades formativas e avaliativas.**

Utilize um tópico somente para as avaliações, como visto nas Figuras 3 e 4. Pois, isso poderá contribuir para que os(as) estudantes não se percam em meio aos materiais. Nomeie cada avaliação de acordo com o PPC do Curso, descreva o que será solicitado, qual o peso e o prazo de entrega. Quando elaborar avaliação já elabore concomitantemente os critérios de avaliação e disponibilize-os. Isso contribuirá para que os estudantes compreendam o que será avaliado, como será avaliado e quando será avaliado. Vale gravar um vídeo falando sobre cada avaliação, o conteúdo, os critérios e demais informações. Concentre as informações no botão de avaliações para minimizar dúvidas e equívocos.

» **Dica 8 - Solicitar um retorno das unidades e realize o retorno das avaliações (feedback).**

Solicite constantemente o retorno dos/as estudantes, se estão conseguindo compreender a dinâmica das unidades, se estão se encontrando no espaço da Sala do Moodle, se estão com alguma dificuldade específica. Abra espaço para o diálogo constantemente. Do mesmo modo, o retorno como professor/a nas atividades e avaliações é fundamental, apontando se os critérios de avaliação foram alcançados ou não, mostrando onde o/a estudante poderá melhorar, sugerindo leituras de livros, artigos, artistas, vídeos, jogos, notícias, dados, propagandas, entre outras possibilidades, a fim de ampliar o repertório dos/as estudantes e contribuir com a construção do conhecimento.

Não se recomenda o retorno da avaliação apenas por meio de uma nota, mesmo que seja nota máxima os estudantes esperam um elogio, o destaque dos pontos fortes e das fragilidades, sugestões e possibilidades para ampliar seu repertório. Ter esse cuidado no retorno das avaliações também se torna um momento de aprendizagem para os/as estudantes e um incentivo para continuarem.

» Dica 9 - Testar a sala como estudante.

Quando for adicionar alguma atividade ou recurso, principalmente aqueles que você nunca utilizou no Moodle, sugere-se que teste a sala como estudante, principalmente para se certificar que a atividade ou recurso alcançará a finalidade desejada e não terá erros. Como fazer isso? Na parte superior, do lado direito, é possível visualizar seu nome e, ao lado, uma seta. Ao clicá-la aparecerá a opção “Mudar papel para”. Feito isto, você conseguirá ver na tela diferentes papéis; escolha o papel de “estudante” e clique. Pronto! Você poderá visualizar a sala e as atividades como se fosse estudante da disciplina. Para voltar é só clicar novamente na seta, ao lado do seu nome, e selecionar a última opção, que é “Retor ao meu papel normal”. Esta funcionalidade também vale para se certificar de que determinado conteúdo está disponível ou não para estudantes.

» Dica 10 - Assistir aos tutoriais da UDESC.

Assista os vídeos tutoriais elaborados pelo CEAD da UDESC e postados no Youtube chamado “Tutoriais UDESC”. Muitas dúvidas de como adicionar, criar uma atividade e utilizar determinado recurso poderão ser sanadas pelos tutoriais.

Como pôde ser visto, o Moodle disponibiliza o uso de diferentes recursos e ferramentas para que o/a professor/a crie a sua sala virtual e esteja em constante contato com estudantes. É possível adicionar texto, áudio, vídeo, imagens, jogos, apresentação interativa com o H5P, apresentação de trabalho e aulas por meio do BBB que podem ficar gravadas, questionário, diário, postagem de tarefa, avaliação com rubrica, laboratório de avaliação onde os próprios estudantes podem avaliar uns aos outros, dentre outras possibilidades a serem exploradas, colocadas em prática e analisadas conjuntamente.

Há de se destacar que optou-se por não concluir este artigo de maneira clássica, uma vez que nossa proposta é aberta a testes e melhorias, e por isso apresentamos algumas das potencialidades do Moodle para a organização dos Ambientes Virtuais, no intuito que estas possam contribuir para que os processos de ensino e aprendizagem, ancorados no DP, se convertam em uma práxis pedagógica comprometida com o desenvolvimento de

espaços formativos efetivamente transformadores, emancipatórios e, sobretudo, mais humanizadores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei 9.610/98**. Lei Federal sobre os direitos autorais e outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19610.htm. Acesso em: 09/02/2022

CARDOSO, Terezinha Maria. **Cultura da escola e profissão docente**: interrelações. 2001. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

CEAD. **Plataforma virtual do Centro de Educação a Distância da UDESC**. Disponível em: <https://www.udesc.br/cead/home>. Acesso em: 04/02/2022

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1993. v 1.

FERREIRA, Valéria Milena Röhrich; ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Souza. Chrónos & Kairós: o tempo nos tempos da escola. **Educ. rev.** [online]. 2001, n.17. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602001000100006&lng=en&nrm=iso. Acesso: 20/06/2017

GARCEZ, Ana Flávia; ALARCON, Dafne. Documento de Orientação aos Tutores do Curso de Pedagogia a Distância Desafios e perspectivas. In: PANDINI, Carmen Maria Cipriani; HACK, Luciano Emílio; BLANCO, Soeli Francisca Mazzini Monte (Orgs.). **Gestão da aprendizagem e do conhecimento**: formação permanente em contextos ampliados. Florianópolis: UDESC, 2018. pp.14-24.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2007.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GRAY, David. **Pesquisa no mundo real**. Porto Alegre: Penso, 2012

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 1996.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação dos dados**. São Paulo: Atlas, 2010.

MULTI.LAB.EAD. **Plataforma virtual Laboratório Multidisciplinar de Desenho e Produção de Material Didático para a EaD**. Disponível em: <https://www.udesc.br/cead/multilabead>. Acesso em: 04/02/2022

PANDINI, Carmen Maria Cipriani. **O Trabalho do Design da EaD na Convergência de Modalidades Educativas: Entre saberes, pensamentos e atividades em comunidade de prática**. Tese de Doutorado. Portugal: Universidade do Minho, 2020. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/75795> Acesso em: 17/02/2022

PANDINI, Carmen Maria Cipriani; HACK, Luciano Emílio; BLANCO, Soeli Francisca Mazzini Monte (Orgs.).

Gestão da aprendizagem e do conhecimento: formação permanente em contextos ampliados.

Florianópolis: UDESC, 2018.

PEREIRA, Gisele Adriana Maciel; MÜLLER, Maristela; SALDANHA, Rafael Araújo. **Manual para configuração dos ambientes virtuais de aprendizagem no formato com botões.** CEAD/UDESC, 2021.1. Disponível

em: <https://www.moodle.udesc.br/mod/book/view.php?id=297069>. Acesso em: 04/03/2022.

RICHARDSON, Roberto Jarry *et al.* **Pesquisa social:** métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

DOS SANTOS, Izequias Estevam. **Manual de métodos e técnicas de pesquisa científica.** Impetus, 2010.

SCHUELTER, Giovana; BLEICHER, Sabrina; MELLO, Carlos de. Moodle como ambiente virtual de apoio a

mediação pedagógica: fragilidades percebidas pelo usuário, **CINAHPA | 2017 – Congresso Internacional de Ambientes Hiperídia para Aprendizagem**, Blucher Design Proceedings, Volume 3, 2017, Pages 508-520, ISSN 2318-6968, <http://dx.doi.org/10.1016/16ergodesign-0051>

TRIVINOS, Augusto N. S. **Introdução a pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação.

São Paulo (SP): Atlas, 1994.

UDESC. **Plataforma virtual da Universidade do Estado de Santa Catarina.** Disponível em: <https://www.udesc.br/> Acesso em: 04/02/2022

YOUTUBE. **Tutoriais UDESC.** Disponível em: <https://www.youtube.com/c/TutoriaisUdesc/videos> Acesso em: 17/02/2022

WILLIAMS, Robin. . Callis Editora Ltd, 2005..

RELATO DE EXPERIÊNCIA NO DESENVOLVIMENTO DO CURSO DE CAPACITAÇÃO “CORONAVÍRUS (COVID-19)”

Que devo saber e fazer?

Márcia Melo Bortolato
Edlamar Kátia Adamy

Márcia Melo Bortolato é Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC.

E-mail: marcia.melo.ead@gmail.com

Edlamar Kátia Adamy é Doutora em Enfermagem e professora efetiva na Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC.

E-mail: edlamar.adamy@udesc.br

RESUMO

Com o advento da pandemia, uma das demandas emergentes foi promover orientação adequada a população quanto à prevenção e controle da COVID-19. Objetivo: relatar a experiência do desenvolvimento de um curso para qualificar a comunidade acadêmica para enfrentar a pandemia de COVID-19, orientando medidas de prevenção e controle da transmissão do vírus nos espaços da UDESC e de convivência de estudantes, docentes e técnicos administrativos. Método: relato de experiência acerca da organização e oferta do curso autoinstrucional intitulado “Coronavírus (COVID-19): o que devo saber e fazer?”, à comunidade acadêmica da UDESC. O curso foi organizado no ambiente virtual moodle/UDESC. Resultados: Os conteudistas foram 15 docentes da UDESC, indicados pela coordenação dos cursos e que obtinham conhecimentos prévios de imunologia, patologia, segurança e vigilância em saúde, gestão, cuidados e prevenção de doenças, dentre outros conteúdos. O curso foi ofertado de abril/2020 a setembro/2021, a 14 diferentes turmas. Ao todo foram 2.492 inscritos e 1.312 concluintes. Considerações finais: A UDESC é uma instituição de Ensino pública que mantém uma grande preocupação com a comunidade acadêmica e, por meio do curso, desenvolveu ações de conscientização sobre os cuidados necessários para o controle e a prevenção da COVID-19 nos ambientes universitários e extra muros. .

Palavras-chave: COVID-19. Planejamento Pedagógico. Design Educacional.

INTRODUÇÃO

Conforme dados apresentados por Pelegrini e Costa (2021), os primeiros Coronavírus humanos foram isolados pela primeira vez em 1937. No entanto, foi em 1965 que o vírus foi descrito como Coronavírus, em decorrência do seu perfil na microscopia, parecendo uma coroa. O coronavírus do tipo SARS-COV-2, causador da COVID-19, foi inicialmente registrado em Wuhan, capital da província de Hubel, na China em dezembro de 2019, após investigações epidemiológica e laboratorial e a notificação de uma série de casos de pneumonia de causa desconhecida.

Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) classificou a Doença pelo Coronavírus 2019 (COVID-19) como uma pandemia. Ou seja, o vírus estava circulando

em todos os continentes com ocorrência de casos oligossintomáticos (poucos sintomas), o que dificultava a sua identificação.

No Brasil, o primeiro caso de COVID-19 confirmado ocorreu no dia 26/02/2020, em São Paulo. O paciente do sexo masculino com 61 anos retornou da Itália, e deu entrada no Hospital Albert Einstein, em São Paulo e de acordo com as informações hospitalares esse paciente foi curado. Em Santa Catarina, os dois primeiros casos confirmados foram de uma mulher de 28 anos, que retornou da Europa e foi atendida no serviço de saúde em Florianópolis, e de um homem de 34 anos atendido no pronto atendimento de um hospital privado.

Num contexto mais atual, a OMS, divulgou que até 11 de janeiro de 2022, houve o registro de 308.458.509 casos confirmados de COVID-19, e 5.492.595 mortes no mundo. No Brasil, foram registrados até a mesma data, 22.523.907 casos confirmados de COVID-19 com 619.981 óbitos (WHO, 2022). No âmbito do Estado de Santa Catarina (SC), o Governo divulgou dia 11 de janeiro de 2022, um total de 1.271.091 casos confirmados de COVID-19, desses 1.225.327 se recuperaram, houve 20.235 óbitos, o que revela uma letalidade de 1,59% (SANTA CATARINA, 2022).

Com o objetivo de controlar a doença, a Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA) aprovou, por unanimidade, o uso emergencial da vacina Coronavac contra a COVID-19, no dia 17 de janeiro de 2021. Atualmente temos quatro vacinas aprovadas para uso no Brasil, a Coronavac (Butantan), a Comirnaty (Pfizer/Wyeth), a Janssen Vaccine (Janssen-Cilag) e a Oxford/Covishield (Fiocruz e Astrazeneca). Além dessas, duas estão com autorização para importação excepcional a Sputnik e a Covaxin (BRASIL, 2022).

No que tange a vacinação, foram administradas um total de 10,2 bilhões de doses de vacina no mundo, o que corresponde a 53,8% do total da população mundial vacinada. Neste contexto, no Brasil já são 369.000.000 doses de vacina aplicadas, correspondendo a 70,9% da população (WHO, 2022). No Estado de Santa Catarina (SC), 5.903.113 pessoas receberam a 1ª dose da vacina em SC, 87,5% da população está vacinada (SANTA CATARINA, 2022).

Mesmo vacinados, a população não está totalmente imune à contaminação. A transmissão acontece de uma pessoa doente para outra ou por contato próximo por meio de gotículas de saliva; espirro; tosse; catarro; objetos ou superfícies contaminadas (como celulares, mesas, maçanetas, brinquedos, teclados de computador, etc.), cumprimentos com beijos, abraços, apertos de mãos.

Neste sentido, esse manuscrito tem como objetivo relatar a experiência do desenvolvimento de um curso para qualificar a comunidade acadêmica para enfrentar pandemia de COVID-19, orientando medidas de prevenção e controle da transmissão do vírus nos espaços da UDESC e de convivência de estudantes, docentes e técnicos administrativos.

A DEMANDA

Diante desta situação e em função da publicação do Decreto Estadual nº 515, de 17/03/2020, a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) decidiu suspender o expediente em todas as unidades, por sete dias, em virtude do avanço do contágio do novo coronavírus. A medida é direcionada a professores, técnicos, alunos, bolsistas, estagiários e terceirizados em todos os setores administrativos e acadêmicos. A orientação é que as chefias imediatas dos setores contribuam, comunicando os servidores, alunos e demais colaboradores a ficarem em casa nesse período. Hoje sabemos que tal medida foi muito além de sete dias.

No entanto, as expectativas ou esperança de vencer a luta contra o coronavírus foi uma constante, mesmo antes de termos a vacina como aliada, imaginava-se que o isolamento social permaneceria até no máximo no final do primeiro semestre de 2020.

Com tal perspectiva, por meio do Ato da Reitoria nº 91, em 31/03/2020 em seu Art.1º criou-se um Grupo de Trabalho (GT) para estudar e avaliar as possibilidades da reposição das aulas, incluindo um estudo para verificar como a utilização da modalidade de Ensino a Distância (EaD) e das tecnologias de informação poderiam ou não contribuir nesse processo formativo nos cursos presenciais da UDESC, diante dos possíveis ajustes que ocorreram no calendário acadêmico. Ainda, neste mesmo período, criou-se um GT saúde,

que teve dentre os objetivos, identificar grupos de risco e coabitantes de grupos de risco na comunidade acadêmica, conhecer o panorama dos cursos da área da saúde e definir estratégias para mitigar a contaminação pelo novo coronavírus nas dependências da universidade e extra muros.

Uma das demandas levantadas pelo GT foi promover orientação adequada para a comunidade acadêmica (docentes, discentes, técnicos universitários, estagiários e também para servidores de empresas terceirizadas) quanto à prevenção e controle da COVID-19. Dentre as ações, tornou-se destaque a oferta do curso autoinstrucional intitulado “Coronavírus (COVID-19): o que devo saber e fazer?”.

Diante do desconhecimento acerca do novo coronavírus, o curso surge a partir da necessidade de qualificar a comunidade acadêmica para enfrentar a doença, mas principalmente para orientar a prevenção e controle da transmissão do vírus nos espaços da UDESC e de convivência de estudantes, docentes e técnicos administrativos.

O CURSO CORONAVÍRUS (COVID-19): O QUE DEVO SABER E FAZER?

Neste tópico apresentamos o curso desde seu planejamento até a conclusão da última oferta ocorrida no segundo semestre de 2021. Relatamos o processo de construção, a execução e os dados finais de todas as turmas ofertadas.

Planejamento

O curso foi planejado pelos conteudistas especialistas e a designer do Multilab UDESC, em reuniões virtuais e trabalho colaborativo compartilhado em um drive. Os conteudistas foram 15 docentes dos seguintes cursos de graduação na área da saúde da UDESC: enfermagem, fisioterapia, educação física, biologia e medicina veterinária. Os docentes foram indicados pela coordenação dos cursos e obtinham conhecimentos prévios de imunologia, patologia, segurança e vigilância em saúde, gestão, cuidados e prevenção de doenças, dentre outros conteúdos, e que foram sendo aperfeiçoados na medida em que

se conhecia um pouco mais da COVID-19.

Diante de vários encontros e reuniões, definiu-se o Projeto Instrucional do curso, apresentado a seguir:

Tabela 1 – Projeto institucional do curso.

CURSO	CORONAVÍRUS (COVID-19): O QUE DEVO SABER E FAZER?
Formato	EaD – autoinstrucional, com os segmentos da comunidade acadêmica organizados em salas por níveis.
Carga Horária	20 horas para os níveis 1 e 2 e mais 15 horas para o nível 3 (nível 3 destinado especificamente a estudantes e professores dos cursos da área da saúde)
Período	Primeira oferta em abril 2020
Público-alvo	Docentes, estudantes e técnicos universitários da UDESC.
Objetivo geral	Qualificar a comunidade acadêmica da Universidade do Estado de Santa Catarina sobre a COVID-19 em âmbito institucional e em cenários externos.
Objetivos específicos	• Estimular o autocuidado e o cuidado com o outro por meio da adoção de etiqueta de convivência para segurança da comunidade acadêmica e controle da disseminação do vírus; • Habilitar a comunidade acadêmica para ser multiplicadora de novos hábitos de cuidados e convivência; • Capacitar docentes e estudantes para o desenvolvimento de estágio na vigência de ameaça iminente de contaminação pelo coronavírus.

Definiu-se que toda comunidade acadêmica ligada aos cursos da área da saúde, que inclui estudantes, servidores técnicos e professores, deveriam fazer o curso de três níveis, já que estas áreas têm atendimento ao público em laboratórios da própria instituição como a clínica escola de fisioterapia e o hospital veterinário e os estudantes destes cursos realizam atividades práticas e estágios curricular obrigatório, sob supervisão docente, em serviços de saúde que atendem pacientes, como hospitais, clínicas, unidades básicas de saúde, dentre outros. Entende-se que este público deveria estar devidamente qualificado para o uso correto dos Equipamentos de Proteção Individual, atendimento a diferentes situações de saúde, em especial aos pacientes que integram os grupos de risco e entender os fluxogramas nos serviços de saúde e a situação epidemiologia que ora estava se instalando.

CARGA HORÁRIA	ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS
1h	Ambientação: Proporcionar a familiarização com a sala virtual do curso, estimular o planejamento pessoal de estudos a partir da agenda de estudos e das orientações metodológicas disponibilizadas neste espaço inicial.
	Nível 1
	Tópico 1: Contextualização do Coronavírus (COVID-19) no mundo.
	Tópico 2: Características do SARS-CoV-2 e manifestações clínicas.
9h	Tópico 3: Situações específicas na vigência da COVID-19 na população
	Tópico 4: Prevenção, controle e cuidados com o Coronavírus (COVID-19)
	Nível 2
	Tópico 1: Medidas de prevenção e controle do Coronavírus (COVID-19) na UDESC.
10h	Tópico 2: Medidas de prevenção e controle do Coronavírus (COVID-19) para atividades em Laboratórios e Clínicas da UDESC.
	Tópico 3: Monitoramento de docentes, discentes e técnicos sintomáticos para COVID-19.
	Nível 3
	Tópico 1: Fluxograma de atendimento na vigência da COVID-19 nos serviços de saúde.
10h	Tópico 2: Equipamentos de Proteção Individual.
	Tópico 3: Situações específicas na vigência da COVID-19 na população.
	Avaliação do curso: Questionário

Fonte: Elaboração das autoras, 2022

Ao final de cada nível foi apresentado um questionário com 10 perguntas para validar a aprendizagem esperada. A certificação do curso foi condicionada a uma nota igual ou superior a sete, como média dessas avaliações.

CONSTRUÇÃO DE CONTEÚDOS E ORGANIZAÇÃO DE SALAS

O grupo de conteudista especialista foi dividido em três subgrupos respeitando a afinidade de cada integrante com a proposta dos conteúdos a serem ofertados nos respectivos níveis do curso. Conforme os especialistas de cada subgrupo foram produzindo os conteúdos, eles passaram pelo processo de design instrucional e foram publicados na sala virtual do Moodle UDESC, que subsequentemente passaram pela etapa de validação do conteúdo e da semântica por todos os especialistas envolvidos no processo. Procedia-se com os ajustes finais que resultaram na seguinte organização:

Figura 1 - Print da tela do curso com as orientações iniciais.



Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

Nesta primeira parte do curso foi oferecido uma sugestão de agenda de estudos, apesar de ser autoinstrucional, definimos data de abertura de cada nível, sendo um intervalo de 10 dias entre eles. Também um documento com as orientações metodológicas, explicando ao cursista como seria desenvolvido o curso e quais os critérios para obter o certificado.

As orientações iniciais contiveram um fórum de avisos, em que se mantinha comunicação com os cursistas, informando da abertura de um novo nível, lembrando-os de responderem ao questionário, entre outros.

Também um fórum de dúvidas que esteve disponível durante todo o curso para dúvidas de conteúdos e da metodologia. Mesmo sendo autoinstrucional, as respostas a estas postagens ocorriam diariamente. Os próprios conteudistas especialistas desenvolveram o papel de tutor para responder às dúvidas dos conteúdos relacionados ao curso e a designer ficou com a responsabilidade de auxiliar nas respostas às dúvidas quanto ao ambiente virtual e metodologia do curso.

Figura 2 - Print da tela do curso do nível 1.

Nível 1- Docentes, estudantes e técnicos
(12 a 27 de agosto)

Tópico 1: Contextualização do Coronavírus (COVID-19) no mundo

Apresentação

Este tópico tem como finalidade apresentar aspectos relacionados à história da doença, às informações epidemiológicas em Santa Catarina, no Brasil e no mundo e ao comportamento epidemiológico do Coronavírus.

Objetivo de Aprendizagem

- Reconhecer o comportamento epidemiológico do novo Coronavírus.

Estrutura do Tópico

- Aula 1 – História da doença
- Aula 2 – Dados epidemiológicos em Santa Catarina, Brasil e mundo
- Aula 3 – Comportamento epidemiológico do Coronavírus (COVID-19)

Material de Estudos

 Aulas

Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

Os materiais de estudos foram ofertados nos recursos, e-book do Moodle e apresentação de conteúdos no H5P. Como já mencionado, o curso foi organizado em três níveis e cada nível continha tópicos de estudo. Todos os tópicos do curso iniciaram com uma breve apresentação, os objetivos da aprendizagem, a estrutura do curso dividida em aulas,

seguidos do material de estudo e avaliação. Os materiais de estudos continham textos, vídeos, materiais em formato pdf, links de acesso a órgãos governamentais e de revistas científicas com evidências confiáveis.

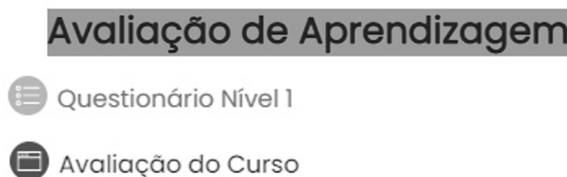
Figura 3 - Print da tela mostrando a apresentação das aulas no moodle.



Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

IAo final de cada nível o cursista realizava sua avaliação de aprendizagem e no final do curso respondia a um questionário para avaliar o curso como um todo.

Figura 4 - Print da tela com o processo avaliativo.



Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

EXECUÇÃO DO CURSO

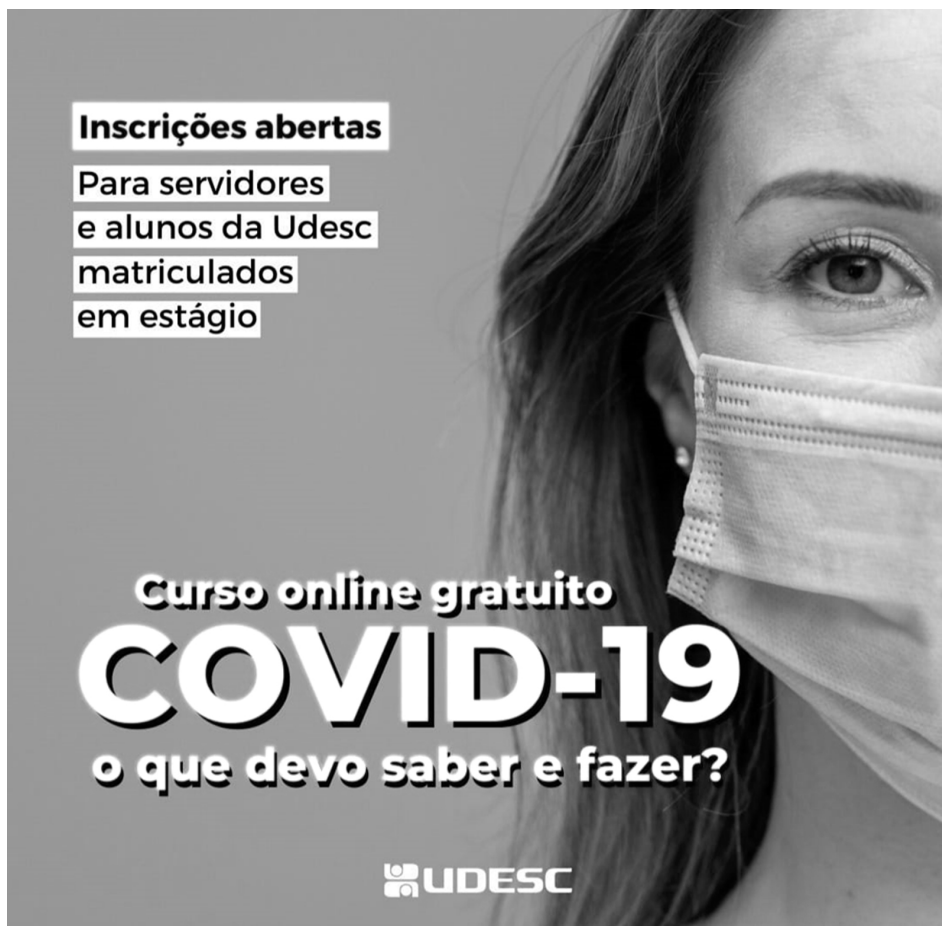
A primeira oferta aconteceu com uma turma que deveria fazer os dois níveis (2N – 20 horas) do curso e outra para três níveis (3N – 30 horas) em salas diferentes. Manteve-se este formato até a terceira oferta ou terceira turma. Além das ofertas para Estudantes, Professores e Servidores Técnicos, ofertou-se uma turma especial para os servidores das empresas prestadoras de serviços terceirizados à UDESC, o qual foi solicitado pelas próprias empresas parceiras da UDESC, contudo essa turma teve pouca adesão. Também foi ofertada uma turma para estudantes, professores e gestores do Centro de Educação Profissional (CEDUP) de Chapecó/SC por terem trabalhos em parceria com a UDESC Oeste.

Importante ressaltar que as ofertas aconteceram durante 18 meses, sendo a primeira em abril/2020 e a última ocorreu em setembro/2021. Os conteúdos didáticos do curso pautavam-se em parâmetros científicos já utilizados em situações semelhantes, mas também os construídos a partir da nova experiência de pandemia. Sendo assim, uma ciência em construção, os conteúdos foram revisados constantemente e atualizados considerando as novas descobertas, sobre como lidar com a COVID-19, durante esse longo período de ofertas do curso.

Na primeira versão do curso, não se tinha perspectiva do surgimento de uma vacina, mas durante as ofertas do curso o cenário mudou. Falando em cenário, esse foi outro quesito que foi revisado constantemente, pois o conteúdo contemplava a situação do avanço de casos no cenário local e mundial, algo muito dinâmico, que exigiu revisão constante. A equipe de especialistas se empenhou durante todo o tempo em acompanhar a evolução dos dados e as orientações dos órgãos competentes como a Organização Mundial da Saúde e o Ministério da Saúde do Brasil.

A divulgação do curso foi feita por meio de notícias no site oficial da UDESC, mídias sociais (instagram, facebook e grupos de whatsapp) e e-mails aos diretores de ensino e diretores administrativos dos centros de ensino, bem como coordenadores de estágio e chefes de departamento que divulgavam aos estudantes, docentes e técnicos de cada centro via e-mail institucional. Também foi confeccionado *cards* para a divulgação do curso.

Figura 5 - Card de divulgação do curso.



Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

DADOS GERAIS DAS OFERTAS

Na sequência será apresentado os dados referente a cada oferta de turma do curso, cabe destacar que 2N significa uma turma com dois níveis de conteúdos e 3N três níveis de conteúdos:

Tabela 2 – Turma 1.

TURMAS	TURMA 1/2N	TURMA 1/3N
Período	29/04 a 20/05/2020	29/04 a 31/05/2020
Inscritos	695	349
Certificados	386	187

Fonte: Elaboração das autoras, 2022

Tabela 3 – Turma 2.

TURMAS	TURMA 2/2N	TURMA 2/3N	TURMA 2N/ TERCEIRIZADOS
Período	21/05 a 11/06/2020	21/05 a 21/06/2020	02/06 a 23/06/2020
Inscritos	444	140	46
Certificados	262	74	07

Fonte: Elaboração das autoras, 2022

Tabela 4 – Turma 3.

TURMAS	TURMA 3/2N	TURMA 3/3N	TURMA 3N/ CEDUP
Período	11/07 a 13/08/2020	11/07 a 13/08/2020	01/07 a 03/08/2020
Inscritos	120	80	98
Certificados	36	18	26

Fonte: Elaboração das autoras, 2022

A partir da quarta oferta juntamos as turmas e separamos por grupos (2N e 3N):

Tabela 5 – Turma 4.

TURMAS	TURMA 4:2N/3N	TURMA 5:2N/3N	TURMA 6:2N/3N
Período	23/09 a 28/10/2020	06/05 a 18/06/2021	11/08 a 25/09/2021
Inscritos	140	200	180
Certificados	81	135	100

Fonte: Elaboração das autoras, 2022

Resumo dos números

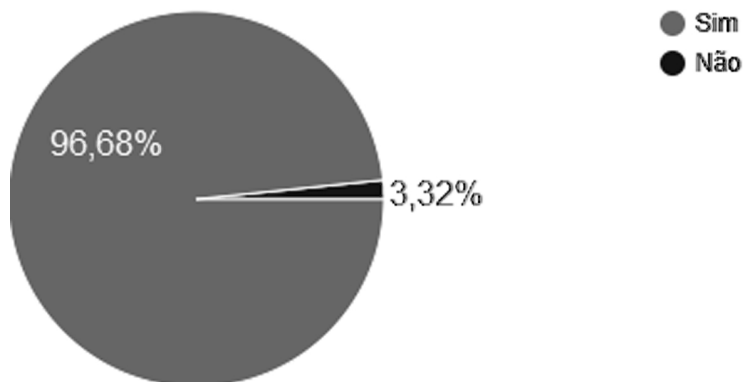
Período de ofertas do curso: abril/2020 a setembro/2021 - 18 meses

- » Número de turmas: 14¹
- » Total de inscritos: 2.492
- » Total de certificados: 1.312
- » Avaliação dos cursistas: 1.596 respostas obtidas

Avaliação do curso

A avaliação proposta aos cursistas tinha perguntas iniciais com o propósito de identificar o perfil do público respondente (função exercida e centro vinculado), em seguida questionou-se quanto ao alcance relacionadas às expectativas do curso.

Figura 6 - Expectativa do curso.



Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

¹ Seis turmas de Docentes, Estudantes e Técnicos universitários-2N; seis de Docentes, Estudantes e Técnicos universitários atuantes na área de saúde 3N, uma turma para profissionais terceirizados e uma do CEDUP.

Dos 1.596 cursistas que responderam a avaliação, apenas 53 cursistas não tiveram suas expectativas alcançadas, o que significa que o curso foi de grande valia para os cursista e de forma concomitante atingiu os objetivos do GT saúde.

Outro questionamento realizado aos cursista estava relacionado a:

- » Carga horária
- » Proposta pedagógica
- » Conteúdos apresentados
- » Questionários de avaliação
- » Atendimento as suas dúvidas

Para os itens avaliados, foram utilizadas as variantes; adequado, muito adequado, suficiente e insuficiente. O maior percentual se concentrou entre adequado e muito adequado. A variante insuficiente apareceu em proporção muito pequena, conforme apresentamos a seguir:

- » Carga horária: 0,95%
- » Proposta pedagógica: 1,31%
- » Conteúdos apresentados: 1,87%
- » Questionários de avaliação: 1,06%
- » Atendimento as suas dúvidas: 1,06%

Também solicitou-se aos cursistas que destacassem os pontos fortes e fracos que encontraram no curso. Sendo que obtivemos 1.596 respostas, seria muito extenso apresentar o resumo ou sequer fazer um mapa das palavras-chave que mais se repetiram nos comentários. No entanto, não podemos deixar tais reflexões completamente de fora do nosso relato. Para solucionar o dilema, definimos selecionar 1% das mensagens, escolhendo de forma aleatória as que mais nos comoveram em relação aos pontos fortes e 1% das que destacaram fragilidades e nos levaram a revisar e adaptar o curso para as novas versões.

Pontos Fracos na visão dos cursistas

1. Deveria ter uma parte mais direcionada (específica) se é aluno, professor, técnico em função das atividades que desenvolvem.
2. Falta de interação entre os participantes e aprofundamento do tema.
3. O tempo que demora para abrir de um nível para o outro, poderia deixar o curso com os níveis abertos, e assim iria dando sequência, e não demorar dias para fazer a próxima etapa.
4. Acredito que o curso esteja em um formato ótimo, recomendaria apenas mais tempo entre os níveis.
5. Acredito que poderiam ter variado o modo como o material foi fornecido, com menos aulas expositivas e mais enquetes, questionários, vídeos, etc.
6. O único ponto fraco foi talvez a falta de alguma vídeo aula sobre as medidas dentro da Udesc só para ilustrar melhor o conteúdo claro que lendo ficou bom mas com um vídeo seria mais claro ainda.
7. O conteúdo do primeiro módulo eu achei pesado... como não sou da área... foi difícil. Já o segundo módulo, foi mais tranquilo.
8. O conteúdo um pouco técnico ao falar sobre biossegurança, poderia ter sido um pouco menos detalhado.
9. Os conteúdos apresentados poderiam ser melhor elaborados, senti algumas vezes uma superficialidade na abordagem no tema.
10. Creio que faltou falar de forma mais específica sobre os laboratórios de informática.
11. Ponto fraco: talvez poderia ser em outra plataforma ,com todo o respeito essa plataforma do moodle é no mínimo confusa.
12. Ponto Fraco: Não defendeu o distanciamento social, tão falado pelas autoridades, inclusive a OMS.

13. Poderia ter mais módulos, conteúdos, atividades e interação entre os colegas e/ou tutores/conteudistas (por exemplo, via fóruns, atividades discursivas).
14. Se algo poderia ser acrescentado ao curso seria uma ênfase ao cuidado com informações, indicando fontes confiáveis para tal e convidando a uma postura crítica e reflexiva diante das informações de fontes duvidosas que circulam na internet e que muitas vezes recebem grandes projeções.
15. Poderia ter disponibilizado os dois níveis juntos, pois caso o aluno queira fazer o outro nível logo não precisa ficar esperando a liberação. Sendo que você só passaria para o nível 2 quando terminasse todo o nível 1.
16. Aprofundar principalmente nos procedimentos e cuidados no retorno às atividades presenciais que, imagino, estarão melhor definidos nos próximos dias ou semanas. Se tornar obrigatório a todos antes do retorno. Questionários de avaliação exigirem um pouco mais do aluno.

Pontos Fortes na visão dos cursistas:

1. Achei o curso muito bom, os conteúdos apresentados exemplificam de forma clara e objetiva o que vai ser estudado, desenvolvendo um fácil entendimento. Logo, as avaliações são uma boa fonte de revisar o que foi visto. De forma geral, o curso é ótimo para entender melhor o que estamos vivenciando.
2. Um dos pontos fortes para mim foi a elucidação de como atua o vírus em pessoas cardíacas, ficou muito bem explicado, pois não sou da área da saúde e ainda não tinha um entendimento abrangente de o que ocorre com quem possui essa comorbidade.
3. Outro ponto forte foi a abrangência e clareza na explicação sobre biossegurança, achei extremamente completo e adequado.
4. Vejo o curso como completo e bem estruturado. De início, considerei as avaliações um tanto frágeis, mas revi tal pensamento ao levar em consideração que trata-se de um conhecimento necessário para salvar vidas, e isso vai muito além de uma

- nota. Uma vez que as avaliações reforçam os pontos principais de cada nível, a meu ver, elas cumprem nisso o seu papel.
5. Possui uma abordagem de fácil compreensão, tendo uma proposta pedagógica coerente com base na situação em que estamos vivendo atualmente
 6. Como ponto forte destaque: a carga horária, disposição das aulas em temas curtos e rápidos para terminar, recursos digitais variados (cartilha, vídeos, fotos), interatividade.
 7. Como já tem um ano e meio de pandemia, muitas das informações do curso já eram de meu conhecimento. Mas gostei muito de saber, principalmente nos efeitos do Covid no corpo dos infectados e com relação às ações da UDESC para ajuda à comunidade e também para o futuro retorno das atividades presenciais de forma gradual. Sem pontos fracos.
 8. Acredito que ficou muito didático, com vídeos explicativos, dicas importantes, trabalharam muito bem o conteúdo tão importante do cenário atual.
 9. Pontos fortes foram os conceitos e os protocolos a serem adotados a partir de agora. Muito oportuno a UDESC ter criado um curso de assunto tão atual em tão pouco tempo.
 10. Todo o material disponibilizado foi muito bem organizado e distribuído. Achei bem didático e enriquecedor, atualmente é de muita importância obter conhecimento referente a Covid-19, e esse curso vai contribuir muito na minha formação e como futura técnica.
 11. Todo o conteúdo apresentado é lincado a sites do MS, o que ajuda a agregar ainda mais conhecimento e também mostra que o material tem uma referência. O site é de fácil acesso e bom entendimento.
 12. Achei todo o curso com informações importantíssimas, como as medidas de prevenção às pessoas de alto risco e as normas de segurança e proteção aos profissionais da saúde, com dicas valiosas para minimizar os riscos de contaminação pelo Coronavírus.

13. Metodologia, vasto e amplo material com referências para se aprofundar, boas maneiras para conter a contaminação, como se portar em espaços (biblioteca, laboratório e cantina) da universidade e demais locais, o que fazer caso for do grupo de risco ou entrar em contato com o vírus.
14. Clareza do conteúdo com informações objetivas e conhecimento das medidas de controle e prevenção defendidos pela UDESC.
15. Os pontos fortes foram o método de poder fazer a qualquer horário, pois depende de você começar, e a informação de qualidade, passando segurança no aprendizado.
16. O curso foi bem estruturado, as datas para realização da leitura e desenvolvimento da atividade avaliativa são suficientes. Os conteúdos dispostos e mais a disponibilização de acesso a vídeos e referências complementares ao conteúdo reforçaram ainda mais as medidas necessárias para serem realizadas frente a pandemia da Covid-19, além de abordar aspectos sobre as situações clínicas e as diferentes abordagens e fluxos de atendimento.

Análise das avaliações

As avaliações revelam que o curso foi de extrema necessidade tendo em vista a situação vivenciada, o curso oportunizou o contato com conhecimentos atualizados e confiáveis que proporcionaram desenvolver nos cursistas, além de conhecimento, a confiança para enfrentar a pandemia.

Diante dos pontos fracos, podemos identificar aspectos relacionados ao conteúdo, aspectos relacionados à metodologia e aspectos relacionados ao ambiente virtual. Foi possível identificar divergências entre os comentários dos cursistas, principalmente em relação ao tempo e carga horária do curso, complexidade do curso, metodologia utilizada e forma de avaliação do curso.

Quanto aos pontos fortes, ficou evidente a importância do curso e a valorização da gestão da UDESC quanto a preocupação em manter a comunidade acadêmica informada e a

preocupação em prepará-los para o retorno às atividades presenciais, quando possível. O conteúdo apresentado no curso e a metodologia também foram pontuados.

Segundo Noal *et al* (2020), a capacitação de profissionais é uma questão central para a resposta a situações de emergência sanitária e destaca a importância do desenvolvimento de estratégias de formação, capacitação e acompanhamento dos profissionais e trabalhadores de saúde que não têm nas suas bases curriculares a formação em gestão de riscos, desastres e pandemias.

Neste sentido, no âmbito da UDESC, destaca-se a importância de capacitar a comunidade acadêmica para o enfrentamento da pandemia, com ênfase aos acadêmicos, docentes e técnicos dos cursos de graduação e pós-graduação na área da saúde, pois muitas vezes encontram-se na linha de frente enquanto profissionais e ou em atendimento ao público usuário do sistema único de saúde.

Um ponto significativo no desenvolvimento deste curso consiste na participação de docentes com grande expertise, de forma voluntária, e que a partir das suas experiências prévias, disponibilizaram seu tempo em organizar e manter atualizado os conteúdos do curso em resposta a situação emergencial instaurada mundialmente.

O curso potencializou o uso de ferramentas virtuais, em especial o moodle, de modo a propiciar esse ambiente de aprendizagem pouco explorado antes da pandemia, e que indiretamente aprimorou o domínio do uso desta tecnologia para o ensino na graduação e pós-graduação e até mesmo em atividades administrativas.

A oferta do curso via moodle possibilitou a interação entre alunos e tutores, com espaço exclusivo de interação via fórum, sanando dúvidas e feedbacks de forma interativa. As observações pontuadas pelos cursistas possibilitaram o aprimoramento do conteúdo do curso.

Considera-se importante destacar que a oferta do curso possibilitou à comunidade acadêmica adquirir conhecimento específico, com base em evidências científicas em seus lares, sem infringir as normas de vigilância e orientações dos órgãos governamentais e de certa forma contribuindo no combate a *fake news*.

Cabe destacar, que para além do curso, a UDESC promoveu inúmeras ações por meio dos programas e projetos de extensão, coordenadorias de curso, centros acadêmicos e por meio de iniciativas de grupos de docentes e discentes que, incomodados com a situação epidemiológica e preocupados com a rápida disseminação da doença, promoveram atividades junto a comunidade acadêmica e extra muros. Ainda, a UDESC implantou a Comissão Central de Monitoramento, vinculada à reitoria e comissões setoriais de monitoramento junto aos centros de ensino, com o objetivo de acompanhar a comunidade acadêmica suspeita ou testada positivo para a COVID-19.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A UDESC é uma instituição de Ensino pública que mantém uma grande preocupação com a comunidade acadêmica e assumiu o compromisso de orientá-los para o momento vivenciado pela pandemia, tanto para os momentos remotos, quanto para a preocupação com o retorno presencial quando fosse possível.

Neste sentido, a padronização das medidas de controle e prevenção sobre a COVID-19, no que tange às recomendações essenciais para o mitigar a transmissão do novo Coronavírus, perpassaram os muros da Universidade. A preocupação do GT saúde em recomendar o curso foi de suma importância, pois entende-se que desenvolver ações de conscientização para a comunidade acadêmica sobre os cuidados necessários para o controle e a prevenção de um vírus desconhecido contribuiria com toda a comunidade acadêmica, tornando-os multiplicadores de informações e de boas práticas que corroboram com ações para reduzir a transmissão e contágio e aumentar o controle e prevenção do novo coronavírus.

Essa modalidade de curso exigiu dos conteudistas e da designer esforço coletivo e contínuo, atualizando os conteúdos sempre que necessário, atenção às dúvidas postadas no fórum, além de motivar constantemente os cursistas para o término dos estudos e troca de informações.

O projeto começou ambicioso, mas não se tinha a pretensão de estendê-lo por 18 meses e formar 1.312 cursistas, foi o esforço coletivo prolongado que levou a tal êxito.

Conclui-se que o curso superou as expectativas, atingiu os objetivos, promoveu o conhecimento, orientou a comunidade acadêmica, e de forma indireta a comunidade externa a UDESC, acerca dos cuidados para mitigar a pandemia.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Vacinas COVID-19**. Agência Nacional de Vigilância Sanitária - Anvisa. Ministério da Saúde. Brasília-DF. Acesso em 11 de janeiro de 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/anvisa/pt-br/assuntos/paf/coronavirus/vacinas>

NOAL, D.S *et al.* National emergency training in Mental Health and Psychosocial Care on Covid-19: an experience report. **SAÚDE DEBATE**. Rio de Janeiro, V. 44, N. Especial 4, P. 293-305, Dezembro 2020. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/sdeb/2020.v44nspe4/293-305/pt/>

PELEGRINI, A.; COSTA, U. M **Contextualização do Coronavírus (COVID-19) no mundo**; Módulo 1 curso “coronavírus (COVID-19): o que devo saber e fazer?”, 2021. *In*: Universidade Estadual de Santa Catarina

SANTA CATARINA. **Boletim diário coronavírus**. Secretaria de Estado de Saúde. Governo do Estado de Santa Catarina. Acesso em: 11 de janeiro de 2022. Disponível em: <https://www.sc.gov.br/noticias/temas/coronavirus/coronavirus-em-sc-estado-confirma-1-271-091-casos-1-225-327-recuperados-e-20-235-mortes>

WHO. **Weekly epidemiological update on COVID-19**. Organização Mundial da saúde. Acesso em 11 de janeiro de 2022. Disponível em: <https://www.who.int/publications/m/item/weekly-epidemiological-update-on-covid-19---11-january-2022>

O DESIGN DA EAD SOB UMA ABORDAGEM SITUADA E CENTRADA NO HUMANO

Carmen Maria Cipriani Pandini

Carmen Maria Cipriani Pandini é Doutora em Educação e professora efetiva na Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC.

E-mail: carmen.pandini@udesc.br

RESUMO

As atividades do design da EaD podem ser analisadas como parte do trabalho educativo, que é marcado pela presença de diferentes componentes e viabilizado por pessoas, seus saberes, seus modos de pensar e de agir. Percebemos o design a partir de uma perspectiva situada e flexível que considera os interesses e desejos dos usuários, sua cultura e crenças, para o atendimento das finalidades. A proposta é que o design da EaD perceba os diferentes contextos, situações reais e as diferentes formas de mediatização que define e caracteriza a educação a distância, para que se consolide como uma prática necessária à construção de sentidos às atividades de ensinar e de aprender.

Palavras-Chave: Design da EaD. Contexto. Situatividade. Aprendizagem. Sujeito.

A EaD, para Moore & Kearsley (2013), é “um aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do ensino, cuja natureza é multidimensional e requer comunicação por meio de tecnologias e uma organização institucional especial”. Segundo os autores, a ideia básica de educação a distância é muito simples: alunos e professores estão em locais diferentes durante todo ou grande parte do tempo em que aprendem e ensinam. Estando em locais distintos, eles dependem de algum tipo de tecnologia para transmitir informações e meios que lhes proporcione um modo de interação.

Neste sentido, a educação a distância deve ser entendida na perspectiva da mediatização¹ e como uma prática que depende das escolhas das mídias, dos componentes comunicacionais e suportes tecnológicos para a sua implementação. A seleção dos meios mais adequados e a produção de materiais necessitam da definição de estratégias e de acompanhamento do estudante de modo a assegurar, sobretudo, a interação. O ato de mediatizar exige tecnologias,

1 Recorremos à Maria Luiza Belloni (2006, p. 26) para definir o termo mediatização na EaD. A autora entende o ato de mediatizar como a concepção de metodologias de ensino e estratégias de utilização de materiais de ensino/aprendizagem que potencializem a aprendizagem autônoma. Isso inclui desde a seleção e elaboração de conteúdos, a criação de metodologias de ensino e de estudo centradas no aprendente, voltadas para a formação da autonomia, a seleção dos meios mais adequados e a produção de materiais, a criação de estratégias de utilização de materiais e de acompanhamento do estudante de modo a assegurar a interação do estudante com o sistema de ensino. Nesse sentido, o termo “mediatizar” também se insere na teoria sócio-histórica quando entendemos que os “instrumentos” são essenciais ao desenvolvimento humano.

recursos e o uso adequado da linguagem, bem como formas para garantir o direito de acessibilidade.

Considerada sob a visão sistêmica proposta por Moore (2013), a EaD possui ênfase na tecnologia educacional, onde seus componentes (tecnológicos e humanos) precisam estar em estreita articulação para a operacionalização de uma estrutura, que é complexa e diferente da educação presencial. Tal estrutura deve ser operada por meio de “um sistema organizado por um conjunto de subsistemas que comportam fontes de conhecimento, criação, distribuição, materiais didáticos, ensino, interação e aprendizado” e gerenciada por uma equipe multidisciplinar de profissionais do design que deverá atuar sob uma base teórica que designa, sempre, um plano de ação, que não perde de vista os princípios básicos de usabilidade e atenção ao usuário.

As atividades do design da EaD são analisadas, neste artigo² como parte do trabalho educativo, que é marcado pela presença de diferentes componentes e viabilizado por pessoas e seus saberes, por modos distintos de pensar que impulsionam um agir que deve estar associado às negociações e acordos realizados entre os diferentes agentes do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, professores, tutores e estudantes.

A organização do trabalho do design e sua implementação em todas as suas etapas está relacionada às histórias, às experiências, aos desejos e às escolhas individuais e coletivas dos usuários e dos profissionais que atuam e estabelecidas sob circunstâncias situadas e vivenciadas dentro e fora da instituição. No interior da instituição, os processos de produção devem evoluir na perspectiva da partilha, que está na base das atividades pedagógicas envolvidas. A considerar que o “trabalho é uma atividade desenvolvida pelo homem sob determinadas formas [...] e que as condições históricas lhe dão validade e estabelecem o seu limite” (Oliveira, 1987, p. 5), há um conjunto de elementos que contracenam nessa organização.

Uma delas é a de que o design “congrega a afluência das tecnologias avançadas e se baseia em

2 Este artigo é um recorte da Tese de Doutorado sob o título: “O trabalho do design da EaD na convergência de modalidades educativas: entre saberes, pensamentos e atividades em comunidade de prática”, defendida em 2020 na linha Tecnologia Educativa no Programa de Ciências da Educação, da Universidade do Minho, Portugal.

equipes multidisciplinares” (Filatro, 2008, p. 140). Nesse sentido, este profissional, por meio do seu trabalho, deveria ser capaz de avaliar e modificar um contexto para gerar formas específicas e personalizadas de perceber e elaborar, respectivamente, uma solução para ambientes de aprendizagem, os quais não se sustentam apenas na integração tecnologia conteúdo, sem, no entanto, considerar a mediação da didática e a intervenção humana, em vista da exigência da compreensão dos diferentes estilos de ensinar e de aprender e de responder a esses dois componentes da relação educativa.

O design como atividade instrucional/educacional está vinculada não só às ciências da educação ou à pedagogia; serve ao atendimento das múltiplas áreas, que incluem todo campo das práticas psicossociais. Como prática situada no campo humano, inter e multidisciplinar, a atividade do design sempre dependeu muito da área da Psicologia para sua fundamentação teórica, sendo que muitas vezes foi negligenciada em relação às outras ciências (Wilson, 2000). Os psicólogos e cientistas cognitivos focam sua atenção para o design como um campo de conhecimento afeto à construção de aprendizagens e à análise do pensamento. Porém, na atualidade, a atividade envolve diferentes áreas e ciências, tornando-se um campo multidisciplinar, cujo lócus da ação está voltada a analisar cenários, estabelecer prioridades e implementar soluções para qualificar os contextos do ensino e da aprendizagem, que constituem os processos educativos.

Para Wilson (2000), pesquisador americano e um dos precursores nos estudos do design flexível e situado, destaca que enquanto muitos dos procedimentos sistemáticos para o desenvolvimento instrucional permanecem enraizados nas noções de eficiência do currículo, novas teorias surgem e tendem a enfatizar bases construtivistas em educação para a construção do conhecimento. Consoante a essa mudança progressiva, a atenção tem se voltado às tendências instrucionais mais abertas, como ambientes de ensino e comunidades de aprendizagem mais flexíveis. O movimento de situatividade, em particular, exhibe uma base disciplinar rigorosa e ampla que é eficaz na construção de ambientes de aprendizagem significativos e mais personalizados, nos quais atuam na interface entre o humano e a máquina e seus dispositivos. A abordagem situada está vinculada ao conceito de aprendizagem ou

cognição situada³, discussão aberta pelo pesquisador suíço Carl Yung (1875-1961) e defendida por Wilson (2000), que a define como

uma abordagem de pesquisa, abrangendo muitas disciplinas e objetivos, que relaciona perspectivas sociais, comportamentais/psicológicas e neurais de conhecimento e ação (Clancey, 1997, p. 343). Lave (1991, p. 84) esclarece: ‘Situada’ não implica que algo seja concreto e particular, ou que não seja generalizável ou imaginário. Isso implica que uma determinada prática social se multiplique interconectada com outros aspectos dos processos sociais em andamento nos sistemas de atividades em muitos níveis de particularidade e generalidade (WILSON, 2000, s/p).

O autor explica que a cognição situada surgiu como uma alternativa à teoria do processamento de informações e ela procura corrigir algumas das negligências da abordagem da computação simbólica da cognição, em particular sua dependência de descrições armazenadas de regras e informações, seu foco no raciocínio e no pensamento conscientes e na sua negligência face ao contexto cultural e físico.

Wilson (2000) destaca as principais características da abordagem situada sob o ponto de vista do design relacionado aos ambientes de aprendizagem, dentre as quais elegemos algumas como prioritárias à compreensão dos pressupostos deste modelo de atividade do design em EaD:

- » **Aprendizagem contextualizada:** pensar e aprender só fazem sentido em situações de contexto. Todo pensamento, aprendizado e cognição estão situados em contextos particulares que envolvem o sujeito em situações reais.
- » **Comunidades de prática:** as pessoas agem e constroem significado por meio das relações estabelecidas em Comunidades de Prática. Essas comunidades são poderosos repositórios e construtores de significado e servem para ações legítimas entre esses participantes.
- » **Conhecimento em ação:** o conhecimento está localizado nas ações de pessoas e

3 Os termos “cognição situada”, “ação situada” ou “situatividade” não gozam de consenso entre os pesquisadores. Os termos às vezes são usados para denotar uma série de perspectivas relacionadas, algo semelhante ao “construtivismo sociocultural” (WILSON, 2000).

grupos, não está no objeto em si. O conhecimento evolui à medida que participamos e negociamos nosso caminho através de novas situações.

- » **Mediação de artefatos:** a cognição depende do uso de uma variedade de artefatos e ferramentas, principalmente linguagem e cultura. A solução de problemas envolve refletir sobre os objetivos em relação aos recursos e ferramentas que uma situação oferece.
- » **Ferramentas e artefatos como repositórios culturais:** as ferramentas incorporam a história de uma cultura, a história social e identitária dos sujeitos. O artefato também carrega a cultura da sua produção.
- » **História:** as situações fazem sentido somente no interior de um contexto histórico, incluindo as experiências e interações geradas pelos participantes.
- » **Interacionismo:** assim como as situações influenciam a cognição individual, o pensamento e a ação individuais influenciam a situação.
- » **Identidades e construções do eu:** as pessoas possuem múltiplas identidades, que podem servir como ferramentas para pensar e agir no contexto do ensino e da aprendizagem.

Os princípios definidos pelo autor agem no design como uma cadeia ou rede de prescrições e realizações nos ambientes para o desenvolvimento de soluções para a aprendizagem. Uma abordagem de cognição situada para a construção de ambientes de aprendizagem e desenvolvimento de materiais didáticos possui uma relação direta com a linguagem, com as atividades de indivíduos e grupos, os significados e diferenças culturais, ferramentas (incluindo dispositivos e ambientes de computador), mediação e interação de todos os componentes ao mesmo tempo ou em lugares e tempos distintos. Avaliar o potencial de uma proposta de design da EaD baseada na compreensão da abordagem situada implica compreender se as relações e a combinação desses componentes resultam na participação em atividades que valorizam indivíduos e grupos em situação de trabalho.

A atividade, quando situada, encontra suas bases na pluralidade das situações, na heterogeneidade das identidades, na pluralidade de saberes e no princípio da

multirreferencialidade⁴ na educação que podem atribuir ao trabalho do design a dimensão multidisciplinar e colaborativa que incide sobre as maneiras como cada profissional age na demanda pedagógica. Podemos dizer que esse conjunto de sistemas, conceitos, experiências, pensamentos, saberes e atividades constitui ou caracteriza o gênero profissional em design – são agentes desse gênero tanto o denominado designer instrucional quanto o professor, pois o gênero é fortemente influenciado pelo estilo profissional.

Cabe destacar a necessidade desse olhar ampliado sobre as práticas educacionais dada a expansão das tecnologias digitais e as conexões em rede que geraram um fenômeno comunicativo multidimensional, multidirecional, multirreferencial em que os próprios usuários, hoje podem produzir e compartilhar conteúdos de interesse. Na explicação de Litto (2009), tratar-se-ia de uma “inteligência coletiva” protagonizada por princípios tais como: “troca”, “compartilhamento”, “participação”, “conversação” e “interação”. Estes princípios integram um debate contemporâneo em educação. Nesse sentido, a EaD já não pode mais ser pensada fora dessa lógica “multi”, ou seja, de uma educação situada, humanista, interativa e dialógica como propósito para uma aprendizagem autêntica e significativa, organizada sob um tempo e um espaço histórico social.

Neste campo de ação, é preciso reconhecer o design na presença dos processos interativos, pois são eles que propiciam não só a relação entre usuários, mas também entre estes, a cultura e os dispositivos tecnológicos, os quais provocam uma atuação mais situada e sensível sobre as necessidades próprias do contexto educativo, que é dinâmico.

Além do que o trabalho educativo colaborativo em design gera aprendizado e desenvolve o pensamento, a comunicação, a conexão coletiva, aprimora talentos individuais, complementando-os e gerando novas aprendizagens porque envolve diferentes saberes e múltiplas experiências. A flexibilidade, a autonomia e a liderança também concorrem para formar equipes de trabalho bem-sucedidas e com a disponibilidade ao diálogo, rompe-se a rigidez, a impessoalidade ou individualidade, quebrando as barreiras do estruturado, do disciplinar e hierarquizado e gera soluções compartilhadas mais efetivas e eficazes em relação

4 Fazendo referência à tendência proposta por Ardoino (1988) em relação às práticas educacionais que consideram a perspectiva contextualizada de educação, em que se permite explicitar os fenômenos humanos em sua profundidade – em sua complexidade.

às demandas educativas.

O trabalho educativo de design em relação às suas diferentes atribuições constrói um conjunto de princípios que definem a trajetória profissional, que pode ser reconhecida como instâncias pelas quais o designer da EaD se aprimora, seriam como os saberes necessários à sua prática, sempre analisados na relação com o outro. Os saberes dos profissionais do design em educação são elaborados essencialmente sobre a experiência concreta e na relação com o outro e com o contexto – que é plural e por vezes contraditório e conflituoso.

Filatro (2008) não se distancia da tendência da situatividade quando trata do design em educação. A autora propõe um modelo contextualizado para a implementação de cursos e programas educacionais. O design, segundo essa abordagem, pode ser classificado em três níveis e conceitos: macro, meso e micro. A caracterização destes níveis auxilia no reconhecimento do escopo do trabalho do designer educacional, conforme destaque a seguir:

No nível macro, define-se uma direção comum a todas as experiências de aprendizagem de uma instituição, departamento ou programa (expresso, por exemplo, no projeto pedagógico) ou, ainda, se pensarmos nas ações governamentais, definem-se as diretrizes gerais que serão adotadas em âmbito nacional, estadual ou municipal. No nível meso, o Design Instrucional se ocupa da estruturação de programas, cursos ou disciplinas. Por fim, no nível micro, ele trabalha com o Design fino das unidades de estudo (FILATRO, 2008, pp. 4-5).

Porém, com o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação, em especial da internet e sua crescente incorporação às iniciativas educacionais, o design da EaD passou a ser entendido como um processo mais amplo. Segundo a autora, além de [...] planejar, preparar, projetar, produzir e publicar textos, imagens e gráficos, sons e movimentos, simulações, atividades e tarefas relacionados a uma área de estudo", exige uma

(...) maior personalização dos estilos e ritmos individuais de aprendizagem, adaptação às características instrucionais e regionais, atualização de feedback constante, acesso às informações e experiências externas à organização do ensino, favorecendo ainda a comunicação entre os agentes do processo (professores, alunos, equipe técnica e pedagógica, comunidade) e o monitoramento eletrônico da construção individual e coletiva de conhecimentos (FILATRO, 2008, p. 33).

Os processos de design contextualizado são instituídos por componentes materiais, não materiais e humanos e se sustentam sob uma base epistemológica que é suportada pela palavra contexto. Portanto, a base de compreensão do modelo sugerido por Filatro (2008) é a abordagem contextualizada de design que dialoga com os princípios de design situado. Este modelo não ignora as fases de desenvolvimento da implantação dos cursos dos modelos tradicionais, que envolvem a análise, o design, o desenvolvimento e a implementação⁵, mas são percebidos sob uma perspectiva contextualizada e em espiral, pois, embora tenha correspondência com as fases gerais do processo de desenvolvimento,

[...] este modelo foge aos padrões lineares que dão a impressão que de que a análise ocorre no princípio. O Design e o desenvolvimento no meio e a avaliação no final do processo [...]. Essas operações ocorrem recursivamente ao longo de todo o processo sem envolver nenhum grau absoluto de predição e de prescrição (FILATRO, 2008, p. 116).

É nesse sentido que a caracterização do modelo contextualizado proposto pela autora assume uma forma geométrica em espiral, e não linear, como propõem as abordagens de construção do design por etapas.

Em relação à representação em espiral, que caracteriza a evolução do design, a autora destaca que se trata muito mais de adicionar novos passos a um suposto modelo tradicional ou estruturado, pois a representação esquemática pode ser compreendida como possibilidade aberta e flexível e permite ser subdividida indefinidamente em partes que, contextualizadas, formam um todo. A imagem e a interpretação capturam a cadência dos processos recursivos necessários à execução de um programa, de um curso ou uma disciplina, base de uma atividade formativa de curta, média ou longa duração.

Sob estes pressupostos, o design instrucional, quando apoiado por tecnologias e contextos admite mecanismos de efetiva contextualização quando caracterizados por:

- » maior personalização aos estilos e ritmos individuais de aprendizagem;
- » adaptação às características institucionais e regionais;

5 Referindo-nos ao modelo ADDIE (*Analysis, Design, Development, Implementation e Evaluation*) como abordagem de *Design*.

- » atualização a partir de *feedback* constante;
- » acesso a informações e experiências externas à organização de ensino;
- » possibilidade de comunicação entre os agentes do processo (professores, alunos, equipe técnica e pedagógica, comunidade);
- » monitoramento automático da construção individual e coletiva de conhecimentos.

Segundo Filatro e Piconez (2004), o modelo apresentado atua como um sistema vivo e dinâmico e sua proposta pode partir de uma estrutura matricial norteadora e do planejamento de situações didáticas que prevejam saídas e possibilidades de abertura, de modo que os momentos de aprendizagem em sala de aula sejam contextualizados segundo a compreensão dos fenômenos educacionais locais.

A proposta de um design baseado no contexto toma de empréstimo a abordagem centrada na pessoa e na ideia de contexto, conceito defendido por autores de tendência flexível, como a defendida pelo pesquisador alemão Klaus Krippendorff (1932-2022)⁶ que o autor denominou de Design Centrado no Humano (DCH).

Os estudos sobre esta abordagem também são recentes e seus pressupostos estão vinculados às teorias que colocam a pessoa como centro dos processos de ensino e de aprendizagem. Na década de 1990, Krippendorff, vinculado à Universidade da Pensilvânia, inseriu o termo “Design Centrado no Ser Humano DCSH” ou “Human Centered Design HCD”. O conceito se baseia na relação indivíduo-produto, ou seja, na forma como cada sujeito percebe o artefato projetado pelo designer, a partir de suas percepções, sensações e desejos.

Segundo Krippendorff (2000), foi Philip Agre (2000) que colocou o design em outro patamar, observando que esse termo não se limita mais aos profissionais. A tecnologia evoluiu a um ponto no qual o design se tornou um modo de vida, e o pensamento antigo do design como criação de artefatos úteis e baratos deu lugar a um Design que incorpora *um pensamento de design*, que é social, cultural e personalizado.

6 Klaus Krippendorff foi um estudioso da comunicação, metodologista das ciências sociais e ciberneticista. Foi professor Gregory Bateson de Cibernética, Linguagem e Cultura na Annenberg School for Communication da Universidade da Pensilvânia.

O mesmo autor explica que após um século de embates entre as escolas concorrentes de design/arte, o design pode ser percebido numa perspectiva que considera *problemas de design* e *discursos de design*, que envolvem subjetividades, cultura e contexto. Desse modo, ele organiza esse pensamento ao longo da trajetória como possibilidade de criar produtos próximos às pessoas e a seus contextos e que atendessem às suas necessidades reais de vida. Os produtos não se bastavam por si: precisavam ter um vínculo que atendessem aos desejos e interesses pessoais e até afetivos.

Quadro 1 – Sequência histórica e características dos serviços

Características / Época histórica	Respostas / Funções
1 - Produtos funcionais - durante a era industrial.	Os usuários que não conseguiram se adaptar às concepções de designers / indústrias “resistiram ao progresso”.
2 - Bens, informações e identidades - desde o início do consumismo (anos 50).	Relação utilidade, custo, marcas.
3 - Interfaces - desde o computador pessoal (anos 70 ou 80).	A computação pessoal deu início ao paradigma. as interfaces tornaram obsoleta a linguagem do funcionalismo, das preferências do consumidor e dos apelos estéticos. Hoje há a presença da interatividade, autoinstrução, múltiplas linguagens.
4 - Redes multiusuário - interconexões, diálogos e ambientes personalizados (desde a WWW, anos 90).	A oportunidade de projetar, jogar e inventar regras, em vez de seguir as instruções de outras pessoas, permite aos usuários o (re) design (habilidade).
5 - Gerenciamento de projetos desde a Segunda Guerra Mundial - apenas recentemente em design.	Ao contrário das redes, os projetos são guiados por visões compartilhadas. Os designers do projeto plantam sementes, mas não conseguem controlar o que emerge deles. Nenhum projeto pode ser realizado sem a cooperação de outros.
6 - Discursos - aspectos tecnológicos, humanos, culturais, arte e identidade.	Personalização de projetos, isto significa o conceito “para um”, não “para todos”.

Fonte: Adaptado de Krippendorff (2000).

De acordo com o autor, essa trajetória manifesta uma abrangência gradual das configurações humanas e sociais, o que equivale a uma mudança radical de uma cultura científica, a qual

denominará *cultura de design*. O paradigma de projetar produtos funcionais para a produção em massa, uma consequência da industrialização, aos poucos foi desaparecendo, mas continua sua tendência na engenharia acerca da preocupação com a produção e o uso funcional dos artefatos.

Krippendorff (2000) explica que a centralidade no humano surgiu com a mudança de paradigmas da passagem de produtos para bens, informações, identidades, aparências, modas, marcas, etc. Os bens residem em sua circulação pelos mercados, informações na leitura de textos ou imagens, identidades na maneira como as pessoas se veem através de seus produtos, conforme sintetiza o Quadro 1:

Nasce, então, uma nova mentalidade com o pensamento em design. Percebeu-se que os produtos eram práticas sociais, símbolos e preferências, não coisas, portanto, deveriam ser projetados não para compradores, consumidores ou público qualquer, mas para um usuário, que é um sujeito. Segundo Krippendorff,

Essa conotação epistemológica distingue claramente entre design centrado no homem, uma preocupação sobre como os indivíduos veem, interpretam e convivem com artefatos e Design centrado no objeto, que ignora as qualidades humanas em favor de critérios objetivos (por exemplo, funcionalidade, custos, esforço, durabilidade, até estética formal), todos mensuráveis sem o envolvimento humano. Também distingue entre Design e engenharia. Em um discurso de Design, o significado é central. Na engenharia, não tem lugar. Esse axioma é fundamental para a semântica do produto (KRIPPENDORFF, 1989 apud KRIPPENDORFF, 2000, s/p).

Segundo Chaves et al. (2013, p. 2015), o DCH também já é reconhecido no documento das normas técnicas internacionais, da *International Organization for Standardization*, ISO 9241-210, Parte 210, denominada como *Ergonomia da interação humano-sistema*, a qual destaca o projeto centrado no ser humano para sistemas interativos. Tal norma remete à origem do DCH relacionada a ergonomia e sistemas e está assim designada no documento da ABNT:

Esta parte da ABNT NBR ISO 9241 fornece requisitos e recomendações para princípios e atividades do projeto centrado no ser humano para todo o ciclo de vida de sistemas interativos computacionais. É destinada àqueles que gerenciam processos de projeto e se ocupam com a forma com que componentes, tanto de hardware

quanto de software, de sistemas interativos podem aprimorar a interação humano-sistema (ABNT 2010, p. 2).

Na explicação de Cavalcanti e Filatro (2016, pp. 24-25), o DCH se baseia em métodos e modelos que enfatizam, comunicam, estimulam e explicitam as características, capacidades e comportamentos inerentes ao ser humano, permitindo que seus desejos, necessidades e experiências sejam o ponto de partida para a projeção de soluções, produtos e serviços.

Quadro 2 – Quatro Pilares da abordagem DCH

Pilares do DCH	Características
1 - Entendimento de segunda ordem	Significa considerar que existem vários componentes (design, tecnologias ou pessoas). O entendimento de segunda ordem sinaliza uma ruptura epistemológica do entendimento de primeira ordem (que a ciência, a medicina e a engenharia fornecem). O entendimento de segunda ordem garante ao design uma relevância social e abre a possibilidade de ações voltadas às pessoas e seus desejos, ao invés de considerar meramente a sua eficiência.
2 - Significados	Considerando que um artefato produz-se a partir de múltiplos sentidos (experiências, características, perspectivas e visões subjetivas), é importante destacar que pessoas diferentes podem atribuir significados distintos a um produto, mesmo que ele seja idêntico a outro.
3 - Redes de Stakeholders (partes interessadas)	Sempre existirão partes interessadas (grupos de pessoas) para além das impactadas diretamente pelo design. Significa dizer que esse grupo influencia e é influenciado pelas projeções, processos e serviços e estratégias educacionais.
4 - Interfaces	Significa dizer que um artefato é mais do que uma forma. Ele contempla características cognitivas e sensorio-motoras próprias do ser humano, o que permite que o contato com o artefato propicie experiências desejáveis.

Fonte: Adaptado de Krippendorff (2000).

Krippendorff (2000) elencou quatro pilares que orientam o DCH e o fez a partir do conteúdo do capítulo *Semantics: Meanings and Contexts of Artifacts*, do livro intitulado *Product Experience*, datado do ano de 2007. Os quatro pilares que sustentam a abordagem defendida pelo autor estão explicitados no Quadro 2:

Em relação ao que consideramos como possibilidade aberta, flexível e situada na elaboração de propostas de design educacional é essencial reconhecer que “[...] as funções da educação somente podem ser explicadas partindo da análise objetiva das relações sociais vigentes, das formas econômicas, dos interesses em jogo. Com base nesse entendimento, a prática educativa é sempre a expressão de uma determinada forma de organização das relações sociais na sociedade” (LIBÂNEO, 1998, p. 71).

Assim, se compreendermos a educação como prática social também reconhecemos que haverá “[...] várias formas de conceber o fenômeno educativo” que, “por sua própria natureza não é uma realidade acabada em seus múltiplos aspectos. É um fenômeno humano, histórico e multidimensional. Nele estão presentes tanto a dimensão humana quanto a técnica, a cognitiva e emocional, a sócio política e cultural” (Azevedo, 2012, p. 47) e é sobre essas condições que o DCH fortalece suas básicas teóricas e práticas.

Harada et al. (2016) explicam, com o auxílio de Giacomini (2012), que o Design Centrado no Humano (DCH) possui suas origens na área da ergonomia, na ciência da computação e inteligência artificial e se baseia em técnicas que utilizam diferentes formas de comunicação e linguagens para integrar pessoas e compreender os desejos, as necessidades e experiências, sendo que, normalmente, transcendem as próprias percepções de criação e de aplicação.

Ainda, segundo Brown (2010), o DCH se preocupa em capturar insights inesperados através da observação e produz inovações que refletirão exatamente o que os consumidores querem e como os sujeitos que desenvolvem as soluções devem atuar para compreender os fenômenos. O DCH volta-se à maneira pela qual as pessoas veem, interpretam e convivem com artefatos. Além disso, em seu discurso sobre HCD, Brown (2010) explica que tal abordagem não considera apenas o indivíduo principal (usuário), mas sim, os grupos de indivíduos que, de alguma forma, estão envolvidos e interferem na relação do indivíduo com o produto os considerados *stakeholders* (KRIPPENDORFF, 2000).

A psicologia humanista, que tem como expoente e Carl Rogers (1902-1987), trouxe influências às práticas educacionais, e essas abordagens afetam as práticas de design, principalmente quando se trata da importância do contexto e da colaboração, uma experiência que considera a prática em colaboração, em um dado contexto, no qual as escolhas individuais interferem na condução das atividades e o das tarefas.

Para o autor, uma abordagem centrada deve levar em conta que o ser humano é um organismo digno de confiança, capaz de avaliar a situação externa e interna, compreendendo a si mesmo no seu contexto, fazendo escolhas construtivas quanto aos próximos passos na vida e agindo a partir dessas escolhas (ROGERS, 1978, p. 23).

Desse modo, o DCH vai além da construção de artefatos que são mediadores de satisfação: por um lado, traduz o conhecimento e o suprimento de necessidades, permitindo aos profissionais (professor e designer) entender, usar e interpretar uma boa pedagogia ideada por outra pessoa; e, por outro, possibilita compilar percepções, interesses, necessidades, expectativas dos estudantes no momento do desenvolvimento do projeto educativo ao considerar as expectativas sob uma condição externa e interna ao contexto no qual se insere o trabalho educativo.

O design, inserido na categoria do trabalho educativo, deve ser entendido à luz de uma visão social, histórica e cultural, cujo trabalho se organiza sob um conjunto de atividades pedagógicas mais ou menos complexas e inter-relacionadas às práticas sociais e educativas que compõem a estrutura orgânica e sistêmica da educação.

Nessa perspectiva, o trabalho do design da EaD possui uma lógica processual – dinâmica, contextualizada e situacional – e inclui conceito, finalidade, expressando-se por meio de diversos suportes e modos de aprendizagem. Entendemos, no contexto deste estudo, que o movimento da aprendizagem se expande a partir da concepção pedagógica sistêmica e situada, ou seja, aquela que é suportada por um modelo de educação multirreferencial, por sua conotação heterogênea, plural e culturalmente contextualizada.

Em articulação com os diversos agentes do processo, as soluções de design para o ensino e a aprendizagem tomam forma não só no modo como o conteúdo é organizado e entregue

aos estudantes, mas na maneira como os profissionais envolvidos compreendem as práticas educativas, sociais e como as incorporam e as ressignificam no desenvolvimento do seu trabalho.

BREVE CONCLUSÃO

Em síntese, se pode afirmar que, em EaD, a produção é sempre coautoral e situacional, pois o conjunto de atividades desenvolvidas por um coletivo de profissionais, adjetivados individualmente ou em um grupo consolidam sempre como uma obra coletiva, ou seja, trata-se de uma trama composta por uma rede de pensamentos, saberes, experiências e de modos de agir que completam o todo e se intersectam social, histórica e culturalmente. Nas atividades haverá sempre uma consciência de si e para si, ou seja, há uma indissociabilidade vinculado ao indivíduo e ao mundo. O caráter multidimensional nasce na medida em que percebemos a importância ações de si e do outro projetadas em espiral – de dentro para fora (sujeito-grupo-mundo) e de fora para dentro (mundo-grupo-sujeito), configuradas por um sistema de mediação e mediatização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABNT (2010). **ISO 9241**. In: em <https://www.abntcatalogo.com.br/pub.aspx?ID=3007>. Acessado em 22 de Maio de 2020.

ARDOINO, J. G. Nota a propósito das relações entre a abordagem multirreferencial e a análise institucional (história ou histórias). In: Barbosa, J. G. (coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998.

AZEVEDO, M. A. (2012). Psicologia humana e EaD. In: F. Litto & M. Formiga (Org.). **Educação a distância** (2ª ed.). Estado da Arte. São Paulo: Pearson, 2012.

BROWN, T. **Design thinking**: uma metodologia poderosa para detectar o fim das velhas idéias. Brasil: Editora Elsevier, 2010.

CAVALCANTI, C. C. & FILATRO, A. **Design thinking na educação presencial, a distância e corporativa**. São Paulo: Saraiva, 2016.

FILATRO, A. (2008). **Design instrucional na prática**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008.

HARADA, F. J. B., CHAVES, I. G., CROLIUS, W. A., FLETCHER, V. & SHOR, P. O Design centrado no humano aplicado: A utilização da abordagem em diferentes projetos de Design. **Rev. Educação, Design, Sociedade e**

Sustentabilidade, pp. 87-107, 2016.

KRIPPENDORFF, K. Propositions of Human-centeredness: A Philosophy for Design. *In*: D. Durling & K. Friedman (Eds.). **Doctoral Education in Design: Foundations for the Future**. Staffordshire (UK): Staffordshire University Press. Disponível em: https://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1216&context=asc_papers. Acessado em 15 de Julho de 2018.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

MOORE, M. G. & KEARSLEY, G. **Educação a distância: Sistemas de aprendizagem** (3ª ed.). São Paulo: Cengage Learning, 2013.

ROGERS, Carl R. **Sobre o poder pessoal**. 1ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

WILSON, B. G. & Meyers, K. M. (2000). Situated cognition in theoretical and practical context. *In*: D. H. Jonassen & S. M. Land (Eds.) **Theoretical foundations of learning environments** (pp. 57-88). Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/239062816_Situated_Cognition_in_Theoretical_and_Practical_Context. Acessado em 19 de Dez. 2018.

A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DA UDESC NA TRILHA DA EDUCAÇÃO SEXUAL

Danubia Tamanini Fiamoncini
Gabriela Maria Dutra de Carvalho

Danubia Tamanini Fiamoncini é Pedagoga formada pela Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC.
E-mail: biaforeverlove1@gmail.com

Gabriela Maria Dutra de Carvalho é Doutora em Educação e professora efetiva na Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC.
E-mail: gabriela.carvalho@udesc.br

RESUMO

Este artigo tem como objetivo fazer um levantamento das ações extensionistas que aconteceram de março de 2020 a março de 2021 no Centro de Educação a Distância - CEAD e no Centro de Ciências Humanas e Educação - FAED da Universidade do Estado de Santa Catarina- UDESC que possuem como temática a Educação Sexual e analisar a proposta teórica e filosófica de duas dessas ações. É uma pesquisa bibliográfica e documental, de cunho quantitativo e qualitativo, a partir da identificação de documentos relativos aos programas e projetos que trabalham nessa linha temática nos portais virtuais do CEAD e da FAED. Os referenciais teóricos que apoiam as reflexões deste artigo são pautados por Deus (2020) e Freire (2013) na discussão da práxis na extensão universitária. E por Figueiró (2019/2020), Carvalho (2012), Santos (2014), Pereira (2010) na abordagem do conceito de sexualidade e no desenvolvimento da Educação Sexual. Pretende-se com esse artigo levar o público a reconhecer a importância do trabalho de extensão no processo de formação em Educação Sexual de educadores e educadoras e da comunidade em geral.

Palavras-Chave: Educação sexual. Extensão universitária. Formação de educadores.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo fazer um levantamento das ações extensionistas que aconteceram de março de 2020 a março de 2021 no Centro de Educação a Distância - CEAD e do Centro de Ciências Humanas e Educação - FAED da Universidade do Estado de Santa Catarina- UDESC que possuem como temática a Educação Sexual e analisar a proposta teórica e filosófica de duas dessas ações: o *Curso Literatura Infantojuvenil, gênero e sexualidade na infância: diálogos pertinentes* (CEAD) e a ação de extensão *Educação Sexual em debate: nas ondas da rádio UDESC* do Centro de Ciências Humanas e Educação (FAED). O recorte temporal se justifica pela pretensão de analisar as ações dentro do contexto da pandemia do novo coronavírus (COVID-19). Para desenvolver o trabalho foi feita uma pesquisa bibliográfica, de cunho quantitativo e qualitativo.

Esta iniciativa justifica-se por abordar uma temática que ainda é permeada por tabus e preconceitos, tornando-se urgente e necessária no processo de formação em educação e

sexualidade. Também por esta autora ter frequentado um curso de extensão coordenado pelas professoras Gabriela Maria Dutra de Carvalho e Luciana Kornatzki denominado *Literatura Infantojuvenil, gênero e sexualidade: diálogos pertinentes* e nele ter despertado para a importância dessas ações extensionistas na formação de educadores/as e comunidade catarinense.

Ações de ensino, pesquisa e extensão são desenvolvidas nas universidades públicas catarinenses pelas equipes docentes, de acordo com seus planos de trabalho, assim, a indissociabilidade entre essas ações promove e dissemina o conhecimento de maneira democrática. A UDESC desenvolve práticas extensionistas de qualidade visando a uma relação dialógica que possibilite o desenvolvimento humano e profissional de acadêmicos, professores, técnicos administrativos, familiares, organizações públicas, privadas e do terceiro setor, comunidade em vulnerabilidade social e a sociedade em geral. A extensão contribui para a formação, acesso e socialização de conhecimentos.

A compreensão da importância das ações de extensão na formação docente e da comunidade em geral e na prática social se faz necessária. Além disso, acontecem na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) que é pública e alicerçada em bases democráticas, que acolhe um público diverso de estudantes. Por isso, nos baseamos em Deus (2020) que diz que a extensão além de estar comprometida com a formação cidadã de quem faz parte desse processo, tem sua principal finalidade e objetivo, na estrutura da universidade, a busca da concretização de uma das tarefas mais generosas e instigantes: constituir um local de formação, contribuição e promoção de condições para a melhoria de vida em sociedade. Outro motivo de relevância da pesquisa é a necessidade de a Educação Sexual ser colocada em destaque, pois a sexualidade se trata de uma dimensão humana que deveria estar na pauta dos projetos pedagógicos de todo curso de graduação, no currículo e nas diretrizes curriculares de todos os níveis de ensino. Segundo Figueiró (2020) a Educação Sexual proporciona ao educando a oportunidade de viver sua sexualidade de maneira saudável e prazerosa, e ainda possibilita que ele se torne sujeito ativo nas ações de transformação social, sendo elas ligadas ou não à temática sexualidade. E para Carvalho e Santos (2020), por meio da Educação Sexual emancipatória, tanto educadores, quanto educandos são parceiros na busca de um conhecimento crítico

acerca da sexualidade humana, de tal maneira que sejam atribuídas novas significações às suas vivências em relação à sexualidade.

Este trabalho está dividido em três capítulos: o primeiro capítulo abordará a extensão universitária e os conceitos de sexualidade e educação sexual, assim como trará a importância das ações extensionistas no desenvolvimento humano e profissional. O segundo capítulo tem como principal objetivo descrever de maneira sucinta os Programas de Extensão que trabalham a temática sexualidade e educação sexual nos Cursos de Pedagogia da UDESC, e elucidar brevemente a trajetória desta Universidade no que abarca a temática Educação Sexual, como também, as ações desenvolvidas no ano de 2020 e 2021 no CEAD e na FAED. O terceiro capítulo tratará especificamente da análise de duas ações de extensão da UDESC, uma denominada Curso de Extensão Literatura Infantojuvenil, gênero e sexualidade na infância: diálogos pertinentes, que é parte integrante do Programa de Extensão Direitos Humanos e Sexualidade, coordenado pela professora Dra. Gabriela Maria Dutra de Carvalho e vinculado ao laboratório de Educação Sexual (LabEduSex) que também é coordenado pela professora Dra. Gabriela Maria Dutra de Carvalho. A outra ação é ofertada pela FAED denominada Educação Sexual em Debate: nas ondas da rádio UDESC, vinculada ao grupo de pesquisa Formação de Educadores e Educação Sexual Edusex CNPq/UDESC coordenado pela professora Dra. Patrícia de Oliveira Pereira Mendes juntamente com a professora Dra. Sonia Maria Martins de Melo, vinculado ao laboratório Tecendo Saberes e Fazer no Campo da Educação Sexual Emancipatória LabTEIAS/UDESC.

EXTENSÃO E EDUCAÇÃO SEXUAL: COMPREENDENDO CONCEITOS

A extensão universitária é parte fundamental das ações que estruturam a educação universitária: o ensino, pesquisa e extensão. A Política Nacional de Extensão Universitária (ProEx) define extensão “sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” e como sendo “um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros

setores da sociedade” (BRASIL, 2012, p.28). A extensão de acordo com Deus (2020, p.23)

é o lugar da “alteridade” por excelência — é onde a universidade realiza o reconhecimento da diversidade tanto sociocultural quanto étnico-racial e permite não apenas a construção, como também o estabelecimento dos compromissos necessários à leitura do mundo.

Por esses três fundamentos serem indissociáveis, isso significa que são também interdependentes, um não existe sem o outro, e a presença da indissociabilidade reverbera em um movimento constante na produção e socialização de conhecimentos. Já que

a associação entre ensino, pesquisa e extensão pode gerar um novo movimento no processo de produção e socialização do conhecimento na educação superior, ao relacionar dialeticamente o ensino (apropriação, pelos estudantes, do conhecimento historicamente produzido pela humanidade), a pesquisa (produção de novos conhecimentos a partir de problemas emergentes da prática social) e a extensão (intervenção nos processos sociais e identificação de problemas da prática que demandam novas pesquisas (MAZZILLI, 2011,p.219).

Assim, a universidade é um espaço de formação integral do acadêmico, que não apenas o qualifica para o exercício da profissão, mas contribui para a formação cidadã e ética. Durante a prática de extensão, também é possível desvelar novas possibilidades de pesquisa, por meio de um olhar investigativo da realidade vivida, e essa prática só se torna possível quando o ensino superior transpõe os muros da universidade. A extensão possibilita um espaço de troca de conhecimentos recíproca e profícua. Como afirma Freire (2013) a educação autêntica não acontece de um sujeito para outro ou a imposição de um sobre o outro, mas é sim uma troca mútua na qual o mundo é o mediador desse processo. Então pode-se observar o quanto a extensão universitária é importante para que educadores (as) possam estar em um movimento constante de aprendizagem, processo do qual o conhecimento é compartilhado e não imposto. Afinal, é preciso pensar

a educação como prática da liberdade, não a transferência ou a transmissão do saber nem da cultura; não é a extensão de conhecimentos técnicos; não é o ato de depositar informes ou fatos nos educandos; não é a perpetuação dos valores de uma cultura dada; não é o esforço de adaptação do educando a seu meio (FREIRE, 2013, p.106).

Então, ao compreender a extensão e suas finalidades dentro da universidade, especialmente as públicas, torna-se necessário também que se compreenda os conceitos de Sexualidade e Educação Sexual, assim como a importância que essa temática possui nas ações de extensão direcionadas a educadores (as) e comunidade em geral. Com base em Melo (2012), entende-se a sexualidade como algo mais complexo e rico de significações. Para a autora, a sexualidade é compreendida como indissociável dimensão humana, assim como a própria vida, vislumbra os sentimentos, relacionamentos, prazer, sensualidade, erotismo, sexo, deveres e direitos, enfim caracteriza o ser humano em sua integralidade. Ainda se tratando de esclarecer o conceito de sexualidade, Cavaleiro (2009, p.174) a coloca como “o resultado da interação do mundo interno e externo, isto é, entre nossa subjetividade e a organização social”.

Quanto à Educação Sexual, Figueiró (2020, p.42) expõe que é

toda ação ensino-aprendizagem sobre a sexualidade humana, seja em nível de conhecimento de informações básicas, seja em nível de conhecimento e/ou discussões e reflexões sobre valores, normas, sentimentos, emoções e atitudes relacionados à vida sexual.

A Educação Sexual é um processo permanente e inerente à existência humana, mas sua classificação sofre variação se há ou não a existência da intencionalidade. Figueiró (2020) fala que a Educação Sexual informal é caracterizada por todas as ações, que mesmo não planejadas, acontecem no nosso dia a dia, e que são expressas por meio de atitudes, pelos nossos comportamentos corriqueiros, pelos ditos e os não ditos. Já a Educação Sexual formal possui intencionalidade, o seu fazer é planejado, e acontece em espaços como, escolas, igrejas, postos de saúde ou até mesmo em casa, quando existe a intenção explícita de se falar sobre o tema. Desse modo, a Educação Sexual acontece a todo momento, sendo a sexualidade uma dimensão humana que perpassa todos os aspectos relativos ao ser humano.

A dificuldade em compreender os conceitos antes mencionados acaba abrindo espaços para equívocos, principalmente quando a temática sexualidade é minimizada e comparada apenas ao ato sexual. Essa forma reduzida de compreender a sexualidade foi construída social e historicamente, então, entender como todo esse processo se

constituiu é o caminho para desconstruir preconceitos, tabus e mitos acerca do tema. O processo de desconstrução é possível por meio de experiências relacionadas à temática da sexualidade, redefinindo conceitos, de tal maneira que seja atribuído à sexualidade caráter emancipatório (CARVALHO, 2012). Além disso, o entendimento de que a Educação Sexual pode acontecer em qualquer faixa etária, possibilita uma prática pedagógica mais tranquila. Dessa forma, a Educação Sexual Emancipatória advém da desconstrução de conceitos ultrapassados e carregados de preconceitos, e a prática dela de forma emancipatória permite que sejamos donos da nossa sexualidade e que possamos vivê-la em sua plenitude. Pois,

a educação sexual, em uma perspectiva emancipatória, é aquela que nos permite compreender a dinamicidade, a complexidade e a riqueza da sexualidade humana. Ela não está isenta de normas e limites que constituem os sujeitos, mas é combativa a qualquer forma de preconceito e discriminação; é política e pedagógica, pois todos somos seres políticos e pedagógicos. Por meio dela procuramos olhar o ser humano como sujeito em construção e em busca de sua identidade. Visa combater sanções, pecados e medos; envolve as ciências e visa a superação do senso comum, constituindo-se uma ciência dialético-crítica. Faz parte de uma investigação de ordem histórica, antropológica e filosófica, prega o distanciamento. Por meio da educação sexual, percebe-se a Sexualidade como historicamente construída, pois não há educação sem uma completa, verdadeira e profunda reeducação da própria sexualidade, que leve à compreensão dinâmica e dialética de que somos constituídos como seres que desejam e são desejados. A sexualidade é uma dimensão dialética, portanto deverá ser trabalhada de forma planejada, humanizada, dinâmica, consciente e contextualizada (CARVALHO, 2019. p. 98).

Dessa maneira, considerando a importância que a Educação Sexual na perspectiva emancipatória tem na vida humana, torna-se indispensável que educadores e educadoras estejam preparados e seguros para lidar com essa temática dentro dos espaços formais de ensino. Assim, é inevitável que esse(a) educador(a) tenha em sua formação inicial disciplinas que tratem da temática sexualidade ou que esse conhecimento advinha da formação continuada. Santos (2014) qualifica a formação continuada como uma alternativa altamente viável para a qualificação da prática docente. Conforme Figueiró (2009), para que ocorra a reeducação sexual de seus alunos, primeiramente, é indispensável que o

educador se reedueque previamente, e esse processo deverá ocorrer permanentemente, no qual o educador reveja seus valores e atitudes e, ainda, esteja sempre aprimorando seus conhecimentos sobre a sexualidade. Afinal, a reeducação sexual não é um processo estático, ele é constante em nossas vidas, e que devemos estar sempre abertos a mudanças de paradigmas (FIGUEIRÓ, 2020). Portanto, para Pereira (2010), a educação continuada permite que os educadores proporcionem a seus educandos a possibilidade de eles se tornarem sujeitos ativos no processo de conhecimento da sua própria sexualidade.

Com isso, a Educação Sexual é um tema transversal por permear todos os aspectos da subjetividade humana, e a sexualidade é considerada da mesma forma nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998), pois não se trata de uma nova disciplina ou uma nova área de conhecimento, mas sim da incorporação desse conteúdo de forma intencional e transversal nas áreas que já existem e no trabalho educativo da escola. Dessa forma, a educação continuada, proporcionada por meio dos cursos de extensão, especialmente os ofertados pela UDESC sobre a temática, a preparação do educador para ser um educador sexual, já que se trata de um tema transversal de extrema relevância para a formação humana, atua em corroboração com a “Proposta Curricular de Santa Catarina” que afirma que

é necessário que o educador tenha acesso à formação específica para tratar da sexualidade com crianças e jovens na escola, possibilitando a construção de uma postura profissional e consciente no trato desse tema. Os professores necessitam entrar em contato com suas próprias dificuldades diante do tema, com questões teóricas, leituras e discussões referentes à sexualidade e suas diferentes abordagens: preparar-se para a intervenção prática junto aos alunos e ter acesso a um espaço grupal de produção de conhecimento a partir dessa prática, se possível contando com assessoria especializada (SANTA CATARINA, 1998, p.303).

Por fim, diante da importância que a extensão universitária possui na formação continuada, como também a necessidade e urgência que se tem em formar educadores para estarem preparados para trabalhar a temática sexualidade, numa perspectiva emancipatória, nota-se o quanto as ações extensionistas que desenvolvem questões relativas à sexualidade humana, por meio de diversas linguagens, são de extrema relevância para a superação de um mundo repleto de preconceitos e a formação de cidadãos plenos de seus direitos e

deveres. A formação continuada por meio da extensão possibilita a multiplicação de boas práticas relacionadas à educação sexual emancipatória a partir de seu público.

DIALOGANDO SOBRE SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO SEXUAL NA EXTENSÃO DA UDESC (CEAD/FAED)

A UDESC, desde 1988, oferta disciplinas que promovem o diálogo a respeito da sexualidade e educação sexual pautadas numa perspectiva emancipatória. Inicialmente no currículo de formação da Pedagogia presencial, e em 1999 começa a fazer parte do currículo do Curso de Pedagogia na Modalidade a Distância. A proposta de implementação de disciplinas que abordam a temática educação sexual partiu da Profa. Maria da Graça Soares e foi seguida pela Profa. A Dra. Sonia Maria Martins de Melo como líder é do grupo de pesquisa Formação de Educadores e Educação Sexual CNPq/UDESC, juntamente com as professoras Dra. Dilma Lucy de Freitas, Dra. Patrícia Pereira Mendes, Dra. Gabriela Maria Dutra de Carvalho e Dra. Vera Márcia Marques Santos, dentre outros profissionais, são pioneiras do trabalho com educação sexual no CEAD (MENDES e SANTOS, 2018).

Conhecer o pioneirismo na inclusão de disciplinas no currículo do curso de Pedagogia que tratam da sexualidade e educação sexual permite compreender o compromisso que esta universidade pública tem em trazer temas relevantes e urgentes para serem trabalhados dentro do ambiente universitário, e fora dele. O *Laboratório de Educação e Sexualidade (LabEduSex)* é um laboratório do CEAD que tem como principal propósito possibilitar a discussão, reflexão e produção de material didático-pedagógico acerca das temáticas Sexualidade/Educação Sexual e também outros temas periféricos, que por meio de uma relação dialógica entre educadores (as) e comunidade em geral promova a ampliação do campo de pesquisa, ensino e extensão inerentes à temática, usufruindo das linguagens midiáticas disponibilizadas pelo Centro. Este laboratório se encontra sob a coordenação da Profª Dra Gabriela Maria Dutra de Carvalho.

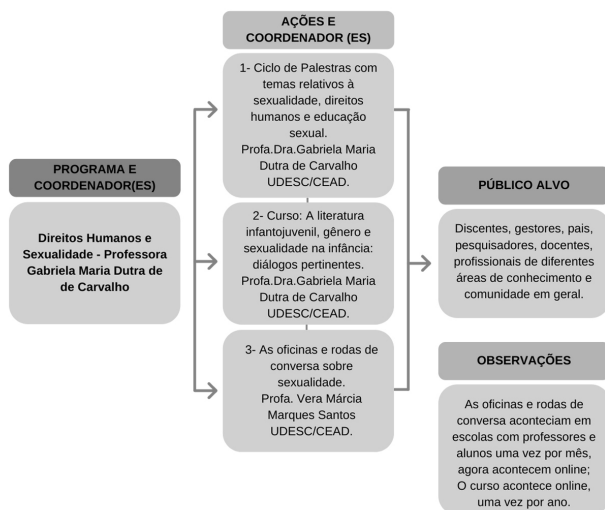
Para compreender melhor como são direcionadas as ações extensionistas relacionadas à educação e sexualidade dentro da UDESC que podem ser organizadas em programas ou projetos de extensão que contemplem essa temática, foi feito um levantamento desses

documentos no Portal da UDESC no setor de ações de Extensão do CEAD, mas também da FAED, e em literaturas que tratam do tema.

No CEAD dois programas de extensão tratam da temática educação e sexualidade; o programa *Direitos humanos e Sexualidade* e o programa *LabEduSex*. No programa *Direitos Humanos e Sexualidade* coordenado pela professora Gabriela Dutra de Carvalho, vinculada ao Grupo de Extensão, Pesquisa e Ensino: *Direitos humanos, Cidadania e Diversidade-CNPq/UDESC*, são desenvolvidas três ações. Já no programa *LabEduSex*, coordenado pela professora Vera Márcia Marques Santos, também vinculada ao mesmo grupo de pesquisa da professora Gabriela, são desenvolvidas nove ações. Cada programa tem suas particularidades interinstitucionais, intercentros, interdepartamental e internacional, com abordagens que se incorporam.

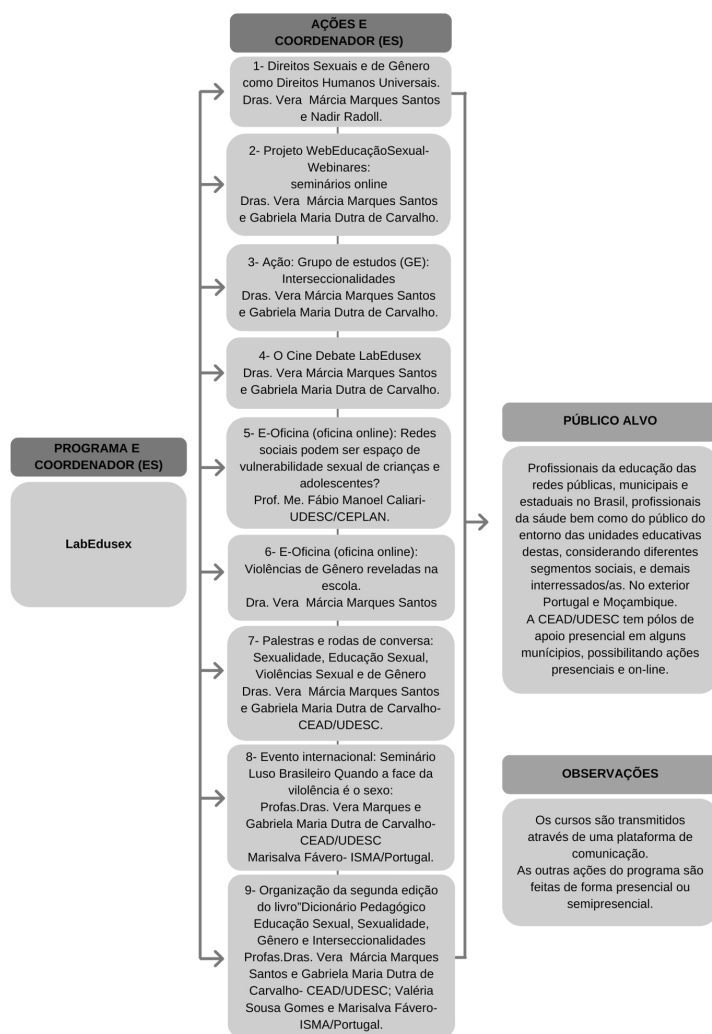
Essas ações visam atender ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, prezando por parcerias que fortalecem a relação entre Universidade e sociedade. As figuras 1 e 2 elaboradas pela autora, com base nos dados ações CEAD, demonstram os programas realizados pelo CEAD/UDESC e suas respectivas ações, assim como seus correspondentes coordenadores(as).

Figura 1 - Ações Direitos Humanos e Sexualidade.



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2022.

Figura 2 - Ações LabEdusex.

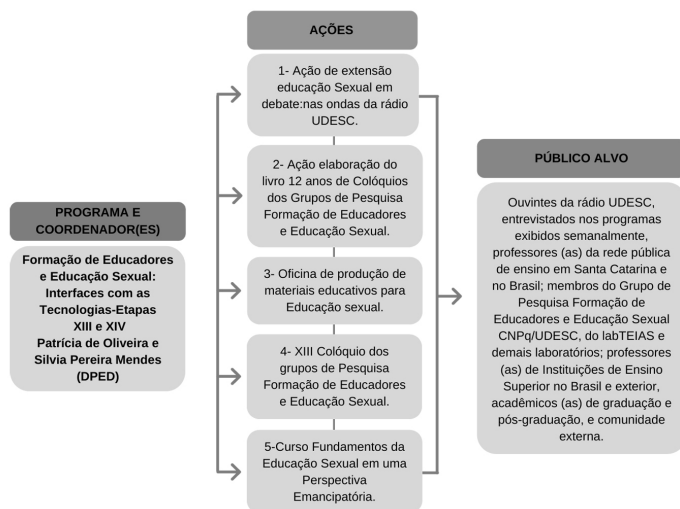


Fonte: Elaborado pelas autoras, 2022.

Já na FAED estão sendo desenvolvidos dois programas relacionados à temática sexualidade e educação sexual no curso de Pedagogia, portanto as atividades estão vinculadas ao Departamento de Pedagogia (DPED). Um deles, o programa *Formação de Educadores e Educação Sexual: interfaces com as Tecnologias-Etapas VIII E XIV* faz parte do grupo de pesquisa *EDUSEX- Formação de educadores e educação sexual*, e possui cinco ações de extensão que abarcam: um programa de rádio, a produção de livro, a oficina de

produção de materiais educativos para trabalhar educação Sexual, colóquio e curso. O programa também está vinculado ao laboratório *Tecendo Saberes e Fazeres no Campo da Educação Sexual Emancipatória (LabTEIAS)* que foi criado no ano de 2019 e que tem como coordenadoras as professoras Patrícia de Oliveira e Silva Pereira Mendes e Sônia Maria Martins de Melo como vice-coordenadora.

Figura 3 - Ações Formação de Educadores e Educação Sexual.

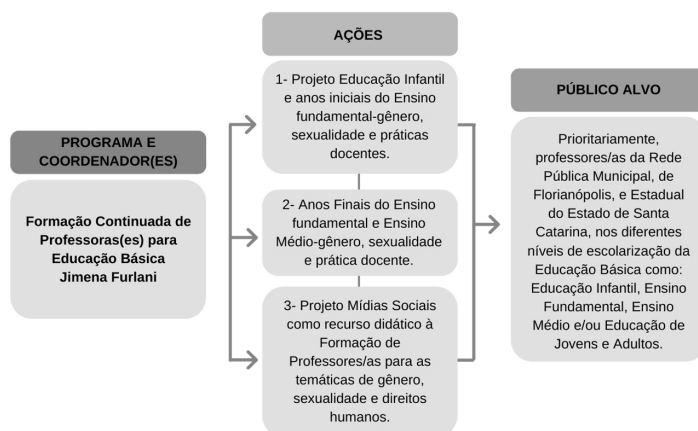


Fonte: Elaborado pelas autoras, 2022.

Também integrando os programas de extensão da FAED que tem como temática a sexualidade e Educação Sexual, tem-se o programa *Formação continuada de Educadoras (es) para Educação Sexual* coordenado pela professora Jimena Furlani. Este conta com três ações voltadas à formação docente e preconiza a sexualidade como inerente ao ser humano e que perpassa todas as fases do desenvolvimento humano. O programa *Formação de Educadoras(es) para a educação Sexual* tem como principais finalidades proporcionar aos/as educadores(as) meios para que eles trabalhem igualdade étnico-racial, de gênero e sexual. Esse programa é de extrema relevância, pois considera a formação de educadores nas mais diversas etapas da educação básica começando pela Educação Infantil, possibilitando primeiramente ao educador a sua reeducação sexual, para que

depois esse educador esteja preparado para trabalhar igualdade étnico-racial, equidade de gênero e a livre orientação sexual no campo da escola brasileira, possibilitando uma educação sexual prazerosa, natural, reflexiva e crítica. Nas figuras 3 e 4 são apresentados os programas da FAED com suas respectivas ações e coordenadores.

Figura 4 - Ações Formação Continuada de Professores.



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2022.

Percebe-se a extensão como uma ponte que une universidade e sociedade, possibilitando que a universidade encontre na sociedade a concepção da práxis de um conhecimento acadêmico, promovendo uma troca recíproca entre os saberes. “A práxis na qual a ação e a reflexão, solidárias, se iluminam constante e mutuamente. Na qual a prática, implicando a teoria da qual não se separa, implica também uma postura de quem busca o saber, e não de quem passivamente o recebe” (FREIRE, 2013, p.110). Assim, o pleno desenvolvimento da extensão universitária possibilita a construção de um conhecimento que é embasado cientificamente, mas também valoriza o conhecimento que vem da comunidade, do senso comum, num processo no qual o conhecimento acontece em uma via de mão dupla. Ou seja, “um conhecimento que contribua para a superação da desigualdade e da exclusão social e para a construção de uma sociedade mais justa, ética e democrática” (PROGRAMA, 2012, p.30).

Em conclusão, os programas de extensão que desenvolvem propostas de trabalhos com educação e sexualidade no CEAD e FAED da Udesc são pautados por uma proposta de uma educação transformadora e emancipatória, “que visa a libertação do sujeito das amarras autoritárias e repressivas construídas histórica e culturalmente” (CARVALHO et al, 2015, p.06). No capítulo seguinte apresenta-se a análise de duas dessas ações de Programas de extensão apontados anteriormente, evidenciando seu cunho emancipador em prol da formação de educadores e da comunidade em geral no trabalho complexo de lidar com a diversidade sexual e identidades de gênero, assim como com as mais variadas expressões sexuais de crianças, jovens, adultos e velhos.

ANÁLISE DAS AÇÕES DE EXTENSÃO

CEAD - Literatura Infantojuvenil, Gênero e Sexualidade na Infância: Diálogos Pertinentes

Este tópico aborda analiticamente uma das ações extensionistas do programa Direitos Humanos e Sexualidade, a ação que trata do curso “*Literatura Infantojuvenil, gênero e sexualidade na infância: diálogos pertinentes*”, coordenado pela professora Gabriela Maria Dutra de Carvalho. É uma ação relevante na busca de uma educação continuada gratuita para educadores/as e público geral, que estejam interessados em discutir sobre sexualidade, gênero, infâncias e literatura infantil. A partir da discussão desses temas, propõe-se pensar como distintas obras de literatura infantil podem contribuir para dialogar com as crianças sobre corpo, proteção, direitos, diferenças e diversidades, gênero e sexualidade. Dessa forma, o Laboratório de Educação e Sexualidade integra a Educação Sexual com os Direitos Humanos, assim como o uso das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC). Entre os conteúdos que são abordados no curso estão: literatura infantil, gênero e sexualidade na infância, expressões da sexualidade infantil, relações étnico-raciais na infância, diferenças e diversidades, diferentes configurações familiares e enfrentamento à violência sexual na infância. As inscrições nas duas ofertas do curso superaram as expectativas quanto ao número de inscritos, o que reforça a necessidade

de que as pessoas tenham, especialmente educadores, de buscar novos caminhos metodológicos que contribuam para uma prática pedagógica embasada na educação sexual emancipatória. O curso de extensão utiliza como plataforma de acesso o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle. Essa forma de possibilitar a extensão reforça a importância do uso das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem, especialmente na educação continuada de educadores em ambientes virtuais de aprendizagem. Como diz Riccio (2010, p.103).

os ambientes virtuais de aprendizagem constituem uma ambiência rica em possibilidades de diálogo com o conhecimento instituído, de construção de novos conhecimentos e culturas e de ampliação de visão de mundo de todos partícipes desses processos, já que o ciberespaço traz consigo essas amplas possibilidades de interação com o novo, com o outro, com a diferença.

Por meio da leitura e contação de histórias, tendo como suporte livros de literatura infantil, podem ser abordados uma infinidade de temas, como ética, solidariedade, lealdade, segurança, cuidados com o meio ambiente, e principalmente temas que abordam a sexualidade, gênero, diferenças e diversidades. Desse modo, destacando a importância que os livros têm na construção do conhecimento humano, especialmente nas crianças, o curso objetiva compartilhar conhecimentos e estratégias, a fim de estabelecer diálogos sobre temas relacionados à sexualidade e gênero na infância utilizando a literatura infantojuvenil como artefato pedagógico para promover a Educação sexual de maneira lúdica e acessível. Corroborando com a ideia de a literatura infantil ser um meio propulsor para a Educação Sexual emancipatória desde a infância, Daros (2013) reporta que a literatura infantil assume uma posição privilegiada na comunicação com a criança, pois por meio de sua linguagem, ilustrações e formatos, transforma-se num instrumento rico de possibilidades de exploração no contexto escolar. Ao contar uma história, apresentando seus personagens, contextualizando e problematizando seu enredo, o docente proporciona à criança a oportunidade de refletir, se posicionar e demonstrar seus sentimentos e anseios pessoais, criando assim uma abertura para problematizações acerca da sexualidade, tema este tão relevante no contexto atual.

Fortalecendo a ideia principal do curso quanto ao uso da literatura infantil nas práticas de educação sexual, Carvalho e Kornatzki (2019) apontam que este artefato pode se

constituir como uma estratégia de construir diálogos com as crianças, auxiliando as novas gerações a terem uma percepção mais positiva, afetiva e respeitosa nas discussões sobre gênero e sexualidade. Além de ter como destaque a literatura como um importante artefato pedagógico para se trabalhar a educação sexual com crianças e adolescentes, são disponibilizadas indicações de obras de literatura infantil que podem contribuir no processo de Educação Sexual na infância. As histórias são disponibilizadas em diferentes formatos para facilitar o acesso, especialmente dando notoriedade a canais de contação de histórias disponíveis no *YouTube*. As autoras pontuam, ainda, que as crianças são sujeitos de direitos e neste sentido é preciso que se reconheça a importância de uma educação de qualidade na infância, considerando que esta etapa da vida demanda cuidados especiais.

Dessa maneira, é preciso levar em consideração que a literatura infantil é um artefato pedagógico fundamental na edificação de uma educação pautada na formação de um sujeito crítico reflexivo, constituindo um espaço profícuo para abordar temas que permeiam o ensino da educação sexual. Tratar de temas relacionados à sexualidade ainda é considerada uma tarefa árdua e constrangedora por muitos educadores, visto que essas discussões se constituem, ainda, como um tabu, seja para as famílias ou para os/as educadores/as, que muitas vezes tratam a sexualidade como algo abominável, pecaminoso e imoral. Pensando no processo de desconstrução e promoção de diálogos sobre as temáticas em pauta, a organização do curso conta com tópicos que se dividem de acordo com a temática abordada, com indicação de leituras obrigatórias complementares de textos científicos, indicações de literatura infantojuvenil, com Webinars que podem ser assistidas em tempo real (fato que permite a interação entre os participantes) ou gravadas, e fóruns.

Todos esses recursos possibilitam o aprendizado tanto de educadores/as, quanto dos/as cursistas, pois além de o curso fornecer o aporte teórico embasado cientificamente, é promovido um espaço para diálogo e reflexão por meio dos textos, mas principalmente por meio da Webinars e dos fóruns de discussão que promovem a oportunidade de vivenciar a sexualidade do jeito que ela é, algo natural e prazeroso. Esse curso, com certeza, causa impactos positivos na vida de muitas pessoas, principalmente profissionais da educação que, mesmo tendo ciência da importância da educação sexual, não sabem

de que forma agir, que metodologias utilizar para abordar esses assuntos. Sobre isto, Daros (2013, p.174) constata que

os pais e educadores não se sentem preparados para abordar a temática sexualidade, e quando se deparam com as primeiras manifestações sexuais das crianças, agem de maneira repressora e controladora, dissimulando, escondendo, proibindo e omitindo as curiosidades naturais.

Esse comportamento é desencadeado por meio de uma visão equivocada e repressora construída social e historicamente. Então, é preciso desconstruir para construir uma nova prática pedagógica. Nessa perspectiva, a autora aponta também, as obras de literatura infantojuvenil como um relevante recurso pedagógico, que se bem utilizados podem contribuir para a desmistificação de estereótipos historicamente construídos no meio social em que as crianças estão inseridas. Pois, de acordo com Xavier Filha (2010) ainda está presente em parte da literatura voltada para crianças e adolescentes fatores que preconizam comportamentos que determinam padrões de uma suposta normalidade, como por exemplo, a existência de uma família que é considerada a ideal, formada pelo pai, mãe e filhos (as), a heterossexualidade aparece como única e desejável possibilidade de se constituir sexualmente, enquanto a homossexualidade aparece de forma sutil, principalmente quando se trata da constituição de diferentes configurações familiares. Outro padrão pré-estabelecido em muitas obras é o de meninas no papel de submissas e de procriadoras, ao menino cabe o papel de dominante e de sujeito que não pode expressar seus sentimentos e emoções. Mas, esse cenário vem sendo alterado. De acordo com Kornatzki (2019), algumas das obras de literatura infantil contemporâneas já trazem em sua constituição uma crítica sobre o mundo. Esse tipo de literatura além de promover a diversão e o encantamento infantil, promove um movimento de indagação e questionamentos acerca dos padrões pré-estabelecidos, além de culminar num processo de reflexão acerca das diferenças e diversidades de tal maneira que venham a contribuir para uma educação sexual emancipatória.

Portanto, o curso de literatura infantojuvenil, gênero e sexualidade na infância: diálogos pertinentes possibilita que tanto educador/a, quanto a comunidade em geral desenvolvam novas práticas educativas voltadas para a educação sexual emancipatória, promovendo

um espaço de rico aprendizado, mas principalmente proporcionando a reflexão acerca da sexualidade e da sua importância enquanto dimensão humana.

FAED - Educação Sexual em Debate: nas Ondas da Rádio Udesc

Este tópico analisa uma das ações do programa “Formação de Educadores e Educação Sexual: Interfaces com as Tecnologias” - Etapas XIII e XIV, coordenado pela professora Patrícia de Oliveira e Sílvia Pereira Mendes, denominado *Educação Sexual em debate: nas ondas da rádio UDESC*. O referido programa é vinculado ao grupo de pesquisa *Edusex - Formação de educadores e educação sexual* que existe desde 2004 e tem como propósito:

contribuir para as reflexões sócio-histórico-filosóficas e político-pedagógicas sobre a sexualidade humana, tomando como tema referencial as principais matrizes teóricas da modernidade sobre a questão e suas heranças para os processos educativos, na perspectiva da construção de uma abordagem emancipatória de educação sexual. Entendemos esse referencial como expressão do pensamento científico que desenvolve um estatuto de análise e interpretações que destacam os aspectos econômico, estético, político e ético da significação da sexualidade no mundo contemporâneo, por meio da educação sexual. Essa modalidade de análise, a pesquisa, imbricada permanentemente ao ensino e à extensão, permitirá o desenvolvimento de estudos sobre a ação pedagógica empírica e as matrizes epistemológicas que conformam o entendimento da relação sexualidade e educação num aporte sócio-histórico da questão (UDESC, 2020, p.112).

A ação extensionista *Educação Sexual em Debate: Nas ondas da rádio UDESC* é desenvolvida anualmente. É um programa de entrevista que vai ao ar semanalmente na rádio UDESC 100,1 FM - Florianópolis, trazendo como entrevistados diferentes pesquisadores e pesquisadoras que tratam dos mais diferentes aspectos que tangem a sexualidade. É transmitido pela rádio UDESC desde 2007 e, nos seus 14 anos de transmissão, provoca em seus ouvintes a necessidade de dialogar acerca da educação e sexualidade contemplando suas diferentes temáticas. O programa vai ao ar às sextas-feiras, ao vivo, às 10h, com reprise às quartas-feiras às 23h, além de ser veiculado na rádio comunitária da Pinheira, município de Palhoça, Grande Florianópolis.

Mesmo sendo um dos meios de comunicação mais antigos, o rádio continua sendo um meio de comunicação eficaz. O fato de o programa ser transmitido em outras rádios, conforme o catálogo de Extensão da UDESC, o programa atinge diferentes ouvintes. São gravados também são disponibilizados no Facebook para quem quiser consultar posteriormente. Além das gravações disponibilizadas no Facebook, o grupo Edusex também possui um canal no YouTube e disponibiliza gravações dos programas que ocorreram de março de 2016 até março de 2020. Em função da pandemia os programas dos últimos anos estão sendo reprisados, a partir de junho de 2022 serão retomados os programas ao vivo. Assim, devido à magnitude e diversidade de temas abordados desta ação extensionista, será usado como fonte de dados a dissertação da professora Marcia de Freitas, que fez uma análise detalhada de 213 programas apresentados pelo programa *Educação Sexual em Debate: Nas ondas da rádio UDESC* do ano de 2005 a 2016. Diante das várias contribuições que o programa trouxe, Freitas (2016, p. 336) destaca uma das suas percepções

percebi durante a análise de conteúdo dos programas que todos, mesmo com diversas matrizes, caminham em direção a uma vertente emancipatória de educação sexual, contrapondo-se em suas temáticas às vertentes de educação sexual repressora, e dando-nos pistas, em várias ações ali registradas, de como transpor as barreiras e desconstruir paradigmas.

Ao fazer um estudo dos 213 programas analisados por Freitas (2016), observou-se que esses programas possuem uma ampla variedade de informações e conteúdos, dentre eles a formação de professores, educação sexual nos mais diferentes espaços sociais e nas diferentes etapas do desenvolvimento humano, direito das mulheres, direitos sexuais, diversidade, diversidade sexual, gênero, saúde sexual; sexualidade das pessoas com deficiência: autismo, deficiência visual, deficiência física; sexualidade na velhice, na adolescência e na infância; aborto; formação de educadores sexuais, pais, professores; violência sexual, infantojuvenil, contra a mulher; corporeidade entre outros. A amplitude dos temas discutidos evidencia a preocupação deste programa, que além de ser multidisciplinar, integra as mais diferentes áreas do conhecimento. Além de constituir um espaço para discussões acerca dos diversos temas relacionados à sexualidade, o programa

também é um espaço para a divulgação de congressos, livros, publicações científicas e comunicação do resultado de pesquisas, fator que possibilita que o conhecimento acadêmico seja compartilhado de forma democrática.

Esse levantamento reforçou o comprometimento do programa *Educação Sexual em Debate: nas ondas da rádio UDESC* em promover um amplo diálogo acerca da sexualidade e temas afins, proporcionando a comunidade em geral o acesso a um conhecimento produzido no interior da universidade, conhecimento do qual não teria valor se não fosse compartilhado e utilizado.

Destaca-se a importância que a rádio tem na veiculação de conhecimento, especialmente pelo fato de a rádio UDESC se tratar da primeira rádio educativa e pública do estado de Santa Catarina, e já conta com 24 anos de existência. De acordo com Freitas (2016, p.108) “por ser uma rádio educativa mantida por uma universidade pública tem o dever de informar à comunidade sobre os trabalhos desenvolvidos dentro da universidade”. A autora ainda menciona que o objetivo geral do programa é provocar na comunidade catarinense a sensibilização acerca da sexualidade e educação no viés emancipatório.

O rádio é um meio de comunicação eficaz para propagar conhecimentos sobre sexualidade, por conta de seu alcance amplo, democrático. Alcança um número considerável de ouvintes de todas as classes sociais, independente ou não de possuírem acesso a internet. Segundo uma pesquisa realizada no ano de 2019 pelo Atlas da Notícia, em parceria com a PROJOR (Instituto para o Desenvolvimento do jornalismo) e a Abraji (Associação Brasileira de Jornalismo Investigativo), além do rádio ser o meio de comunicação mais antigo ainda é o mais presente em todo o Brasil.

Identifica-se assim, a importância do rádio, das redes sociais e de veículos de comunicação como mediadores no processo de ensino e aprendizagem em decorrência do agravamento da pandemia do Covid-19. Sabe-se que, segundo as recomendações da Organização Mundial da Saúde-OMS, o distanciamento faz-se necessário para controlar a disseminação do vírus, mas que é possível continuar as ações extensionistas utilizando as tecnologias como mediadoras, visando a transformação da realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatou-se, a partir dessa pesquisa, o quanto a extensão é parte fundamental e indissociável da tríade universitária ensino, pesquisa e extensão. Então, ao se fazer uma busca de ações extensionistas do CEAD e FAED que desenvolvem questões relativas à educação sexual, por meio de diversas linguagens, percebe-se que essas são de extrema relevância para a superação de um mundo repleto de preconceitos e de não aceitação da diversidade sexual, assim como contribuem para a formação de cidadãos com consciência de seus direitos e deveres. Sendo assim, essas ações vêm ao encontro da imprescindibilidade e urgência no processo de formação de educadores e educadoras e da comunidade em geral em relação à sexualidade e a Educação Sexual, numa perspectiva emancipatória. Com essas ações supre-se uma lacuna existente na formação inicial e continuada de educadores, assim como permitem que pessoas da comunidade em geral possam se apropriar de um conhecimento de qualidade e cientificamente embasado, ultrapassando a concepção acerca da sexualidade fundamentada no senso comum. Dessa forma, possibilita-se uma troca recíproca de conhecimento entre universidade e comunidade, por meio de um movimento intencional na busca da emancipação dos sujeitos, movimento esse que permite um processo de desconstrução de paradigmas encharcados de preconceitos, tabus, de ódio e fazendo emergir uma nova concepção acerca da sexualidade que propaga a beleza e naturalidade dessa dimensão humana.

Essas ações plantam sementes, que germinam em multiplicadores de boas práticas relacionadas à educação sexual emancipatória. Assim, ficou explícito que a UDESC é uma universidade pública catarinense que tem primazia pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, promovendo e disseminando o conhecimento de maneira democrática e corroborando com a ideia de uma instituição universitária comprometida com a transformação social em oportunizar um espaço de discussões acerca da sexualidade humana em todas as suas etapas de desenvolvimento.

Destaca-se que a escolha para fazer uma análise reflexiva sobre duas ações não desmerece a grandeza das demais ações apontadas, todas com propostas importantes que são fontes para dissertações e teses sobre elas.

A construção deste artigo possivelmente permitirá que seus leitores tenham uma noção da importância e do impacto que as ações extensionistas que abarcam a sexualidade e educação sexual causam na sociedade e na promoção de um sujeito consciente da magnitude e do respeito às diferenças e diversidade humana.

REFERÊNCIAS

- ABRAJI. **Segundo atlas da notícia**: rádio é o meio de comunicação mais presente no Brasil.[S.l]: Comunique-se, 2019. Disponível em: <<https://portal.comunique-se.com.br/radio-meio-de-comunicacao-mais-presente/>>. Acesso em: 04 junho de 2021.
- BRASIL. **Fórum de pró-reitores das instituições públicas de educação superior brasileiras**. Política nacional de extensão universitária, Manaus, 2012. Disponível em: <<https://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf>>. Acesso em: 30 maio 2021.
- CARVALHO, G. M^a. D. de. et al. **Educação sexual**: interfaces curriculares: caderno pedagógico. Florianópolis: UDESC/CEAD/UAB, 2012.
- CARVALHO, G. M. D. de; SANTOS, V. M. M. Algumas reflexões sobre sexualidade em tempos de isolamento social. **Criar Educação**, Criciúma, v.9, n.2, p. 143-161, Ed. esp. 2020. Disponível em: <<http://periodicos.unesc.net/criaredu/issue/view/247/showToc>>. Acesso em: 20 maio 2021.
- CARVALHO, G. D. de; KORNATZKI, L. Conversando sobre educação sexual, gênero e sexualidade na infância por meio da literatura infantojuvenil. **Curso online**: Literatura Infantojuvenil, gênero e sexualidade na infância: diálogos pertinentes. Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://www.moodle.udesc.br/pluginfile.php/1125252/mod_resource/content/1/Tese%20FINAL%20%20GABRIELA%20DE%20CARVALHO%283%29_Versa%CC%83o%202.pdf%20-%202021-05-2019%20%282%29.pdf>. Acesso em: 25 maio 2021.
- CAVALEIRO, M. C. Escola e sexualidades: apontamentos para reflexões. In: FIGUEIRÓ, Mary Neide (Org.). **Educação Sexual**: em busca de mudanças. Londrina: UEL, 2009. Disponível em: <http://www.cepac.org.br/blog/wp-content/uploads/2011/07/Educacao_Sexual_Em_Busca_de_Mudancas.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2021.
- DAROS, T. M. V. Problematicando os gêneros e a sexualidade através da literatura infantil. **Revistas práticas de linguagem**, Juiz de Fora, v. 3, n. 2, p.172-176, jun./dez. 2013.
- DEUS, S. de. **Extensão universitária**: trajetória e desafios. 1.ed. Santa Maria: PRE-UFSM, 2020.
- FIGUEIRÓ, M. N. D. **Educação sexual no dia a dia**. 2.ed. Londrina: Eduel, 2020.
- _____. **Formação de educadores sexuais**: Adiar não é mais possível. 2 ed. Londrina: Eduel, 2020.

_____. Sexualidade e afetividade: Implicações no processo de formação do educando. *In*: _____ (Org.). **Educação Sexual: Em busca de mudanças**. Londrina: UEL, 2009.

FILHA, Constantina Xavier. Livros para a infância nas temáticas de gênero, sexualidades, diferenças/ diversidades: Possibilidades para formação docente e práticas pedagógicas. *In*: Seminário Internacional Fazendo Gênero, 2010, Florianópolis. **Anais eletrônicos fazendo gênero 9: Diásporas, Diversidades, Deslocamentos**. Florianópolis: Valer, 2010. Disponível em: <http://www.fazendogenero.eventos.dype.com.br/conteudo/view?ID_CONTEUDO=605>. Acesso em: 25 maio 2021.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação**. 16 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 1 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/read/485325996/Pedagogia-do-oprimido#>>. Acesso em: 10 maio 2021.

FREITAS, D. L. de. et al. Projeto WebEducaçãoSexual: Um espaço virtual de informação e reflexão sobre sexualidade e educação sexual. *In*: FREITAS, D. L. de et al. (Orgs). **Projeto WebEducaçãoSexual: a educação no espaço escolar**. Florianópolis: UDESC, 2018.

FREITAS, M. Educação sexual em debate nas ondas da rádio UDESC FM 100.1. Florianópolis: estudo de caso dos programas gravados de 2007 a 2015. 2016. **Dissertação** (Mestrado em educação) - Universidade do Estado de Santa Catarina UDESC, Florianópolis, 2016.

FURLANI, J. **Formação continuada de educadoras/es para educação sexual - 2020-2021**. Florianópolis: UDESC, 2020.

KORNATZKI, L. Literatura infantil e sexualidade. *In*: SANTOS, V. et al. **Dicionário de educação sexual, sexualidade e interseccionalidades**. Florianópolis: UDESC, 2019.

MAZZILLI, S. Ensino, pesquisa e extensão: Reconfiguração da universidade brasileira em tempos de redemocratização do Estado. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 27, n. 2, p. 205-221, maio/ago, 2011.

MENDES, P. P.; SANTOS, V. M. M. Currículo, formação de professores(as) e educação sexual. *In*: FREITAS, D. L. de et al. (Orgs). **Projeto WebEducaçãoSexual: A educação no espaço escolar**. Florianópolis: UDESC, 2018.

MENDES, P. O. **Programa de extensão formação de educadores e educação sexual**: Interfaces com as tecnologias - Etapas XIII e XIV. Florianópolis, 2020.

PEREIRA, G. R. Recursos educativos e conhecimentos para uma educação sexual emancipatória intencional. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 11, n. 01, p.53-67, 2010.

RICCIO, N. C. R. Ambientes virtuais de aprendizagem na UFBA: A autonomia como possibilidade. 2010. **Tese** (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2010.

SANTA CATARINA. **Proposta curricular de Santa Catarina**: Educação infantil, ensino fundamental e médio. Temas Multidisciplinares. Florianópolis: SED/COGEN, 1998.

SANTOS, V. M. M. Educação sexual e sexualidade, intuição e sensibilidade: Referências para práticas

pedagógicas de professores na educação básica. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, vol. 24, n. 45, p. 40-56, 2014.

SANTOS, V. M. M. **Programa de extensão permanente LabEduSex**. Florianópolis: UDESC, 2020.

CARVALHO, G. M. D. de. **Direitos humanos e sexualidade**. Florianópolis: UDESC, 2020.

Disponível em <https://www.udesc.br/arquivos/cead/id_cpmenu/2491/Direitos_humanos_e_sexualidade_16029078910501_2491.pdf>. Acesso em: 09 maio 2021.

UDESC. **Catálogo dos grupos de pesquisa** / Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis: UDESC, 2020. Disponível em: <https://www.udesc.br/arquivos/udesc/id_cpmenu/11136/Catalogo_GruposdePesquisadaUdesc_2020_16021916673922_11136.pdf>. Acesso em: 22 maio 2021.

UDESC. **Assessoria de comunicação da UDESC**. Udesc se consolida entre as melhores universidades estaduais no ranking do MEC. Florianópolis: UDESC, 2019. Disponível em: <https://www.udesc.br/noticia/udesc_se_consolida_entre_as_melhores_universidades_estaduais_no_ranking_do_mec>. Acesso em: 04 de jun. 2021.

CIBERCULTURA E INTERATIVIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE

*Contribuições para práticas inclusivas no âmbito da
educação*

Lilian Poleto Lesina
Soeli F. M. Monte Blanco
Solange Cristina da Silva

Lilian Poleto Lesina é Mestranda no programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI – UDESC.
E-mail: lilesina@gmail.com

Soeli F. M. Monte Blanco é Doutora em Engenharia Química e professora efetiva na Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC.
E-mail: soeli.francisca@udesc.br

Solange Cristina da Silva é Doutora em Psicologia e professora efetiva na Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.
E-mail: profsolangeudesc@gmail.com

RESUMO

Vemos surgir na atualidade novas práticas comunicacionais, as quais atreladas ao advento das tecnologias de caráter digital podem favorecer a ampliação da comunicação, facilitando, modernizando e colaborando para novas perspectivas na criação de oportunidades educacionais. Desse modo existe um impacto causado pelas tecnologias nos processos de comunicação mediada e, conseqüentemente, impactos na vida social das pessoas. Neste contexto, o presente trabalho tem como objetivo discutir as contribuições das tecnologias de informação e comunicação – TIC's, juntamente com a internet, para a formação docente, mais especificamente com o intuito de pensar na formação para a qualificação do trabalho voltado a educação inclusiva, uma educação que permite o acesso, a permanência e o sucesso na escolarização de todos os estudantes, sem exceções. No presente estudo foi possível analisar, por meio da revisão bibliográfica, que se faz importante que os processos de aprendizagem oportunizados pela cibercultura sejam melhor compreendidos e incorporados à formação docente, como forma de aperfeiçoar práticas inclusivas no âmbito educacional, bem como buscar redes de comunicação e trocas voltadas a formação, mais autônomas por parte dos educadores, para a partir do acesso trazido pelas tecnologias, existir um aperfeiçoamento nas práticas docentes. Portanto, é conveniente que educadores se apropriem das Tecnologias da Informação e Comunicação, para que se incluam nos processos formativos vivenciados na cibercultura.

Palavras- chave: Educação. Inclusão. Tecnologia.

INTRODUÇÃO

Vivenciamos na atualidade o advento da cibercultura, as tecnologias de caráter digital estão presentes em quase todos os aspectos da vida cotidiana, facilitando, modernizando e contribuindo para novas perspectivas na criação de oportunidades educacionais, seja por atender os mais diversos perfis de educandos ou por facilitar o acesso das pessoas ao conhecimento.

A sociedade tem vivido uma série de transformações que impactam de forma significativa a vida das pessoas, dentre elas, uma transformação importante foi a criação dos computadores pessoais, que contribuíram para o surgimento de um novo conceito

relacionado às tecnologias da informação, tecnologias digitais que foram incorporadas nos mais diversos segmentos sociais, principalmente na educação, ocasionando uma grande mudança no modo de ensino e aprendizado.

As tecnologias da informação e comunicação estão presentes no cotidiano, fazendo parte de nossas vidas nas mais diversas situações. Esse fato foi originado por uma revolução tecnológica, que ao chegar às salas de aula gerou uma infinidade de possibilidades e oportunidades. No entanto, diante do elevado número de informações, houve uma necessidade de aprender a lidar com essas novas tecnologias.

Esse contexto possibilitou diferentes formas de acesso aos novos aprendizados, seja online por meio da Educação à Distância (EaD), por auxílio de softwares para plataformas digitais, ou até mesmo por redes sociais. Esses meios passaram a se destacar, trazendo perspectivas em relação à criação de oportunidades educacionais, seja por contribuir para a aprendizagem de diferentes perfis de estudantes, por oportunizar condições às pessoas que pelos mais diversos motivos não possuem acesso ao ensino presencial ou até mesmo por proporcionar oportunidades de se conhecer algo que está distante. Desse modo, o estudante passou a ter a oportunidade de estudar, trocar experiências, observar diferentes realidades quando e onde puder ou quiser, usufruindo pedagogicamente da cibercultura como meio de acessar informações que possam se transformar em conhecimento.

A cibercultura será abordada no texto como um aspecto sociocultural que se caracteriza pela relação estabelecida entre sociedade, cultura e as tecnologias disponíveis, propiciando a utilização das mais diversas tecnologias da informação e da internet, popularizando e ampliando novas formas de interação, aproximando e permitindo que pessoas dos mais diferentes lugares e nas mais variadas situações se comuniquem. De acordo com Lemos,

[...] podemos compreender a cibercultura como a forma sociocultural que emerge da relação simbiótica entre a sociedade, a cultura e as novas tecnologias de base micro-eletrônica que surgiram com a convergência das telecomunicações com a informática na década de 70. (LEMOs, 2003, p. 01)

Diante desse cenário, considera-se a cibercultura como um fator que contribui para mudanças, inclusive na forma como aprendemos. Temos muito mais acesso às informações

e formas de nos comunicarmos do que a algum tempo atrás. Assim, podemos refletir como os educadores poderão se beneficiar da tecnologia para o aprimoramento de sua formação e consequentemente sua prática pedagógica, voltadas à educação inclusiva.

Neste contexto, o presente texto pretende discutir as contribuições das tecnologias de informação e comunicação - TICs - para a formação docente, com o intuito de pensar na formação para a qualificação do trabalho voltado à educação inclusiva, em busca de caminhos viáveis para práticas que se aproximam das necessidades acadêmicas e sociais de todos os estudantes.

O trabalho consiste em uma revisão bibliográfica, realizada com o objetivo de investigar a relevância da cibercultura frente a formação docente na área da educação inclusiva.

Inicialmente será discutido o conceito de cibercultura e os impactos no modo de vida na atualidade, na sequência buscar-se-á traçar questões relacionadas à formação docente na contemporaneidade, abarcando os aspectos necessários para se construir uma cultura inclusiva nas escolas. Para tanto, aposta-se na interatividade a partir do uso de tecnologias como contribuição para que esse objetivo seja alcançado.

DESENVOLVIMENTO

Cibercultura

Vemos surgir na atualidade novas práticas comunicacionais, as quais atreladas ao advento das tecnologias de caráter digital contribuem para a ampliação da comunicação. Essas estão ligadas principalmente ao uso de computadores, celulares, tablets e toda a gama de dispositivos eletrônicos, principalmente quando ligados à internet, sendo notável que as relações sociais têm forte influência dessas tecnologias, fato que vem contribuindo para que as interações sejam favorecidas pelo ambiente virtual. Há um grande impacto causado pelas tecnologias nos processos de comunicação mediada e, consequentemente, impactos na vida social das pessoas. Como afirma Lemos (2003, p. 03) “[...] na cibercultura

podemos estar aqui e agir à distância. A forma técnica da cibercultura permite a ampliação das formas de ação e comunicação sobre o mundo”.

Nesse cenário, estão as redes comunicacionais, tudo pode ser interligado e muitos aspectos práticos da vida podem ser dinamizados. As informações são fluídas, não ficando limitadas à mídia tradicional, que somente transmite informações, mas vemos surgir, assim, novas possibilidades de comunicação e interação. É nesse processo que surge o termo “cibercultura”, o qual podemos compreender melhor a partir das palavras de Lemos:

A cibercultura é a cultura contemporânea marcada pelas tecnologias digitais. Vivemos já a cibercultura. Ela não é o futuro que vai chegar, mas o nosso presente (home banking, cartões inteligentes, celulares, palms, pages, voto eletrônico, imposto de renda via rede, entre outros). Trata-se assim de escapar, seja de um determinismo técnico, seja de um determinismo social. (LE MOS, 2003, p 1-2,)

Há um novo mundo que se abre com tantas possibilidades, um mundo digital que está em constante mudanças e avanços. Encontramos assim, um modelo de mídia muito mais interativo do que aqueles anteriores, onde tínhamos apenas a possibilidade de receber. Agora o espectador tem a oportunidade de deixar de ser meramente passivo e passa a ter perspectivas de ouvir, falar, se posicionar, de participar. Segundo Silva:

Cibercultura quer dizer modos de vida e de comportamentos assimilados e transmitidos na vivência histórica e cotidiana marcada pelas tecnologias informáticas, mediando a comunicação e a informação via internet. Essa mediação ocorre a partir de uma ambientação comunicacional não mais definida pela centralidade da emissão, como na mídia tradicional (rádio, imprensa, televisão) baseados na lógica da distribuição que pressupõe concentração de meios, uniformização dos fluxos, instituição de legitimidades. (SILVA, 2010, p.2)

Com isso, Silva (2001) coloca que se passou a ter como uma das prerrogativas do mundo digital, a interatividade, compreendendo que esse conceito é proveniente da comunicação e não da informática, rompendo com um modelo que se baseia apenas em transmissão. Desse modo, será abordado aqui, a interatividade em contraponto com a interação. A interação é compreendida como algo que acontece independente da intencionalidade de alguém, tudo que está acontecendo no ambiente é uma forma de interação; já a

interatividade se baseia na ideia de que a emissão e a recepção se juntam para criar uma mensagem, havendo uma cocriação de conhecimento e até mesmo de desenvolvimento humano (SILVA, 2001).

Seguindo nesse viés de pensamento, também é possível compreender a interatividade como uma forma de construção colaborativa, em que autor e leitor mesmo fisicamente ausentes interagem, mediante dispositivos apropriados que os fazem imaginar as expectativas e experiências de cada um (LEFFA; CASTRO, 2008).

Assim, os processos educativos que surgem no contexto de uma sociedade contemporânea necessitam ser ressignificados considerando o progresso atual das Tecnologias da Informação e Comunicação, pois evidenciam-se novos posicionamentos tanto cultural quanto educacional. A imensa quantidade de informações disponíveis e sua transformação em conhecimento, que atravessam as relações com o saber, estão adquirindo uma nova organização, avançando para o ciberespaço.

O ciberespaço é um espaço de comunicação que desconsidera a presença física do ser humano para que aconteça a comunicação e se estabeleça um relacionamento, é uma das áreas da cibercultura que mais se evidencia. Para Santaella, a natureza do ciberespaço pode ser definida como

[...] todo e qualquer espaço informacional multidimensional que, dependente da interação do usuário, permite a este o intercâmbio de seus fluxos codificados de informação. Assim sendo, o ciberespaço é o espaço que se abre quando o usuário conecta-se com a rede (SANTAELLA, 2004, p. 45).

Portanto, é conveniente que educadores se apropriem das Tecnologias da Informação e Comunicação, para que se incluam nos processos formativos vivenciados na cibercultura.

Formação docente e Educação Inclusiva

Recorrendo o percurso da história da Educação no Brasil, é possível compreender a forma como os processos formativos mais estruturados de educadores se desenvolveram, denunciando o ritmo lento, o qual também é atribuído ao desenvolvimento da educação

básica. Apenas após a promulgação da Lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) é que se propôs que a formação dos professores fosse feita em nível superior, demonstrando a cultura educacional presente em nosso país. É importante considerar os aspectos históricos da formação docente, pois segundo Gatti é:

[...] o que nos permite compreender de forma mais ampla a trajetória das perspectivas formativas de docentes para a educação básica e suas relações com as condições atuais das propostas e dinâmicas formativas, quer dos cursos de licenciatura, quer dos projetos de formação continuada, considerados no confronto com as questões trazidas pelas dinâmicas do cenário social na contemporaneidade. (GATTI ET AL, 2019, p 15)

Analisando a escola e todas suas demandas, fica evidente que a formação, é por si só um grande desafio, bem como as políticas públicas relacionadas ao tema. A efetivação de políticas voltadas à formação docente contribui para a construção de sistemas educacionais mais inclusivos, que fomentem uma formação inicial e continuada sólidas, que estimulem o desenvolvimento profissional, mas não só, condições satisfatórias de trabalho também são fatores importantes para o fomento da inclusão na educação.

Muitos dos desafios que necessitam ser enfrentados, encontram-se na falta de iniciativa e de políticas educacionais descontinuadas, gerando contradição entre o conhecimento e o saber didático, dando a impressão de que teoria e prática não se alinham no ambiente escolar.

É possível considerar que formação não consiste somente em cursos, palestras, seminários e outras ações formais propostas aos educadores. A formação também acontece nas experiências cotidianas escolares, nas quais são muito importantes para que o educador compreenda a realidade local, e claro, para qualificar as práticas educacionais. Sendo assim,

[...] o trabalho de educadores também se constitui a partir de mediações e relações constituídas no campo da ação cotidiana, nas dinâmicas escolares, em processos dialógicos onde se criam espaços de práticas conservadoras e/ou transformadoras que geram, na simultaneidade das relações pedagógicas alunos-professores, as possibilidades de recriações de sentidos e significações de conhecimentos e valores pelas intersubjetividades. (GATTI ET AL, 2019, p 11)

São nas ações cotidianas que os espaços escolares vão se constituindo e, nesse contexto é importante considerar as formações propostas aos educadores e a própria história das formações no Brasil. Refletindo sobre as particularidades que necessitam ser compreendidas in loco e descentralizadas de uma estrutura maior. Para tanto, é importante que a comunidade escolar reserve um momento para pensar sobre o seu papel e a sua função social, caso contrário continuará com práticas homogêneas e hegemônicas, perpetuando a exclusão e concepções reducionistas em relação ao potencial das crianças (ORRÚ, 2019, p. 153).

Dessa maneira, é preciso elencar questões relacionadas principalmente com a contemporaneidade e os assuntos que envolvem a necessária formação para educadores atuarem nesse contexto, onde para além da formação inicial, é essencial refletir sobre questões imbricadas no desenvolvimento humano, haja vista que repassar conteúdos não é suficiente para acolher a diversidade humana encontrada em uma escola. Portanto,

[...] tratar também de aspectos dessa contemporaneidade em que a educação se insere, e nestas condições, compreender questões sobre a formação e o trabalho docente, nos permite entender como tradição e mudança se interseccionam, se entrecruzam, ou se contrapõem, diferenciando os fatos que indicam persistência de padrões tradicionais dos que apontam para alterações em situações dadas. (GATTI ET AL, 2019, p 15)

São também nas intersecções presentes no cotidiano que a “escola” vai se constituindo. É lá que encontramos pessoas com as mais diversas condições de existência, pessoas que se constituem a partir de suas experiências e vivências, pessoas singulares que exigem respostas às suas singularidades, em todos os âmbitos, desde a forma de aprendizagem, perpassando pelas relações, ou mesmo, situações de necessidade de cuidados pessoais, entre tantas outras questões que complexifica um trabalho que muitos ainda acreditam que seja apenas repassar o conteúdo.

Os professores se defrontarão nas redes escolares não só com o desafio de criar condições de aprendizagem para crianças, adolescentes ou jovens em relação a conteúdos considerados relevantes pela nossa sociedade, mas, também se defrontarão com fatores culturais, morais, éticos, sociais, diferenciados, que criam formas relacionais e

geram situações que podem vir a ser problemáticas e com as quais terá que lidar. (GATTI ET AL, 2019, p. 37)

A Educação Inclusiva surge da perspectiva de romper com concepções normativas de aprendizagem, as quais discriminam pessoas que não se encaixam no padrão desejado e acabam por excluí-las do processo educacional. Uma educação que busca ser inclusiva prima pela ruptura de um sistema discriminatório e intenta estruturar uma educação que reconheça e valorize a diversidade humana (GESSER, 2020).

A Educação Inclusiva vem sendo discutida e implementada no Brasil há mais de uma década, e desde que se iniciou esse processo até os dias atuais é possível observar muitos avanços em relação a criação de políticas públicas, sendo que esses avanços vêm acompanhado de muitos desafios, considerando que ao romper com práticas excludentes se faz necessário instituir práticas que contemplem as necessidades de cada estudante.

Como forma de contemplar a multiplicidade humana que se apresenta num contexto escolar, é necessário investir em formação humana, promover diálogos, garantir a colaboração entre toda a comunidade escolar – professores, gestores, estudantes, famílias e toda a equipe que faz parte da estrutura escolar, pois não basta pensar apenas em estratégias didáticas e recursos materiais, que são fundamentais para planejar e instrumentalizar o processo de ensino/aprendizagem - não podem ser desconsiderados - mas não são as únicas estratégias necessárias para se garantir a inclusão escolar. É bastante importante considerar a qualificação dos recursos humanos e a eliminação de barreiras atitudinais para se obter êxito no âmbito escolar. Conforme Orrú:

[...] estamos falando da possibilidade de um espaço educacional que seja enriquecido de ações pedagógicas dialógicas, onde as relações sociais entre todos sejam privilegiadas, onde o reconhecimento do outro não é reduzido àquilo que sabe ou não sabe, onde aprender vale para todos, inclusive para o próprio professor em sua relação com seus aprendizes, onde as habilidades distintas e as dificuldades identificadas de cada aprendiz são respeitadas e trabalhadas de modo consciente e propositivo, onde a coletividade é contributiva para o aprender de todos, onde os processos avaliativos não são simplesmente mensuradores e classificatórios, onde o ensino e o aprender não são uma obrigação forjada na ordem e no controle social do outro. (ORRÚ, 2019, p. 155)

Assim, conseguir priorizar o desenvolvimento humano e dar respostas às diferentes formas de aprendizado dos estudantes é uma característica fundamental para que uma escola se torne inclusiva. É necessário enfrentar os desafios cotidianos que surgem a partir das práticas escolares, modificando-se, como forma de garantir o acesso e permanência de todos. A educação escolar faz parte do processo de desenvolvimento humano. E sem dúvidas um dos maiores desafios da educação contemporânea é fazer com que cada um possa viver sua humanidade nos espaços comuns a todos.

Certamente para atuar em contextos tão diversos como os que têm se apresentado na contemporaneidade, é necessário que os futuros educadores tenham uma formação inicial sólida, que contemple assuntos relacionados a formação humana, e até mesmo que seja oportunizado a todos os estudantes de licenciaturas, situações práticas, estudos, discussões e toda a gama possível de recursos que contribuam para que tenhamos profissionais conscientes da complexidade de ser um educador inclusivo, e para além disso, também se faz necessário que haja formação continuada para os educadores que já atuam na prática.

Essa modalidade de formação costuma acontecer nos mais diversos espaços, em centros de formação, em seminários, congressos, palestras, mas também pode acontecer na própria escola de atuação, sugerindo-se assim, uma formação que tenha um modelo mais reflexivo, centrado na escola, buscando práticas colaborativas, criando espaços de aperfeiçoamento que contemple as dúvidas individuais e coletivas dos educadores. Para Silva (2001, p. 9), a formação continuada de professores centrada na escola “[...] é uma formação que favorece a reflexão sobre a própria prática e possibilita o aprofundamento dos fundamentos teóricos, a correção das distorções e a diminuição das defasagens em relação às finalidades, com o encaminhamento coletivo de soluções para os problemas emergentes”.

Dessa forma, ao pensarmos na trajetória dos que se comprometem com a educação, temos que pensar naquilo que se modifica, pois apesar dos esforços empreendidos, não há como saber tudo, então é necessário estarmos atentos e discutirmos constantemente sobre práticas pedagógicas necessárias à escola inclusiva. Não se concebe mais alegar que a escola não está preparada para receber estudantes com deficiência, responsabilizando

apenas ao governo o fato de as coisas estarem da forma como se encontram atualmente, não desconsiderando a responsabilidade do governo, mas não se pode fixar apenas nessa ideia e perder um tempo precioso. Assim o que provoca a reflexão sobre práticas pedagógicas que não sejam excludentes e que inovem é a convicção de que a comunidade escolar compreende suas responsabilidades, não sendo omissos no que lhes compete (ORRÚ, 2019, p. 167).

É nesse contexto de formação dos professores envolvidos com a Educação Inclusiva, que se diga, atualmente todos os contextos educacionais devem ser inclusivos, que precisamos pensar em acolher as demandas dos envolvidos no processo, tanto dos estudantes, quanto dos próprios educadores e todos os pertencentes a comunidade escolar.

TICs e as contribuições para a formação docente

Diante do desafio de educar/mediar na atualidade, é fundamental compreender a diversidade humana, é adequado que educadores se mantenham atualizados, que sejam conhecedores e se sintam seguros para atuar nas mais diversas realidades. Na carreira docente há uma necessidade frequente de aperfeiçoamento, constantemente surgem novas situações que desafiam o educador. Por esse motivo, será tratado aqui sobre as formações continuadas, aquelas que acontecem quando o professor já atua na escola.

Compreende-se que educadores, pelos mais diversos fatores, muitas vezes não possuem acesso às formações que possam contribuir no desempenho dos seus trabalhos, seja por questões de horários, por dificuldades com o deslocamento, ou por se encontrarem em uma situação de trabalho precarizada. Enfim, são vários e diversos os fatores que por algum motivo afastam os educadores das formações ofertadas, seja pelos empregadores ou por instituições de ensino. Conforme Gallon et al (2019, p. 118) a "... busca incessante por aprimoramento nem sempre é fácil, pois a carga horária, geralmente alta, além do excesso de trabalho, podem ser fatores que obstaculizam novas formações."

Como forma de pensar essa realidade, é necessário considerar a heterogeneidade social e cultural dos educadores, almejando encontrar contribuições ao processo de diversificação nos meios e práticas educacionais oportunizadas, construindo uma estrutura flexível que

atenda uma população heterogênea, e com isso, compreende-se que as TICs atreladas a internet sejam mais uma ferramenta que contribui enormemente para o acesso ao conhecimento dos educadores.

A comunicação online penetra a sociedade como uma rede capilar e ao mesmo tempo como infraestrutura básica. Nesse contexto, a educação online ganha adesão, porque tem aí as perspectivas da interatividade, da flexibilidade e da temporalidade próprias das interfaces de comunicação e colaboração da internet. (SILVA, 2010, p 2-3)

Cabe assim, a partir da ampliação de possibilidades de oferta de formações via internet, refletir sobre as práticas formativas, como elas podem proporcionar e favorecer a aquisição de conhecimentos, como podem contribuir para a transformação de atitudes, fortalecimento e modificação de valores. Todas essas questões estão atreladas à qualidade da formação ofertada. O importante aqui é compreender que as práticas formativas são necessárias e que o uso da internet pode ser uma ótima ferramenta para dinamizar esse processo, fato que contribui para o aumento das possibilidades de se construir uma formação de qualidade, a partir das condições existentes.

E é nessa ideia, de utilizar o que as ferramentas trazidas pela cibercultura podem proporcionar, que se compreende a interatividade como uma grande aliada. Na perspectiva da interatividade a ideia é que o educador não apresente um conteúdo para se assistir, mas que possa tecer percursos que valorizam o diálogo e a colaboração, formulando problemas, sistematizando experiências, provocando interrogações de forma que a participação do educando se assente nas oportunidades potenciais criadas pelo educador, incentivando uma educação que não fica presa na mera transmissão (SILVA, 2010, p. 43).

Desse modo, deve-se pautar a formação de educadores em um movimento onde há trocas, mediações adequadas, onde o educador pode ir se apropriando daquilo que ele necessita, construindo seu conhecimento no próprio tempo e necessidade, podendo gerar possibilidades e usufruir de criações diversas, é um caminho possível. Dessa maneira,

[...] as tecnologias digitais não auxiliam apenas na formação do professor, mas também atuam como o motivo para essa constante formação, visto que tantas mudanças invadem a escola e, conse-

quentemente, tornam necessárias sua abordagem. (GALLON ET AL, 2019, p.120)

O uso de computadores e internet, redes conectadas, plataformas, e-mails, chats e toda a gama tecnológica se apresenta como ferramenta necessária para colaborar com a formação de educadores na atualidade, mas também consideremos que a forma como os assuntos são tratados consistem em um ponto fundamental para o sucesso dessas formações. Sendo assim, é necessário enfatizar que o uso da tecnologia por si só não é primordial, é necessário visualizar um novo estilo pedagógico que se sustenta na ideia de uma comunicação que se volta para a interatividade, valorizando a colaboração, bidirecionalidade e a pluralidade dos encadeamentos entre os envolvidos e as informações. Nesse contexto, o educador é incentivado a transformar sua maneira de se comunicar, tanto pensando na sala de aula, como na educação de uma forma geral, revelando mudanças na atuação docente, podendo ser uma nova forma de educar (SILVA, 2001, p. 15).

O fato é que a busca por alternativas em relação a qualificar o trabalho docente a partir de formações continuadas, contribuem para que se busque formas para proporcionar formações de qualidade, que possam impactar na vida profissional desses educadores e que atinjam o maior número de pessoas, considerando as condições de cada um. Nessa perspectiva, Policarpo (2014, p. 30-31) diz que “[...] na cibercultura há grandes possibilidades de se utilizar a EAD como forma de ampliar a formação de professores, considerando que é uma modalidade que atende muito bem as necessidades da sociedade contemporânea”.

Nesse sentido, compreende-se que o uso de tecnologias apoia os processos formativos para a qualificação na formação docente, contribuindo de forma dinâmica para esse processo. Masseto et al, (2013, p. 117) afirma que “[...] por conta da velocidade das mudanças, a aprendizagem ganha um caráter permanente, com intenso acesso e construção do conhecimento, em uma nova maneira de orientação na prática do professor”.

Apesar da compreensão de que o uso das tecnologias apoia os processos formativos docentes, é preciso pontuar que há muitas adversidades que atrasam ou até mesmo impedem a incorporação do uso destas nas formações, como a falta de acesso dos

educadores aos meios tecnológicos, falta de acesso à internet, baixos investimentos e incentivos à docência. Nessa perspectiva, Silva (2010, p. 50) contribui afirmando que “[...] é preciso investir na inclusão digital e cibercultural do professor, entendendo-se por isso ter acesso ao computador conectado à internet e saber lançar mão das suas interfaces para a expressão do estar-junto colaborativo online, ou para a presença “virtual”. Assim, a inclusão digital dos educadores é um fator essencial a ser considerado nesse processo, bem como compreender que o ciberespaço constituído pelas redes tecnológicas agrega alternativas para se fazer educação das mais variadas formas.

Portanto, novas possibilidades de interação social mediadas pelas tecnologias digitais podem ser grandes aliadas no processo de qualificação das práticas profissionais dos professores, mas é essencial que haja condições adequadas.

Revisão bibliográfica

Para compreender a relevância do tema discutido, dentro da produção acadêmica, realizou-se um levantamento bibliográfico no Portal de Periódico da CAPES utilizando os descritores: “Educação Inclusiva” e “Tecnologias da Informação e Comunicação” e “Formação Docente”, com recorte entre os anos 2010 e 2021. Realizou-se buscas utilizando como critérios de inclusão, artigos publicados em língua portuguesa, revisados por pares, que apresentam os descritores definidos no título e/ou no resumo e/ou nas palavras-chave.

Utilizou-se nesse trabalho a revisão integrativa considerando Cordeiro et al. (2007), que aponta este como um método científico que possibilita agrupar e analisar artigos científicos conforme assunto e objetivos da pesquisa.

A pesquisa realizada no Portal CAPES não encontrou nenhum artigo que contemple a temática específica, dessa forma foram encontrados um total de 39 artigos que traziam em alguma de suas partes um dos termos utilizados como descritores. Após a definição do grupo de artigos, foi realizada uma primeira análise, que se constituiu na leitura do título e do resumo. Nessa etapa foram excluídos 34 artigos que não contemplaram a temática

desejada, sobre a formação docente voltada para a inclusão escolar no contexto de uma sociedade atravessada pela Cibercultura. Dessa forma, 5 artigos foram selecionados, conforme exposto a seguir:

Quadro 1 – Artigos selecionados.

Nº	ARTIGOS	PALAVRAS CHAVES	IDEIA CENTRAL (A PARTIR DO RESUMO)
1	BLANK, Cintia Kath; SILVA, João Alberto da. (2017).	Professor pesquisador. Formação de professores. Letramento informacional. Ensino fundamental -Anos iniciais	O trabalho se propôs a compreender a atividade da pesquisa escolar desenvolvida pelos professores para sua atuação e atualização profissional.
2	BORTOLAZZO, Sandro Faccin. (2020).	Cultura digital. Condição digital. Educação	Pesquisa exploratória de natureza bibliográfica investiga conexões entre Cultura Digital e Educação.
3	BUENO, José Lucas Pedreira; GOMES, Marco Antônio de Oliveira. (2011).	Tecnologias de informação e comunicação. Educação a Distância. Formação de professores.	Inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) na Educação e suas influências no processo ensino-aprendizagem e na formação docente.
4	FRANÇA, Fabiane Freire; COSTA, Maria Luisa Furlan; SANTOS, Renata Oliveira dos. (2019).	Políticas Públicas de Educação; Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação; Resistência.	Como o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), na Educação Básica e, sobretudo, na Educação Superior, pode ser constituído como ferramenta de combate e oposição aos retrocessos e políticas que atacam o sistema educacional público brasileiro.
5	SOUZA, Adriana Alves Novais; SCHNEIDER, Henrique Nou. (2016).	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Formação Inicial Docente. Redes Sociais. Facebook.	Pesquisa de abordagem qualitativa que tem por objetivo discutir a importância do uso das tecnologias na formação inicial docente como exercício da práxis.

Fonte: Elaborado pelas Autoras, 2022.

Segundo Bortolazzo (2020), há uma conexão entre cultura digital e educação que são articuladas a partir da ideia de condição digital presente na sociedade contemporânea, mas esta é uma visão que pode ser questionada pois a apropriação e o uso das tecnologias são elementos subjetivos.

Blank e Silva (2017) colocam que um ponto positivo é que as tecnologias contribuem para a comunicação entre pares permitindo tanto troca de informações como troca de experiências, assim como observaram um comportamento proativo dos docentes para buscar soluções em suas necessidades informacionais, mas pontuam como uma questão negativa a dificuldade de acesso aos recursos tecnológicos nas escolas, bem como a escassez de formação específica para o trabalho com pesquisa escolar e letramento informacional.

Souza e Schneider (2016), apontam a importância de incorporar as TICs na formação de professores, com o intuito de que isso se reflita na prática do professor, reforçando que é necessário ir além da discussão teórica, considerando que as práticas docentes são enriquecidas em decorrência da relação pessoal do professor com o uso das tecnologias.

França, Costa e Santos (2019), apontam a necessidade de uma urgência para que formações docentes iniciais e continuadas se ancorem nas novas tecnologias digitais contribuindo para uma compreensão crítica de mundo. Mas demonstram que ainda há obstáculos que carecem romper com os paradigmas tradicionais e tecnicistas da educação, bem como a falta de investimento para a educação pública, que garantem o acesso a materiais inovadores.

Já Bueno e Gomes (2011), discutem que é visível o quanto as TICs fazem parte do dia a dia, mas não encontram evidências sobre sua aplicação que tenham resultados relacionados à melhoria na aprendizagem e argumentam que apesar de não terem a dimensão do processo não é possível negá-lo.

A partir das análises realizadas, é importante destacar que não foram encontrados elementos que aliam a formação docente para atuação em uma educação inclusiva com elementos trazidos pela cibercultura, mas é possível observar que as tecnologias da

informação e comunicação contribuem de forma significativa para ampliação de repertório dos professores de forma geral, portanto é algo que demonstra um grande potencial na contribuição para a qualificação nas práticas docentes relacionadas a educação inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Baseado na revisão bibliográfica apontada no presente trabalho, observa-se que a temática cibercultura e a formação docente numa perspectiva inclusiva é pouco explorada em artigos científicos. Também se verifica que há necessidade de fomento de uma cultura de utilização de tecnologias digitais no cotidiano dos educadores, estudos na modalidade EaD ou outros recursos tecnológicos que apresentem vantagens em relação às atividades presenciais e que não incorporem tecnologias da informação e comunicação no cotidiano.

A formação docente para um contexto de educação inclusiva pode ser potencializada a partir da facilitação de acesso às formações. Considerando que para além do disposto aqui, é imprescindível que os educadores tenham acesso aos meios necessários, para que se beneficiem das modalidades oportunizadas pelas tecnologias digitais. Outra questão encontrada, é o fato de que a formação precisa evoluir, criando um diálogo com as necessidades advindas da cultura digital, sem ficar presa em metodologias pré-definidas. Os processos de aprendizagem proporcionados pela cibercultura podem ser incorporados à formação docente, contribuindo dessa forma para que a formação continuada seja pensada independente do que é ofertado apenas por instituições formadoras.

Quando se trata de formação de educadores numa perspectiva inclusiva, é importante situar que esse profissional deve estar atento à realidade, coerente e comprometido com valores sociais atuais, e não preso ao passado, onde o conhecimento era algo pronto e acabado. Nesse sentido as tecnologias da informação e comunicação contribuem enormemente, pois proporcionam acesso a oportunidades de adquirir conhecimentos que possibilitem o profissional a compreender e analisar a realidade de forma a ter condições de se posicionar de forma crítica, considerando que nos meios digitais a velocidade que o conhecimento é atualizado, é muito mais rápido que dos meios convencionais, como livros por exemplo.

Apesar de serem ferramentas inovadoras e que permitem alcançar novas formas de atingir o público desejado, existem algumas barreiras relacionadas às tecnologias digitais, como a dependência da internet e de aparelhos eletrônicos, em um país que ainda se discute problemas tão básicos como a própria falta de acesso tanto a equipamentos quanto a internet, onde ainda há um acesso precarizado às tecnologias. Também é preciso considerar que ainda existe a dificuldade de adaptação e a resistência por parte dos usuários de utilizar novas tecnologias e dispositivos de comunicação.

Todos esses recursos proporcionados pela cibercultura contribuem para a autonomia de educadores buscarem formação que permitam discussões sobre seus cotidianos, envolvendo suas dificuldades e dúvidas, colaborando para que existam trocas relacionadas a práticas exitosas, multiplicando conhecimentos a partir do interesse e necessidades individuais de cada educador, principalmente voltadas à educação inclusiva, criando redes de apoios e trocas necessárias.

Embora o foco desse texto esteja na proposta de apontar as possíveis contribuições do uso de tecnologias digitais com o intuito de colaborar de forma qualitativa para a formação de professores numa perspectiva inclusiva, é adequado pontuar que independente das condições apresentadas, fica evidente que o uso de variadas estratégias que possam contribuir com a qualificação do processo formativo, especialmente aquelas que envolvam a Educação Inclusiva, pode se tornar o diferencial nas práticas escolares desenvolvidas no contexto escolar.

Sendo assim, julga-se importante que os processos de aprendizagem oportunizados pela cibercultura sejam mais bem compreendidos e incorporados à formação docente, como forma de aperfeiçoar práticas inclusivas no âmbito educacional e buscar redes de comunicação e trocas voltadas à formação, mais autônomas por parte dos educadores, para que a partir do acesso trazido pelas tecnologias digitais exista aperfeiçoamento nas práticas pedagógicas inclusivas.

Considera-se utópico concluir ou esgotar um assunto como esse num artigo, mas é indispensável trazer a discussão para se pensar em ações voltadas à inclusão digital de

educadores que, além de contribuírem para aprendizagens significativas, fomentem novas práticas educativas inclusivas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**, LDB. 9394/1996.

BUENO, José Lucas Pedreira; GOMES, Marco Antônio de Oliveira. Uma análise histórico-crítica da formação de professores com tecnologias de informação e comunicação. **Revista Cocar**, Belém, v. 5, n. 10, p. 53-64, dez. 2011.

CORDEIRO, A. M., OLIVEIRA, G. M. D., RENTERÍA, J. M., & GUIMARÃES, C. A. (2007). Revisão sistemática: Uma revisão narrativa. **Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgões**, v. 34, p. 428-431.

FRANÇA, Fabiane Freire; COSTA, Maria Luisa Furlan; SANTOS, Renata Oliveira dos. As novas tecnologias de informação e comunicação no contexto educacional das políticas públicas. **Educação Temática Digital**, v. 21, n. 3, p. 645-661, 2019.

GALLON, Mônica da Silva; LAHM, Regis Alexandre; VIALI, Lori; ROCHA FILHO, João Bernardes. Contribuições sobre a utilização do aplicativo whatsapp na formação continuada de professores. **Revista Conhecimento Online**, Novo Hamburgo, v. 2, p. 114-130, 2019.

GATTI, Bernadette; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: Unesco, 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367919/PDF/367919por.pdf.multi>. Acesso em: 5 jan. 2021.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, p. 161-171, mai. 2016.

GESSER, Marivete. Por uma educação anticapacitista: contribuições dos estudos da deficiência para a promoção de processos educativos inclusivos na escola (p. 93 – 113) *In*: **Psicologia escolar e educacional**: processos educacionais e debates contemporâneos. Organizadores: Leandro Castro Oltramari, Ligia Rocha Cavalcante Feitosa, Marivete Gesser. E-book (PDF) Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/104796>. Acesso em 10 jan. 2021.

LEFFA, Wilson J.; VETROMILLE, Rafael Castro. Texto, hipertexto e interatividade. **Rev. Est. Ling.**, Belo Horizonte, v. 16, n. 2, p. 166-192, jul./dez. 2008.

LEMOS, André. Cibercultura. Alguns pontos para compreender a nossa época. *In*: LEMOS, André; CUNHA, Paulo (orgs). **Olhares sobre a cibercultura**. Sulina: Porto Alegre, 2003. Disponível em: <https://facom.ufba.br/ciberpesquisa/andrelemos/cibercultura.pdf>. Acesso em 09 jan. 2021.

MASSETTO, Débora Cristina; OLIVEIRA, Marcia Rozenfeld Gomes de; MONTEIRO, Maria Iolanda. Os processos

de apoio online na formação de professores e seus avanços online. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 7, n. 2, 2013, p.115-132.

POLICARPO, Denise de Assis. **Formação continuada de professores na modalidade e-learning**: Um estudo de realidade de um núcleo estadual de educação de jovens e adultos de Porto Alegre. PUC/RS. Porto Alegre, 2014. Disponível em <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3790>. Acesso em 12 jan. 2021.

SANTAELLA, Lúcia. **Navegar no ciberespaço**: O perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Póiesis Pedagógica**, v. 9, n. 1, p. 07-19, 17 set. 2011.

SILVA, Marco. **Educar na cibercultura**: Desafios à formação de professores para docência em cursos online. Revista Digital de Tecnologias Cognitivas. n. 3. 2010.

SILVA, Marco. Sala de aula interativa: a educação presencial e à distância em sintonia com a era digital e com a cidadania. **Anais do XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação** - INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação– Campo Grande /MS – set. 2001. Disponível em: <http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/80725539872289892038323523789435604834.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2021.

SILVA, Moacyr da. **A formação do professor centrada na escola**: Uma introdução. São Paulo: EDUC, 2001.

COMPUTAÇÃO DESPLUGADA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Uma revisão sistemática da literatura dos anos de 2019-2021

Carlos Alberto Parisotto
Eliseu Fernando Brand
Rafael da Silva
Tiago Luiz Schmitz
David Daniel e Silva

Carlos Alberto Parisotto é Licenciado em Informática pela Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC.

E-mail: carlos.parisotto@edu.udesc.br

Eliseu Fernando Brand é Licenciado em Informática pela Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC.

E-mail: 04520691907@edu.udesc.br

Rafael da Silva é Licenciado em Informática pela Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC.

E-mail: 08256443995@edu.udesc.br

Tiago Luiz Schmitz é Doutor em Engenharia de Automação e professor efetivo da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC.

E-mail: tiago.schmitz@udesc.edu

David Daniel e Silva é Doutor em Engenharia de Automação e Sistemas e professor efetivo da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC.

E-mail: david.silva@udesc.br

RESUMO

O presente trabalho analisar as contribuições de abordagens desplugadas para o desenvolvimento dos conceitos do pensamento computacional em níveis de ensino fundamental, através de uma revisão sistemática de bibliografia que contou com a análise de artigos. A revisão foi realizada em artigos listados nas bases do Google Acadêmico nos anos de 2019-2021. A pesquisa constatou a percepção de que as práticas pedagógicas apresentam resultados positivos para o estímulo ao pensamento computacional com o uso da computação desplugada. Os resultados obtidos com a análise deste estudo destacam que grande parte das atividades desplugadas tinham o objetivo de promover habilidades do pensamento computacional, sendo este o tema de contribuição mais citado nos artigos analisados.

Palavras-chave: Computação Desplugada. Educação. Ensino Fundamental. Pensamento Computacional.

INTRODUÇÃO

Estamos diante de uma geração rodeada por tecnologias e essa geração não se conforma em permanecer apenas expectadoras, mas que querem mudanças e estarem atualizadas diante dessas novas tecnologias. A geração atual cria, critica, analisa, modifica, personaliza, constrói e desfaz a construção do mundo ao seu redor e isso em tempo real (VILAÇA, ARAÚJO, 2012).

O ensino do pensamento computacional tem sido cada vez mais reconhecido nos últimos anos, como uma atividade importante, pois auxilia no desenvolvimento psicomotor. E em cada fase do desenvolvimento psicomotor trabalha-se o desenvolvimento de capacidades motoras, intelectuais e afetivas, assim, esse processo contínuo se dá a evolução da inteligência, da comunicação, da afetividade, da sociabilidade e da aprendizagem. (COSTA, BATISTA, MAIA, ALMEIDA, FARIAS, 2012). A importância do pensamento computacional como prática pedagógica, tem contribuído para o processo de ensino e aprendizagem; pois, muitas habilidades são obtidas como resultado do processo de desenvolvimento e aprendizado do educando e, as metodologias que utilizam atividades ligadas à ciência

da computação são importantes para o desenvolvimento dessas competências. Essa metodologia foca na aplicação de princípios e conceitos ligados à computação, como lógica, algoritmos, abstrações ligadas à ciência etc. Além disso, atua com o desenvolvimento de atividades práticas que analisam os problemas. Para alcançar o objetivo, tecnologias são aplicadas a fim de tornar o aluno mais familiarizado com esse tipo de ensino. As habilidades estão relacionadas com o desenvolvimento cognitivo e lógico, além de trazer benefícios para a autonomia dos alunos. Os princípios de programação, não são os únicos modos de aprendê-lo, ou seja, pode-se utilizar os conceitos computacionais nas diferentes áreas de conhecimento para a resolução de problemas.

No entanto, a realidade de muitos alunos é de não ter acesso ao computador. Conforme dados divulgados pela Agência Brasil em 29 de abril de 2020, no Brasil cerca de 46 milhões de pessoas ainda não tinha acesso à internet em 2018. (SILVEIRA, 2018).

“O percentual de brasileiros com acesso à internet aumentou no país de 2017 para 2018, passando de 69,8% para 74,7%, mas que 25,3% ainda estão sem acesso. Em áreas rurais, o índice de pessoas sem acesso é ainda maior que nas cidades, chega a 53,5%. Em áreas urbanas é 20,6%”. (TOKARNIA, 2020).

Para isso, o presente trabalho busca responder ao questionamento: Como os professores podem ensinar os saberes sobre pensamento computacional sem ter acesso a computadores e internet? Eis que a computação desplugada é uma alternativa eficaz para proporcionar acesso aos conteúdos sem a necessidade de investimentos em laboratórios especializados, onde os professores, como mediadores precisam criar atividades para que os alunos estudantes recebam o conteúdo de uma forma mais interessante (FERREIRA, MELHOR, BARRETO, PAIVA, MATOS, 2015).

O objetivo do estudo foi identificar informações sobre um conjunto de atividades utilizadas na computação desplugada, bem como as contribuições e desafios desta metodologia no ensino de computação em níveis do Ensino Fundamental.

Diante disso, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- a. Fazer uma revisão sistemática de bibliografia.

- b. Compreender as contribuições de abordagens desplugadas para o desenvolvimento dos conceitos do Pensamento Computacional.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O mundo a cada dia está mais conectado às tecnologias e, mesmo diante das tecnologias, algumas escolas ainda não possuem a disciplina de tecnologias/informática como ciência; isso porque em nosso país, infelizmente, ainda existe um atraso muito grande com relação ao ensino de Ciência da Computação e a grande maioria delas precisa de ajuda, seja pela falta de pessoas com conhecimento técnico no quadro de colaboradores, ou pela falta de infraestrutura computacional, ou até mesmo pela complexidade do tema, uma vez que são englobadas diversas áreas de conhecimento. E quando essa ferramenta é inserida como uma prática pedagógica, permite que os alunos desenvolvam uma competência chamada de Pensamento Computacional. O pensamento computacional tem sido integrado nas escolas, proporcionando, dessa maneira, diferentes conhecimentos e experiências aos alunos de ensino fundamental. O pensamento computacional é um importante instrumento, sua abordagem se baseia no processo de solução de problemas, que utiliza conceitos básicos da computação. (MORAIS, SOUZA, 2019).

Para uma melhor compreensão do pensamento computacional, faz-se necessário conhecer os benefícios dessa prática. Tem sido frequente na educação, oficinas lúdicas para o estímulo ao pensamento computacional, e isso, com o uso da computação desplugada para alunos da educação fundamental. Isso é devido a alguns alunos ainda não conhecerem como os computadores funcionam e, as diversas habilidades que podem desenvolver utilizando-os por não possuírem acesso ao smartphones, tablets e computadores. (BERTO, ZAINA, SAKATA, LIMA, 2019).

A técnica da computação desplugada, tem sido uma alternativa para o problema de acesso ao uso do computador ou qualquer outro meio digital. Este movimento, visa disseminar os conhecimentos acerca da Ciência da Computação sem o uso de hardwares ou softwares, as técnicas incentivam a propagação de conhecimentos como algoritmos,

teoria da informação, números binários e outros (SANTOS, SOARES, DAL BIANCO, FILHO, LAHM, 2016 apud Bell, Witten y Fellows, 2015).

São muitos os benefícios de incluir o pensamento computacional nas escolas, pois auxilia na alfabetização digital, facilitando uma forma de criar, se expressar e a apropriação de novos conhecimentos. O indivíduo pode melhorar a compreensão do mundo através da transversalidade em outras áreas, que demandam uma formação cada vez mais multidisciplinar. (FERREIRA, MELHOR, BARRETO, PAIVA, MATOS, 2015).

As atividades, através da computação desplugada, pode-se associar à outras disciplinas e ao mesmo tempo é possível ensinar algoritmos, onde pode-se unir a inovação, o saber e o aprender de forma mais lúdica e agradável, permitindo desenvolver a capacidade de aprendizado e aplicação de diferentes conhecimentos. (SANTOS, SOARES, DAL BIANCO, FILHO, LAHM, 2016 apud Bell, Witten y Fellows, 2015).

A importância do pensamento computacional na aprendizagem

Com os avanços tecnológicos, é crucial que no setor da educação, os alunos estejam conectados para explorar os elementos que esses recursos oferecem, o pensamento computacional é uma metodologia importante na aprendizagem e formação dos adolescentes. A lógica computacional, não é tão complexa como se pode imaginar e, ensinar essa lógica para os alunos é fundamental. (WERLICH, KEMCZINSKI, GASPARINI, 2018).

Considerando a realidade de algumas escolas que não possuem laboratório de informática, pode-se ensinar os conceitos da computação sem fazer o uso dos mesmos. As atividades desplugadas proporcionam ambiente lúdico que não dependem de materiais de alto custo. Pode-se utilizá-las para complementar às atividades plugadas. Essas atividades usam de recursos como papel, lápis, lousa, post-its para apresentar o raciocínio desenvolvido na solução de problemas, tipicamente estudados na computação. (RODRIGUES, 2017).

É papel do professor, sem o uso de equipamento algum, desenvolver variações sobre a aplicação das atividades, incluindo, a comunicação e a solução de problemas para reforçar

a cooperação, desenvolver atividades que possam ser usadas independentes das outras, por fim, fazer com que os alunos entendam os fundamentos. (MEDEIROS, 2018).

O uso de algumas habilidades que o pensamento computacional ajuda a desenvolver, faz parte das disciplinas associadas à ciência da computação como lógica e programação, para ajudar a ordenar o pensamento e resolver os problemas diários. Sendo assim, o professor insere essas novas tecnologias, podendo desenvolver um trabalho interdisciplinar, com diversas atividades relacionadas a ciência da computação. (LIMA, 2019).

Metodologias de computação desplugada

Com a facilidade de acesso à informação, exigisse das escolas uma abordagem diferente, principalmente com as mudanças tecnológicas, iniciando com o professor. As novas formas de aprender com acesso às redes de computadores, permitem incorporar conteúdo para formar cidadãos críticos, tornando um elemento para sua própria formação. É fundamental, que o professor saiba contextualizar sua prática pedagógica com as necessidades dos alunos, por isso para criar essa condição, o professor precisa estar bem preparado. (MERCADO, 2017).

“Não se pode limitar o ensino de Computação apenas ao manuseio do computador e suas aplicações básicas, mas também usufruir das diversas ferramentas que podem contribuir para o processo de ensino-aprendizagem, até mesmo para resolver desafios reais através do pensamento computacional, (MORAIS, SOUZA, 2019).

Neste sentido, é necessário que o professor utilize como recursos a computação desplugada, não só como uma alternativa para executar atividades, mas como uma forma mais dinâmica e lúdica para estimular e desenvolver habilidades. Nesse processo de interatividade, o professor deixa de ser apenas um transmissor de conhecimento, ele assume o papel de orientador que contribuirá na formação e informação do aluno. (MERCADO, 2017).

O importante destas atividades é que permite trabalhar com cada aluno individualmente. Uma estratégia muito comum é o uso de cartas baralho, porque pode trabalhar o número,

a cor e a naipes, que ao final o professor pode fazer uma correlação das cartas com os dados das redes de computadores. Tais atividades, são passíveis de aplicação em escolas que não possuem infraestruturas e, é possível sim trabalhar com conceitos como algoritmos, teoria da informação, números binários e outros. (SILVA, SILVA, COUTINHO, 2018).

A função do professor é a criação e recriação sistemática, sendo assim, é fundamental a formação de professores para atender essa nova demanda no âmbito escolar. Diante dessa nova realidade, novas competências são exigidas do professor, precisa estar comprometido e aberto às mudanças. Esse processo de formação é contínuo, a sua preparação consiste em cursos ou treinamentos, para o domínio das novas tecnologias. (MERCADO, 2017).

METODOLOGIA

Por ser uma revisão sistemática da literatura, optou-se pela pesquisa descritiva, pelo fato do estudo não ter uso apenas científico. Sendo assim, o processo de desenvolvimento desse tipo de estudo de revisão, inclui caracterizar cada estudo selecionado, identificar e comparar conceitos importantes. Desse modo, a pesquisa permite mais flexibilidade no planejamento, possibilitando fazer considerações mais diversas do assunto pesquisado.

Buscou-se dividir a pesquisa em três fases: Planejamento, no qual é determinado o objetivo da pesquisa, a frase de busca e os delimitadores. Coleta de dados, é forma como será realizada pesquisa e a Análise de dados, que é identificação e a seleção dos estudos, bem como os dados que serão extraídos.

- » **Planejamento:** A primeira etapa da RSL (Revisão Sistemática da Literatura) é a busca a partir de fontes nas bibliotecas digitais, tendo como critério de seleção a fonte Google Acadêmico, sobre informações gerais do pensamento computacional, através dos conceitos de computação desplugada, e a busca foi: Computação Desplugada. Pensamento Computacional. Educação. Ensino Fundamental.
- » **Coleta de dados:** A estratégia de busca do estudo abrange apenas dados eletrônicos como fontes de pesquisa (Google Acadêmico), por meio de leitura de

título de todos os artigos publicados no período de 2019-2021, os quais foram selecionados de acordo com os objetivos específicos do trabalho, bem como de acordo com as metodologias utilizadas para atingir esses objetivos.

» **Análise dos dados:** Na primeira fase da revisão, foram selecionados 43 estudos que atendiam ao tema abordado. Dos estudos selecionados, 7 artigos atenderam aos critérios de inclusão, que foram avaliados quanto à sua qualidade, onde os mesmos mostram as metodologias científicas, as metodologias didáticas e os respectivos resultados, que garantiram que tivessem uma contribuição relevante e que foram utilizados na extração dos dados, os quais foram descritos em uma planilha de análise, e dos 43 selecionados, 36 foram excluídos.

A seguir estão os trabalhos excluídos da pesquisa e sua justificativa: Com a análise feita, foram detectados cinco artigos com foco em formação continuada dos professores. Acerca do ensino superior, ensino médio e curso técnico integrado em informática, cinco artigos. Foco em conceitos básicos da robótica, um artigo. Foco em programação no campo da Computação, dois artigos. Foco em educação profissional, um artigo. Artigo repetido, foi identificado dois. Artigo em inglês, um. Foram excluídos também 19 da pesquisa por ser dissertações, teses e monografias pelo extenso número de páginas.

A segunda fase constituiu na leitura integral dos sete artigos científicos selecionados, dos quais se extraiu os conceitos, conhecimentos e recursos metodológicos utilizados.

A terceira fase da revisão compreendeu a análise e interpretação dos dados.

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A seguir, um breve resumo dos artigos selecionados, que teve por objetivo principal, identificar um conjunto de atividades utilizadas na computação desplugada e, as contribuições e desafios desta metodologia no ensino da educação fundamental.

O artigo de ALMEIDA, William David Martins. JUNIOR, Almir de Oliveira Costa (2020), apresenta um relato de experiência sobre o processo de planejamento e aplicação de

uma sequência didática, baseada na utilização de atividades desplugadas. O trabalho utilizou como metodologia científica, a aplicação de atividades em duas turmas de 4º ano do Ensino Fundamental I em uma Escola Pública do município de Manaus, tendo 14 alunos cada, teve como estratégia a organização em 4 aulas e foi realizada no telecentro de uma Escola Pública de Manaus. A intervenção pedagógica, ocorreu em uma turma composta por 15 meninos e 13 meninas, totalizando 28 alunos. No período de aplicação das atividades, estes alunos possuíam idade variando entre nove e dez anos. As atividades aconteceram em quatro dias alternados. A primeira aula teve como objetivo principal realizar um diagnóstico inicial (pré-teste) sobre os conhecimentos prévios e apresentar os fundamentos da lógica de programação. A segunda parte do pré-teste consistiu em submeter os alunos a responder um Teste sobre Pensamento Computacional (TPC). Na sequência, os alunos desenvolveram três atividades. Por fim, foi realizado um pós-teste com a perspectiva de verificar as habilidades e competências desenvolvidas nos alunos, este diagnóstico final (pós-teste), foi organizado em duas etapas. Após a aplicação das atividades, os dados coletados através do pós-teste, evidenciaram uma mudança na compreensão dos alunos no que se refere aos conteúdos abordados durante as atividades. Após a intervenção, 82,76% dos alunos passaram a desenvolver algoritmos válidos. Em relação às questões do TPC, os alunos tiveram uma média de seis, o que representou uma média de 70% de acerto das nove questões. Da aprendizagem dos alunos, foi possível encontrar evidências de que ao propiciar um ambiente mais criativo, os alunos puderam desenvolver estratégias de resolução de problemas, além de desenvolver habilidades do pensamento computacional, tais como: reconhecimento de padrões, pensamentos através de algoritmo, de posição e abstração.

O estudo dos autores MORAIS, Emanuela Vitória Dias. SOUZA, Mayara Benício de B, (2019), teve como metodologia uma pesquisa bibliográfica mediante um mapeamento sistemático de estudos, que contou com a análise de artigos sobre as contribuições e os desafios da computação desplugada, em dez repositórios nacionais e internacionais. Utilizada como metodologia pedagógica quatro perguntas de pesquisa para guiar o estudo, sendo que após a análise de 366 trabalhos, 19 estudos primários foram selecionados para responder às questões da pesquisa. Foi possível verificar 31 contribuições diferentes distribuídas entre os 19 estudos primários o que possibilitou

inferir sobre a importância da utilização da Computação Desplugada para o ensino de Ciência da Computação. A principal contribuição mapeada, diz respeito a promoção das habilidades do Pensamento Computacional. Esta contribuição foi descrita em 47,3% dos estudos primários selecionados. Os resultados obtidos com a análise do estudo, destacam que boa parte das atividades tinham o objetivo de promover habilidades do pensamento computacional. Por outro lado, o maior desafio encontrado foi com relação a eficácia das atividades desplugadas, desde a aplicação de forma inadequada ou isolada, e distante de experiências com as tecnologias digitais, ou a necessidade de trabalhar a computação desplugada junto com métodos online. Com a realização desta pesquisa, concluiu-se que a maioria dos estudos mapeados eram voltados para alunos do ensino fundamental e, abordavam habilidades do pensamento computacional e representação da informação.

O artigo de CRUZ, Marcia E. J. Kniphoff da. MARQUES, Samanta Ghisleni. OLIVEIRA, Wilk, (2021), teve como metodologia científica, desenvolver materiais didáticos de Computação Desplugada para o ensino de Computação na Educação Básica (4º e 5º ano do Ensino Fundamental), formar professores para entender os conceitos básicos da Computação e, usar o material desenvolvido em escolas da Educação Básica e, avaliar o material desenvolvido com os professores do Ensino Fundamental. Como metodologia pedagógica foi feita uma pesquisa de qualitativa, quantitativa, longitudinal e exploratória, o estudo foi encaminhado pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), junto ao Projeto UNISC Inclusão Digital (UID). Os principais resultados do estudo, indicaram que foram criados 31 desafios no MDCD – Materiais Didáticos da Computação Desplugada, intitulado “Computação Desplugada na Escola”; cinco professores dos 77 participantes, pertencentes a 25 escolas, conseguiram utilizar todos os desafios e os demais utilizaram parte dos desafios em sala de aula; ao todo foram atingidos 902 alunos nas escolas de atuação dos professores; o desafio necessitou ser ajustado com os professores para que assumisse uma identidade personalizada e pudesse ser melhor utilizado em sala de aula; a formação de professores das escolas é melhor aproveitada em grupos pequenos, compostos por quem apresentava as mesmas necessidades; e o MDCD impactou positivamente a experiência dos estudantes de 4º e 5º ano do Ensino Fundamental. Além disso, foi possível contribuir com a sociedade, através da disponibilização gratuita e irrestrita do MDCD desenvolvido, composto por 31 desafios distribuídos em sete fascículos.

Já o artigo dos autores SILVA, Deivid Eive; SOBRINHO, Marialina Correa; VALENTIM, Natasha Malveira, (2020), usou como metodologia um estudo de caso, que teve o objetivo de cultivar competências e habilidades do Século XXI, a partir de tarefas da Computação Desplugada com 25 alunos de quatro escolas da região do Tapajós-Arapiúns, situada próximo da cidade de Santarém-PA. Com a finalidade de aferir os benefícios da Computação Desplugada para a Educação 4.0, o estudo de caso foi dividido em duas partes: implementação e avaliação. A metodologia pedagógica aplicada foi a produção de um labirinto, baseado no Blockly Games da Google e inspirado na Amarelinha (uma brincadeira popular entre crianças). Esta tarefa teve a Matemática como disciplina de Apoio. Foram preparados kits com materiais para os grupos. Os kits continham: lápis, borracha, fita adesiva, labirinto impresso composta por duas folhas A4 e setas de direção (para os quatro lados). Após foi realizada uma análise qualitativa. As atividades instigaram as habilidades e competências dos alunos, como autonomia, comunicação e trabalho em equipe. Além disso a metodologia mostra-se útil para a divulgação da Educação Conceitos 4.0, por sua facilidade de aplicação e baixo custo, especialmente em lugares distantes com poucos recursos. Desse modo, acredita-se que os estudantes conseguirão trabalhar melhor em atividades futuras, uma vez que reconheceram o significado das competências para a sua aprendizagem.

O artigo de SILVEIRA, Edeilson Silva, (2020), buscou entender a relação entre o pensamento computacional e a matemática. Foram identificados pontos de união entre o PC(Personal Computer – Computador Pessoal) e o ensino da matemática durante as etapas de contextualização e resolução de problemas, além disso, as habilidades fundamentais de PC mostram-se alinhadas com diferentes unidades temáticas como números e álgebra, portanto, a conclusão deste artigo foi que embora o PC seja fortemente relacionado com conceitos matemáticos, a forma com as atividades aplicadas se diferenciam, mas que o ensino de ambos pode ser realizado utilizando computadores ou não.

O artigo de GUARDA, Graziela Ferreira. GONÇALVES, Caroline dos Santos. CUNHA, Lídia Raquel Rocha, (2019), apresenta um relato de experiência acerca de um jogo lúdico, tendo como metodologia a execução de um experimento que associa as ferramentas mentais do pensamento computacional. A metodologia pedagógica foi a realização de uma atividade

Lúdica denominada “Jogo corrida das frações” cujo propósito foi trabalhar o conteúdo de frações matemáticas com uma turma mista com 21 estudantes do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental de uma escola particular do Distrito Federal. Este trabalho apresentou um relato de experiência caracterizada como reforço pedagógico do conteúdo, com o intuito de trabalhar habilidades do Pensamento Computacional. De acordo com os resultados, o índice de acertos nas questões dos desafios foi bom, sendo possível constatar acertos de 80% da equipe A, 75% da equipe B. Os mesmos mostram que os conteúdos abordados da disciplina foram bem aproveitados pelos estudantes e em relação as habilidades do PC trabalhadas, foram percebidas que nas análises de dados, os estudantes reconheceram e diferenciaram os conteúdos abordados, na representação de dados. Ao utilizarem as régua fracionadas, perceberam as frações equivalentes, decomposição: identificaram quantas operações e processos são necessários para chegar ao resultado, abstração: foi percebido que algumas partes podem ser resolvidas separadamente depois, com a junção dos mesmos obtém-se o resultado final, paralelização: perceberam que ao dividir os itens da questão entre os membros do grupo e se necessário subdividir um item mais complexo entre dois ou mais estudantes.

O artigo de CORVALÃO, Fabio Mello, (2020), teve o intuito semear o pensamento computacional na educação, expondo que a Computação Desplugada é uma técnica que permite ensinar os fundamentos da ciência da computação usando de atividades lúdicas. Usou-se da metodologia científica uma pesquisa bibliográfica sobre conceito do pensamento computacional e os saberes necessários aos alunos de matemática das Anos Iniciais e sem metodologia pedagógica. A constatação que se faz, é que a limitação está muito mais nos professores do que nos próprios alunos ou nos recursos disponíveis, procurou-se explorar algumas possibilidades didático-pedagógicas de ambientes visuais de programação, como o Scratch, na disseminação do pensamento computacional, outra constatação que se faz é que o paralelismo também é um conceito do pensamento computacional, podendo inferir de que os livros didáticos com conteúdo de matemática, atualmente em uso nas salas de aula, já possuem atividades que possibilita o professor a trabalhar de forma lúdica, transversal e multidisciplinar, os conceitos de pensamento computacional.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A maioria seleta dos artigos tem intervenção pedagógica e com os resultados pesquisados, assim afirma-se que dos sete artigos, quatro estão ligados ao estímulo das habilidades do pensamento computacional e a aplicação de atividades práticas com a Matemática. (CORVALÃO, 2020; SILVA, SILVEIRA, 2020; CRUZ, MARQUES, OLIVEIRA, 2021; SILVA, SOBRINHO, VALENTIM, 2020).

Dos sete estudos realizados, seis deles reforçam a importância de materiais didáticos-pedagógicos na disseminação do pensamento computacional. (ALMEIDA, COSTA JÚNIOR, 2020; CRUZ, MARQUES, OLIVEIRA, 2021; SILVA, SILVEIRA, 2020; GUARDA, GONÇALVES, CUNHA, 2019; CORVALÃO, 2020; SILVA, SOBRINHO, VALENTIM, 2020.)

Enfim, acredita-se que o objetivo principal deste estudo, relacionado aos sete artigos selecionados, que era fazer com que os alunos aprendessem e desenvolvessem o pensamento computacional através da computação desplugada foi atingido, pois os alunos conseguiram desenvolver as atividades propostas, alguns com mais dificuldades outros com menos, mas todos conseguiram chegar a uma conclusão. Sendo assim, acredita-se que o método aplicado conseguiu fazer com que este objetivo fosse alcançado por ser de fácil compreensão. Um dos benefícios trazidos pela aplicação deste método foi que os alunos aprenderam de maneira objetiva e lúdica os conteúdos apresentados e propostos pelos educadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância do pensamento computacional como prática pedagógica, tem contribuído para o processo de ensino e aprendizagem; pois, muitas habilidades são obtidas como resultado do processo de desenvolvimento e aprendizado do educando e, as metodologias que utilizam atividades ligadas à ciência da computação são importantes para o desenvolvimento dessas competências.

Com base na problematização, é possível sim o professor transmitir conhecimento sobre pensamento computacional; pois, a computação desplugada é uma alternativa eficaz para proporcionar acesso aos conteúdos sem a necessidade de investimentos em laboratórios especializados; pois, como mediador precisa criar atividades para que os alunos recebam o conteúdo de uma forma mais interessante; assim, há a contribuição para a formação dos alunos, capacitando-os a usar de modo criativo o computador.

Os objetivos foram alcançados, pois ao passo que desenvolvemos o artigo, também aprendemos novas maneiras de implantá-las no âmbito escolar; mas para isso, nós como futuros educadores, é necessário que estejamos dispostos a usar o pensamento computacional através da computação desplugada para gerar efeito benéfico, não somente no âmbito escolar, mas também para a sociedade.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Gabriela; MENEZES, Lailson. Ensino da lógica de programação através da gamificação nos anos finais do ensino fundamental II na zona rural no município de Capitão Poço (Pará). *In: Anais do XXVII Workshop sobre Educação em Computação*. SBC, 2019. p. 370-377. Acesso em: 08 maio 2021.
- ALEXANDRINO, Nádia LA et al. PS4W: Programa de inclusão jovem e feminina na área tecnológica. *In: Anais do Simpósio Brasileiro de Educação em Computação*. SBC, 2021. p. 204-210. Acesso em: 07 maio 2021.
- ALMEIDA, William David Martins. JUNIOR, Almir de Oliveira Costa, (2020). **A aplicação de uma sequência didática no processo de desenvolvimento do pensamento computacional com alunos do 4º ano do ensino fundamental I**. Disponível em: <[www.https://sol.sbc.org.br/index.php/wie/article/view/12593](https://sol.sbc.org.br/index.php/wie/article/view/12593)>. Acesso em: 20 abr. 2021.
- ALVES, Luan Henrique; DE PAULO, Jacks Richard. Os desdobramentos da formação continuada em Mídias na Educação na prática pedagógica dos egressos. **Scientia Plena**, v. 17, n. 3, 2021. Acesso em: 26 abr. 2021.
- AVILA, Christiano Martino Otero. PAPERT PC **Framework**: um arcabouço para criação de atividades curriculares integradas com o pensamento computacional. 2020. Acesso em: 30 abr. 2021.
- BARROS, Taiser Tadeu Teixeira. **Formação em pensamento computacional utilizando scratch para professores de matemática e informática da educação fundamental**. 2020. Acesso em: 24 abr. 2021.
- BERTO, L. M, ZAINA, L. A. M. & SAKATA, T. C, (2019). Metodologia para ensino do pensamento computacional para crianças baseada na alternância de atividades plugadas e desplugadas. **Brazilian Journal of Computers in Education**, v. 27, n. 2, 01-22. DOI: 10.5753/RBIE.2019.27.02.01.

BEZERRA, Mário Cezar Augusto de Almeida. **Possibilidades lúdicas com tecnologias digitais na formação docente**: uma proposta de espaço maker no IF Sertão-PE Campus Petrolina. 2019. Acesso em: 24 abr. 2021.

CARMO, Elton Barata do; COSTA, Edinaldo de Oliveira. **A importância dos recursos computacionais no ensino fundamental de jovens e adultos além da idade própria**: estudo de caso em uma escola de Ananindeua-PA. 2019. Acesso em: 03 maio 2021.

CORVALÃO, Fabio Mello, (2020). **Pensamento computacional na aprendizagem matemática educacional**. Disponível: <<http://revistas.ung.br/index.php/computacaoaplicada/article/view/4182>>. Acesso em: 21 abr. 2021.

COSTA, T., Batista, A., MAIA, M., ALMEIDA, L., & FARIAS, A. (2012). Trabalhando fundamentos de computação no nível fundamental: experiência de licenciandos em computação da universidade federal da paraíba. In: **XX Workshop de Educação em Computação-WEI**. Curitiba, PR, Brasil. Acesso em: 13 de março 2021.

COUTO, Carla MACHADO. **“Disciplina Informática” na educação fundamental a partir de seus professores**, (2018). Acesso em: 10 maio 2021.

CRUZ, Marcia E. J. Kniphoff da. MARQUES, Samanta Ghisleni. OLIVEIRA, Wilk, (2021). **Desenvolvimento e avaliação de material didático desplugado para o ensino de computação na educação básica**. Disponível em: <<https://www.br-ie.org/pub/index.php/rbie/article/view/v29p160>>. Acesso em: 18 abr. 2021.

DA SILVA, Cristina América et al. Anais da Mostra de Trabalhos do IFTM–Campus Uberlândia Centro. In: **Anais da Mostra de Trabalhos do IFTM–Campus Uberlândia Centro**, 2019. Acesso em: 27 abr. 2021.

DA SILVA, Lucas H. Pereira et al. **Oficina de Robótica em Ações de Extensão na ONG Ação Moradia**, (2019). Acesso em: 28 abr. 2021.

DAS MERCÊS SILVA, Sara et al. Computação desplugada como instrumento avaliativo no Ensino Superior: um relato de experiência. In: **Anais do XXVI Workshop de Informática na Escola**. SBC, 2020. p. 121-130. Acesso em: 27 abr. 2021.

DE CASTRO, Ronney Moreira; SIQUEIRA, Sean. Metodologias, técnicas, ambientes e tecnologias alternativas utilizadas no ensino de algoritmos e programação no ensino superior no Brasil. In: **Anais dos Workshops do Congresso Brasileiro de Informática na Educação**. 2019. p. 228. Acesso em: 27 abr. 2021.

DE LIMA JESÚS, Camille et al. Estudantes ensinando computação para a comunidade: Uma experiência através do TISP. In: **Anais do Simpósio Brasileiro de Educação em Computação**. SBC, 2021. p. 162-172. Acesso em: 08 maio 2021.

FAUSTINO, Sâmara Beatriz Sugimoto et al. A gamificação e suas potencialidades no programa residência pedagógica. In: **VI Congresso Nacional de Educação**. Anais. Fortaleza: Editora Realize. 2019. Acesso em: 27 abr. 2021.

FERNANDES, Kleber Tavares. **Game criativo**: Desenvolvendo habilidades de pensamento computacional, leitura e escrita através da criação de jogos. 2021. Acesso em: 29 abr. 2021.

FERREIRA, Ana Carolina C., MELHOR, André, BARRETO, Jandiaci dos S., PAIVA, Luiz Fernando de, MATOS, Ecivaldo. Experiência prática interdisciplinar do raciocínio computacional em atividades de computação desplugada na educação básica. *In: Anais do Workshop de Informática na Escola*. 2015. p. 256.

FRANÇA, Rozelma Soares de. **Uma abordagem pedagógica incorporada para o desenvolvimento do pensamento computacional no ensino fundamental**. 2020. Acesso em: 30 abr. 2021.

FRANÇA, Rozelma; TEDESCO, Patrícia. Desafios e oportunidades ao ensino do pensamento computacional na educação básica no Brasil. *In: Anais dos Workshops do Congresso Brasileiro de Informática na Educação*. 2015. p. 1464. Acesso em: 15 maio 2021.

GOULART, Rosiliane. **Scratch**: produzindo e aprendendo com alunos do ensino fundamental I. 2019. Acesso em: 01 maio 2021.

GUARDA, Graziela Ferreira. GONÇALVES, Caroline dos Santos. CUNHA, Lídia Raquel Rocha, (2019). **Jogo Corrida das Frações** - Ludicidade e Pensamento Computacional. Disponível em: <<https://sol.sbc.org.br/index.php/wie/article/view/13150>>. Acesso em: 18 abr. 2021.

JÚNIOR, Paulo Antonio Pasqual; DE OLIVEIRA, Simone. Pensamento computacional: uma proposta de oficina para a formação de professores. **RENOTE**, v. 17, n. 1, p. 62-71, 2019. Acesso em: 26 abr. 2021.

LEITE, Joice Lopes et al. **Práticas interdisciplinares em currículo de letramento digital**: conexão entre vida e trabalho. 2019. Acesso em: 05 maio 2021.

LIMA, John Paul Hempel, (2019). **Quatro habilidades que o pensamento computacional ajuda a desenvolver**. Disponível em: <<http://fundacaotelefonicaativo.org.br/noticias/quatro-habilidades-que-o-pensamento-computacional-ajuda-a-desenvolver/>>. Acesso em 27 out. 2020.

MARQUES, Samanta Ghisleni. **Implicação dos pilares do pensamento computacional na resolução de problemas na escola**. 2019. Acesso em: 01 maio 2021.

MARQUES, Samanta; DA CRUZ, Marcia Kniphoff; SCHULZ, Felipe. Formação Continuada de Licenciados em Computação para Trabalho com Computação na Escola. *In: Anais dos Workshops do Congresso Brasileiro de Informática na Educação*. 2019. p. 31. Acesso em: 24 abr. 2021.

MARTINELLI, Suéllen Rodolfo; ZAINA, Luciana Martinez; SAKATA, Tiemi Christine. How do Teachers Apply Computational Thinking Activities in Elementary School? From Continuing Education to the classroom. **Journal on Computational Thinking (JCThink)**, v. 3, n. 1, p. 50, 2019. Acesso em: 29 abr. 2021.

MEDEIROS, Soraya et al. Ensino de algoritmos através de Poesia Compilada e Computação Desplugada: Relato de experiência com alunos de Ensino Fundamental. *In: Anais do Workshop de Informática na Escola*. 2018. p. 381.

MELO, Elvis Medeiros de. A integração do smartphone em sequência de ensino de estatística para o desenvolvimento do conhecimento tecnológico, pedagógico e do conteúdo. 2019. **Dissertação de Mestrado**. Brasil. Acesso em: 05 maio 2021.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo, (2017). **Formação docente e novas tecnologias**. Disponível em: <<http://www.c5.cl/ieinvestiga/actas/ribie98/210M.html>>. Acesso em: 11 nov. 2020.

MORAIS, Emanuela Vitória Dias. SOUZA, Mayara Benício de B, (2019). **Contribuições e desafios da Computação Desplugada**: um mapeamento sistemático. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/95852/53872>>. Acesso em 27 out. 2020.

MORETTI, Vinícius Fernandes. **O pensamento computacional no ensino básico**: potencialidades de desenvolvimento com o uso do Scratch. 2019. Acesso em: 12 maio 2021.

PEREIRA, Roberto; PERES, Leticia; SILVA, Fabiano. Hello World: 17 habilidades para exercitar desde o início da graduação em Computação. In: **Anais do Simpósio Brasileiro de Educação em Computação**. SBC, 2021. p. 193-203. Acesso em: 07 maio 2021.

PIMENTA, Diogo de Farias et al. **Desenvolvendo o raciocínio lógico e o pensamento computacional na educação básica**: uma experiência com tecnologias educacionais e lógica de programação. 2019. Acesso em: 29 abr. 2021.

RAMOS, Henrique de Almeida. **Pensamento computacional na educação básica**: uma proposta de aplicação pedagógica para alunos do quinto ano do Ensino Fundamental do Distrito Federal. 2014. Acesso em: 10 maio 2021.

RODRIGUES, Suênia da Silva. **Computação desplugada no ensino fundamental I**: uma experiência metodológica numa escola pública na Paraíba. João Pessoa, 2017.

SAMPAIO, Caroline Martins; VENTURINI, Marco Aurélio Diana; DOS ANJOS BORGES, Vanessa. Incentivos à participação feminina na área da ciência da computação. **Revista Alomorfia**, v. 4, n. 2, p. 25-44, 2020.

SANT'ANNA, Daniel Vieira. **A informática educacional como instrumento pedagógico**: uso de recursos tecnológicos digitais por professores dos anos finais do ensino fundamental. 2021. Acesso em: 03 maio 2021.

SANTOS, Elisângela Ribas dos, SOARES, Graciele, DAL BIANCO, Guilherme, FILHO, João Bernardes da Rocha, LAHM, Regis Alexandre, (2016). Estímulo ao pensamento computacional a partir da computação desplugada: uma proposta para educação infantil. **RELATEC - Revista Latinoamericana de Tecnologia Educativa**. DOI: 10.17398/1695288X.15.3.99.

SARAIVA, Samuel de Souza; SOUZA, Valdi Machado de. **Desafios para a inserção das tecnologias da informação e comunicação (TIC) na escola municipal professora Maria de Fátima Oliveira em Capitão Poço no estado do Pará**. 2019. Acesso em: 03 maio 2021.

SCHORR, Maria Claudete. **Pcomp-Model**: desenvolvendo o pensamento computacional na educação básica para auxiliar na aprendizagem de algoritmos e programação do ensino superior. 2020. Acesso em: 01 maio 2021.

SILVA, Abigail; ALMEIDA, Everton. **Tecnologias educacionais aplicadas à Educação Profissional integrada à EJA**. 2021. Acesso em: 28 abr. 2021.

SILVA, Ana Vitória BM et al. Manas Digitais: um relato sobre Ensino de Programação em Escolas Públicas no Estado do Pará. *In: Anais dos Workshops do Congresso Brasileiro de Informática na Educação*. 2019. p. 367. Acesso em: 28 abr. 2021.

SILVA, David Sodré Lins da. SILVA, Ranansamir Souza da. COUTINHO, Cláudia Borges. **Ensinando redes de computadores utilizando metodologia ativa e a computação desplugada**. Departamento de Ciência da Computação – Universidade Federal da Bahia (UFBA). Secretaria de Educação do Estado da Bahia, 2018.

SILVA, Deivid Eive; SOBRINHO, Marialina Correa; VALENTIM, Natasha Malveira. Educação 4.0: Um estudo de caso com atividades de computação desplugada na Amazônia Brasileira. **Anais do Computer on the Beach**, v. 11, n. 1, p. 141-147, 2020. Acesso em: 20 abr. 2021.

SILVEIRA, Edeilson Silva. **Interseção entre pensamento computacional e a matemática**: Perspectivas de ensino na educação básica brasileira. Disponível em: <<https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1003>>. Acesso em: 22 abr. 2021.

SILVEIRA, Daniel. **Em 2018, quase 46 milhões de brasileiros ainda não tinham acesso à internet, aponta IBGE**. Disponível em: <<https://g1.globo.com/economia/tecnologia/noticia/2020/04/29/em-2018-quase-46-milhoes-de-brasileiros-ainda-nao-tinham-acesso-a-internet-aponta-ibge.ghtml>>. Acesso em 11 nov. 2020.

SIQUEIRA, Luiza Carla Carvalho. Gamificação: experiências pedagógicas inovadoras no chão da escola. 2019. **Dissertação de Mestrado**. Brasil. Acesso em: 03 maio 2021.

TOKARNIA, Mariana. **Um em cada 4 brasileiros não tem acesso à internet, mostra pesquisa**. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-04/um-em-cada-quatro-brasileiros-nao-tem-acesso-internet>>. Acesso em 11 de nov. 2020.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. ARAÚJO, Elaine, Vasquez Ferreira de. **Tecnologia, sociedade e educação na era digital** (livro eletrônico). Duque de Caxias, RJ. Unigranrio, 2012, pgcl.uenf.br.

WERLICH, Cláudia; KEMCZINSKI, Avamilde; GASPARINI, Isabela. Pensamento Computacional no Ensino Fundamental: um mapeamento sistemático. *In: XXIII Congresso Internacional de Informática Educativa*. 2018. p. 375-384.

EDUCAÇÃO SEXUAL NAS ESCOLAS

Um olhar diagnóstico sobre algumas práticas e concepções no sul do Brasil

Jucilene Dellagiustina Frare
Gabriela Maria Dutra de Carvalho

Jucilene Dellagiustina Frare é Pedagoga formada pela Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC.
E-mail: jucilene.df@edu.udesc.br

Gabriela Maria Dutra de Carvalho é Doutora em Educação e professora efetiva na Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC.
E-mail: gabriela.carvalho@udesc.br

RESUMO

Este artigo tem por objeto de estudo trabalhos acadêmicos de dissertações e teses sobre processos de educação sexual formal, tendo como lócus escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental situadas no sul do Brasil. E como objetivos verificar quais vertentes pedagógicas estão presentes em trabalhos de educação sexual relatados em dissertações e teses realizadas no Sul do Brasil, a partir da identificação das estratégias de ensino-aprendizagem e dos resultados dessas ações desenvolvidas nessas escolas. Primeiramente, buscou-se a partir do referencial teórico que fundamenta essa pesquisa, explicitar-se o conceito de educação sexual e destaca-se as abordagens/vertentes que fazem parte dessa educação no Brasil. A metodologia é de cunho qualitativo e foram coletados dados por meio de uma pesquisa bibliográfica de caráter exploratório na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, fonte confiável e recomendada por docentes e pesquisadores do ramo acadêmico. As buscas foram realizadas utilizando-se os descritores “educação sexual emancipatória”, “educação sexual e ensino fundamental”, “educação sexual emancipatória no ensino fundamental”, “educação sexual na infância”, “educação sexual emancipatória na infância” e “educação sexual nos anos iniciais”, na intenção de encontrar teses e dissertações produzidas em estados do Sul do Brasil e publicadas entre os anos de 2018 a abril de 2021, que abordam temas sobre educação sexual com os educandos na Educação Infantil e Ensino Fundamental. Desse modo, espera-se que a pesquisa contribua em reflexões sobre a importância da Educação sexual emancipatória nas instituições de ensino. Como suporte teórico foram realizadas leituras de estudiosos da área, como Carvalho (2009, 2012, 2019), Figueiró (2001, 2009, 2020), Furlani (2009), Kornatzki e Chagas (2015), Louro (1997, 2001), Melo (2011), Nunes (1996), Raupp e Bahia (2011), Santos (2011, 2019), entre outros/as, e documentos referentes à Educação Básica.

Palavras-chave: Anos iniciais. Educação sexual emancipatória. Vertentes pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A educação sexual nas escolas é assegurada pelos Temas Transversais que estão nas políticas educacionais, projetos e práticas curriculares das escolas, porém há muitas dificuldades de sua inserção nos currículos e ainda é um assunto muitas vezes ausente nas práticas docentes, principalmente com crianças. Tal ação ainda é vista por muitos pais, mães e educadores/as com receios e tabus, advindos da falta de conhecimentos

científicos e do preconceito consequentes de paradigmas conservadoras, como, por exemplo, acreditar que a escola, ao abordar temas relacionados à sexualidade, incentivará precocemente as crianças à atividade sexual. Melo *et al.* (2011) reforça essa afirmativa, ao relatar que o conhecimento sobre a sexualidade¹, na maioria das vezes, relaciona-se a sexo como o ato sexual. Nessa perspectiva restrita sobre a dimensão da sexualidade, quando ocorre um trabalho planejado de educação sexual, as abordagens se apoiam majoritariamente nas questões biológicas, por meio das disciplinas de Ciência e Biologia. Dessa forma, reforçando ainda muitos mitos, tabus e preconceitos em relação aos demais temas sobre a sexualidade.

Vários documentos legais respaldam o trabalho voltado para Educação Sexual, dentre eles, os Parâmetros Curriculares Nacionais, que ao tratar sobre educação sexual nas escolas no item de temas transversais, denominado de orientação sexual, considera “[...] a sexualidade como algo inerente à vida e à saúde, que se expressa no ser humano, do nascimento até a morte.” (BRASIL, 1997, p. 287). O documento, de forma significativa, apresenta propostas de educar sexualmente por meio de um diálogo crítico e com esclarecimentos acerca dos questionamentos das crianças e adolescentes em sala de aula. Para Figueiró (2009), esse processo de educação sexual vai além de possibilitar informações aos sujeitos, é preciso que esteja voltada para a formação de pessoas que se constroem vivendo a sexualidade de forma digna e com autonomia, por meio do diálogo.

Também a Constituição da República Federativa do Brasil (1988) preconiza em seu Art. 3º, item IV, que é preciso: “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.” (BRASIL, 1988, p. 2), e dentre isso visa garantir a igualdade na diversidade, inclusive as sexuais.

Documentos curriculares recentes, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mesmo que de modo implícito, discorrem que cabe aos sistemas de ensino somar em seus currículos “[...] propostas pedagógicas com abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma

1 Compreendida como “[...] uma dimensão exclusiva do ser humano. Nenhum ser vivo, além dos seres humanos, é capaz de dar sentidos, para além do biológico, à questão da sexualidade.” (MELO *et al.*, 2011, p. 29).

transversal e integradora.” (BRASIL, 2018, p. 19). Desse modo, no entendimento de que a educação sexual é urgente, afeta a vida humana e as relações entre as pessoas, portanto necessária, não obstante respaldada por leis, há necessidade de fortalecer propostas curriculares formais de educação sexual nas escolas, por meio de conhecimento científico. Dessa forma, o objetivo é verificar quais vertentes pedagógicas estão presentes em trabalhos de educação sexual relatados em dissertações e teses realizadas no Sul do Brasil, a partir da identificação das estratégias de ensino-aprendizagem e dos resultados dessas ações desenvolvidas com crianças na Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Esta pesquisa justifica-se por saber da importância do trabalho de educação sexual voltado para crianças o qual é, não raramente, esquecido nas escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Essas lacunas ocorrem também pela falta de conhecimentos na área da sexualidade na formação docente inicial e continuada.

Assim, esta pesquisa se caracteriza por um estudo qualitativo, tendo por intuito aprofundar a reflexão da temática analisada. Minayo (2012, p. 622) aponta que a base da pesquisa qualitativa é formada por experiências e vivências de ações, com as quais busca-se “compreender, interpretar e dialetizar” o tema abordado. O procedimento metodológico realizado foi a pesquisa exploratória, que, segundo Severino (2007, p. 123), “busca apenas levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho [...]”. O objeto de estudo tratou-se de trabalhos acadêmicos, cujo campo foram escolas do Sul do Brasil, com um recorte mais definido na Educação Infantil e Ensino Fundamental, com um olhar encantador para as abordagens emancipatórias.

Os procedimentos utilizados para investigar o objeto ocorreram por meio de uma pesquisa bibliográfica. Segundo Severino (2007), a pesquisa bibliográfica é uma técnica de coleta de dados de teorias estudadas por outros pesquisadores e devidamente registradas, que trabalham partindo de contribuições de autores que fazem um estudo crítico e permanente de obras relacionadas aos temas em que se empenham a estudar. Assim, buscou-se fundamentação teórica em autores/as pesquisadores/as da área de educação e sexualidade, supramencionados anteriormente no resumo para realização deste artigo.

Empenhou-se em fazer o levantamento de dados de dissertações e teses na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, resultantes de ações de educação sexual em espaços formais de aprendizagem, publicadas entre os anos de 2018 a abril de 2021. As buscas foram realizadas utilizando-se os descritores “educação sexual emancipatória”, “educação sexual e ensino fundamental”, “educação sexual emancipatória no ensino fundamental”, “educação sexual na infância”, “educação sexual emancipatória na infância” e “educação sexual nos anos iniciais” na intenção de responder a seguinte questão: Ocorrem estratégias de ensino-aprendizagem e ações de educação sexual na Educação Infantil e Ensino Fundamental?

A motivação em buscar mais sobre o tema educação sexual surge após cursar a disciplina “Educação e Sexualidade”, oferecida no curso de formação docente, e, em outro momento, em um curso de extensão, denominado “Literatura Infantojuvenil, gênero e sexualidade na infância: diálogos pertinentes”, ambos com abordagem para a educação sexual na perspectiva emancipatória, que contribui para desconstruir preconceitos e tabus sobre a sexualidade. Nunes (1996, p. 227), defende que a educação sexual emancipatória, “[...] é aquela que nos dá condições de compreender a dinamicidade, a complexidade, a riqueza única da sexualidade humana.” E segundo Carvalho (2019, p. 98):

Ela não está isenta de normas e limites que constituem os sujeitos, mas é combativa a qualquer forma de preconceito e discriminação; é política e pedagógica, pois todos somos seres políticos e pedagógicos. Por meio dela procuramos olhar o ser humano como sujeito em construção e em busca de sua identidade. Visa combater sanções, pecados e medos; envolve as ciências e visa a superação do senso comum, constituindo-se uma ciência dialético-crítica.

Tendo como fundamento essa perspectiva emancipatória de educação sexual, este artigo inicia pela introdução, em que são apresentados o objetivo, justificativa e metodologia de estudo. Na sequência reflete-se sobre o conceito de educação sexual e onde ela acontece para, em seguida, apresentar as vertentes/abordagens de educação sexual. Após é apresentada a análise dos dados e por fim algumas considerações.

EDUCAÇÃO SEXUAL E COMO ELA ACONTECE

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 287) trazem o termo “Orientação sexual”, como já citado anteriormente. Ao explicitar esse conceito, o texto coloca que:

[...] tratar do tema Orientação Sexual busca-se considerar a sexualidade como algo inerente à vida e à saúde, que se expressa no ser humano, do nascimento até a morte. Relaciona-se com o direito ao prazer e ao exercício da sexualidade com responsabilidade. Engloba as relações de gênero, o respeito a si mesmo e ao outro e à diversidade de crenças, valores e expressões culturais existentes numa sociedade democrática e pluralista. Inclui a importância da prevenção das doenças sexualmente transmissíveis/Aids e da gravidez indesejada na adolescência, entre outras questões polêmicas. Pretende contribuir para a superação de tabus e preconceitos ainda arraigados no contexto sociocultural brasileiro.

Apesar de os PCNs trazerem esse termo, muitos autores e educadores/as defendem a expressão “educação sexual”. Carvalho et al. (2012) adotam o termo “educação sexual”, ao invés de “orientação sexual” no campo científico, que atualmente se designa a manifestação do desejo sexual em relação a outra pessoa. As nomenclaturas usuais (todas com sentidos culturais e históricos) que, socialmente, expressam esses desejos são: heterossexualidade, homossexualidade, bissexualidade e assexualidade. A primeira refere-se ao desejo manifesto por pessoas do sexo/gênero oposto ao seu; a segunda por pessoas do mesmo sexo/gênero e a terceira por ambos os sexos/gêneros e ainda há os seres que não manifestam desejos por nenhum sexo, denominado/a assexuadas.

Há autores que adotam a expressão “educação em sexualidade” e outros ainda usam “educação para a sexualidade.” O último tem a ver com outro campo epistemológico de estudos culturais e vertentes pós-estruturalistas que pensam a sexualidade como construção, normas e processos de normalização, gêneros e diferenças. Ainda assim, indiferente do termo adotado nos processos de educação sexual o importante é, “[...] possibilitar ao educando/a busca da sua autonomia, tendo como condutor dessa busca o/a educador/a que procura proporcionar aos/as educandos/as o conhecimento científico em torno do tema sexualidade, visando à emancipação do sujeito.” (CARVALHO, 2019, p. 95). No entanto, essa tarefa é um desafio especialmente na atualidade, em que

a sociedade consumista banaliza as relações humanas e sexuais, na qual a sexualidade é quase sempre visualizada na perspectiva de prazer aos indivíduos.

Figueiró (2020), ao investigar os tipos de trabalhos relacionados com educação sexual, aborda que ocorrem confusões, quanto à educação sexual esclarecida pelas famílias e o papel da escola. Para melhor explicar seu ponto de vista, a autora se apoiou em estudos e experiências de Werebe (1998), trazendo a educação sexual informal, que é aquela que não tem uma intencionalidade, sendo parte das pessoas desde o nascimento, desde seu convívio com a família e demais espaços, e que faz parte do decorrer da vida. Já a educação sexual formal é aquela realizada pelas instituições escolares, sendo uma educação sexual intencional, planejada e sistematizada a partir de estudos científicos, que geralmente fazem parte das práticas educacionais nas escolas, atendendo às dúvidas e necessidades das crianças e adolescentes (WEREBE, 1998 *apud* FIGUEIRÓ, 2020).

Nesse sentido, Melo *et al.* (2011, p. 39) também descrevem que “[...] a educação sexual, com todos seus componentes explícitos e implícitos, formais e não formais, não escapa a essa dimensão sociopolítica e cultural.” Em vista disso, a educação sexual, seja formal ou informal, sempre está ocorrendo nas relações, seja na família, na escola, na igreja ou em outros contextos sociais, pois sempre estamos nos educando sexualmente. Freire (1987, p. 39) considera que “[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens [e mulheres] se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.” Logo, nas mediações, nas vivências e experiências com os pares, um processo de educação sexual, ainda que informal, também ocorre em diversos espaços sociais, inclusive nas escolas.

No âmbito das discussões terminológicas sobre os processos de trabalho em relação às questões da sexualidade, de gênero, das diferenças e diversidades, optamos pela expressão educação sexual, tendo como apoio a definição de Werebe, (1998, p.163, *apud* MELO *et al.*, 2011, p. 64):

Uma autêntica educação sexual deve ter objetivos amplos: oferecer à criança e aos jovens a possibilidade de compreender as dimensões e significado da sexualidade, de maneira a integrá-la positivamente na personalidade, a contribuir para que possam realizar projeto de vida pessoal e social como seres sexuados.

Assim sendo, a educação sexual escolar, como parte dos currículos, precisa primeiramente ser estudada e compreendida por educadores/as, a fim de que possam promover, nos espaços das escolas, diálogos esclarecedores e incentivo ao acolhimento das diversidades, inclusive as sexuais. Conforme Santos et al. (2019, p. 51), “[...] faz-se importante trabalhar a educação sexual sob um ponto de vista que desenvolva os afetos, elemento fundamental para os processos educativos.” As autoras, ao tratarem de afetos, sinalizam que a escola tem o papel primordial de lançar projetos de educação sexual que contemplem as diversidades existentes em nossa sociedade, inclusive as sexuais, com a finalidade de livrar os educandos de qualquer tipo de opressão e preconceitos, com o intuito de promover o respeito, autoconfiança, liberdade e harmonia.

Perante o exposto, é evidente que a todo tempo estamos fazendo educação sexual. Porém na maioria das vezes nos falta a compreensão se estamos promovendo uma educação sexual no diálogo e na emancipação dos sujeitos, ou meramente são práticas, repressivas e descompressivas sobre a sexualidade humana. E mesmo nos calando estamos educando sexualmente. Sendo assim, a educação sexual pode ocorrer, por meio de diferentes vertentes ou abordagens, conforme nomeada e estudada por autores a seguir.

VERTENTES/ABORDAGENS DE EDUCAÇÃO SEXUAL PRESENTES NO BRASIL

As vertentes pedagógicas de educação sexual no Brasil foram elaboradas e defendidas por Nunes (1996), em sua tese de doutorado intitulada *Filosofia, sexualidade e educação: as relações entre os pressupostos ético-sociais e histórico-culturais presentes nas abordagens institucionais sobre a educação sexual escolar*, e mais tarde aparecem também nos estudos de Figueiró (2001), em que a autora as denomina como “abordagens de educação sexual”. Desse modo, são desdobramentos de conceitos que autores estudaram/estudam há quase 30 anos, com intenção de clarificar acerca dos paradigmas de educação sexual presentes em nossa sociedade há anos, e que ainda se manifestam nas escolas, famílias, instituições religiosas, políticas e sociais. Por essa razão, Figueiró (2001, p. 75) compreende que “[...] é importante entender que a Educação Sexual pode estar comprometida com

diferentes concepções filosóficas, metodológicas e pedagógicas, o que implica na existência de abordagens variadas.” No entanto, aqui tratar-se-á mais especificamente dos estudos conduzidos por Nunes (1996), no que se refere às conceituações de cinco vertentes/abordagens pedagógicas de educação sexual que estiveram/estão presentes em nossa sociedade.

Vertente médico-biologista

Essa vertente caracteriza-se pelo movimento do pensamento positivista, que chega no Brasil no final do século XIX, porém sofrendo intervenções da cultura brasileira. Ainda no final desse século e início do XX, esse modelo de educação sexual chamava-se médico-higienista, pois já trabalhava a educação formal sob um viés de higiene e cuidados com o corpo, principalmente da mulher. Já na década de 1980, com a explosão de casos de doenças sexualmente transmissíveis (AIDS/IST), devido à Revolução Sexual que surge após a Segunda Guerra Mundial, essa vertente passa a ser nomeada de médico-biologista, a qual articula a prevenção com a repressão ideológica, ainda presente na sociedade, porém com as desculpas da proibição das experiências da sexualidade, em decorrência da situação do surgimento das doenças citadas no mundo (NUNES, 1996).

Dessa forma, os Programas de Educação Sexual nesse período se davam em torno de conteúdos descritos em capítulos como: “Anatomia dos órgãos sexuais; Fisiologia da Reprodução; Relações sexuais; Anticoncepção; Dúvidas mais frequentes; Doenças sexualmente transmissíveis [(IST) Infecções Sexualmente Transmissíveis]” (NUNES, 1996, p. 141). Essa concepção biologistica e funcionalista reduz a dimensão humana ao estudo das funções do corpo, em especial destacando a reprodução humana. É uma concepção fundada no pensamento positivista e que traz o paradigma da natureza biológica determinante à condição humana, e que estuda a anatomia do corpo e os órgãos reprodutores, entre outros fatores relacionados com a reprodução, higiene e prevenção, sem considerar o ser humano em sua integralidade (NUNES, 1996). Na atualidade, essas formas de abordagem geralmente estão orientadas pelos currículos para serem estudadas nas disciplinas de Ciências e Biologia, que fazem parte da área de Ciências da Natureza.

Vertente terapêutica-descompressiva

Este modelo de educação sexual, ainda existente em nossa sociedade, decorre da Psicologia banalizada de Freud e adotada por Reich (1897-1957), que propagou as ideias aos meios de comunicação crescentes após a Segunda Guerra (1939-1945). Segundo Nunes (1996, p. 152), "Nesta visão psicologista-terapêutica, descompressiva e massificante, associam-se elementos irracionalista, emocionalista, sexualistas próprios do século XIX.". Essa concepção, apresenta uma versão evoluída da condição humana, que é resultado de uma reação ao pensamento positivista racionalista do século XIX, que desconsidera os valores humanos, inclusive os religiosos e culturais, dando ênfase ao prazer de forma compulsiva, relativo à explosão da sexualidade no século XX.

No Brasil, essas propostas liberalistas de educação sexual vão ganhar impulso após os anos 80, com o rompimento da Ditadura Militar e a difusão dos meios de comunicação. Os textos destinados à educação sexual no Brasil, em grande parte escritos por médicos e profissionais liberais, apresentavam informações e orientações voltadas geralmente para pais e educadores abordarem educação sexual com as crianças e adolescentes, porém, esses textos, em sua maioria, incentivam a sexualidade em uma perspectiva de prazer e gratificação, que se alastraram também com os meios de comunicação. Segundo Nunes (1996), há incentivo da prática sexual mecanizada e excessiva, tais como práticas de masturbação, esclarecimentos sobre a reprodução humana em estereótipos de animais e a não compreensão da homossexualidade, que era apontada como uma doença ou estilo de vida adotado pelo indivíduo. Consequentemente, em nossa sociedade permanece a vertente terapêutico-descompressiva nos meios de comunicação, que apontam para uma sexualidade ligada aos prazeres e satisfação individual, havendo falta de conhecimentos sobre as diversidades sexuais.

Vertente normativo-institucional

Esta é uma vertente que normatiza os discursos em torno da sexualidade, apoiada em normas tradicionalistas e moralistas, que estão presentes em nossas culturas e modos

de vida, inclusive no Brasil, Frequentemente igrejas, escolas e famílias ainda seguem este modelo tradicional de educação sexual a partir dos padrões da sociedade patriarcal, querendo determinar como o modelo ideal para as pessoas.

A revolução sexual, reforçada pelas mídias na década de 70 e 80 no Brasil, surge para quebrar estes paradigmas de educação sexual que contrariam o modelo repressor e moralista. Em consequência desses movimentos liberais, a família tradicional mantida pelas igrejas e demais grupos que defendiam o modelo patriarcal, sentem-se ameaçados/as pelos novos paradigmas que surgem sobre a sexualidade. Então, igrejas principalmente a católica, junto com famílias e escolas defensoras do modelo patriarcal de família e repressoras das diversas expressões da sexualidade que surgiam, decidem promover os “Cursilhos de Cristandade”, trazidos da Espanha, a fim de discursar na manutenção da família monogâmica, defendendo princípios de castidade e mudez em torno de assuntos da sexualidade. Sacerdotes e demais agentes envolvidos em pastorais se disponibilizavam para irem às escolas e discursarem nestes espaços, defendendo o modelo de família patriarcal e o matrimônio, somente para este modelo. Segundo Nunes (1996, p. 177), “a escola emprestava espaço para o avanço do discurso institucional, voltado para a defesa intransigente do matrimônio e da família patriarcal tradicional.” E defendiam, esses modelos dizendo como únicos aprovado por Deus.

Ainda segundo Nunes (1996), os discursos se centravam em dogmatismos com temas em torno das masculinidades e feminilidades. Assim, imbuídas de machismos, minimizando o papel da mulher na sociedade, determinando funções e comportamentos que homens e mulheres deveriam seguir na sociedade, ocorriam em torno do sexo biológico. Cabe ressaltar que esta educação repressora sobre a sexualidade humana ainda resiste/persiste em muitas das nossas escolas, famílias e igrejas, que refutam o acolhimento, a compreensão e o diálogo sobre as diversidades sexuais e configurações familiares presentes em nossa sociedade, especialmente na atual conjuntura política em que líderes políticos são orientados por fanáticos religiosos e negacionistas, que lideram movimentos contra a “ideologia de gênero”, os quais criam ainda mais preconceitos na sociedade sobre questões de gênero e demais estudos sobre a sexualidade.

Vertente consumista e quantitativa pós-moderna

Denominada como abordagem consumista-quantitativa, esta é uma teoria estudada pelo filósofo Marcuse que, ao fugir da Alemanha nazista para os Estados Unidos, fez uma síntese do entendimento da sexualidade em relação ao capitalismo crescente no mundo. Na sociedade capitalista, o trabalho alienado faz com que o ser humano se torne um sujeito que busca viver o desejo e a sexualidade de forma estereotipada, buscando em corpos perfeitos o desejo por prazer de forma mecanizada e genital, sem nenhum afeto ou erotização.

O sistema capitalista constitui-se como um sistema mercadológico, no qual corpos se tornam objetos de consumo, nos meios de produção e de comunicação, inclusive levando ao crescente número indivíduos envolvidos com prostituição. Para Nunes (1996, p. 198), “A sexualidade, desejo e pulsão de vida, transforma-se em produtividade técnica, pulsão de morte e poder, os mecanismos de encontro de um ser no outro, presente na sexualidade, não mais se realizam, alienando-se e introjetando-se na quantificação e deserotização do corpo”, tornando, assim, os corpos mercadorias de consumo exacerbado, sem erotização e afetos.

Carvalho (2009, p. 52), ao tratar das vertentes, traz a reflexão de que estas abordagens ainda se fazem presentes na sociedade e isso “[...] não leva o sujeito a viver sua sexualidade de forma plena, isto é, de forma emancipatória com liberdade de escolha.” Sem repressões e estereótipos, porém calcada no diálogo e reflexões sobre a sexualidade humana.

Vertente emancipatória e libertadora

A vertente emancipatória ou libertadora nasce na contrariedade aos discursos repressivos e ideológicos das vertentes normativo-institucional e médico-biologista, ou das exuberantes expressões sexuais das vertentes terapêutica-descompressiva e consumista-quantitativa, porém todas essas ainda presentes em práticas de educação sexual nas escolas e em nossa sociedade. Contra esses discursos, as abordagens no viés emancipatório lutam pelo “[...] discurso questionador e crítico dos limites e paradoxos das atuais formas de vivenciar a sexualidade [e] tornam-se os principais motivadores de uma responsabilidade científica,

ética e política dos educadores sobre a questão” (NUNES, 1996, p. 218). Dessa forma, é também papel do educador promover diálogos científicos e problematizar os modelos de educação sexual existentes na sociedade, a fim de refletir e esclarecer alguns discursos que já estão prontos em nossa sociedade. O discurso da vertente emancipatória não está pronto e acabado, mas propõe novos discursos que abordam os mais diversos temas da sexualidade humana.

Figueiró (2001) declara que adota esta abordagem que chama de política/emancipatória, a qual busca vivenciar a sexualidade de forma positiva e saudável, que se compromete com a transformação social e que conduz ao diálogo, ao acolhimento às diferenças e ao respeito. O Grupo de Pesquisa Educação Sexual e Formação de Educadores (Edusex), formado por educadores/as e pesquisadores/as da área da sexualidade, há mais de 20 anos também defende e adota a vertente emancipatória para a educação sexual, sobre a qual declara:

Uma abordagem emancipatória pressupõe desvendar esses modelos [médico-biologista, normativo-institucional, terapêutica-descompressiva e consumista-pós moderna] e projetar a ruptura de ordens estabelecidas, se assim for a decisão do individual coletivo, na busca de um novo que aponte para uma sociedade nova que estabeleça a igualdade, atendendo à diversidade cultural, com uma nova compreensão da dimensão sexualidade como parte indissociável dos direitos humanos no processo de construção da cidadania. (MELO et al., 2011, p. 51).

Portanto, é fundamental que o/a educador/a conheça a vertente da educação sexual emancipatória, pois esta propõe uma educação por meio do diálogo embasado em conhecimentos científicos e filosóficos, que contribuem para sujeitos mais críticos e compreensivos quanto à sexualidade humana.

EM BUSCA DE EDUCAÇÃO SEXUAL EMANCIPATÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ao revestir-se dos conhecimentos científicos sobre educação sexual, compreende-se que eles são a base para se desenvolver práticas/projetos na educação escolar. Diante

disso, por meio de uma pesquisa bibliográfica, buscou-se selecionar e analisar trabalhos científicos que abordaram sobre educação sexual nas escolas, publicados nos últimos anos, com um olhar mais atento à Educação Infantil e Ensino Fundamental e na perspectiva emancipatória.

Para maiores esclarecimentos, a BNCC, documento que norteia a Educação Básica, estabelece a etapa do Ensino Fundamental em duas fases: o Ensino Fundamental I Anos Iniciais, que atende do 1º ao 5º ano, e o Ensino Fundamental II Anos Finais, que atende do 6º ao 9º ano, etapas essas que contemplam o ensino para crianças e adolescentes com idade entre 6 e 14 anos. (BRASIL, 2018).

Seguindo essa intenção de investigação, fez-se um recorte de forma exploratória das teses e dissertações publicadas entre os anos de 2018 a abril de 2021, disponíveis na Biblioteca Digital Teses e Dissertações. Este período foi selecionado com o intuito de compreender como estão ocorrendo os trabalhos educação sexual nas escolas depois da implantação da BNCC, que

[...] é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos/as devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem. (BRASIL, 2018, p. 7).

Defende-se, desse modo, que a educação sexual é um direito de aprendizagem também dos/as educandos/as, pois temas sobre sexualidade, quando não abordados nas escolas, podem afetar a vida destes estudantes. No entanto, a BNCC sugere que temas da contemporaneidade que afetam a vida das pessoas devem ser abordados de forma transversal e integradora. Então, cabe ao educador/a priorizar a formação dos/as educandos/as com abordagem de temas que falem sobre questões de gênero e violências que ocorrem na maioria contra mulheres, crianças e adolescentes, dentre outros, em nossa sociedade.

Assim, na busca de práticas de educação sexual nas escolas, que também é direito dos estudantes, utilizou-se os seguintes descritores com os resultados que seguem: “educação sexual emancipatória”, obteve-se um resultado de 8 (oito) trabalhos de tese e dissertações;

com os descritores “educação sexual e ensino fundamental”, encontram-se 50 (cinquenta) itens; nas pesquisas com os descritores “educação sexual emancipatória no ensino fundamental”, apareceram somente 2 (duas) dissertações; o descritor “educação sexual na infância” obteve 30 (trinta) trabalhos entre teses e dissertações como resultado; por fim, com os termos “educação sexual emancipatória na infância” e “educação sexual nos anos iniciais”, não foi encontrado nenhum estudo publicado. Ao final da pesquisa, somaram-se 90 (noventa) trabalhos e, ao fazer a leitura dos resumos, observou-se que: 5 (cinco) não tinham nenhuma relação com trabalhos de educação sexual; referentes à região Nordeste do Brasil apareceram na pesquisa 8 (oito) trabalhos que abordam temas relacionados com a sexualidade; da região Norte não foi encontrado nenhum trabalho na pesquisa; e a região Centro-Oeste apresentava 4 (quatro) trabalhos. A maior representatividade de trabalhos aparece na região Sudeste, com destaque de acervo para o estado de São Paulo e de Minas Gerais.

Ao final, optou-se pela análise de dados pertencentes à região Sul do Brasil, conforme proposto no recorte da pesquisa, com intenção de investigar mais de perto o cenário regional dessas pesquisas, em um total de 17 (dezesete) trabalhos científicos dessa região. Ao analisar cada trabalho, fazendo as leituras dos resumos, introduções e capítulos que abordavam sobre práticas docentes, observou-se que: 4 (quatro) dissertações abordavam educação sexual fora do contexto escolar; 1 (uma) tese que abordava sobre a formação docente; e 2 (duas) dissertações empregavam análise documental e revisão bibliográfica. Sendo o interesse desta pesquisa investigar trabalhos científicos resultantes em práticas pedagógicas de educação sexual nas escolas e, como diz Severino (2007, p. 134), “[...] a escolha das obras deve ser criteriosa, retendo apenas aquelas que interessam especificamente ao assunto tratado.”, buscou-se trazer para a análise somente os trabalhos que abordam as especificidades delimitadas pelo pesquisador/a no início deste artigo.

A análise dos dados coletados está representada em quadros na sequência, por meio do estudo exploratório sobre esses dados, trazendo a relação das abordagens que ocorreram nessas escolas, partindo da compreensão do estudo científico das vertentes/abordagens existentes no Brasil, apresentadas anteriormente neste artigo.

Análise dos dados e reflexões

No Quadro 1, os dados analisados dos trabalhos científicos representam abordagens de educação sexual médico-biologista, com práticas de ensino voltadas à prevenção das IST e gravidez na adolescência e sobre as modificações que ocorrem na adolescência, a maioria mediadas em aulas de Ciências e Biologia. Essas práticas educativas vêm ao encontro da afirmação de Nunes (1996, p. 139), corroborada por Carvalho *et al.* (2012, p. 49) de que esta vertente, “[...] reduz a dimensão ontológica do ser humano a uma concepção funcionalista, decorrente dos fundamentos epistemológicos positivistas, e tem como paradigma determinante a natureza biológica da condição humana.” Também Figueiró (2001, p. 77) evidencia que a “abordagem médica” se caracteriza por programas de prevenção, com o princípio de assegurar a saúde sexual coletiva e individual e o tratamento terapêutico das doenças relacionadas aos “desajustes sexuais,” decorrentes da sexualidade, muitas vezes na intenção de normatizar a sexualidade, que são inerentes a cada ser humano.

Quadro 1 – Características com indicadores da médico-biologista.

(Continua)

TRABALHOS SELECIONADOS

Autor/Orientador: BURCHARD, Camila Pereira. MOREIRA, Betina Loitzenbauer da Rocha	Título: Concepções de professores de ciências do Ensino Fundamental sobre trabalhar o tema sexualidade em sala de aula	Programa/Modalidade: Pós-Graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde. UNIPAMPA, 2019. Dissertação de Mestrado.

Público da pesquisa/ abordagens encontradas: Entrevistas realizadas com 16 professores/as de Ciências que lecionam na rede pública de ensino municipal em turmas 8º anos.

Nas pesquisas os/as professores/as apontam que na maioria os assuntos abordados em sala de aula são: prevenção da gravidez e infecções sexualmente transmissíveis (IST), e estudo do sistema reprodutor humano. As dificuldades relatadas, são sobre abordar temas sobre gênero, ausência das famílias e como conversar com os adolescentes sobre sexualidade. A autora sugere na pesquisa a formação em temas específicos da sexualidade em relação aos quais os educandos sentem insegurança em abordar.

(Conclusão)

TRABALHOS SELECIONADOS

Autor/Orientador: MOURA, Carla Elias de. MOURA, Cynthia Borges de.	Título: Elaboração e avaliação de um programa de ensino sobre Educação Sexual para professores do Ensino Fundamental I	Programa/Modalidade: Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino. UNIOESTE, 2018. Dissertação em Mestrado.

Público da pesquisa/ abordagens encontradas: Participaram da pesquisa 83 professores/as da rede pública, sendo 3 do sexo masculino e 80 do sexo feminino, que lecionavam no 4º e 5º anos do Ensino Fundamental.

Pesquisa realizada antes e depois de um Programa de Ensino elaborado e intitulado, “Respondo o quê?”, em que os/as professores/as relatam, antes do curso, constrangimentos em responder perguntas das crianças, tais como ato sexual, passando a se mostrarem confortáveis em responder após o programa.

Porém questões como comportamentos sexuais ainda são difíceis de abordar com as crianças, mesmo após o curso. A pesquisa conclui que programas de formação docente e continuada corroboram no trabalho efetivo de educação sexual nas escolas.

Autor/Orientador: VIERO, Vanise Dos Santos Ferreira. FARIAS, Joni Márcio de.	Título: Efetividade de um programa de Educação em Saúde para aquisição de conhecimento e mudança de comportamento em adolescentes escolares	Programa/Modalidade: Pós-Graduação em Saúde Coletiva. UNESC, 2018. Dissertação de Mestrado.

Público da pesquisa/ abordagens encontradas: Estudo experimental com 69 adolescentes do 6º ao 9º do Ensino Fundamental II.

A pesquisa apresenta resultados de um programa de saúde na escola, que promoveu informações, tais como: alterações biológicas que acontecem no período da adolescência, o uso do preservativo como importante forma de se prevenir contra o “Papiloma Vírus Humano/HPV” e Infecções Sexualmente Transmissíveis. No entanto, a pesquisa aponta a necessidade de um trabalho eficaz sobre diversos temas acerca da sexualidade em relação aos quais os adolescentes apresentam curiosidades, mas que não são abordados no cotidiano da escola e nem pelas famílias.

Fonte: Elaborado pelas Autoras, 2021.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), no que se refere à educação sexual, destaca que a escola precisa trabalhar, além das questões biológicas, também a prevenção contra

as violências, entre outras discussões, “[...] como masturbação, iniciação sexual, o ‘ficar’, e o namoro, homossexualidade, aborto, disfunções sexuais, prostituição e pornografia [...]” (BRASIL, 1997, p. 293). Também, o documento destaca que se deve trabalhar essas temáticas da sexualidade, por meio de uma visão “democrática e pluralista”, na intenção de tecer discussões sobre as diferenças de gênero e as desigualdades produzidas a partir dessas diferenças. A fim, de que crianças, adolescentes e jovens possam vivenciar a sexualidade de forma esclarecida e livre de preconceitos.

Outro fator que ocorre em alguns desses objetos investigados, conforme relatos feitos pelos/as professores/as e autores/as das pesquisas, é que há insegurança em abordar temas sobre gênero, e que as famílias não conversam com os filhos/as sobre sexualidade, sendo indícios de uma educação sexual apoiada na vertente pedagógica normativo-institucional. No que se refere a estas questões, a autora Figueiró (2009, p. 52) afirma que “os pais e os professores também podem ter dificuldades em falar sobre a sexualidade, em geral, ou sobre algum tema [...]. Para evitar que isso interfira ou dificulte o diálogo, é necessário que os profissionais de educação se preparem para esta possibilidade.” No entanto, é a busca dos mais diversos temas sobre a sexualidade, amparados no conhecimento científico, que torna possível a promoção desses diálogos e desconstrução de alguns paradigmas de educação sexual presentes ainda nas escolas.

Corroborando com a análise em pauta, Furlani (2009), ao discorrer os princípios de educação sexual na escola, afirma que o ato de educar não é neutro, e que as práticas pedagógicas podem, conseqüentemente, ter relações com o que pensamos, sendo fundamental uma docência fundada em teorias, portanto, a autora discute que é fundamental uma educação sexual que promova um diálogo crítico e construtivo junto aos educandos/as, com práticas problematizadoras e dinâmicas sobre a sexualidade, que perpassam o entendimento que se refere somente ao corpo biológico, mas indo à compreensão de que este corpo é parte indissociável da sexualidade do ser humano.

Quadro 2 – Características com indicadores da vertente normativo-institucional.

(Continua)

TRABALHOS SELECIONADOS

Autor/Orientador: ETTRICH, Débora da Gama. FERRARO, José Luís Schifino.	Título: Construção das identidades de gênero e sexual no ambiente escolar: percepções, práticas pedagógicas e resolução de conflitos.	Programa/Modalidade: Pós- Graduação em Educação em Ciências e Matemática. PUCRS, 2019. Dissertação de Mestrado..

Público da pesquisa/ abordagens encontradas: Observação em turmas de 1º e 8º anos e questionários com os/as professores/as dessas turmas.

Estudo das relações entre professores/as e educandos/as dos 1º anos centrado na dimensão gênero, porém com estereótipos e modelos padronizados fazendo separações meninos e meninas, afeto somente entre meninas. Já nas turmas de 8º anos, são apresentadas algumas questões sobre sexualidade, porém com repressões. Nas expressões dos/as alunos/as; há presença de atitudes sexualizantes entre os educandos. Em se tratando de gênero, há estereótipos internalizados e atitudes sexistas entre os/as educandos/as. Relatos também de situações de conflitos que uma pessoa trans sofre nos espaços da escola. A pesquisa aponta para a necessidade de uma educação *queer* no espaço escolar, a fim de desconstruir processos estigmatizados e preconceituosos que ainda resistem nas escolas.

Autor/Orientador: CÓLIS, Eduardo Benedito. SOUZA, Leonardo Lemos de	Título: A educação infantil e outras possibilidades de educar: Pesquisa- intervenção e as discussões de gêneros, sexualidades e infâncias	Programa/Modalidade: Faculdade de Ciências e Letras, Assis - PR. Apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), 2020. Dissertação de Mestrado.

Público da pesquisa/ abordagens encontradas: Professores e educadoras da Educação Infantil, que atendem crianças de 04 meses a 5 anos.

Pesquisa-interventiva, por parte do pesquisador/psicólogo em discussão sobre as questões de gênero e sexualidade que necessitam de um olhar reflexivo, a fim de desconstruir as práticas naturalizadas e normatizantes que educadoras desenvolvem nos espaços da infância, por meio das brincadeiras e uso das tecnologias como recurso pedagógico. A pesquisa aponta para formação continuada que dialogue as possibilidades de práticas docente que contribua para a quebra desses paradigmas ainda presentes nas infâncias.

TRABALHOS SELECIONADOS

Autor/Orientador: LEGUIÇA, Michele Lopes. SOUZA, Jane Felipe de.	Título: “Atira no coração dela”: corpos e scripts de gênero na educação infantil	Programa/Modalidade: Pós-Graduação em Educação. UFRGS, 2019. Dissertação em Mestrado

Público da pesquisa/ abordagens encontradas: Crianças de 5 e 6 anos e as práticas dos professores em uma escola da periferia de um município do RS.

Segregação de gêneros visíveis no espaço da escola, como filas, brincadeiras no parque, atividades em sala, banheiros e refeitório, entre outros. Controle dos corpos infantis e disciplina pastoral e normatizadora de padrões existentes na sociedade, expressão de fé em discursos à comunidade escolar. A pesquisa destaca a necessidade de preparo e formação dos professores/as para uma educação sexual crítica, que desconstrua nos espaços essas normatizações repressivas e ideológicas.

Autor/Orientador: RIBEIRO, Raoany de Souza. GAGLIOTTO, Giseli Monteiro	Título: Discursos e não-discursos do isso: passarofes de uma escola do campo, inadubações e lesbianidades cis	Programa/Modalidade: Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. UNIOESTE, 2018. Dissertação

Público da pesquisa/ abordagens encontradas: 8 (oito) professores/as e alunos/as do Ensino Médio de uma Escola do Campo de um município do Paraná.

Concepções e práticas pedagógicas por parte dos/as professores/as, que ainda estão enraizadas em um modelo colonial de educação, no qual assuntos relacionados à sexualidade raramente são discutidos e, quando surge uma situação que represente a espontaneidade de algum educando com a sexualidade, são disfarçados ou desconhecidos, como o caso da homossexualidade/(lesbianidade), tema levantado pela pesquisadora no trabalho. Em meio à pesquisa, a pesquisadora desenvolve em campo ações de diálogos e debates em prol de uma educação sexual emancipatória.

Fonte: Elaborado pelas Autoras, 2021.

Ao analisar os dados pesquisados e destacados no Quadro 2, verificou-se nessas práticas docentes relatadas e nas relações escolares a presença da vertente normativo-institucional, pois nos espaços dessas escolas ocorrem abordagens de segregação de gênero nas brincadeiras, com separação de objetos para meninos e meninas e abordagens sobre como eles devem se comportar nesses espaços. Outra questão também presente em uma das pesquisas é o preconceito e silenciamento, frente às questões de homossexualidades, o que acarreta práticas de afastamento ao diálogo em torno das identidades de gênero e

orientação sexual. Louro (1997, p. 34), contrapondo-se a essas atitudes binárias, ao tratar sobre as questões de gênero, declara que:

A concepção dos gêneros como se produzindo dentro de uma lógica dicotômica implica um polo que se contrapõe a outro (portanto uma ideia singular de masculinidade e de feminilidade), e isso supõe ignorar ou negar todos os sujeitos sociais que não se enquadram em uma dessas formas. Romper a dicotomia poderá abalar o enraizado caráter heterossexual que estaria, na visão de muitos/as, presente no conceito “gênero”.

Dessa forma, a escola, também como um espaço social de relações entre os sujeitos, precisa desconstruir atitudes e padrões presentes em nossa sociedade heteronormativa, que definem papéis distintos e estanques a se desenvolver na sociedade para homens e mulheres, desde a infância. Cabe ao professor/a desconstruir, até mesmo nas brincadeiras que ocorrem nos espaços da escola, mostrando que não há nada de errado em a menina jogar bola, pois é uma atividade física de recreação e diversão com os demais; como também não há nada de errado no fato de o menino brincar de boneca e de cozinheiro, pois cabe também ao pai o papel de cuidar dos/as filhos/as e demais afazeres domésticos.

Segundo Raupp e Bahia (2011, p. 52), “A escola precisa contribuir com esse movimento de emancipação, de tornar a diversidade sexual algo discutido, conversado com tranquilidade, para que o ser humano possa relacionar-se melhor com ele próprio e com os outros/as.” Trabalhando dessa forma, o professor/a leva os/as educandos/as a compreenderem e refletirem que não existe um padrão de ser homem e mulher na sociedade, mas diversidades humanas, seja de gênero, corpo, culturas, raça, sexuais, entre outras, que devem ser respeitadas e defendidas, pois somos todos/as sujeitos que compõe a diversidade sociocultural.

O Quadro 3 apresenta abordagens e relatos encontrados em trabalhos científicos de professoras e pesquisadoras que desenvolveram, práticas docentes de educação sexual por meio de um viés emancipatório. Essas práticas emancipatórias têm sido adotadas por diversos autores/as, pesquisadores/as e educadores/as sexuais, tais como Carvalho (2012), Melo (2011) e Santos (2011), entre outros/as, que por anos abordam em cursos de formação docente, defendendo a educação sexual na perspectiva emancipatória,

sustentada na pedagogia de Paulo Freire, que podemos tomar como reflexão para as práticas docentes de educação sexual na seguinte reflexão do autor:

[...] Quer dizer, é óbvio para mim, que no momento em que você, num trabalho sério, crítico, sobre sexualidade, desafia o jovem a pensar entorno do seu corpo, [...]. Ele descobre o corpo com o mundo e o corpo com os outros. Então, de maneira nenhuma a informação sexual filosoficamente posta, cientificamente posta, pode levar a um descompasso. O que leva ao descompasso é a falsa compreensão, é a compreensão do corpo que se esconde no esconderijo para não desvelar nunca o corpo. [...]. (FREIRE, 1997 apud CARVALHO et al., 2012, p. 40).

Ao defender esse modelo de educação sexual, Santos (2011, p. 195) relata, em sua tese de doutorado, que propor trabalhos com a tendência emancipatória é “[...] perceber que a sexualidade emancipatória nos dá condições de compreender a dinamicidade, a complexidade e a riqueza que é própria da dimensão sexualidade humana”. Melo *et al.* (2011, p. 49) declaram que as abordagens emancipatórias de educação sexual possuem “[...] veio temático político-pedagógico fundamental que busca desalojar certezas, desafiar debates e reflexões, posturas fundamentais na busca do desenvolvimento pessoal do ser humano como um ser corporificado, sexuado, contribuindo na busca de cidadania para todos.” Atitudes desse tipo são indispensáveis nas escolas.

Quadro 3 – Características com indicadores da vertente emancipatória e libertadora.

(Continua)

TRABALHOS SELECIONADOS

Autor/Orientador: MORAES, Jéssica Tairâne de. FELIPE, Jane.	Título: “Minha mãe não pode falar nada que meu pai fica bravo”: violências de gênero a partir do olhar das crianças	Programa/Modalidade: Pós-Graduação em Educação. UFRGS, 2019. Dissertação de Mestrado.
Público da pesquisa/ abordagens encontradas: Crianças de 5 anos de idade da Educação Infantil da rede pública de uma localidade metropolitana de Porto Alegre/RS...		

(Conclusão)

TRABALHOS SELECIONADOS

Pesquisa participativa, na qual a pesquisadora é docente desse campo. A partir da literatura infantil e rodas de conversas, que trabalham desconstruindo questões de gênero, como masculinidades e feminilidades, prevenção a violência física/sexual de gênero. Nas abordagens, por meio de literaturas e imagem, promoveu discursos espontâneos e urgentes, quanto aos cuidados com a infância.

Autor/Orientador:
SANTOS, Luciana Henzel
dos. CARLAN, Francele de
Abreu

Título: Educação sexual
no ensino fundamental:
construindo uma unidade
didática

Programa/Modalidade:
Pós-Graduação em Ensino
de Ciências e Matemática.
UFPEL, 2019. Dissertação
de Mestrado

Público da pesquisa/ abordagens encontradas: Adolescentes do 7º, 8º e 9º anos de uma escola de Ensino Municipal no RS localizada em área rural. A educação sexual nesta localidade foi realizada por 2 anos pela professora/pesquisadora desse contexto escolar.

Processo de aprendizagem com dinâmicas de grupo, como roda de conversas, teatro, jogos didáticos e filmes, entre outras que promovem o diálogo. Os assuntos se deram a partir de interpretação de imagens que destacam a história da sexualidade no Brasil, temas como cuidados com o corpo, desconstruindo mitos e tabus em torno de assuntos como, namoro, relações sexuais e gravidez, entre outros, foram viabilizados por meio do diálogo.

Autor/Orientador:
NASCIMENTO, Tanah Mota
do. SILVA, Rodrigo Manoel
Dias da.

Título: Trajetória de
professora negras e
lésbicas no Ensino Público:
Rompendo o Ciclo de
Silêncios

Programa/Modalidade:
Pós-Graduação em
Educação. UNISINOS, 2020.
Dissertação de Mestrado.

Público da pesquisa/ abordagens encontradas: Professoras negras e lésbicas da região Sul do Brasil.

Promovem nos espaços da escola concepções de educação emancipatória, com narrativas da própria história de vida, em torno de temáticas que desconstruem padrões raciais, de gênero, sexualidade e religião. Estabelecem relações com movimentos sociais, negros, estudantil, feminista e lésbico, a fim de promover diálogos e respeito as diversidades raciais e sexuais existentes também nas escolas. São professoras militantes nos espaços da escola.

Fonte: Elaborado pelas Autoras, 2021.

A perspectiva emancipatória ocorre por meio do diálogo e com estratégias de ensino-aprendizagens, como literaturas, rodas de conversas, teatro, entre outras dinâmicas que fazem parte da prática docente de algumas professoras em escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental II (apresentados no Quadro 3). Práticas de educação sexual sob essa abordagem, que criam oportunidades aos educandos de questionarem suas dúvidas sobre prevenção, violências físicas e sexuais, homossexualidades, mudanças do corpo, gêneros, entre outros assuntos sobre a sexualidade, são esclarecidas e refletidas nos grupos.

Em concordância com a vertente emancipatória, Kornatzki e Chagas (2015) afirmam que histórias e narrativas digitais, sejam contadas pelos professores/as aos educandos/as ou produzidas com eles/as, são excelentes recursos pedagógicos que estão presentes nos espaços da escola e que possibilitam aos educadores/as abordarem temas diversos ligados à sexualidade com os/as educandos/as de forma lúdica. No entanto, conforme Amaral e Kornatzki (2015, p. 34), “[...] antes de serem utilizadas essas obras, é preciso um olhar atento para os discursos que são produzidos pelos seus textos e imagens.” Dessa forma, entre outras estratégias para trabalhar educação sexual, a literatura é excelente, conforme apontado pelas autoras, e sendo esta uma das estratégias utilizadas, principalmente pelas professoras da Educação Infantil, há de se ter critérios na escolha dessas obras, para que não possuam um viés religioso, repressor e proibitivo. Entretanto, nada impede de que esses artefatos pedagógicos sejam utilizados também nas demais fases da Educação Básica, pois estes visam contribuir com diálogos e problematizações das diversas temáticas sobre a sexualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou conhecimento científico para entender quais vertentes, conceitos e desdobramentos da educação sexual em espaços institucionais de aprendizagem. Percebeu-se que a Educação Sexual, a partir de Nunes (1997) esteve/está presente em nossa sociedade, seja na forma repressora, biologistica, descompressiva, consumista ou emancipatória, clara ou oculta nos currículos escolares. Assim sendo, é muito importante

se conhecer as vertentes ou abordagens dessa educação, pois proporcionam reflexões sobre quais modelos necessitam ser desconstruídos e qual a abordagem a ser aplicada que possibilite aos educandos a compreensão de si, de sua sexualidade, corpo, gênero, desenvolvendo respeito e compreensão pelas diferenças sexuais e de gênero dos demais sujeitos. É sempre bom lembrar que somos sujeitos de direitos e temos a autonomia, inclusive de viver e expressar a sexualidade.

Dessa forma, cabe ao/à educador/a esclarecer e promover aos educandos/as e às famílias, por meio de planejamentos de trabalhos voltados para educação sexual, respaldados nas legislações, mostrando-lhes que não existe nenhum modelo pronto e acabado a ser seguido, mas uma construção de saberes e diálogos em torno do tema sexualidade, forma essa de educar sexualmente, por meio da vertente emancipatória.

No entanto, as pesquisas realizadas apontam que nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental práticas/projetos de educação sexual na perspectiva emancipatória no Sul do Brasil não foram encontradas. Isso pode ser visto nos dois trabalhos encontrados, nessa etapa da Educação Básica, um representado no indicador médico-biologista, com relatos de professores/as que expõe dificuldades, e que não abordam temas diversos sobre a sexualidade, e/ou quando desenvolveram trabalhos, percebe-se que se deram num viés biológico. O outro representado na vertente normativo-institucional, pois revela segregação de gênero e comportamentos sexistas por parte dos meninos.

Apesar disso, em outras etapas de ensino, como na Educação Infantil e no Ensino Fundamental II, a pesquisa revelou que ocorrem algumas poucas práticas de educação sexual emancipatórias nas escolas. Práticas essas que estão embasadas em conhecimentos científicos, as quais ocorrem por meio de debates, teatros, rodas de conversas, filmes, entre outros meios, que promovem o diálogo, gerando autonomia dos/as estudantes em esclarecer dúvidas sobre temas em torno da sexualidade, permitindo que descubram a si e aos outros/as, porém, com respeito, acolhimento e entendimento das diversidades sexuais, práticas essas que partem da vertente/abordagem emancipatória de educação sexual.

Esta pesquisa demonstrou que há uma lacuna no sul do Brasil de trabalhos científicos que sejam consequentes de ações realizadas com crianças em educação sexual. A maioria dos dados levantados é resultante de pesquisas feitas com professores/as sobre a temática. Isso demonstra que a educação sexual não é necessária? Será somente a família responsável por essa educação? Será que há medo, insegurança e despreparo dos profissionais da educação para desenvolver projetos formais de educação sexual com e para as crianças de nossas escolas? Ficam as interrogações.

Esta investigação despertou, nesta autora o desejo de pesquisar trabalhos científicos de educação sexual com séries iniciais, mediados pela literatura infantojuvenil, pois sabe-se que as narrativas oportunizam excelentes estratégias para se trabalhar sobre temáticas relativas à sexualidade, principalmente com as crianças.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, C.; KORNATZKI, L. Literatura infantil e educação para a sexualidade: algumas possibilidades pedagógicas. In: **CONFERÊNCIA INTERNACIONAL ONLINE DE EDUCAÇÃO SEXUAL** (III COES): SEXUALIDADES, GÊNEROS E CIDADANIA EM ESPAÇOS EDUCATIVOS, 3., 2015, Florianópolis. Anais [...]. Florianópolis, SC: Centro de Educação a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina, 2015. p. 33-35. Disponível em: https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/52347/1/2015-Rossi...Vilac%cc%a7a_ANAIS_III_COES.pdf. Acesso em: 30 maio 2021.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 29 maio 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** (Versão Final). Ministério da Educação, Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EF_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 27 abr. 2021.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CARVALHO, G. M. D. de. Educação e mídias: as telenovelas e formação de professores em educação sexual. 2019. **Tese** (Doutorado em Educação) - Instituto da Educação, Universidade do Minho, Portugal, 2019.
- CARVALHO, G. M. D. de. "Tá ligado!?" Diálogos entre adolescentes e telenovelas da rede globo: interfaces na construção da compreensão da sexualidade. 2009. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade Estadual de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.
- CARVALHO, G. M. D. de.; MENDES, P. de O. e S. P.; MELO, S. M. M. de.; SANTOS, V. M. S. (org). **Educação sexual:**

interfaces curriculares. Florianópolis: UDESC/CEAD/UAB, 2012. Sexualidade como tema transversal. p. 15-34. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/560916/2/caderno_educacao_sexual_completo_web.pdf. Acesso em: 20 maio 2021.

FIGUEIRÓ, M. N. D. A formação de educadores sexuais: possibilidades e limites. 2001. **Tese** (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual de São Paulo, Marília, 2001. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/190864/000152710.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 maio 2021.

FIGUEIRÓ, M. N. D. Educação sexual: em busca de mudanças. *In*: FIGUEIRÓ, M. N. D. **A educação sexual presente nos relacionamentos cotidianos**. Londrina: UEL, 2009. E-book. p. 63-104. Disponível em: <https://www.maryneidefigueiro.com.br/livros/educacao-sexual--em-busca-de-mudancas>. Acesso em: 19 abr. 2021.

FIGUEIRÓ, M. N. D. Formação de educadores sexuais: adiar não é mais possível. *In*: FIGUEIRÓ, M. N. D. **Educação sexual**. 2. ed. rev., atual. e ampl. Londrina: Eduel, 2020. p. 40- 79. E-book. Disponível em: <https://pt.scribd.com/read/487672601/Formacao-de-educadores-sexuais-adiar-nao-e-mais-possivel#>. Acesso em: 8 maio 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. A concepção <<bancária>> da educação como instrumento da opressão. Seus pressupostos, sua crítica. 17. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987. p. 33-39.

FURLANI, J. Encarar o desafio da Educação Sexual na escola. *In*: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento da Diversidade. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. **Sexualidade**. Curitiba: SEED-PR, 2009. p. 37-48. E-book. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_tematicos/sexualidade.pdf. Acesso em: 23 maio 2021.

KORNATZKI, L.; CHAGAS, M. I. S. da C. Histórias e narrativas digitais na educação sexual da infância: possibilidades e limitações. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 1041-1068, set./dez. 2015.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, G. L. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. Uma teoria e uma política pós-identitária. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, SC, v. 9, n. 2, p. 541-553, 1 jan. 2001.

MELO, S. M. M. de.; CARVALHO, G. D. DE.; MENDES, P. de O. e S. P.; POCÓVI, R. M. de S.; SANTOS, M. M. S. (org). Educação e sexualidade. Educação Sexual e seus Paradigmas. **Caderno Pedagógico**. 2.ed. rev. Florianópolis: UDESC/CEAD/UAB, 2011. p. 51-84. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/cead/documentos/Caderno_Pedag_gico_Educa_o_e_SexualidadeCEADUDESC155085484740751217.pdf. Acesso em: 20 maio 2021.

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, n. 3, p. 621-626, mar. 2012.

NUNES, C. A. Filosofia, sexualidade e educação: as relações entre os pressupostos ético-sociais e histórico-culturais presentes nas abordagens institucionais sobre a educação sexual escolar. 1996. **Tese** (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo. 1996. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/252438>. Acesso em: 25 abr. 2021.

RAUPP, G.; BAHIA, A. Direito fundamental à educação, diversidade e homofobia na escola: desafios à construção de um ambiente de aprendizado livre, plural e democrático. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 39, p. 51-71, jan./abr. 2011.

SOARES, J.; PORTE, G. L.; SANTOS, V. M. M. Arte História e Educação Sexual. *In*. SANTOS, V. L. M.; CARVALHO, G. D. de; FÁVERO, M.; GOMES, V. **Dicionário de educação sexual, sexualidade, gênero e interseccionalidades**. In. 1. ed. Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina, 2019. p. 50-53. Dicionário.

SANTOS, V. M. M. Pontes que se estabelecem em educação sexual: um diálogo sobre a continuada e os saberes das práticas pedagógicas de professores no Brasil Portugal. 2011. **Tese** (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências Humanas, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 1996. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3281>. Acesso em: 27 maio 2021.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

A GESTÃO ESCOLAR NA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE ARARANGUÁ/SC

Elizabet Ferreira de Aguiar
Cléia Demetrio Pereira
Yasmin Ramos Pires

Elizabet Ferreira de Aguiar é Especialista em Educação Inclusiva pela Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC.
E-mail: elizabet.aguiar1966@edu.udesc.br

Cléia Demetrio Pereira é Doutora em Ciências da Educação e professora efetiva da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC.
E-mail: cleia.pereira@udesc.br

Yasmin Ramos Pires é Mestre em Educação e professora na Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC.
E-mail: yasmin.pires@edu.udesc.br

RESUMO

O processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual constitui-se em prerrogativa legal e caminho sem volta. Por isso torna-se importante que o ambiente escolar esteja em constante mudança e focado no movimento de assumir o seu papel no processo de transformação das práticas vigentes e coloque a inclusão efetivamente na prática escolar. Objetivamos, nesse estudo, analisar o papel da gestão escolar no processo de inclusão de estudantes com deficiência intelectual, descrito em documentos oficiais das escolas da rede municipal de Araranguá/SC. Para responder ao objetivo proposto seguimos com a pesquisa documental e bibliográfica. O estudo ocorreu em escolas municipais de educação básica, nas quais encontram-se matriculados. A rede de ensino estudada conta com quatro escolas de educação básica, localizadas no meio urbano em diferentes bairros do município. A partir dos estudos realizados constatamos ausências de documentos oficiais, que caracterizam a identidade do contexto escolar. Fato que fragiliza as práticas pedagógicas e afetam diretamente os estudantes, especialmente, o público da educação especial. Assim como também percebemos a necessidade de orientações mais específicas para a gestão escolar, por parte da secretaria municipal de educação, no sentido de viabilizar a construção coletiva do projeto político pedagógico, na direção de criar a identidade da escola, ao mesmo tempo, dar visibilidade as fragilidades e suas possibilidades, visando um cenário inclusivo e democrático.

Palavras-chave: Gestão Escolar. Inclusão Escolar. Estudantes com Deficiência Intelectual. Projeto Político Pedagógico.

INTRODUÇÃO

A educação especial é um campo de estudo instigante e intrigante porque, embora no Brasil, contamos com uma vasta legislação que garante direitos às pessoas com deficiência, ainda existe um abismo entre o que está posto nelas e o cotidiano vivido por esta parcela da população.

É importante salientar que as pessoas com deficiência foram tratadas de diferentes formas ao longo da história, sendo que no princípio as ações destinadas a este público eram pautadas pela segregação e exclusão, como ressalta Aranha (2005, p. 5):

A história da atenção à pessoa com necessidades educacionais especiais tem se caracterizado pela segregação, acompanhada pela consequente e gradativa exclusão, sob diferentes argumentos, dependendo do momento histórico focalizado. No decorrer da História da Humanidade foram se diversificando a visão e a compreensão que as diferentes sociedades tinham acerca da deficiência. A forma de pensar e por consequência a forma de agir com relação à deficiência enquanto fenômeno e à pessoa com necessidades educacionais especiais enquanto ser modificaram-se no decorrer do tempo e das condições sócio históricas.

A partir de lutas por igualdade travadas pelas próprias pessoas com deficiência, suas famílias e por entidades que se debruçaram nesta árdua batalha, o cenário começa a mudar e as ações passaram a serem realizadas a partir de um ponto de vista inclusivo. Sassaki (1997) considera a inclusão como um processo em que a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com deficiência e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. No entanto, durante este percurso, foram muitos os percalços enfrentados.

Nascer com um corpo com impedimentos remete a pessoa a enfrentar preconceito, rejeição e exclusão, tanto na vida cotidiana, como nos espaços públicos, uma vez que ainda é forte na sociedade como um todo, a visão de que a pessoa com algum tipo de deficiência é incapaz de viver uma vida plena em sociedade. Segundo Aranha (2005, p. 21),

[...] às “marcas” cunhadas nas “pessoas com deficiência”, durante séculos de história, através da mitologia, da religiosidade e da superstiosidade, o que contribuiu significativamente para que a vida se apresentasse como mero “pano de fundo”, já que a “deficiência é o que mais realça, visto o impacto e o desconforto que gera no outro.

É possível perceber como ainda os espaços, muitas vezes, não são acessíveis para todos, além das barreiras atitudinais, que impedem, muitas vezes, as pessoas de lidarem com as diferenças, existem outras igualmente prejudiciais que obstruem a participação plena, sendo elas: comunicacionais, instrumentais, metodológicas, programáticas, arquitetônicas, embora este trabalho centre suas atenções para atitudinais e arquitetônicas.

As escolas têm sido desafiadas a incluir todos os estudantes com deficiência, independentemente das suas especificidades pessoais. Por isso, muitos paradigmas precisam ser superados para reconhecer que não basta modificar estruturas arquitetônicas, mas principalmente, quando os desafios da própria escolarização forem colocados em pauta e se tornem efetivamente prática cotidiana.

É preciso pensar em alternativas e oportunidades para transformar a educação, subsidiada em abordagens que compreendam as diferentes formas de ensino-aprendizagem diante da diversidade humana. Além de reconhecer que é no espaço escolar que se encontram possibilidades de repensar o cotidiano e vivenciar experiências inclusivas, com práticas curriculares que realmente interfiram na formação das novas gerações e deem sentidos de conceber as diversidades humanas presentes no contexto da escolarização (PEREIRA, 2019).

Compreendemos assim, que o gestor da unidade escolar exerce função primordial para dar o direcionamento e conduzir o processo, no sentido de mobilizar os profissionais para mudança de postura, por meio da formação permanente com a equipe de profissionais em articulação com os processo de escolarização efetivamente, tanto da sala regular de ensino quanto do atendimento educacional especializado.

Esta contextualização nos permite levantar a seguinte problemática: *Qual é a função da gestão escolar no processo de inclusão de estudantes com deficiência intelectual, descrita nos documentos oficiais das escolas da rede municipal de Araranguá/SC?* A partir dessa questão direcionamos como objetivo geral analisar o papel da gestão escolar no processo de inclusão de estudantes com deficiência intelectual, descrita nos documentos oficiais das escolas do referido município. Para atingir este objetivo relacionamos os objetivos específicos, com a necessidade de: a) Verificar se nas funções da gestão escolar descritas no Projeto Político Pedagógico (PPP), estão contempladas ações direcionadas para o processo de inclusão; b) Averiguar se no plano de ações anual do PPP há referências sobre formação permanente aos profissionais da educação relacionadas à inclusão escolar; c) Observar nos documentos oficiais se há projetos de trabalho que contemplem ações junto aos estudantes, profissionais e família para a mudança de postura e superação de preconceitos.

Considerando as discussões travadas e da vasta legislação que protege os estudantes considerados público da educação especial, o tema inclusão escolar já não precisaria mais ser pauta das discussões e preocupações de pesquisadores e educadores que defendem uma sociedade inclusiva. Contudo, foi possível perceber, pelo levantamento documental realizado, que a realidade é bem contraditória, mesmo com documentos legais vigentes que apontam a garantia da educação escolar para todas as pessoas, indistintamente.

Ferreira e Guimarães (2003, p. 108) sinalizam que na prática cotidiana, os desafios estão frequentemente presentes e ainda temos uma longa jornada de lutas para atingirmos o minimamente desejável, que tanto sonhamos: a verdadeira inclusão de todos, pois “[...] a escola pública, assumida atualmente como veículo de inclusão e ascensão social, vem sendo, no Brasil, inexoravelmente um espaço de exclusão, não só das pessoas com deficiência, mas de todas aquelas que não se enquadram no padrão imaginário de aluno “normal”.

As autoras denunciam o que realmente acontece no interior de algumas escolas e que se faz necessário reverter essa lógica, a partir do trabalho atento e comprometido do gestor escolar, focado na causa das minorias, principalmente da pessoa com deficiência.

Investir em ações direcionadas no combate ao estigma de que a não aprendizagem está vinculada a dificuldade do estudante e não ao sistema como um todo, pode ser uma alternativa, além da realização de um trabalho junto à comunidade escolar para o engajamento e comprometimento de todos os envolvidos no processo educacional.

Por outro lado, mesmo entendendo que pode haver confronto com grupos que contam com posturas incoerentes em relação ao que significa conceber educação a partir de um ponto de vista inclusivo, o gestor poderá conduzir o trabalho, agregando as potencialidades que a escola e seu entorno possui, com o objetivo de tecer um projeto de escola pela perspectiva da educação inclusiva.

A escola de educação básica apresenta como pano de fundo um caráter tradicional e competitiva na sua dinâmica cotidiana, na qual considera o processo de apropriação do conhecimento como uma conquista individual e intransferível. Esta concepção coloca o

estudante em situação de vulnerabilidade educacional e a própria deficiência passa a ser mais problema do estudante e de sua família, do que do próprio contexto de escolarização.

Nesta perspectiva, se as escolas não romperem com as barreiras atitudinais que comprometem suas práticas, o processo de inclusão torna-se inviabilizado, consequentemente, amplia a distância entre a escola e os anseios dos estudantes com deficiência intelectual. É aqui que reside o comprometimento da gestão escolar, que assume colaborativamente, o processo educacional.

Analisar o papel da gestão escolar no processo de inclusão de estudantes com deficiência intelectual, descrita nos documentos oficiais das escolas da rede municipal de Araranguá, constituiu-se numa importante oportunidade para se adentrar neste debate e reconhecer a função social que a gestão escolar possui no delineamento das ações da escola.

Desse modo, compreendemos que a gestão escolar pode mobilizar os órgãos ao qual está vinculada e viabilizar interlocuções a partir das próprias experiências e condições dadas localmente, para dar oportunidade para todos os estudantes aprenderem juntos, especialmente, estudantes que apresentam deficiência intelectual, desafio que contrasta, cotidianamente, as práticas pedagógicas em sala de aula.

Espera-se que o resultado desse estudo promova algumas inquietações no âmbito das escolas de educação básica e produza reflexões pelas experiências que podem resultar em práticas inclusivas para estudantes com deficiência intelectual, além de criar condições para todos os alunos aprendam e sintam-se pertencentes do ambiente escolar.

PERCURSO METODOLÓGICO

O caminho metodológico seguiu numa abordagem qualitativa, por meio da pesquisa exploratória, que permite ter maior familiaridade com a problemática e a torná-lo mais explícito, o que pode levar à construção de hipóteses mais adequadas (RAUEN, 2015). Com isso, os procedimentos para coleta de dados seguiram pela pesquisa documental e bibliográfica, visto que “[...] o objetivo da pesquisa documental é recolher, analisar e

interpretar as contribuições teóricas já existentes sobre determinado fato, assunto ou ideia” (BARROS & LEHFELD, 1986, p. 91).

O campo de pesquisa desse estudo ocorreu em escolas de educação básica da rede municipal de ensino de Araranguá/SC, selecionadas a partir da constatação de matrículas de estudantes com deficiência intelectual que também frequentam a escola especial, mantida pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

O referido município, localiza-se na região sul do estado de Santa Catarina e conta com quatro escolas de Educação Básica. Todas situadas no perímetro urbano, em diferentes bairros. As referidas escolas atendem estudantes do primeiro ao nono ano do Ensino Fundamental, contemplando um total de 2.599 estudantes, sendo que destes 77 (setenta e sete) contam com diagnóstico de deficiência e destes, 07 (sete) estão vinculados ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) da APAE. Conta também com 15 (quinze) CEIs (Centros de Educação Infantil) públicos, 09 (nove) conveniados com o Município, 03 (três) pré-escolares urbanos e 03 (três) do campo; 02 (duas) Escolas Reunidas (urbanas) e 07 (sete) Escolas de Ensino Fundamental localizadas no meio rural (Escolas do Campo). O município possui seu próprio Sistema de Educação, com Conselho Municipal de Educação regularmente constituído.

Os projetos políticos pedagógicos de quatro escolas municipais compuzeram os dados empíricos e foram analisados por meio da análise documental por se constituir numa técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema, além de referenciais teóricos que tratam sobre o tema (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Por fim, optamos por manter as escolas participantes desse estudo no anonimato, que foram identificadas pelas letras do alfabeto: A, B, C e D.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS DA ESCOLA DA REDE REGULAR DE ENSINO

A inclusão de estudantes com deficiência na rede regular de ensino tem sido um tema

recorrente nos debates somado aos fatores de ordem ideológica, política, técnica, física, arquitetônica, atitudinal e também por existir uma vasta gama de publicações a respeito. Torna-se cada vez mais necessário ampliar o debate, pela possibilidade de se concretizar verdadeiramente a inclusão na prática cotidiana.

A história do processo de inclusão vem mostrando que o movimento passou por três fases, conforme indica Sassaki (1997), a segregação, a integração e a inclusão, que é a atual fase em que sucita vários desafios. Embora a legislação aponte para um caminho sem volta e um vasto cabedal de possibilidades para a sua implantação, ainda assim, requer atenção dos docentes e profissionais que atuam no contexto de escolarização.

Quem convive diariamente nesta área percebe resquícios no consciente coletivo das pessoas, que ainda se enquadram no paradigma da integração, “[...] que baseou-se no modelo médico da deficiência”, segundo o qual era preciso modificar (habilitar, reabilitar, educar) a pessoa com deficiência, a fim de torná-la apta a satisfazer os padrões aceitos no meio social (familiar, escolar, profissional, recreativo, ambiental)” (FERREIRA & GUIMARÃES, 2003, p, 109).

Como há necessidade de mudar paradigmas e isso demanda alteração na postura, sobretudo no âmbito cultural, é perceptível que ainda exista resistência, sobre a inserção da pessoa com deficiência, em algumas escolas de ensino regular, muitas vezes, sob a alegação que não há mais vaga para aquela turma ou manifestada pela omissão da própria gestão escolar, sobre a prática da inclusão.

Ferreira e Guimarães (2003, p. 104) indicam que

[...] a atual LDB – Lei 9.394/96 – tem levado a sociedade a discutir uma série de novas posturas profissionais e a tentar corrigir sua atitude de segregação institucional, passando a olhar as pessoas com deficiência como seres humanos inseridos na comunidade em que vivem, capazes de estabelecer uma maneira própria de existência, de acordo com suas peculiaridades físicas e mentais.

Importa destacar que incluir a pessoa com deficiência intelectual no ensino regular exige um novo posicionamento das instituições escolares, frente ao processo ensino aprendizagem.

Exige também do professor e gestão escolar conhecimento sobre concepções e práticas pedagógicas inovadoras, incluindo diferentes recursos, tanto de tecnologia assistiva, como de comunicação alternativa, além de outros recursos, objetivando atender as demandas e especificidades de todos os estudantes.

A inclusão impõe uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita àqueles que apresentam deficiências, mas se estende a qualquer aluno que manifeste dificuldades na escola, ainda que contribuindo para o crescimento de desenvolvimento de todos – professores, alunos e pessoal administrativo. (FERREIRA & GUIMARÃES, 2003, p, 109).

Vale salientar que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI/BRASIL, 2008, p. 15) define o público da educação especial em:

Alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos.

No caso específico de estudantes com deficiência intelectual o desafio é ainda maior o que requiere da escola um novo ritmo de trabalho em função de suas especificidades.

A deficiência mental desafia a escola comum no seu objetivo de ensinar, de levar o aluno a aprender o conteúdo curricular, construindo o conhecimento. O aluno com essa deficiência tem uma maneira própria de lidar com o saber, que não corresponde ao que a escola preconiza. Na verdade, não corresponder ao esperado pela escola pode acontecer com todo e qualquer aluno, mas os alunos com deficiência mental denunciam a impossibilidade de a escola atingir esse objetivo, de forma tácita. Eles não permitem que a escola dissimule essa verdade (BRASIL, 2007. p. 16).

A educação inclusiva é uma realidade regulamentada por documentos oficiais no âmbito nacional da educação brasileira, e deve ser concebida como garantia dos direitos humanos, que fundamentam os processos de escolarização nas escolas de educação básica. A educação escolar precisa fornecer meios pelos quais todos os estudantes possam lograr êxito nos diferentes espaços.

A escola como *locus* de formação é a principal via para estender para outros âmbitos da sociedade e ser instrumento de mudança. O processo de inclusão escolar favorece estudantes considerados o público da educação especial, além de contribuir para superação do preconceito e discriminação.

O contato das crianças entre si reforça atitudes positivas, ajudando-as a aprender a ser sensíveis, a compreender, a respeitar e a crescer, convivendo com as diferenças e as semelhanças individuais entre seus pares. TODAS as crianças, sem distinção, podem beneficiar-se das experiências no ambiente educacional. Os alunos com deficiência, em especial, quando em ambientes inclusivos, podem apresentar melhor desempenho no âmbito educacional, social, ocupacional. Eles aprendem como atuar e interagir com seus pares no mundo, real” (FERREIRA & GUIMARÃES, 2003, p, 117).

Nesta mesma ótica, o processo de inclusão contribui também para a mudança de cultura entre os profissionais da educação e os colocam no protagonismo da transformação da escola. Possuem ainda a possibilidade de potencializar o trabalho compartilhado, o que leva ao desenvolvimento das habilidades profissionais e a capacidade de trabalhar coletiva e colaborativamente, com apoio da própria gestão escolar, no sentido de atingir equidade educacional.

Uma educação mais humanitária e mais justa, objetivando uma pedagogia centrada na criança, baseada em suas habilidades, e não em suas deficiências, e que incorpore conceitos, como interdisciplinaridade, individualização, colaboração e conscientização/sensibilização, facilitando, assim, a inserção dos alunos que apresentam necessidades especiais na escola, fazendo dessa inclusão uma experiência positiva para todos. (FERREIRA & GUIMARÃES, 2003, p, 119).

Materializar e implementar um trabalho efetivamente inclusivo, não é tarefa fácil, em função do modelo de sociedade em que estamos inseridos, que valoriza o belo, o perfeito, o que apresenta melhor desempenho, além de questões referentes a estrutura física, entre outros, mas, mudar é preciso e trata-se de um desafio para todos nós.

O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR NO PROCESSO DE INCLUSÃO

A escola como um espaço social de formação humana recebe os reflexos da sociedade

mais ampla, e é afetada diretamente pelas relações humanas. Assim, consideramos que o contexto escolar precisa estar em sintonia com os direcionamentos das políticas educacionais, ao passo que a gestão escolar é desafiada diuturnamente a ressignificar seu papel, de modo que a escola responda adequadamente às novas exigências e aos anseios daqueles que dela fazem parte.

Salientamos que um gestor escolar, ao assumir a responsabilidade na condução de um determinado contexto de escolarização, assume igualmente responsabilidades de colocar em prática, com os profissionais da educação, as prescrições políticas que conduzem a educação básica brasileira. Torna-se evidente a atuação de um coletivo profissional, que tem o compromisso direto com a função social da escola, e oportunizar que todos os estudantes se apropriem de conhecimentos poderosos, que são valiosos na formação humana, como defente (YOUNG, 2016).

A lógica da gestão é orientada pelos princípios democráticos e é caracterizada pelo reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação, organização e planejamento de seu trabalho e articulação das várias dimensões e dos vários desdobramentos de seu processo de implementação (LUCK, 2007, p. 36).

A LDBEN Nº. 9394/96 (BRASIL, 1996), no seu art. 3º, inciso VIII, dispõe que o ensino público será ministrado com base na gestão democrática, sendo condição para a consolidação de um ambiente que busca a transformação, a autonomia, a participação, a liberdade de expressão dos sujeitos que ali frequentam e, sobretudo, o acolhimento às diferenças.

De acordo com Luck (2007, p. 36),

[...] a utilização do termo gestão não corresponde a simples substituição terminológica, baseada em considerações semânticas. Trata-se, sim, da proposição de um novo entendimento de organização educacional e de seus processos e, para além disso, das relações da educação com a sociedade e das pessoas dentro do sistema de ensino e da escola. Cabe ressaltar, ainda, que a gestão não se propõe a depreciar ou invalidar a importância da administração, mas, sim, a superar as limitações de enfoque fragmentado, simplificado e reduzido.

Consolidar uma gestão democrática não é tarefa fácil, justamente porque abarcar todas as dimensões do processo, sem fragmentá-lo, pressupõe trabalho árduo que implica, por vezes, em renúncias, pois o modo de atuação do gestor, na coordenação de toda a equipe, vai fazer toda a diferença na configuração da instituição.

Um dos aspectos fundamentais para o êxito do processo de inclusão escolar, diz respeito a liderança exercida pela gestão escolar nas relações que se estabelecem na vida cotidiana da escola. Requer tomada de decisão com a equipe de profissionais, estar aberta para um olhar e uma escuta atenta e ao que acontece no âmbito escolar.

Estas características são fundamentais, pois uma gestão democrática não pode ser permissiva, precisa garantir o rigor científico, a seriedade e o comprometimento, inclusive em situações que afetam a vida das pessoas. É nesse espaço que vimos o projeto político pedagógico como o fio condutor para orientar as ações das escolas. Por se tratar de um documento que oficializa a vida escolar é fundamental que seja elaborado de forma coletiva e democrática, consequentemente, se constitua no principal instrumento de identidade escolar e mediador do processo da gestão escolar. Importa ainda destacar, a necessidade de ser revisado sempre que necessário, na tentativa de atingir os objetivos propostos para cada ano letivo escolar.

Hengemuhle (2004, p. 29) diz que

[...] precisamos criar a cultura da construção e da presença viva do projeto político pedagógico em nosso cotidiano da escola. O sucesso de qualquer instituição e pessoa está vinculado a um planejamento criterioso e à prática do planejamento.

É o projeto político pedagógico que vai delinear todas as ações a serem desenvolvidas, no âmbito da escola, a saber: como será o processo de inclusão, que concepção de homem, mundo, sociedade, a escola deseja para o futuro, que tipo de prática demanda essa decisão, que tipo de avaliação será aplicada, como será realizada a formação permanente dos docentes, que tipo de trabalho será desenvolvido com a comunidade escolar, cuja finalidade é o acolhimento das diferenças humanas. Essas são questões que consideramos fundamentais para repensar o cotidiano da escola e criar alternativas para uma educação cada vez mais inclusiva.

Para que se possa conceber a “escola inclusiva” é necessário continuar trilhando um longo e árduo caminho. É imprescindível que a instituição educacional fique mais atenta aos interesses, características, dificuldades e resistências apresentadas pelos alunos no dia-a-dia da instituição e no decurso do processo de aprendizagem. Dessa forma, o ambiente escolar precisa se construir como espaço aberto, acolhedor preparado e disposto a atender às peculiaridades de cada um (FERREIRA & GUIMARÃES, 2003, p. 149).

É imprescindível que a gestão escolar estabeleça um diálogo constante com os docentes, principalmente aqueles cujas salas contemplem alunos com deficiência, para ouvir suas narrativas, e juntos buscarem a resolução e o melhoramento das ações. Normalmente as queixas são muitas, o que vai demandar dinamismo da gestão, de modo a realizar os enfrentamentos, junto aos órgãos públicos para sanar a problemática, além de embate na própria unidade escolar.

No que tange ao aspecto pedagógico, consideramos que a formação permanente dos profissionais é condição primordial, com vistas a garantir a aprendizagem e permanência dos estudantes com deficiência na escola.

A educação continuada se faz necessária pela própria natureza do saber e do fazer humanos como práticas que se transformam constantemente. A realidade muda e o saber que construímos sobre ela precisa ser revisto e ampliado sempre. Dessa forma, um programa de educação continuada se faz necessário para atualizarmos nossos conhecimentos, principalmente para analisarmos as mudanças que ocorrem em nossa prática, bem como para atribuírmos direções esperadas a essas mudanças (CHRISTOV, 2003, p. 09).

Além da formação permanente, para o projeto de escola inclusiva ser mais assertivo, o acompanhamento do trabalho realizado pelo docente, bem como seu planejamento se faz necessário, pois constatando evidências de fragilidades, há a possibilidade de revisão. Tudo isso refletirá em aprendizagem, tanto para o docente que está em processo de formação permanente, quanto para a gestão, pelos desafios a serem enfrentados e para os estudantes, que são as razões de todo o processo educacional. O acompanhamento também tem a função de contribuir para que velhas práticas, que não resultam em aprendizagens significativas, possam ser abolidas do cotidiano escolar.

A gestão escolar também exerce papel fundamental nas relações pessoais, a fim de evitar que se reproduzam atitudes discriminatórias e preconceituosas, considerando que por vezes caem na invisibilidade, mas, estão presentes nas instituições e que são tão ou mais prejudiciais que uma prática descomprometida com o sucesso dos estudantes. Nesse, quesito vale salientar que a comunidade escolar precisa se comprometer com a própria formação no âmbito do trabalho, por ser este o espaço concreto e real das vivências educacionais.

Outro aspecto que merece a atenção da gestão escolar diz respeito à acessibilidade física do prédio escolar. Conforme o Decreto Federal n. 5.296 (BRASIL, 2004), a ace acessibilidade é

Condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, de espaços, mobiliários e equipamentos urbanos das edificações, dos serviços de transporte dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida .

A acessibilidade atende as prerrogativas da constituição brasileira, que garante igualdade a todos os cidadãos, independentemente de sua condição, pois qualquer pessoa num determinado momento da vida poderá enfrentar dificuldades para realização de atividades ou apresentar mobilidade reduzida. Vale salientar que pessoa com mobilidade reduzida

[...] é aquela que, não se enquadrando no conceito de pessoa com deficiência, tenha por qualquer motivo, dificuldade de movimentar-se, permanente ou temporariamente, gerando redução efetiva da mobilidade, flexibilidade, coordenação motora e percepção (BRASIL, 2004).

A gestão escolar não pode dispensar esforços no sentido de romper com todas as barreiras impeditivas de acesso ao ambiente escolar, pois a educação é um direito de todos e instrumento de libertação. No entanto,

[...] há certa concepção ingênua que toma a escola como uma grande família, onde todos se amam e, bastando um pouco de boa vontade e sacrifício, conseguem viver harmoniosamente e sem conflitos. Mas parece que os conflitos não se superam por fazer-se de conta que eles não existem, já que eles são reais e precisam ser

resolvidos para serem superados, e para resolvê-los é necessário conhecê-los de forma realista (PARO, 1998, p. 20).

Implantar e implementar uma escola inclusiva implica desconstrução de velhos paradigmas, além de que ainda há, sobremaneira, em algumas situações, resistência também por parte da própria gestão escolar.

A gestão escolar pode ser compreendida como um processo político de disputa de poder, explicitamente ou não, através do qual as pessoas agem na/sobre a escola pautam-se predominantemente pelos seus próprios olhares e interesses acerca de todos os passos desse processo, com vistas a garantir que as suas formas de compreender a instituição e seus objetivos prevaleçam sobre os demais sujeitos, ao ponto de, na medida do possível, levar os demais sujeitos a agirem como eles pretendem (SOUZA, 2012, p. 159).

Assim, como as contradições estão presentes em todas as relações sociais, na escola não é diferente. Por isso, a necessidade dos profissionais engajados na luta por uma escola inclusiva, de continuarem enfatizando o debate, as intervenções e trabalho constante de conscientização acerca de como a inclusão, poderá ser instrumento para construirmos um mundo com justiça social para todos, sobretudo, no engajamento em defesa dos direitos daqueles, que em muitos casos, não conseguem se defender or seus próprios meios.

A GESTÃO ESCOLAR SOB A ÓTICA DOS DOCUMENTOS ANALISADOS

A escola cumpre verdadeiramente o seu papel, no momento em que assegurar a todos, o acesso e a permanência bem sucedida. É ela que tem como função social dar acessibilidade ao saber científico e promover a socialização e construção de novos saberes.

A escola, de fato, institui a cidadania. É ela o lugar onde as crianças deixam de perceber exclusivamente à família para integrarem-se numa comunidade mais ampla em que os indivíduos estão reunidos não por vínculos de parentesco ou de afinidade, mas pela obrigação de viver em comum. A escola institui, em outras palavras, a coabitação de seres diferentes sob a autoridade de uma mesma regra (CANIVEZ, 1991, p. 33).

Assim, é preciso superar uma visão simplista e reducionista de educação e compreendê-la na ótica do acesso e permanência e formação de todos os estudantes, em condições satisfatórias para garantia dos direitos, que são assegurados pela legislação, devendo este ser um dos focos centrais do trabalho do gestor escolar, principalmente com um olhar atento aos alunos que contam com algum tipo de deficiência.

Recorrendo aos projetos políticos pedagógicos das escolas alvo, buscamos verificar questões sobre o processo de inclusão de pessoas com deficiência. Ao que foi possível ter acesso, constatamos a presença no sumário do PPP a existência de um capítulo sobre a educação especial, no entanto, a página referida, não se encontrava no documento (Escola A). Neste caso, observamos a que projeto político pedagógico existe para atender as exigências dos órgãos oficiais, não como um instrumento capaz de delinear o dia a dia das ações da escola, onde as contradições e conflitos estão presentes.

Hengemuhle (2004, p. 29-30) nos faz refletir:

Como é possível desenvolver uma educação coerente, série a série, se o projeto construído não é do conhecimento dos professores, ou nem em conta no cotidiano? Pena que na escola não se enxerga o prédio cair. As sequelas nos alunos talvez se percebam depois. Se os ideais do projeto pedagógico não chegam à sala de aula, foi tempo perdido a sua construção, além de ficar deslegitimado o discurso da escola perante a sociedade.

Seguindo a mesma linha, tivemos outra constatação impressionante, ao nos deparar com um espaço educativo que não possui o projeto político pedagógico disponível para a comunidade escolar, tão pouco para disponibilizar ao estudo como um dado empírico. O fato foi que o Projeto Político Pedagógico da escola não foi encontrado (Escola B).

Ao nos deter nos demais projetos políticos pedagógicos (Escolas C e D), levantamos as prescrições exibidas no Quadro 1. Essa evidências nos permitem pensar numa abrangência que não retrata o cotidiano escolar, no que diz respeito as adversidades enfrentadas no campo da educação inclusiva. É possível que os projetos de cada escola tenham sido produzidos a partir de um modelo, por isso a dificuldade de retratar realmente o que acontece em cada uma das unidades escolares.

Quadro 1 – Prescrições direcionadas à educação especial.

ESCOLA	CONSTATAÇÃO
Escola C	Art. 32 – quanto a educação especial segue as normas gerais da LBD e da lei do Sistema Municipal de Araranguá, tendo esse aluno o auxílio de um segundo professor.
Escola D	No Capítulo V que trata da educação especial, no art.: 27 dispõe: a escola segue as normas da LDB e da Lei do Sistema Municipal de Educação de Araranguá, que fica assim definida: I – entende-se por educação especial, para efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais; II - O município oferecerá apoio técnico e financeiro para atender às peculiaridades da clientela especial, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível sua integração nas classes comuns de ensino regular; III – O ensino de apoio técnico especializado de que trata o parágrafo anterior será realizado em parceria com instituições privadas sem fins lucrativos, especializados e com atuação exclusiva em educação especial.

Fonte: Elaborado pelas Autoras, 2021.

O projeto político pedagógico como norteador das ações da escola, precisa explicitar suas metas educacionais e, ao mesmo tempo, ser um instrumento vivo e revisão e reelaboração constante. Entendemos que os desafios da inclusão escolar são imensos, desse modo, o documento fica fragilizado por não evidenciar as dimensões em que a escola necessita organizar para implantar e implementar a inclusão, como linha norteadora do seu trabalho.

É importante notar que a inclusão é uma modalidade de educação para todos, com um ensino especializado no e para o aluno. A dificuldade em se implantar uma opção de inserção tão revolucionária está no enfrentamento de um desafio ainda maior, que recai sobre o fator humano. Os recursos físicos e os meios materiais para efetivação de um processo escolar com qualidade cedem sua prioridade ao desenvolvimento de novas atitudes e formas de intenção na escola, exigindo mudança no relacionamento pessoal e social e na maneira de se efetivarem os processos de ensino e aprendizagem (FERREIRA & GUIMARÃES, 2003, p. 149).

Para realmente impactar em mudanças na prática efetivada nas escolas e acontecer uma revolução na sua dinâmica como um todo, é imprescindível foco e atitude por parte do gestor, no que tange às mudanças necessárias, principalmente no que diz respeito a velhas práticas que não dão conta de atender as necessidades de um novo tempo.

Nesta perspectiva, recorreu-se aos Projetos Político Pedagógicos das escolas a fim de verificar o que os mesmos contemplam, em relação a função da gestão escolar diante do processo de consolidação da inclusão de estudantes com deficiência.

Quadro 2 – Indicativos sobre a função da gestão escolar no processo de inclusão.

ESCOLA	CONSTATAÇÃO
Escola A	Acompanhar e promover as condições necessárias ao desenvolvimento de todos com estratégias de recuperação para os alunos com dificuldades de aprendizagem.
Escola B	O projeto político pedagógico não foi encontrado.
Escola C	Acompanhar, controlar e avaliar o processo ensino-aprendizagem.
Escola D	Acompanhar e colaborar no processo ensino-aprendizagem.

Fonte: Elaborado pelas Autoras, 2021.

Como se percebe, são várias as incumbências postas nos projetos analisados, mas selecionou-se as atribuições que mais se aproximam ao processo de inclusão. No entanto, chama atenção o fato da semelhança entre os documentos, o que reforça a ideia de que foi seguido um modelo prescrito, que pouco retrata da vida cotidiana das unidades escolares.

No que diz respeito a formação permanente dos docentes, em todos os documentos analisados, não foi encontrado nenhum campo que fizesse referência, assim como também não foi localizado dados prescritos para o sucesso da instituição educativa, em termos de qualificação do trabalho escolar.

Corroboramos com Paulo Freire (1998, p. 28) quando nos alerta:

O fato, porém, de que ensinar ensina o ensinante a ensinar um certo conteúdo não deve significar, de modo algum que o ensinante se

aventure a ensinar sem competência para fazê-lo. Não o autoriza a ensinar o que não sabe. A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige sua preparação, sua capacitação, formação se torne processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática.

Os documentos analisados dão conta de que falta também aos gestores das unidades escolares, um acompanhamento efetivo, por parte da Secretaria Municipal de Educação, referente aos apoios e assessoria. Igualmente as ausências realcionadas à formação permanente. Assim percebemos que ao invisibilizar prescrições de alguma natureza que afeta a consolidação de uma educação inclusiva mais efetiva, os documentos retratam o quanto são frágeis e deixam lacunas para seguir o percurso de escolarização, sem muitas perspectivas para os estudantes considerados públicoc da educação especial.

Por fim, constatamos que os documentos oficiais das escolas estudadas estão carentes de orientações acerca do processo de inclusão de estudantes com deficiência, principalmente aqueles, que de algum modo continuam na invisibilidade, sem maiores projeções que se vinculam com a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Com isso, reiteramos que as políticas de inclusão não são recentes, mas, precisam ser mobilizadas no cotidiano das escolas, sob a condução da gestão escolar.

A ideia de gestão contém a concepção da coordenação e de participação. A participação constitui um dos componentes indispensáveis da gestão, particularmente quando ela é fruto de quadro de atores, quando ela é da sua atuação responsável, a diversidade de formas de participação e a intensidade com que ela é exercida, correspondem ao grau de identificação e de comprometimento dos integrantes com a missão e o projeto da instituição. A solidariedade e a reciprocidade e o compromisso são valores que justificam a participação no processo de gestão (VEIGA, 1998, p. 67).

Consideramos que a gestão das escolas de educação básica e toda comunidade escolar tem o compromisso de colocar em movimento a construção do projeto político pedagógico, a fim de evitar que as fragilidades avancem em detrimento às prescrições oficias, que regulamentam o direito à todos os estudantes acesso e permanência na educação básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho objetivou analisar o papel da gestão escolar no processo de inclusão de estudantes com deficiência intelectual, constante no projeto político pedagógico de cada escola estudada, no âmbito municipal da educação de Araranguá/SC.

Com base nos dados levantados, verificamos ausências de documentos em duas escolas, fato que nos leva pensar que alguns contextos seguem um percurso escolar sem projeções e planejamento. As escolas que tivemos acesso aos projetos políticos pedagógicos, tivemos a oportunidade de identificar registros que referenciam sobre a educação especial, ainda que bem restrito, assim como não identificamos qualquer menção sobre a função da gestão escolar imbricada neste processo de educação inclusiva. Constatamos que dois desses documentos foram elaborados em forma de artigos, assemelhando-se a um Regimento Interno. Pelo formato dos mesmos, fica complicado retratar a dinâmica da escola e a própria identidade, uma vez que o projeto político pedagógico necessita espelhar práticas subsidiadas pelos conhecimentos pedagógicos, filosóficos e sociológicos, de modo a contemplar as dimensões do trabalho escolar, assim como projetos em andamento e pretendidos.

No que diz respeito à função da gestão escolar, verificamos prescrições direcionadas para atividades mais administrativas em detrimento das pedagógicas. Não encontramos especificações que direcionem a função da gestão escolar como peça fundamental para coordenar e dar movimento às prerrogativas legais que afetam diretamente a formação dos profissionais da educação. Do mesmo modo nada não localizamos metas e prejos que levem a cabo a efetivação da educação inclusiva para estudantes considerando público da educação especial.

Vale dizer ainda, que este ponto é fundamental ser descrito nos documentos institucionais, considerando a necessidade de prever diferenciação das práticas curriculares que asseguram, não só a matrícula como ponto de partida da escolarização, mas, o processo e as expectativas de chegada (PEREIRA, 2019).

Outro aspecto percebido diz respeito a questão da formação dos profissionais, que

não consta um campo delineado no projeto político pedagógico para esta finalidade. Consideramos um fator imprescindível, pois o trabalho com estudantes com deficiência instiga a desconstruir paradigmas excludentes. Estabelecer como meta a formação profissional com acompanhamento constante, pode ser uma possibilidade para agregar novas experiências, implementar o trabalho coletivo e colaborativo no cotidiano da escola, com objetivo maior de torná-la efetivamente inclusiva.

Ao finalizar este trabalho também nos demos conta dos limites que tivemos com a escassez de materiais. Como observado, os materiais disponíveis não permitiram uma discussão com maior amplitude, mas, ficou visível sobre o quanto os gestores escolares necessitam de orientações e acompanhamento da Secretaria Municipal de Educação, no sentido de construírem coletivamente um documento que realmente expresse a função social da escola. Mais que isso, o de garantir o mesmo direito à escolarização na educação básica para todos os estudantes. Com isso, o horizonte pode ficar mais próximo com possibilidades de um cenário educativo mais inclusivo e democrático, responsabilidade que é de todas as pessoas.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Projeto Escola Viva**: garantindo acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos. Brasília: 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/visaohistorica.pdf>>. Acesso em: 08 janeiro. 2020.

BARROS, Aidil Jesus Paes de. LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Fundamentos da metodologia**: uma guia para a iniciação científica. – São Paulo: McGraw-Hill, 1986.

BRASIL, **Decreto nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004**. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=240147>> Acesso em 08 janeiro. 2020.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em 08 de fevereiro de 2020.

BRASIL. **Atendimento Educacional Especializado**: deficiência mental. SEESP/SEED/MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em janeiro de 2020>.

CANIVEZ, Patrice. **Educar o cidadão?** São Paulo : Papirus, 1991.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. **Educação Continuada:** função essencial do coordenador pedagógico. São Paulo: Edições Loyola, 6ª edição, 2003.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo. GUIMARÃES, Marly. **Educação Inclusiva.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FREIRE, Paulo. **Professora sim tia não:** Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1998.

Hengemuhle, Adelar. **Gestão de ensino e práticas pedagógicas.** São Paulo, Editora: Vozes, 2004.

LUDKE, M.: ANDRÉ, M. E.D. A. **Pesquisa em educação:** Abordagens qualitativas. São Paulo : EPU, 1986.

LÜCK, Heloísa. FREITAS, S. Kátia; GIRLING, Robert . e KEITH, Sherry. **A Escola Participativa:** o trabalho do gestor escolar. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública.** São Paulo : Ática, 1998.

PEREIRA, Cléia, Demétrio. Políticas de inclusão escolar: um estudo comparativo entre Brasil e Portugal ao nível da diferenciação curricular na educação básica. (**Tese de Doutorado em Ciências da Educação Especialidade em Desenvolvimento Curricular**). Universidade do Minho Instituto de Educação, 2019.

RAUEN, Fábio José. **Roteiros de iniciação científica:** Os primeiros passos da pesquisa científica desde a concepção até a produção e a apresentação. Palhoça: Ed. Unisul, 2015.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola. **Revista Brasileira de Educação** v. 17 n. 49 jan.-abr, 2012, p. 159-241.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. *In:* VEIGA, I. P. (Org.). **Projeto político-pedagógico:** uma construção possível. Campinas: Papirus, 1998.

YOUNG, Michael. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI?. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 18-37, jan./mar. 2016.

O CONCEITO DE INCLUSÃO PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DE APRENDIZAGEM PERSONALIZADA E MEDIADA POR TECNOLOGIAS

Gabriela Alias Rios
Klaus Schlünzen Junior
Elisa Tomoe Moriya Schlünzen

Gabriela Alias Rios é Doutora em Educação e professora no Instituto Federal de São Paulo - IFSP.

E-mail: gabriela.alias@ifsp.edu.br

Klaus Schlünzen Junior é Doutor em Engenharia Elétrica e professor efetivo na Universidade Estadual Paulista - UNESP.

E-mail: klaus.junior@unesp.br

Elisa Tomoe Moriya Schlünzen é Doutora em Educação e professora na Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE.

E-mail: elisa.tomoe@unesp.br

RESUMO

A investigação partiu da identificação da necessidade de aprofundamento das pesquisas sobre inclusão no ensino superior, mais especificamente em cursos oferecidos na modalidade a distância, considerando as práticas pedagógicas, e não apenas o âmbito das tecnologias e seu emprego em ambientes de aprendizagem. A análise da literatura mostra que há escassez de estudos sobre a inclusão em seu aspecto pedagógico, no contexto do ensino superior a distância brasileiro e os pressupostos da democratização da educação. Diante desse cenário, o seguinte questionamento norteou a pesquisa: como pode ser definida a inclusão em seu aspecto pedagógico, considerando o contexto do ensino superior na modalidade a distância e o princípio da educação para todos? O conceito de inclusão pedagógica definido neste capítulo segue em consonância com a abordagem metodológica que pautou a sua construção, que foi a abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS). O objetivo geral foi definir e validar o conceito de inclusão pedagógica com a oferta de cursos na modalidade a distância, e os específicos: (i) identificar os aspectos do conceito de inclusão pedagógica; (ii) analisar se a construção de cursos atendem ao conceito de inclusão pedagógica; (iii) sugerir, com base no conceito construído sobre inclusão pedagógica, como podem ser desenvolvidos cursos a distância com práticas inclusivas. A seleção e a coleta de dados se deram nos ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) dos cursos ofertados na Universidade Estadual Paulista (Unesp). A partir de categorias pré-definidas, os dados foram analisados a partir da literatura e dos pressupostos relacionados à inclusão para a educação na modalidade a distância no ensino superior. A partir da análise, foi possível observar que para que um curso atinja a inclusão pedagógica, é necessário que todo o processo de construção, produção, implementação e execução esteja alinhado com os princípios de uma educação para todos e, ainda, foi identificado que a figura do tutor on-line (TO) é fundamental para a garantia da inclusão pedagógica.

Palavras-chave: Inclusão. Ensino Superior. Tecnologias. Aprendizagem Personalizada.

INTRODUÇÃO

Com a pandemia de covid-19, ambientes escolares e instituições de ensino precisaram se reorganizar e revisitar as práticas pedagógicas. Na educação básica, dados do Censo Escolar (BRASIL, 2020) mostram que quase a totalidade das escolas, das redes públicas

federal, municipal e estadual e privada adotaram estratégias não presenciais e com uso das tecnologias digitais para a continuidade das atividades de ensino e aprendizagem.

Na educação superior, já se observava o avanço do ensino híbrido desde 2019 (ABED, 2021), com o oferecimento de disciplinas a distância, uso das tecnologias e ambientes virtuais no percurso formativo e atendimento remoto a estudantes. Contudo, instituições de ensino encontraram e ainda enfrentam desafios frente às mudanças nos dois últimos anos.

Vivenciamos, com a pandemia de covid-19, transição na organização e nos modelos educacionais e, no contexto pós-pandemia, rupturas e revisão das práticas pedagógicas serão necessárias. De acordo com o relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil (ABED, 2021), mesmo com a expansão da modalidade a distância no cenário brasileiro, até pouco antes da pandemia de covid-19, um considerável percentual de instituições ainda não oferecia cursos a distância. A inclusão, a necessidade de acolhimento das diferenças e a aprendizagem personalizada e rizomática estarão ainda mais evidentes no contexto pós-pandemia, tendo em vista a reorganização da sociedade e das formas de acesso à informação.

Trazemos, portanto, neste capítulo, possibilidades para pensar uma educação a distância *on-line* mais inclusiva, personalizada e baseada no conceito de inclusão pedagógica, considerando o atual cenário, desafiador e que demanda novos olhares no processo de ensino e de aprendizagem. Refletimos a partir da intersecção de duas áreas, a educação inclusiva e a educação a distância *on-line*.

INCLUSÃO – PENSANDO A EDUCAÇÃO ON-LINE PARA TODOS

A inclusão tem estreita relação com o conceito de pertencimento e, para este capítulo, adotamos abordagens teóricas que se referem ao conceito de forma mais ampla, considerando a valorização das pessoas, independente das diferenças ou características individuais (GALLO, 2012; 2010; MANTOAN, 2002). Entendemos que o acesso aos cursos

on-line de educação superior, bem como a permanência e o êxito, são direitos de todos aqueles que se matriculam.

A inclusão e seus valores estão relacionados ao princípio da universalidade, ao direito da equiparação de oportunidades e da não discriminação. Entendemos a inclusão e as questões relacionadas a esse paradigma conforme a definição de Plaisance (2015, p. 236): “cultura da *acolhida das diferenças* e do compartilhamento das dependências”, a qual está estreitamente relacionada à democratização da educação e que concorda com o mote delineado por Mantoan (2013b), que destaca que a inclusão se relaciona a não deixar nenhum estudante excluído do processo de ensino e de aprendizagem.

Reforçamos a necessidade de respeitar as características individuais dos estudantes e, consequentemente, valorizar as diferenças. A partir do pressuposto que todos somos diferentes e que ninguém aprende da mesma forma, é possível planejar e delinear ambientes virtuais mais inclusivos, pensados para receber e proporcionar experiências positivas de aprendizagem a todos os estudantes, contemplando a singularização (GALLO, 2010) e a valorização das potencialidades dos estudantes (SCHLÜNZEN, 2015; BARROS, 2015). Ainda, a forma (nível) como o estudante utiliza as interfaces, softwares e aplicativos *on-line* disponibilizados no ambiente virtual varia de acordo com o estilo de aprendizagem e de uso do espaço virtual (BARROS, 2018). Ressaltamos que o estilo de uso do espaço virtual é flexível e pode se configurar como um dos pontos ao delinear as estratégias pedagógicas quando pensamos na aprendizagem ativa e personalizada mediada por tecnologias em um ambiente inclusivo.

Para tanto, todas as etapas da ação pedagógica precisam ser desenhadas para garantir ambientes inclusivos, que envolvem desde o planejamento até a avaliação, perpassando o desenvolvimento dos materiais e arquitetura do ambiente virtual.

Schlünzen Junior (2009; 2013), Peters (2012), Valente (2003) e Moore e Kearsley (2007; 2013) destacam que a educação *on-line* permitiu a democratização do acesso à educação, já que estudantes que tinham o espaço e o tempo como fatores impeditivos, passaram a ter a possibilidade de estudar sem a necessidade de se deslocar fisicamente para os centros de formação. No contexto atual, que demanda reorganização e inovação frente às

práticas pedagógicas, instituições de educação superior enfrentam desafios relacionados à implementação de educação online híbrida que, de fato, proporcione espaços de aprendizagem a todos os estudantes.

A educação *on-line* ou híbrida, majoritariamente ofertada em *Learning Management Environments* (LMS), tem, portanto, relações com a educação inclusiva no que diz respeito à universalidade e à democratização da educação. Por isso, a criação e a garantia de ambientes inclusivos nessa modalidade de educação se fazem urgentes e necessárias, bem como a inserção desses aspectos nas políticas institucionais, como orienta a *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (HUERTAS et al., 2018).

Os cursos ou disciplinas ofertados *on-line* por meio de LMS possuem características próprias, que diferem de outras modalidades de educação, como o distanciamento temporal e geográfico entre professores, tutores (ou mediadores) e estudantes e a necessidade de planejamento e produção dos materiais didáticos digitais com antecedência maior que na modalidade presencial, o que implica na implementação de ações para que a distância transacional (MOORE, 1993) seja minimizada e que os estudantes tenham autonomia para participar do curso.

Dada a urgência de readequação da educação em decorrência da pandemia, observamos a necessidade de planejar e implementar ambientes virtuais que sejam balizados pelos pressupostos do desenho universal. Plaisance (2015) destaca a importância da inserção dos recursos de acessibilidade e que ela está estreitamente relacionada ao desenho universal, tanto instrucional, quanto para aprendizagem. Pensar sob a ótica universal implica não ter necessidade de futuras adaptações, tendo como consequências as mesmas condições de ensino e oportunidades equiparadas de aprendizagem, permanência e êxito para todos os estudantes.

A acessibilidade digital precisa ser, portanto, garantida quando abordamos ambientes inclusivos. Considerando a educação *on-line* no modelo que temos hoje, cujo suporte para o processo de ensino e aprendizagem é o LMS, observamos a necessidade desses ambientes virtuais e de todos os materiais didáticos digitais serem acessíveis digitalmente. Pesquisas desenvolvidas por Schlünzen Junior, Schlünzen, Malheiro e Santos (2015)

permitiram a construção de um LMS autoconfigurável que incorpora os recursos de acessibilidade nos ambientes, como a tradução em Língua Brasileira de Sinais (Libras), legendagem e audiodescrição, personalizado de acordo com o perfil do usuário, viabilizando a participação com autonomia e independência de pessoas com ou sem deficiência.

Benoit (2014) e Plaisance (2015) apontam mais uma dimensão da acessibilidade para além da digital, que é a acessibilidade pedagógica. Para Benoit (2014), a acessibilidade pedagógica está mais próxima à prática docente e corresponde aos esforços, às práticas e ao saber-fazer profissional que os professores podem desenvolver para promover ensino e aprendizagem adaptativos, de forma a minimizar possíveis barreiras no processo de aprendizagem e proporcionar oportunidades equiparadas aos estudantes.

Garantir a dimensão pedagógica da acessibilidade marca a mudança da cultura baseada na lógica da integração para a lógica inclusiva, no que se refere, principalmente, aos estudantes com deficiência – mas que pode ser estendida a todos quando se pensa em ambientes virtuais inclusivos.

No entanto, a acessibilidade pedagógica ainda está estreitamente relacionada ao acesso de um público específico – geralmente pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, ou ainda, estudantes que fazem parte do chamado público-alvo da educação especial, conforme indicam a legislação e documentos orientadores brasileiros. Expandindo para aspectos relacionados à aprendizagem, reiterados pela era de transição atual, faz-se necessário aprofundar e transcender o aspecto exclusivo do acesso, tanto ao ambiente quanto ao conteúdo (pedagogicamente), ampliando para a dimensão do conceito de Inclusão Pedagógica (RIOS, 2018).

A inclusão pedagógica é um conceito superior e mais amplo que acessibilidade pedagógica e que precisa ser contemplado para garantirmos ambientes inclusivos, a fim de atender às diferenças presentes nas salas virtuais. Na pesquisa conduzida por Rios (2018), que analisou um curso de formação de professores semipresencial, planejado para ser inclusivo e acessível, foi evidenciado que, mesmo sem ter nenhum estudante que fizesse parte do chamado público-alvo da educação especial e com a inserção cuidadosa

de todos os recursos de acessibilidade necessários, os discentes (professores da rede pública estadual paulista) apontavam barreiras que vinham a influenciar no processo de aprendizagem.

Os dois últimos anos, que foram marcados pela transição e revisitação das práticas pedagógicas, têm indicado a necessidade do delineamento e da implementação de ambientes virtuais que contemplem o conceito de inclusão pedagógica, uma vez que possibilita, de fato, o acolhimento e a inclusão dos estudantes matriculados no curso.

O CONCEITO DE INCLUSÃO PEDAGÓGICA E A APRENDIZAGEM PERSONALIZADA

A distância física e psicológica entre estudantes, tutores e professores (MOORE, 1993) configura-se como possível barreira para a comunicação, para o acesso às informações, para o entendimento dos aspectos atitudinais, para a definição das bases tecnológicas e, principalmente, para a compreensão das propostas pedagógicas e metodológicas que muitas vezes se caracterizam como impeditivos ao acesso, à permanência e ao êxito dos estudantes nos ambientes de aprendizagem, quer sejam virtuais ou híbridos.

Um pressuposto relacionado à construção de ambientes de aprendizagem que esteja em consonância com a inclusão diz respeito à concepção, ao planejamento e ao seu desenho, que precisam considerar uma das premissas da educação inclusiva, que é a adequação por parte da instituição para receber o seu alunado (MANTOAN, 2015), de forma a garantir a equidade e formas equitativas de acesso. Portanto, *todo o processo* precisa contemplar os valores da inclusão.

O ensino e a aprendizagem no âmbito da educação *on-line* ou híbrida não se limitam apenas à forma como os professores concebem a aprendizagem, a avaliação e a inclusão (BRASIL, 2015) e suas estratégias e metodologias, mas também à forma como a equipe técnica multidisciplinar, que faz parte da produção e implementação dos ambientes digitais, posiciona-se frente à educação inclusiva, colaborando para que o produto final (curso ou disciplina, por exemplo) seja pedagogicamente inclusivo.

Peters (2012) reforça sobre a aprendizagem se dar de forma autorregulada na educação *on-line* ou híbrida e, para tanto, faz-se necessário pensar no processo de construção dos ambientes de aprendizagem, tanto no âmbito tecnológico, quanto no pedagógico, observando-se os estímulos e, sempre que possível, os diversos estilos de uso do virtual, como aponta Barros (2018). Todos os estudantes têm direito a oportunidades de aprendizagem e, portanto, é preciso garantir que o LMS em que o curso (ou disciplina) será disponibilizado seja inclusivo tanto no âmbito digital, quanto no pedagógico.

O conceito de inclusão pedagógica vai além da promoção do acesso aos conteúdos e, portanto, também da acessibilidade pedagógica. Enquanto a acessibilidade pedagógica está relacionada à promoção do acesso aos conteúdos por pessoas com deficiência, a inclusão pedagógica traz elementos norteadores quanto a aspectos organizacionais, digitais e metodológicos, como planejamento do ambiente virtual, estímulos e conteúdos disponibilizados no curso, abordagem para tutoria, caso tenha. Ainda, a inclusão pedagógica extrapola a acessibilidade pedagógica, que está relacionada ao saber-fazer docente e ao esforço do estudante (BENOIT, 2014; 2015), e considera, além do saber-fazer docente outros agentes que fazem parte deste ecossistema de aprendizagem.

Reforçamos que, ao discutirmos a inclusão, entendemos que o conceito está relacionado ao *para todos*, e não apenas aos estudantes com deficiência ou mobilidade reduzida ou que fazem parte do chamado público-alvo da educação especial, conforme apontado na maior parte da literatura da área.

Quando falamos da inclusão pedagógica, defendemos a educação para todos com base na pedagogia da diferença (MANTOAN, 2011), que implica na equiparação das condições para que todos tenham as mesmas oportunidades de participar e de aprender.

Assim, defendemos que a inclusão pedagógica em ambientes virtuais de aprendizagem contempla outros aspectos que vão além da acessibilidade, como o desenho do ambiente virtual e seu processo de construção, a concepção pedagógica, os recursos de tecnologia assistiva, o material didático, a abordagem metodológica escolhida, a atitude docente frente às diferenças, a mediação e a avaliação. Todos esses aspectos juntos precisam estar em consonância com os aspectos atitudinais de gestores, educadores e estudantes em

uma perspectiva inclusiva, que implica fundamentalmente na valorização das diferenças (MANTOAN, 2006), pressuposto fundamental da inclusão. Na literatura, identificamos que a inclusão em ambientes virtuais está relacionada ao público da educação especial; contudo, considerada a era disruptiva, com ampliação e deslocamentos dos espaços de ensino e de aprendizagem, observar os demais pilares que sustentam o conceito de inclusão pedagógica se faz necessário às instituições que prezam, de fato, pela inclusão e sucesso dos estudantes.

Ademais, a concepção educacional não pode ser negligenciada quando se fala da educação *on-line* e, conseqüentemente, quando se pensa em ambientes de aprendizagem oferecidos nessa modalidade para serem pedagogicamente inclusivos. É preciso considerar o papel e a postura do professor, dos profissionais que compõem a equipe técnica e pedagógica, as metodologias escolhidas para o desenvolvimento das atividades, o material didático e seus recursos, as estratégias de comunicação, a colaboração entre os estudantes e a forma de avaliação da aprendizagem.

A inclusão pedagógica é, portanto, conceituada como um conjunto de medidas necessárias para que todos os estudantes em ambientes de aprendizagem *on-line* ou híbridos tenham condições e oportunidades de participação e de aprendizagem em equidade, valorizadas as suas características individuais e diferenças. A inclusão pedagógica não se limita às práticas pedagógicas dentro do LMS e ao acesso, como é a acessibilidade pedagógica, mas precisa ser transversal a todo o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, considerada desde o planejamento, à implementação, à execução e à avaliação, de forma a permitir, além do acesso, a permanência, a participação com autonomia e independência para o êxito de todos (RIOS, 2018). Ainda, aspectos organizacionais, pedagógicos e metodológicos precisam ser permeados pelo aspecto atitudinal.

Desta forma, para se chegar à inclusão pedagógica é preciso garantir que todo o processo de planejamento dos ambientes de aprendizagem, de sua construção e implementação, e de sua execução tenham como sustentação teorias que considerem as diferenças e a aspectos atitudinais positivos frente à inclusão por parte de todos os profissionais que compõem as equipes pedagógica e multidisciplinar e que atuam na sua constituição como um ambiente de aprendizagem com equidade.

Os ambientes de aprendizagem, tanto na educação presencial, quanto na *on-line*, são heterogêneos, o que significa que os estudantes não são iguais, não se expressam da mesma maneira e, principalmente, não aprendem da mesma forma. Essa assertiva é embasada nos pensamentos de Gallo sobre o aprender, o qual esclarece que

Cada um reage aos signos de uma maneira; cada um produz algo diferente na sua relação com os signos, o que equivale a dizer que cada um aprende de uma maneira, a seu modo singular. Ou seja, numa mesma aula, com um mesmo professor, múltiplas aprendizagens acontecem, na medida em que são múltiplos os alunos e que cada um aprende a seu próprio modo (2012, p. 8).

Pensar em ambientes inclusivos remete a garantir ao estudante o direito à diferença, a qual é intrínseca e constituinte de cada pessoa e que revela percursos pessoais de aprendizagem. Para esses percursos, entendemos que os Ambientes de Aprendizagem Personalizada (*Personal Learning Environments*) precisam ser estudados e analisados sob a ótica da inclusão pedagógica, que permitirá avaliarmos as potencialidades para a promoção de ações educativas sob a perspectiva da inclusão.

AMBIENTES DE APRENDIZAGEM PERSONALIZADA E A INCLUSÃO PEDAGÓGICA

Há a necessidade de considerarmos as diferenças nos ambientes educacionais e ressaltamos a importância de estender e aprofundar essa discussão para a ambientes virtuais e híbridos de aprendizagem, tendo em vista as suas características, o crescente interesse e número de matrículas em um contexto brasileiro (ABED, 2021) e a tendência de ampliação dos espaços de educação online mediada pelas tecnologias.

Ao analisarmos a educação oferecida na modalidade a distância ou híbrida, destacamos que diversas barreiras precisam ser ultrapassadas para o delineamento de ambientes inclusivos. Mantoan (2013a), ao estudar a inclusão na educação básica, afirma que as escolas precisam reinventar o modelo tradicional de ensinar, reconsiderando as estratégias pedagógicas adotadas e a avaliação. Concordamos com a autora e defendemos transpor essa necessidade de mudança para a educação superior na modalidade *on-line*.

Assim como acontece na educação básica, modelos pautados na pedagogia tradicional, relacionados ao instrucionismo, centralizados no professor, com pouca ou quase nenhuma interação, não corroboram a criação de ambientes inclusivos. Há a necessidade, por outro lado, de oferecer cursos ou disciplinas que sejam significativos aos estudantes (SCHLÜNZEN, 2015), que permitam a expressão de múltiplas formas (NUNES; MADUREIRA, 2015) e que exista o compartilhamento de experiências e as trocas entre pares. Para Schlünzen (2015), nessa perspectiva de educação, o estudante é conscientizado a valorizar a diferença.

Os LMS virtuais ou híbridos têm especificidades tanto nos aspectos organizacionais, de seu planejamento, como nos estruturais, relacionados à implementação e execução. Bernardi, Moresco e Behar (2013), a partir dos estudos desenvolvidos por Behar (2009), pontuam que a arquitetura pedagógica para cursos *on-line* é composta por quatro elementos: organizacionais (relacionados à gestão, ao planejamento pedagógico, perfil dos atores e objetivos); conteúdos (relacionados aos objetivos de aprendizagem); metodológicos (relacionado aos pressupostos da didática, à mediação, à interação e à forma de avaliação); e tecnológicos (tecnologias utilizadas).

A elaboração de um curso ou disciplina, por exemplo, para ser inclusivo pedagogicamente requer atenção a todos esses elementos da arquitetura pedagógica e, a partir do proposto por Behar (2009), reorganizamos esses elementos nos aspectos organizacionais e estruturais, e nas etapas de planejamento, construção e execução. A atenção a essas etapas com vistas a estabelecer a inclusão pedagógica é fundamental a fim de evitar que aconteça o que Mantoan (2002) chama de ensino adaptado, em que os materiais e estratégias são definidos unicamente para um determinado estudante. Ao relacionar à educação *on-line* ou híbrida, a adaptação diz respeito à modificação dos materiais após a construção do curso para atender a um único e determinado estudante. Nessa perspectiva, há a negação do direito às diferenças na sua origem.

Um curso que é produzido e posteriormente tem seus materiais adaptados para suprir a necessidade de algum cursista, dificilmente atenderá aos princípios da inclusão, já que um material diferenciado precisará ser produzido para atendê-lo – nega-se o direito de participar da mesma atividade com todos.

Isso está relacionado a teorias que têm como base o desenho universal para aprendizagem e que prezam para que cursos sejam projetados para todos (NUNES; MADUREIRA, 2015; ALVES; RIBEIRO; SIMÕES, 2013; CAST, 2011a; 2011b), sendo necessário considerar os pressupostos dessas teorias, que corroboram a pensar concomitantemente em práticas pedagógicas inclusivas no contexto da virtualidade ou do hibridismo. Contudo, destacamos que essas teorias por si só não se bastam para se chegar à inclusão pedagógica.

A partir do que demonstra o estado de conhecimento, existe uma linha tênue entre a acessibilidade e a inclusão. Entendemos que a acessibilidade precisa ser contemplada para que exista a inclusão, mas não são conceitos sinônimos. A acessibilidade, em todas as suas dimensões (BRASIL, 2013), é um fator importante para garantir a participação de cursistas nos cursos oferecidos na modalidade a distância, mas não suficiente para garantir a autonomia e a inclusão no aspecto pedagógico, já que apenas inserir recursos de acessibilidade não é a garantia que o estudante terá as mesmas oportunidades para aprender.

Os recursos de acessibilidade precisam estar presentes para que o curso seja pedagogicamente inclusivo, tendo em vista que permite que seja produzida uma única versão do material para todos e, logo, que todos os estudantes matriculados possam ter as mesmas condições de acesso e de possibilidades de aprendizagem. Por exemplo, com a implementação da audiodescrição, de legendagem para surdos e ensurdecidos e da tradução em Libras, um mesmo objeto educacional pode ser utilizado, em igualdade de condições, por pessoas com deficiência visual, com deficiência auditiva e sem deficiência, cabendo ao estudante decidir qual recurso ativar para explorar o material didático disponibilizado. Dessa forma, é viabilizada a participação de *todos* os estudantes na *mesma* atividade, sem que adaptações sejam feitas para um único aluno.

Se o curso e as atividades são planejados de forma universal, não há necessidade de adaptações ou de “condição especial”, o que tem como consequência o benefício e condições de aprendizagem, permanência e êxito para todos os estudantes. O modelo de curso que prioriza e valoriza somente um tipo de inteligência ou que conta com adaptações dos materiais já prontos (MANTOAN, 2013b) tem relação direta com a negação ao direito à diferença, possibilitando o fracasso do estudante e, em alguns casos, evasão.

Ademais, tanto o LMS em que o curso é disponibilizado, quanto os materiais didáticos pedagógicos precisam contar com recursos de acessibilidade, conforme exigência legal (BRASIL, 2004; 2013; 2015), bem como contemplar a usabilidade e a navegabilidade, de forma a garantir que pessoas com e sem deficiência consigam navegar e acessar os materiais do curso sem nenhum prejuízo. Pontuamos, então, que o âmbito técnico e digital tem relação direta com o pedagógico, já que se o estudante não conseguir acessar os materiais, terá sua participação, permanência e êxito prejudicados.

Dessa forma, relacionando os conceitos de inclusão, de desenho universal da instrução e de desenho universal para aprendizagem a cursos oferecidos na modalidade a distância, observamos que tais teorias não são suficientes para atingir a inclusão pedagógica e identificamos a necessidade de aprofundar a discussão a respeito das abordagens metodológicas utilizadas na educação a distância e que corroboram a produção e execução de cursos pedagogicamente inclusivos.

AS ABORDAGENS METODOLÓGICAS RELACIONADAS À INCLUSÃO PEDAGÓGICA

Assim como na modalidade presencial, as formas de ensinar foram se modificando ao longo do tempo, a educação a distância também acompanhou as mudanças que ocorreram na sociedade ao longo do tempo, principalmente relacionadas à tecnologia. Tais mudanças têm como decorrência a implementação de várias abordagens pedagógicas para essa modalidade de ensino (MOORE; KEARSLEY, 2013; PETERS, 2012; VALENTE; MORAN, 2011).

Para a garantia de um curso que seja pedagogicamente inclusivo, a abordagem metodológica que o pauta precisa considerar o respeito às diferenças (MANTOAN, 2011; 2002; SKLIAR, 2001; 2006), de forma que nenhum estudante seja ou sinta-se excluído ou não participe das atividades propostas, e que corrobore a aprendizagem significativa e a troca entre pares.

Valente (2003) discutiu a necessidade de problematizar as questões pedagógicas na educação *on-line*, já que ao passo em que os LMS foram implementados, diversas

abordagens de educação a distância surgiram, as quais são diferenciadas basicamente pela forma como se dá a interação e a transmissão da informação.

O que diferencia, basicamente, cada uma dessas abordagens é o aspecto da interação. Na abordagem chamada *broadcast*, por exemplo, não há interação entre professor e aluno e nem entre alunos: as informações são entregues aos estudantes e o professor não tem controle sobre o desenvolvimento do estudante. Essa abordagem está atrelada à concepção de ensino e aprendizagem pautada na educação depositária, ou bancária, conforme explica Freire (1996), baseada na memorização de conceitos e transmissão de informações, além de ser centrada no professor. Fazendo um contraponto às teorias relacionadas à inclusão e à educação para todos (MANTOAN, 2006; 2011; 2015; SCHLÜNZEN, 2000; 2015; NUNES; MADUREIRA, 2015; RODRIGUES, 2006; 2013), essa abordagem vai de encontro aos pressupostos dessas teorias, que prezam por ambientes educacionais inclusivos e que consideram as diferenças, dificultando, portanto, que o curso atinja a inclusão pedagógica.

Outra abordagem indicada por Valente (2011) é a *virtualização* da sala de aula, ou Escola Virtual, em que as tecnologias servem apenas para a quebra das paredes físicas da sala de aula; as aulas continuam centradas no professor e o estudante pode se sentir frustrado ou sozinho, já que a interação pode ocorrer, mas não é garantida e o professor verifica se o estudante armazenou informações por meio de testes ou de exercícios.

Ambas as abordagens citadas (*broadcast* e *virtualização* da sala de aula) se opõem à terceira abordagem pontuada por Valente (2011), que é o Estar Junto Virtual (EJV), em que a construção do conhecimento pressupõe o acompanhamento, a mediação e o assessoramento constante do processo de aprendizagem. Nessa abordagem, além da interação entre professor e estudante, também existe a interação entre discentes. O EJV, além de abordagem, pode pautar também a forma como se dá a mediação.

Assim, segundo alguns autores como Moore, Kearsley (2007; 2013) e Peters (2012) esclarecem, a cada novo paradigma na educação *on-line*, é preciso pensar no pressuposto pedagógico que o sustenta. No caso do EJV, são necessárias outras competências do

professor, do tutor e também do estudante, do qual se espera uma postura ativa, em que o cursista esteja engajado na resolução de um problema ou projeto e que pode contar com o suporte, com a mediação do professor ou tutor a distância via rede. Nessa abordagem, o estudante passa a ser o centro no processo de ensino e aprendizagem, colocando-se de forma ativa no desenvolvimento das atividades. Observando que o estudante é o centro do processo, as diferenças também são consideradas.

Conforme esclarece Peters (2012), os ambientes virtuais e o uso da rede, do hipertexto e da hipermissão podem corroborar a aprendizagem autônoma e auto-organizada, que vai de encontro à abordagem por ensino expositivo, pautada nos moldes do ensino tradicional e que considera apenas um tipo de perfil de estudante (MANTOAN, 2013a; GALLO, 2012). As duas primeiras abordagens se assemelham mais a esse ensino tradicional que a abordagem EJV.

Esse tipo de aprendizagem, autônoma e autorregulada, está em consonância com as abordagens de ensino que pressupõem a metodologia ativa (VALENTE, 2003; SCHLÜNZEN, 2015), em que o estudante é protagonista em seu processo de aprendizagem e também se relaciona à singularização, conforme pontua Gallo (2012). Nessa perspectiva, a aprendizagem pode se dar em hipertextos, ser baseada na rede e ocorrer via comunicação virtual (PETERS, 2012), em que o estudante não apenas recebe a informação (como no modelo baseado no *broadcast*), mas constrói conhecimento a partir da articulação e significação que faz com as diversas informações a que tem acesso. É importante ressaltar que essa abordagem impacta diretamente no planejamento, concepção e implementação do curso e, conseqüentemente, se pensamos na inclusão e sua dimensão pedagógica.

Esses elementos estão em consonância com outra abordagem que pode balizar cursos oferecidos na modalidade a distância, que é a Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS), desenvolvida e proposta por Schlünzen (2000; 2015), que tem como pressuposto o construcionismo e prevê o acompanhamento sistemático e próximo do estudante, permitindo que possíveis barreiras para a aprendizagem sejam identificadas e sanadas e colaborando para que todos participem em atividades relacionadas ao seu contexto e que tenham significado.

Um dos pressupostos dessa abordagem reforça a transformação do ensino para que permita a construção do conhecimento, e não apenas trazer informações, sem viabilizar que o estudante trace relações com o que está posto na teoria e sua prática com contexto e significado – tal construção pode ser realizada por qualquer estudante e, portanto, atende à premissa da educação inclusiva e, conseqüentemente, da inclusão pedagógica, que trazemos neste capítulo como possibilidade para a educação em transição e transformação no contexto pós-pandêmico. Ademais, tais abordagens relacionam-se ao protagonismo do estudante e à possibilitação de um processo de aprendizagem rizomático, uma vez que permite ao estudante fazer conexões entre diversos conhecimentos e colocar-se na centralidade do seu processo de aprendizagem.

Estreitamente relacionada à abordagem escolhida para pautar o curso, está a mediação, que discutiremos na seção subsequente.

MEDIAÇÃO EM CURSOS PEDAGOGICAMENTE INCLUSIVOS

A interação em cursos na modalidade a distância se diferencia dos cursos na modalidade presencial, tendo como pressuposto a clareza na comunicação. Se não há clareza, prejuízos no processo de aprendizagem podem acontecer, uma vez que se a comunicação não for efetiva, um espaço de potenciais mal-entendidos pode existir, corroborando a exclusão ou práticas excludentes.

Esse aspecto, na educação *on-line*, está estreitamente relacionado à mediação, em que o estudante precisa ter autonomia para acessar, compreender e realizar as atividades, posto que não está presencialmente com seu professor ou tutor *on-line* (TO). Nesse sentido, destacamos que o mediador pedagógico precisa ter a percepção das diferenças de seus cursistas, bem como compreender a importância de conhecê-las para que atitudes excludentes não ocorram.

A postura do TO, em sua atuação enquanto mediador, precisa ser coerente com o paradigma inclusivo – se a distância transacional, por exemplo, for grande, ou se nas interações não

responder às dúvidas dos cursistas, haverá impeditivos de ordem pedagógica e obstáculos no processo de aprendizagem.

Por isso, o profissional que lida diretamente com os estudantes, seja o tutor ou professor, precisa estar atento aos questionamentos dos discentes, para que possa buscar a melhor solução para sanar as dúvidas, seja consultando outro colega, ou a equipe pedagógica. Durante o processo do curso, o acompanhamento do professor conteudista, quando há, ou tutor, é fundamental a fim de verificar se a comanda da atividade proposta, bem como os materiais didáticos, atendem também a questões relacionadas à aprendizagem autorregulada, definido por Moore e Kearsley (2013) como aquele que ocorre em lugar distinto do ensino. Rios (2018) identificou que a existência de barreiras para acesso ao conteúdo e à realização das atividades tinham relação direta com a exclusão. A atuação do TO e a articulação junto ao professor conteudista da disciplina foi essencial para a minimização de ações excludentes e que tivessem impactos para o processo de aprendizagem dos estudantes.

Dessa forma, é importante voltar o olhar para a *atuação do tutor ou mediador* e os *tipos de interação* (interação entre estudantes, entre estudantes e tutor e estudantes e conteúdo), que é a ponte entre os estudantes e os professores da disciplina. O tutor e sua atuação, portanto, são peças-chave para a promoção de um curso pedagogicamente inclusivo, se considerarmos a teoria da distância transacional e a interação, bem como a avaliação das atividades e *feedback*.

Nesse sentido, destacamos que existem, segundo Valente (2002), diversas formas de acompanhar o estudante em cursos *on-line* ou híbridos, que estão relacionadas à abordagem escolhida para pautar o curso. Conforme mencionamos na seção anterior, o *broadcast* é caracterizado pela entrega dos materiais aos estudantes, sem oportunizar a interação entre pares e entre os cursistas e tutores, enquanto a virtualização da sala de aula tem o AVA como um simulacro virtual da escola. A mediação, nesses dois casos, é quase inexistente e assemelha-se aos pressupostos da pedagogia tradicional. No caso da abordagem EJV, há o acompanhamento sistemático e contínuo do mediador.

O EJV é uma das abordagens de ensino na modalidade a distância que permite ao professor, ou ao tutor, o acompanhamento próximo de seu estudante. Schlünzen (2015, p. 84) define que nesta perspectiva, “[...] a construção do conhecimento é mediada por TDIC e há um assessoramento contínuo desse processo por um tutor *on-line* ou mediador, que acompanha sistematicamente a produção e comunicação entre estudantes/aprendizes.” Um curso pautado nesta abordagem minimiza a distância transacional (MOORE, 1993) e, consequentemente, colabora para que as condições e oportunidades de aprendizagem sejam as mesmas para todos, já que o estudante pode acionar o TO para sanar as dúvidas.

Valente (2011, p. 30) esclarece que o EJV permite “[...] o acompanhamento do aluno e a criação de condições para o professor “estar junto”, ao lado do aluno, vivenciando e auxiliando-o a resolver seus problemas, porém virtualmente.” Além disso, esse acompanhamento mais sistemático e mais próximo ao estudante também viabiliza propor desafios a ele, de forma que consiga atribuir significado às informações e construir novos conhecimentos. Nessa abordagem de ensino, a interação acontece não apenas entre professor (ou TO) e cursista, mas também entre cursistas, os quais estão interagindo a todo momento com seus pares e o conteúdo disponibilizado no material didático.

Segundo Santos (2015, p. 60), o EJV pode ser definido como “[...] abordagem de EaD que prevê o uso das ferramentas síncronas e assíncronas da web no LMS, com suporte efetivo de tutoria e mediação pedagógica.” Nesse sentido, conforme destacado por Santos (2015), essa abordagem prevê o acompanhamento de forma intensa por parte do tutor.

Além disso, faz-se necessário monitorar as atividades dos estudantes, e também quebrar paradigmas quando nos referimos ao processo educacional, sendo preciso adotar uma abordagem pedagógica que também coloque o estudante como ser ativo em seu processo de aprendizagem, já que uma das características marcantes dessa abordagem é a qualidade e a quantidade de interações entre o professor e os cursistas.

Os tutores desempenham papel fundamental nas experiências de aprendizagem dos estudantes, vindo a impactar tanto na concepção de qualidade por parte do cursista, quanto no seu desempenho no curso. Nesse sentido, para que exista a inclusão pedagógica, o estudante não pode se sentir sozinho ou desamparado, já que dúvidas

podem surgir e se configurar como impeditivos para a permanência e êxito. Ainda, a atenção às diferenças é necessária (MANTOAN, 2002; 2015) por parte daquele que acompanha o estudante. Portanto, concluímos que para atingir a inclusão pedagógica, a mediação é essencial e precisa existir sem barreiras atitudinais por parte do profissional responsável por acompanhar os cursistas.

CONCLUSÕES

O cerne desse capítulo foi apontar aspectos inerentes ao conceito de inclusão pedagógica que podem nortear profissionais que atuam na área da educação, principalmente on-line e híbrida, para estabelecer ambientes inclusivos no contexto educacional afetado pela pandemia de covid-19, que tem demandado revisitar o fazer pedagógico, nos diversos aspectos apontados neste texto.

Partimos da premissa que o aspecto pedagógico da inclusão para a educação *on-line* vai além das práticas pedagógicas diretamente com o estudante (como a mediação pedagógica realizada pelo tutor *on-line* ou professor no ambiente virtual), e que apenas a inserção de recursos de acessibilidade não se faz suficiente para a garantia de ambientes de aprendizagem inclusivos para todos os estudantes matriculados.

Ressaltamos que o termo *inclusão pedagógica* aborda as etapas de planejamento, construção e execução de cursos na modalidade a distância e híbrida. Este capítulo evidencia que a inclusão pedagógica na educação superior on-line se configura como o conjunto de medidas necessárias para que todos os estudantes matriculados tenham acesso e condições de participação efetiva no curso. Para ser garantida, é preciso que os valores da inclusão, bem como a singularização e a consideração das diferenças, sejam pensados desde o processo de planejamento, passando pela construção até chegar à execução do curso, considerando-se também aspectos atitudinais.

Concluímos que a inclusão pedagógica precisa ser garantida tanto nos aspectos organizacionais e estruturais, quanto no pedagógico e metodológico. Em relação ao primeiro aspecto, é preciso observar a eliminação de barreiras atitudinais, em que a

equipe trabalha com o apoio da gestão (desde que esta tenha conhecimento sobre a perspectiva inclusiva) e que colabore para a autonomia do estudante, tanto no acesso quanto na participação. Em relação ao aspecto pedagógico e metodológico, a abordagem de mediação precisa ser observada, de forma a atender as individualidades e reconhecer as diferenças; ainda, a abordagem que pauta o curso deve ser alinhada à perspectiva inclusiva, de preferência que colaborem para a aprendizagem significativa a partir da ação do estudante e do desenvolvimento de atividades considerando seu contexto de atuação.

Este estudo pode possuir limitações, tendo em vista que foi realizado considerando um curso específico, planejado para ser inclusivo. No entanto, diante do cenário educacional atual, afetado severamente pela pandemia da Covid-19, tem contribuições relevantes para o processo de inclusão de pessoas com deficiência na educação superior e que podem ser aproveitados também na educação básica. Quanto às perspectivas futuras, outras investigações podem ser realizadas a partir dos indicadores delineados neste estudo e nos novos contextos educacionais pós-pandêmicos que serão vivenciados em futuro próximo. Os resultados dessas pesquisas poderão colaborar para o entendimento da importância da personalização dos ambientes de aprendizagem para o processo de inclusão, o que certamente contribuirá para o fortalecimento de políticas de inclusão na educação por meio da junção de esforços, procurando atender o preconizado pelo documento da comunidade europeia recentemente publicado (HUERTAS et al, 2018) e também pelos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU (ODS), em sua meta 4.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. M.; RIBEIRO, J.; SIMÕES, F. Universal Design for Learning (UDL): contributos para uma escola de todos. **Indagatio Didactica**, v. 5, n. 4, p. 121-46, dez. 2013.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA [ABED]. **Censo EAD.BR**. Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2020. Curitiba: Intersaberes, 2021.

BARROS, D. M. V.; SANTOS, V. M. Estilos de aprendizagem em fóruns online: perspectivas pedagógicas inovadoras. **Revista Docência e Ciberultura**, v.2, n.1, 2018.

BARROS, D. M. V. Estilos de aprendizagem e as tecnologias: guias didáticos para o ensino fundamental. *In*: SANTOS, E.; RAMAL, A. (Org.). **Mídia e tecnologias na educação presencial e a distância**. 1. ed. Rio de Janeiro, 2015. p. 301-14.

BEHAR, P. A. **Modelos pedagógicos em educação a distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BENOIT, H. <<Sur la route>> de l'accessibilité pédagogique: ambiguïtés des politiques et freins institutionnels. **IV Annual Conference of ALTER - European Society for Disability Research**. Questionning contemporary societies through the lens of disability. Paris: ALTER, 2015.

BENOIT, H. Les impasses actuelles du pédagogique et les enjeux de l'accessibilité face au défi éthique de l'inclusion sociale. 2014. 640f. **Tese** (Doutorado em Ciência da Educação e Psicanálise) – Université Paul Valéry, Montpellier, 2014.

BERNARDI, M.; MORESCO, S. F. S.; BEHAR, P. A. Competências para a prática pedagógica na educação a distância: uma análise a partir do modelo pedagógico. *In*: BEHAR, P. A. **Competências em educação a distância**. Porto Alegre: Artmed, 2013.

BRASIL. Censo Escolar. **Resultados do Questionário** – resposta educacional à pandemia de covid-19 no Brasil. Brasília: Inep, 2020.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 6 jul. 2015b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 22 jan. 2022.

BRASIL. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão** (Secadi). Documento orientador – Programa Incluir – Acessibilidade na educação superior. Brasília: 2013.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da União, DF, 3 dez. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/D5296.htm. Acesso em: 20 jan. 2022.

CAST. **Universal Design for Learning (UDL) Guidelines**: Full Text Representation version 2.0. Wakefield, MA: Author, 2011a.

CAST. **Universal Design for Learning guidelines version 2.0**. Wakefield, MA: Author, 2011b.

GALLO, S. As múltiplas dimensões do aprender. *In*: **Congresso de Educação Básica**: Aprendizagem e currículo, 2012, Florianópolis. Anais. Florianópolis: UFSC, 2012.

GALLO, S. Educação: entre a subjetivação e a singularidade. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 2, p. 229-244, maio/ago. 2010.

HUERTAS, E. *et al.* **Considerations for quality assurance of e-learning provision**. European Association for Quality Assurance in Higher Education, 2018.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? 1ª reimpressão. São Paulo: Moderna, 2015.

MANTOAN, M. T. E. (Org.). **Para uma escola do século XXI**. Campinas: Unicamp, BCCL, 2013a.

MANTOAN, M. T. E. Diferenciar para incluir ou para excluir? Por uma pedagogia da diferença. **DIVERSA**: Educação inclusiva na prática. out. 2013b. Disponível em: http://www.diversa.org.br/uploads/arquivos/artigos/artigo_mantoan_vf2.pdf. Acesso em: 10 jan. 2022.

MANTOAN, M. T. E. Os sentidos da diferença. **Inc. Soc.**, Brasília, DF, v. 4, n. 2, p. 103-04, jan./jun. 2011.

MANTOAN, M. T. E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. *In*: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação** – doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, M. T. E. Ensinando a turma toda – as diferenças na escola. **Pátio: Revista Pedagógica**, Artmed. Ano V, n. 20, p. 18-23, fev./abr. 2002.

MOORE, M. G. Teoria da distância transacional. *In*: KEEGAN, D. **Theoretical principles of distance education**. Londres: Routledge, 1993. p. 22-38.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a distância**: sistemas de aprendizagem on-line. 3. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a distância**: uma visão integrada. Edição especial. São Paulo: ABED, 2007.

NUNES, C.; MADUREIRA, I. Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Da investigação às práticas**, n. 5, v. 2, p. 126-143, jul. 2015.

PETERS, O. **A educação a distância em transição**. São Leopoldo: Unisinos, 2012.

PLAISANCE, E. Da educação especial à educação inclusiva: esclarecendo as palavras para definir as práticas. **Educação** (impresso), v. 38, n. 2, p. 230-238, mai./ago, 2015. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/20049/13661>. Acesso em: 20 jan. 2022.

PLAISANCE, E. De l'accessibilité physique à l'accessibilité pédagogique: vers un renouvellement des problématiques? **La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation**, v. 3, n. 63, p. 219-230, 2013.

RIOS, G. A. Inclusão Pedagógica: Conceituação a partir de uma Experiência na Educação Superior a Distância. **(Tese de Doutorado)**. Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, SP, Brasil, 2018.

RODRIGUES, D. **Equidade e educação inclusiva**. Porto: PROFEDIÇÕES, 2013. (Col. A Página).

RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

SANTOS, D. A. N. A abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa na formação de professores para uma escola inclusiva. 2015. 277 f. Tese (**Doutorado em Educação**) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2015.

SCHLÜNZEN, E. T. M. Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa: formação, extensão e pesquisa em uma perspectiva inclusiva. 2015. 200 f. **Tese** (Livre-Docência) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2015.

SCHLÜNZEN, E. T. M. Mudanças nas práticas pedagógicas do professor: criando um ambiente Construcionista, Contextualizado e Significativo para crianças com necessidades especiais físicas. 2000. 252 f. **Tese** (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica, Campinas, 2000.

SCHLÜNZEN JUNIOR, K. A institucionalização da educação a distância no Brasil: cenários e perspectivas. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 16, p. 113-124, 2013.

SCHLÜNZEN JUNIOR, K. Educação a distância no Brasil: caminhos, políticas e perspectivas. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 10, n. 2, p. 16-36, jun. 2009.

SCHLÜNZEN JUNIOR, K. et al. Ambientes Virtuais de Aprendizagem Autoconfiguráveis. In: MOREIRA, J. A.; BARROS, D.; MONTEIRO, A. (Orgs.). **Inovação e Formação na Sociedade Digital**. Santo Tirso/Portugal: Whitebooks 2015.

SKLIAR, C. B. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

SKLIAR, C. B. Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas – e novas – fronteiras em educação. **Pro-posições**, v. 12, n.2-3, jul./nov, 2001.

VALENTE, J. A. O papel da mediação e da interação na educação a distância: estabelecendo estratégias diferenciadas de ensino. In: TRINDADE, M. A. B. (Org.). **As tecnologias de informação e comunicação (TIC) no Desenvolvimento de Profissionais do Sistema Único de Saúde (SUS)**. São Paulo: Instituto de Saúde, 2011.

VALENTE, J. A. Educação a distância no ensino superior: soluções e flexibilizações. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 7, n. 12, p. 139-142, Feb. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832003000100010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 31 jan. 2022.

VALENTE, J. A. A espiral da aprendizagem e as Tecnologias da Informação e da Comunicação: repensando conceitos. In: M.C Joly. **Tecnologia no ensino: implicações para a aprendizagem**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

VALENTE, J. A.; MORAN, J. M. **Educação a distância**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2011. (Coleção pontos e contrapontos).

O PROCESSO DE INCLUSÃO OU EXCLUSÃO POR MEIO DAS TDICS

Uma realidade que se desvela com a pandemia causada pelo novo Coronavírus

Carina Pasini Col

Sonia Mara de Fátima da Silva Franciski

Vera Márcia Marques Santos

Carina Pasini Col é Licenciada em Matemática e professora da rede estadual de ensino de SC.

E-mail: carina.col9678@edu.udesc.br

Sonia Mara de Fátima da Silva Franciski é Pedagoga e professora na rede municipal de Chapecó - SC.

Vera Márcia Marques Santos é Doutora em Educação e professora efetiva da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

E-mail: vera.santos@udesc.br

RESUMO

Neste artigo apresentamos algumas considerações sobre o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação-TDIC na viabilização da educação remota na cidade de Chapecó/SC, considerando as redes de ensino municipal e estadual neste momento de isolamento social, em que vivemos uma pandemia provocada pela infecção do vírus SARS-CoV-2 (coronavírus), a COVID-19, que tem assolado a população mundial. Como opção metodológica, nos utilizamos da pesquisa documental, na obtenção de dados provenientes de documentos de orientação a comunidade escolar encontrados nos sites oficiais das respectivas redes, com o objetivo de extrair informações neles contidos, na orientação e definições acerca do andamento das atividades pedagógicas e garantias do período letivo no ano de 2020. O olhar lançado a estes documentos procurou perceber até que ponto as TDIC neste contexto, podem ser instrumentos de inclusão ou exclusão nestas redes de ensino da Educação Básica. Concluímos ao analisar o conteúdo encontrado que as TDIC teoricamente parecem muito eficazes como instrumentos mediadores da aprendizagem, no entanto, presumimos que podem revelar, ainda em pleno século XXI mazelas sociais, inicialmente, caracterizado pela dificuldade de acesso da população a internet, assim como a falta de habilidade ao utilizar as TDIC, acentuando a exclusão social de acesso a essas tecnologias.

Palavras-chave: Educação Básica. TDIC. Pandemia. Redes Públicas de Ensino.

INTRODUÇÃO

Desde março de 2020, vivemos no Brasil um contexto de pandemia¹ causado pela infecção do vírus SARS-CoV-2 (coronavírus)². Essa realidade colocou a sociedade em isolamento

1 **PANDEMIA:** Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), pandemia é a disseminação mundial de uma nova doença e o termo passa a ser usado quando uma epidemia, surto que afeta uma região, se espalha por diferentes continentes com transmissão sustentada de pessoa para pessoa. “A OMS tem tratado da disseminação em uma escala de tempo muito curta, e estamos muito preocupados com os níveis alarmantes de contaminação. Por essa razão, consideramos que o Covid-19 pode ser caracterizado como uma pandemia”, afirmou o diretor-geral da entidade, Tedros Adhanom.

2 **Coronavírus:** É uma família de vírus que causam infecções respiratórias. O novo agente do coronavírus (nCoV-2019) foi descoberto em 31/12/19 após casos registrados na China. A infecção pelo vírus SARS-CoV-2 causa a Covid-19 (do inglês, Coronavírus Disease 2019), cujos principais sintomas são febre, fadiga e tosse seca, podendo evoluir para dispneia ou, em casos mais graves, Síndrome Respiratória Aguda Grave (SRAG).

social, suspendendo muitas atividades, dentre as quais, as atividades de ensino em todo o mundo, o que igualmente aconteceu em todo o território brasileiro. Como professoras das redes públicas estadual e municipal na região oeste do estado de Santa Catarina/Brasil, precisamente no município de Chapecó, muitas inquietações foram surgindo à medida em que acompanhamos orientações, definições e indefinições de como proceder em relação às atividades de docência na Educação Básica nas escolas das respectivas redes de ensino aqui mencionadas. Dentre as muitas inquietações que foram surgindo, uma se sobressaiu: “até que ponto o uso das TDIC³, nesse contexto pandêmico, tem contribuído para a inclusão⁴ ou exclusão⁵ de alunos e professores a partir da proposta de ensino remoto, adotado pelas redes de ensino estadual e municipal?”.

Para responder a essa inquietação, aproveitamos a oportunidade da disciplina eletiva Inovação e TDIC na Educação, do Mestrado Profissional em Rede em Educação Inclusiva - PROFEI/UDESCe, passamos a nos dedicar a uma pesquisa documental de cunho qualitativo. De acordo com Gil (2002, p.62-3), “a pesquisa documental apresenta algumas vantagens por ser ‘fonte rica e estável de dados’: não exige contato com os sujeitos da pesquisa e possibilita uma leitura aprofundada das fontes”. Ela é semelhante à pesquisa bibliográfica, segundo o autor, e o que a diferencia é a natureza das fontes. Para Pádua (1997), a “pesquisa documental é aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não fraudados)” (p.62).

Feito estas considerações teórico-metodológicas, evidenciamos que o estudo consiste em analisar os documentos dos sites oficiais das respectivas redes de ensino, com o

-
- 3 **TDIC:** É um conjunto de diferentes mídias que se diferenciam pela presença de tecnologia digital, ou seja, equipamentos que se utilizam do processamento de dados armazenados e funcionam através da decodificação de códigos numéricos. Assim as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no contexto escolar: possibilidades. Ao longo das últimas décadas, as tecnologias digitais da informação e comunicação, têm alterado a forma de trabalhar, de se comunicar, de se relacionar e de aprender.
 - 4 **INCLUSÃO:** É o ato de incluir e acrescentar, ou seja, adicionar coisas ou pessoas em grupos e núcleos que antes não faziam parte. Socialmente, a inclusão representa um ato de igualdade entre os diferentes indivíduos que habitam determinada sociedade. Assim, esta ação permite que todos tenham o direito de integrar e participar das várias dimensões de seu ambiente, sem sofrer qualquer tipo de discriminação e preconceito.
 - 5 **EXCLUSÃO:** Designa um processo de afastamento e privação de determinados indivíduos ou de grupos sociais em diversos âmbitos da estrutura da sociedade. Trata-se de uma condição inerente ao capitalismo contemporâneo, ou seja, esse problema social foi impulsionado pela estrutura desse sistema econômico e político.

objetivo de levantar elementos que nos permitissem perceber o processo de inclusão ou exclusão de alunos e professores, que possa ter ocorrido a partir do uso das TDIC no ano de 2020, vivenciada durante a pandemia do COVID-19, provocada pela infecção do vírus SARS-CoV-2 (coronavírus), na cidade de Chapecó/SC nas redes de ensino municipal e estadual. Destacamos inicialmente que ano de 2020, ficará com certeza marcado como um ano de muitas adaptações, mudanças, contrastes e descobertas. Ou seja, carregando junto a si, muitas incertezas, indagações, medos, descobertas e grandes perdas causadas por esse contexto pandêmico, pois como observa Sousa Santos (2020) “o sentido literal da pandemia do coronavírus é o medo caótico generalizado e a morte sem fronteiras causados por um inimigo invisível. Mas o que ela exprime está muito além disso (p.10).

Com isso o artigo traz como foco a realidade proporcionada nas referidas redes de ensino, com ênfase principalmente nas orientações documentais iniciais e de todo o acompanhamento do que foi ofertado no período letivo de março a dezembro de 2020. Dialogando com autores, que abordam a temática e com os documentos oficiais, trazemos uma análise do que coletamos no campo empírico, considerando a chegada da pandemia do coronavírus no Brasil, que desde a sua disseminação e a proliferação do vírus, vivenciamos mudanças muito significativas não só para o Brasil, mas para toda a população mundial.

No Brasil, em todos os estados há suspensão de aulas para conter o avanço da pandemia do novo coronavírus. No mundo, de acordo com os últimos dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), que monitora os impactos da pandemia na educação, 191 países determinaram o fechamento de escolas e universidades. A decisão atinge cerca de 1,6 bilhão de crianças e jovens, o que corresponde a 90,2% de todos os estudantes (ESTRELLA e LIMA CNE, 2020, p.01).

No Brasil em meio a este contexto, o Conselho Nacional de Educação (CNE),

Aprovou, por unanimidade, nesta terça-feira, 28 de abril de 2020, as diretrizes para orientar escolas da educação básica e instituições de ensino superior durante a pandemia do coronavírus. Os 21 conselheiros votaram, em plenário virtual, um documento que traz orientações e sugestões para todas as etapas de ensino, da educação infantil à superior. O parecer foi elaborado com a colaboração do Ministério da Educação (MEC).

O material aprovado pelo CNE tem o objetivo de orientar estados, municípios e escolas sobre as práticas que devem ser adotadas durante a pandemia, além de propor normas nacionais gerais. A reorganização dos calendários é de responsabilidade dos sistemas de ensino.

As pautas mais importantes debatidas no encontro virtual foram o calendário escolar de 2020 e se as aulas e as atividades a distância contarão como horas letivas ou terão de ser integralmente repostas quando as aulas presenciais forem retomadas (CNE, 2020, p.01).

Com isso, em 17 de março de 2020 o Governador do Estado de Santa Catarina publicou o Decreto Estadual nº 509/2020, suspendendo as atividades escolares em todo o Estado, além de outros instrumentos legais e normativos estabelecendo medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional, decorrente da infecção humana pelo novo coronavírus (COVID-19). Inicialmente dispôs sobre o regime de trabalho remoto para os agentes públicos que atuam nos serviços considerados não essenciais, definido o que fazer para assegurar o ano letivo 2020, porém sem um protocolo definido e sem orientações específicas por parte do MEC. Desde então, tivemos uma sucessão de normativas para as escolas por parte da secretaria estadual de educação, como: a) orientações para o cumprimento da carga horária mínima anual, prevista na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), considerando a suspensão das aulas presenciais nas escolas estaduais; b) normatização dos planejamentos remotos; c) envio de atividade remotas (por meio virtual ou retirada impressa na unidade escolar) para alunos com dificuldades de acesso as tecnologias de atividades online e; d) informações como deve ser considerada a avaliação do ano letivo. A rede municipal de ensino, seguiu as orientações do governo de estado, estabelecendo praticamente as mesmas orientações, atentando para algumas especificidades da rede com a realização de uma pesquisa com as famílias, alunos e professores da rede municipal, que visava saber:

Se a quantidade de atividade é suficiente, o tempo de realização, o grau de complexidade, o impacto na rotina da família, até a importância dessas atividades para o desenvolvimento da aprendizagem.

Para os alunos foram abordadas questões sobre a importância das atividades, se consideram de fácil compreensão, se a quantidade é adequada, se estão conseguindo realizá-las com ou sem ajuda, se

está ajudando no seu desenvolvimento, entre outras. Já para os professores as questões abordam aspectos relativos à formação continuada, a complexidade e o suporte técnico disponível para a organização das atividades, entre outras (SEDUC CHAPECÓ, 2020, p. 03).

A mudança de rotinas, a paralisação de vários setores e a crescente utilização das mídias, trouxeram um processo de adaptação ascendente e em uma velocidade assustadora para todos os agentes que fazem parte da educação. Temos aqui um dado a ser analisado, e quem sabe noutra ocasião ser melhor investigado: estariam os agentes envolvidos na mudança de rotina, preparados a se lançar numa realidade mediada pelas TDIC? Nos parece que temos aqui um elemento para avaliar como esse “novo” processo adotado na educação durante a pandemia pode ser inclusivo ou excludente.

AS TDIC NA EDUCAÇÃO DURANTE A PANDEMIA: O QUE REVELAM OS DOCUMENTOS

Desde o início do processo pandêmico muitas adaptações, em diversos níveis vêm ocorrendo e vale referenciar as ações governamentais para tal enfrentamento, como o Decreto Estadual nº 515, de 17/03/2020, instituindo situação de emergência em todo estado de SC, o Decreto Estadual nº 509/2020 que suspende as aulas presenciais entre outros durante todo o ano de 2020 e início de 2021, todos disponíveis na página da SED e no PPP das escolas, assim como também na esfera municipal que adere o decreto do estado. Sendo a principal ação norteadora para redução dos índices de contaminação o distanciamento social:

Lembremos, por exemplo, que, por se tratar de uma enfermidade sem a comprovação de uma vacina para sua imunização, a COVID19 exigiu dos governos globais diferentes medidas de contenção da circulação e mobilidade de pessoas. Essas estratégias foram divididas em estágios de aplicação, a depender do quadro de avanço da doença, indo do distanciamento social, passando pelo isolamento e, por fim, em casos extremos, como o italiano, o espanhol e o de algumas capitais brasileiras, o fechamento total de vias de circulação, comércio e mobilidade de pessoas, também chamado de lockdown (Morais, 2020, p.15).

E para a educação, com o ensino remoto, o que temos percebido? Como as TDIC aparecem nesse contexto pandêmico? Nos parece que para pensarmos estas questões, temos que considerar, que,

É preciso reinventar a educação, analisar as contribuições, os riscos e as mudanças advindas da interação com a cultura digital, da integração das TDIC, dos recursos, das interfaces e das linguagens midiáticas à prática pedagógica, explorar o potencial de integração entre espaços profissionais, culturais e educativos para a criação de contextos autênticos de aprendizagem mediados pelas tecnologias. Para impulsionar o engajamento dos estudantes nos processos de ensino e aprendizagem é premente recontextualizar as metodologias de ensino diante das suas práticas sociais inerentes à cultura digital, ou seja, integrar as mídias e as TDIC no desenvolvimento e na recriação de metodologias ativas (ALMEIDA, 2018, p. 12).

No entanto, não podemos deixar de mencionar o observado empiricamente, de que integrar as mídias e as TDIC como instrumentos mediadores da aprendizagem, principalmente no que diz respeito ao conhecer e ao fazer, parece ser uma realidade distante considerando que tal potencialidade seja pouco utilizada na escola, acrescido à realidade mostrada na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - Tecnologia da Informação e Comunicação (Pnad Contínua TIC) 2018, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), onde um em cada quatro brasileiros, não têm acesso a internet (IBGE, 2018).

Empiricamente, destacamos que esse dado, em nosso município, somado a falta de habilidade em utilizar as TDIC como instrumentos mediadores da aprendizagem, se tornaram um potencial meio de exclusão na educação básica neste primeiro ano de pandemia, considerando-se que as necessidades educacionais atuais passam pelo uso de diversas metodologias, entre elas, o uso das tecnologias (Cibercultura), e esse novo espaço (Ciberespaço) apresentado pelas ideias de Lévy (1999). Onde o ciberespaço, temos mais do que uma estrutura composta por técnicas e funções computadorizadas, mas um espaço que permite as iniciativas que fazem do ensino aprendizagem uma grande possibilidade de acesso, ligando alunos ao conhecimento e tornando-os protagonistas na busca dos saberes. Sendo as práticas vividas nesse espaço, a cibercultura, que nos possibilitam entender comportamentos, funções, linguagens e cenários para ações educacionais mais

eficientes e interconectadas com as novas gerações de alunos, do século XXI e uma nova possibilidade para a educação que ainda caminha, com ações do século XX.

Logo a necessidade de recursos digitais, sistemas computacionais, interatividade e ferramentas de comunicação diversas passaram a fazer parte do universo da sala de aula, principalmente nesse momento de aulas remotas, impostas pelo período pandêmico que estamos vivendo. E assim, pensar o futuro da educação passa pela fusão dessas tecnologias com o processo de ensino-aprendizagem e consequentemente na preocupação de acesso de todos os alunos e formação eficiente para todos os educadores. Além da perspectiva educacional, esses recursos também já habitam o cotidiano de uma parcela significativa da população, tornando-se mais do que acessórios, mas extensões de nossas ações.

Com a chegada das tecnologias, computadores, celular, internet e sua popularização, uma série de estruturas passaram a colaborar para a criação de um novo espaço, de troca de informação e inteligência: o ciberespaço. Junto vem a possibilidade de não somente máquinas, mas pessoas se conectarem em um novo espaço, com um conjunto de práticas culturais, modos de se viver e se comunicar: a cibercultura. E com isso, a relação entre o ensino remoto e a cibercultura se intensificou nesse período, nas unidades escolares e conforme (Santos 2019, p. 62-63):

A cibercultura vem promovendo novas possibilidades de socialização e aprendizagem mediadas pelo ciberespaço e, no caso específico da educação, pelos ambientes virtuais de aprendizagem. A cibercultura é a cultura contemporânea estruturada pelas tecnologias digitais. Não é uma utopia, é o presente; vivemos a cibercultura, seja como autores e atores incluídos no acesso e uso criativo das tics, seja PESQUISA-FORMAÇÃO NA CIBERCULTURA como excluídos digitais. A exclusão digital é um novo segmento da exclusão social mais ampla. Um desafio político!

Com essa busca, imediata e sem tempo hábil para planejamento eficiente, o período pandêmico fica marcado também pelas grandes desigualdades sociais, exclusão social, mortes e ainda mais pessoas vivendo em situação de vulnerabilidade. Houve uma exposição maior das contradições existentes a nível mundial, em vários setores como

infraestrutura, saúde, educação e sobretudo organização de cada país para auxiliar a sua nação a passar pela pandemia.

Informações do IBGE (2018) e da ONU (Organização das Nações Unidas), evidenciam que os benefícios da globalização infelizmente não incluem uma parcela significativa da sociedade e este quadro não foi causado pelo coronavírus, e sim pela falta de recursos, pela pobreza, falta de acesso e consequentemente parte significativa da população mundial sofreu e continua sofrendo ainda mais os efeitos causados pelo grande problema mundial “a desigualdade que se acentuou, e ficou mais evidente, com a pandemia provocada pelo coronavírus”. Nessa linha, Moraes (2020) demarca o sofrimento e a exclusão causados pela pandemia, assim como a desigualdade social, numa análise espacial:

A exclusão e segregação espacial já faziam parte da realidade de muitas pessoas ao redor do mundo. O mundo globalizado também é um mundo marcado pela desigualdade social, especialmente nas grandes metrópoles, e essa característica marcante da contemporaneidade também se tornou um dos pilares para que a pandemia da COVID-19 alcançasse o seu patamar atual (p 22 e 23).

Em período de distanciamento social, que gerou a suspensão das aulas presenciais, o grande desafio para toda comunidade educacional (gestores, professores, especialistas, estudantes e suas respectivas famílias) diante desse quadro foi encontrar soluções que minimizem as possíveis defasagens em termos de aprendizagem. O desenvolvimento de atividades pedagógicas não presenciais, mediadas por tecnologias, foi uma alternativa implantada pela secretaria de educação do Estado de SC, que visava ampliar a inclusão digital, tanto dos professores quanto dos estudantes e seus familiares, porém como Santos (2019) observa:

Para que o potencial comunicacional e interativo das tics não seja subutilizado em educação, é necessário um investimento epistemológico e metodológico em práticas pedagógicas, de ações docentes e de pesquisa que apresentem conceitos e dispositivos que dialoguem com o potencial sociotécnico da cibercultura. Assim, é importante que, no exercício da pesquisa e da formação docente, vivenciamos experiências formativas que agreguem o potencial comunicacional das tecnologias com a implicação metodológica e epistemológica da pesquisa-formação (P. 60).

A tecnologia tem conquistado um campo vasto, seu uso crescimento vertiginoso, contudo, ainda se observa um descompasso tecnológico quando se trata do contexto escolar, onde significativa parcela de professores não sentia a necessidade de adaptar suas práticas de ensino às propostas e possibilidades dos recursos tecnológicos. Em alguns casos, o problema estava no domínio das ferramentas; em outros casos, havia um certo medo do novo. Mas através de formações, experiências e práticas pedagógicas mediadas através do uso da TDIC foram impostas e inseridas no novo contexto educacional no ano letivo de 2020 na rede estadual de ensino de SC. Revelando que as TDIC proporcionam dinamismo e interatividade nas práticas pedagógicas no entanto não garantindo o mesmo acesso a todos os estudantes e suas famílias, contudo, com a pandemia provocada pelo coronavírus (COVID-19), o processo se intensificou de tal forma que os educadores e profissionais da educação não tiveram muito tempo para adaptações.

Ao perceber a constante rapidez com as mudanças, adaptações ocorrem na sociedade e consequentemente na educação, fica evidente que o professor e o sistema educacional precisam reconhecer a importância das tecnologias no contexto escolar e a busca incessante e urgente por formação continuada para conseguir lidar com todas essas situações conforme se espera no ensino aprendizagem, porém para efetivar essa necessidade é preciso planejamento eficiente, no que tange a quantidade de informações e o processo de assimilação e uso das novas tecnologias.

E esse movimento de implementação às pressas, de forma impositiva, trouxe à tona uma série de fatores que se precisa considerar: A formação/capacitação em curto espaço de tempo sobrecarregando os professores de informações, acesso limitado dos estudantes desvelando o processo de exclusão que se evidencia no cotidiano social e escolar, expondo as famílias a uma situação de vulnerabilidade em relação ao acesso às tecnologias e até ao conhecimento para auxiliar os estudantes. Em contrapartida uso de tecnologias digitais que, de forma inédita, impulsionam inovações que alteram concepções e práticas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem. Tais vivências estão acelerando a nossa inserção numa cultura ainda nova para muitos de nós, a cultura digital. É momento também de avaliação, pois o processo, como está ocorrendo, é

inclusivo ou exclusivo? Estamos atingindo os objetivos propostos? Assim na página da SED/SC traz com proposição:

Vivenciamos mais um momento histórico no qual somos provocados a refletir sobre o papel da escola no século XXI, bem como da educação, incluindo a educação extraescolar. Por consequência, somos convidados a pensar também sobre os múltiplos papéis que desempenhamos: mãe, pai, adulto responsável por uma criança ou um jovem, professor/educador. A situação nos leva a refletir: como o entrelaçar entre a educação e a cultura digital tem nos permitido (ou ainda permitirá) apoiar as novas gerações para que aprendam coisas novas em todos os contextos, se expressem, analisem criticamente as informações, desenvolvam estratégias para a resolução de problemas e exerçam o protagonismo na vida pessoal e coletiva (SED, 2020, P 01).

Tratar de cultura digital não significa afirmar que nossa escola, no atual formato, esteja ultrapassada ou em retrocesso. A proposta não é a de que as ferramentas de Educação em Rede venham em substituição ao formato de escola presencial. O que de fato precisa ser valorizado é a realidade de que existem novas modalidades e ferramentas flexíveis de aprendizagem, e que cabe, a nós, encontrarmos caminhos para a conciliação da educação escolarizada às ferramentas tecnológicas, em prol de um ensino ativo. Importa criarmos pontes para que essa relação se estabeleça de forma a valorizar o enorme potencial comunicativo e de aprendizagem dessas ferramentas.

A administração Municipal adotou medidas de resposta ao coronavírus por meio do Decreto Nº 38.652, de 16 de março de 2020. Nesse tempo foi adiantado o recesso escolar do mês de julho, com a interrupção das aulas presenciais em todos os níveis de ensino, vários debates se constituíram. Segundo a Secretária de Educação de Chapecó, Sandra Maria Galera, anunciou no dia 28/03/2020, que todos os professores participarão de um curso “Escola da Inteligência” com intuito de preparar esses profissionais para o retorno das aulas presenciais e desenvolvendo o sócio emocional no ambiente escolar. Em decorrência a pandemia estar em alta foi prorrogado o decreto citado acima, dando continuidade ao isolamento social, a prefeitura juntamente com a equipe da SEDUC divulga em *live* e na página da própria instituição que os alunos terão “Atividades Não Presenciais”, disponíveis na página da prefeitura com uma aba chamada “Sala de Aula” entre as semanas dos dias 22/04/2020 à 08/05/2020, serão disponibilizadas duas atividades por semana e as famílias

que não tiverem acesso à internet poderão retirar as atividades impressas. E nesse mesmo período os professores serão capacitados com formação online para ministrar aulas online e disponibilizar materiais. Sendo essas atividades segundo a Secretaria de Educação, informação no site da prefeitura de que, “As atividades não presenciais têm a finalidade de estreitar os vínculos entre família e escola, proporcionando vivências prazerosas e significativas às crianças sem o intuito de sobrecarregá-las de tarefas apenas com o simples objetivo de ocupação” (SEDUC, 2020, P. 03).

Em decorrência da atual conjuntura, devido à presença do vírus que provoca a COVID-19 a SEDUC reorganizou a oferta de ensino não presencial, mobilizando os profissionais da educação a adotarem novas formas de atuação e adequação ao uso das tecnologias. A partir do Decreto nº 521 de 19 de março de 2020. E foi realizada uma pesquisa com as famílias, alunos e professores da rede municipal. Sendo que dos 23 mil alunos da Rede Municipal de Ensino, que estão divididos em 84 instituições educativas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, 9.558 questionários foram respondidos pelas famílias e 1.254 questionários foram respondidos pelos professores. Com a compilação dos dados desse questionário permitiu-se saber sobre a posição das famílias frente a retomada das atividades presenciais e todo o trabalho realizado até o momento na rede municipal de Chapecó. Assim, para o segundo semestre letivo e as ações foi a partir de julho 2020, onde aconteceu a contratação de uma plataforma digital do *Google Education* – GetEdu – para aulas remotas e entretanto no 1º momento foi a migração dos dados do sistema escolar da prefeitura para a plataforma, montagens das turmas e e-mails para professores e alunos e foram formados 100 multiplicadores disponibilizados em grupos nas escolas para repassar as orientações sobre o uso das tecnologias para professores e famílias. Após as respostas do questionário com os professores e os vários questionamentos sobre o uso das tecnologias, iniciou a formação de professores com um curso online sobre o uso das tecnologias digitais e atividades remotas, bem como metodologias e estratégias de como postar atividades e a oferta de aulas via plataformas digitais das salas de aulas virtuais e *Whatsapp* e impressas as famílias que não tem acesso a internet, bem como, os formulários de avaliação e os relatório das busca ativa e a tentativa de entrar em contato com as famílias que não realizaram as atividades remotas e as avaliações, que assim, a SEDUC se organizou nas postagens e aulas online diferente

para as grades, na Educação Infantil, os professores continuaram as postagens no banner sala de aula no site da Prefeitura com as atividades remotas e ou vídeos gravados com mediação das atividades postadas através do *Google Meet* ou orientação pelo *Whatsapp*. Já para o Ensino Fundamental aula remota pelo *Meet* e o uso da plataforma *Classroom* para as atividades e o registro de presença.

No cenário das escolas estaduais de Chapecó, ao chegar no final do ano letivo de 2020, com conselho de classe participativo e muito relatos colhidos ao longo do período de atendimento remoto, ficou evidente que:

O atendimento remoto feito através de mídia (*Classroom*, e-mail e *WhatsApp*) ou material impresso (este retirado na unidade escolar pelo aluno ou um familiar) foi avaliado como sendo uma forma que atendeu a grande maioria dos estudantes, porém não garantiu a mesma qualidade de acesso a todos os envolvidos.

O ensino aprendizagem ficou registrado e arquivado conforme orientação da secretaria de educação estadual, nos planejamentos anuais, nos planos de aula quinzenais e nos registros diários realizados no professor *On Line*, assim como nos registros realizados pelo pedagógico das unidades escolares através de busca ativa, conselhos de classes e reuniões pedagógicas realizadas também de forma remota.

Ao finalizar o ano letivo de 2020 nas escolas estaduais de Chapecó ficou determinado que os alunos devem seguir para o ano letivo de 2021 como sendo uma continuidade pedagógica, sendo aprovados para a série subsequente com a possibilidade de realizar recuperação de estudo/conteúdos, e as terminalidades poderiam ter retenção desde que amplamente justificada que todas as tentativas de recuperação foram efetivas no ano de 2020.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ano de 2020 forçou a todos ampliar a sua compreensão e vivência sobre as tecnologias disponíveis. Esse ano por certo terá um papel importante na experiência com essas

tecnologias, nossas vivências diária, uma vez que não tivemos aulas presenciais, as experiências na educação infantil e anos Iniciais e ensino médio da educação básica, com alunos com deficiência nos fizeram perceber que as situações impostas nos obrigam a buscar alternativas, nos impõem adaptações, reinvenções de nossas práticas docentes, que nesse caso, nos colocou frente a frente as TEDIC, que independente das dificuldades, tivemos que nos apropriar. Consideramos que as orientações expressas e divulgadas por documentos oficiais, nem sempre conseguiram cumprir com sua função, dado aos desafios e dificuldades de acesso e compreensão, tantos de profissionais da educação destas redes, quanto por parte de alunos e suas respectivas famílias.

Confrontando documentos e vivência empírica, consideramos ainda, que a maior dificuldade de todos os profissionais da rede municipal de Chapecó em relação ao uso das tecnologias e as aulas remotas foram: a) de acesso à internet pela comunidade escolar (reportando essa comunidade escolar, professores, pais e alunos), pois nem todos tem acesso as tecnologias, não tendo computador em casa ou aparelho celular apropriado para baixar o aplicativos da sala de aula online; b) muitos não tinham conta da rede de internet, apenas colocavam créditos para o uso das redes sociais; c) uma das maiores reclamações das famílias, a falta de interesse de seus filhos em realizar as atividades, bem como de acessar as aulas online pelo *Google Meet* quando eram agendadas. As famílias que tiveram acesso às tecnologias, comentaram que essas tecnologias têm auxiliado muito nesse período, aproximando professor e aluno de uma forma um tanto quanto diferente do habitual.

No entanto muitos professores não utilizavam computadores e/ou as tecnologias para suas práticas em sala de aula, sendo assim tiveram muitas dificuldades em manuseá-los, tinham dificuldades em planejar um conteúdo interdisciplinar para que este aluno não fosse sobrecarregado de conteúdos curriculares. Perdiam prazos e provas importantes, por não saber como postar nos (AVAS) e por medo de pedir informação aos colegas e a gestão.

Contudo podemos concluir que, em 2020 devido a pandemia do coronavírus, a educação teve um grande avanço na utilização das tecnologias, como sendo uma forma de aproximar os alunos/famílias do ensino aprendizagem e consequentemente da escola, através do

ensino remoto. De forma geral, a inserção das tecnologias nas escolas teve inclusão e exclusão, pois foi disponibilizado acesso institucional para todos os alunos, porém nem todos conseguiram efetivar esse acesso e tão pouco tiveram as mesmas condições de acesso no que se refere a qualidade do mesmo. Então esse período desvelou a grande falta de preparo/incentivo que a escola pública tem de acesso e permanência ao uso das tecnologias, isso tanto para professores quanto para os estudantes. Se evidenciou a precariedade/vulnerabilidade de muitas famílias frente ao uso das tecnologias, ao acesso e a qualidade de como efetivar na prática a mesma possibilidade de interação com os meios de comunicação, expondo assim uma exclusão que ficou explícita na avaliação final, quando muitos alunos não tiveram a assimilação necessária/mínima para a aprovação sendo feito um arranjo no sistema para garantir o avanço em relação a série e considerando o ano letivo de 2021 como sendo continuidade do ano letivo de 2020, a nível de conhecimento/conteúdo escolar para a educação básica.

REFERÊNCIAS

BALADELI, A. P. D.; BARROS, M. S. F.; ALTOÉ, A. Desafios para o professor na sociedade. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 155-165, jul/set. 2012. Editora UFPR. disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n45/11.pdf> acessado em 20/01/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Medida Provisória n. 934, de 1º abril de 2020.**

_____. Ministério da Educação. **Portaria n. 343, de 17 março de 2020.**

_____. Ministério da Educação. **Portaria n. 544, de 17 junho de 2020.**

_____. **Ministério da Educação.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=8905>. Acessado em 05/02/2020.

_____. Ministério da Educação. **Medidas adotadas pelo Governo Federal no combate ao Coronavírus.** Disponível em: <https://www.gov.br/casacivil/pt-br/assuntos/noticias/2020/abril/medidas-adotadas-pelo-governo-federal-no-combate-ao-coronavirus-29-de-abril>, Acesso em: 12 de março de 2021.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDB.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2013. Disponível em: Acesso em: 04/02/2021.

ESTRELLA Bianca, LIMA, Larissa. **Educação e coronavírus CNE aprova diretrizes para escolas durante a pandemia.** Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/cne-aprova-diretrizes-para-escolas-durante-a-pandemia>, acessado em 12 de Março de 2021.

Folha Informativa COVID -19- **Escritório da OPAS e da OMS no Brasil**. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>, acesso em: 12 de fevereiro de 2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOEDERT, L. Práticas de mediação pedagógica online em interlocução com o modelo de comunidade de inquirição. **Tese de Doutorado em Ciências da Educação** (Especialidade Tecnologia Educativa). Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/64649>. Acesso em 15 jan. 2021.

LEMONS, André; Cunha, Paulo (orgs). **Olhares sobre a cibercultura**. Sulina, Porto Alegre, 2003; pp 11-23.

LÉVY, Pierri. **Cibercultura**. ed 34, São Paulo, 1999.

MORAES, Denise Rosana da Silva. **Análise de uma pandemia: Diálogos políticos e pedagógicos**. São Paulo: FFLCH/USP. 2020.

ONU - Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU**. Disponível em : <http://www.onu-brasil.org.br/documentos/direitos-humanos>. Acesso em 15/01/2021.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchezine de. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. 2. ed. Campinas: Papiros, 1997.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, Nelson Horostecki, Chapecó, 2020.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE CHAPECÓ. **Formação o uso das tecnologias em Chapecó**. Disponível em: <https://www.chapeco.sc.gov.br/noticia/3049/professores-participam-de-capacitacao-em-tecnologias>, acessado em 15/01/2021.

_____. **Escolas realizam atividades diferenciadas durante a pandemia**. Disponível em: <https://www.chapeco.sc.gov.br/noticia/3040/escolas-realizam-atividades-diferenciadas-durante-a-pandemia>, acessado em 15/01/2021.

_____. **A Secretaria de Educação apresenta ações para o segundo semestre**. Disponível em: <https://www.chapeco.sc.gov.br/noticia/3026/covid-19-secretaria-de-educacao-apresenta-acoes-para-segundo-semester>, acessado em 15/01/2021.

SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na cibercultura** / Edméa Santos. – Teresina: EDUFPI, 2019.

SOUSA SANTOS de, Boaventura, **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

STROUB, Sandra Luzia Wrobel Straub et al (Orgs.). **Laboratórios de informática das escolas públicas estaduais Mato-Grossenses: Uma análise discursiva da realidade educacional**. Cáceres: UNEMAT Editora, 2020.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/30643-cries-geram-inovacoes-o-entrelacar-da-cultural-digital-a-educacao>, acesso em 21 de janeiro de 2021.

_____: <https://www.sed.sc.gov.br/secretaria/imprensa/noticias/30614-em-conferencia-com-deputados-estaduais-educacao-apresenta-balanco-de-acoes-em-sc-durante-pandemia>, acesso em 21 de janeiro de 2021.

_____: <https://www.sed.sc.gov.br/secretaria/imprensa/noticias/30624-governador-e-secretario-de-educacao-apresentam-balanco-de-acoes-durante-pandemia>, acesso em 21/01/2021.

_____: <https://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/30754-desafios-da-educacao-em-tempos-de-pandemia>, acesso em 21/01/2021.

_____: <https://www.bio.fiocruz.br/index.php/br/noticias/1763-o-que-e-uma-pandemia>, acesso em 26/01/21.

_____: <http://www.ead.unimontes.br/nasala/pensando-ciberespaco> Acesso em 04/03/2021.

TECITURAS DOS ESTUDOS DE PIERRE BOURDIEU PARA (RE) PENSAR OS ACESSOS CULTURAIS DESIGUAIS NA UNIVERSIDADE

Lais Donida

Soeli Francisca Mazzini Monte Blanco

Lais Donida é Fonoaudióloga e Doutoranda em Linguística na Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC.
E-mail: lais.donida@gmail.com

Soeli Francisca Mazzini Monte Blanco é Doutora em Engenharia Química e professora efetiva na Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC.
E-mail: soeli.francisca@udesc.br

RESUMO

O ponto de partida desse texto é elaborar uma trama que permite (re)pensar os acessos desiguais ao capital cultural em universitários. Para tanto, discorre-se de modo a exemplificar, principalmente, as relações acerca das dificuldades de leitura e escrita que emergem na Universidade. As dificuldades acadêmicas são aqui observadas como reflexos da apropriação desigual do capital cultural e da ação de mecanismos de exclusão que são evidenciados, mesmo que de forma velada, nas instituições de ensino. Espera-se conduzir o leitor a uma reflexão acerca das tecituras que ocasionam as dificuldades na Universidade e apresentar aspectos dos estudos de Pierre Bourdieu que possibilitam o embasamento teórico-epistemológico e metodológico para futuros estudos.

Palavras-chave: Bourdieu. Desigualdade. Educação. Universidade.

CONTORNOS INICIAIS

O ponto de partida desse texto é elaborar uma trama que permite (re)pensar os acessos desiguais ao capital cultural em universitários. Para tanto, discorre-se de modo a exemplificar, principalmente, as relações acerca das dificuldades de leitura e escrita que emergem na Universidade. As dificuldades acadêmicas são aqui observadas como reflexos da apropriação desigual do capital cultural e da ação de mecanismos de exclusão que são evidenciados, mesmo que de forma velada, nas instituições de ensino. Espera-se conduzir o leitor a uma reflexão acerca das tecituras que ocasionam as dificuldades na Universidade e apresentar aspectos dos estudos de Pierre Bourdieu que possibilitam o embasamento teórico-epistemológico e metodológico para futuros estudos.

CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS DE PIERRE BOURDIEU PARA AS PESQUISAS NA EDUCAÇÃO

Pierre Bourdieu desenvolveu sua teoria sociológica a partir do contexto social francês e argelino. Embora respondendo a outros interlocutores (dada a época), Bourdieu contrapõe-se a uma visão *subjetivista* e *objetivista* de abordagem sociológica e propõe

uma teoria *praxiológica* para superar os reducionismos e as distorções provocados por estas duas correntes de pensamento científico da época. Dessa forma, ressalta uma proposta teórico-epistemológica que busca compreender, dentre outras coisas, por que os sujeitos agem de determinada forma e não de outra em contextos específicos, por que as relações de poder e de dominação são reproduzidas, por que as classificações sociais são desiguais e há a manutenção dessa desigualdade principalmente em sociedades altamente hierarquizadas. Assim, propõe uma teoria *praxiológica*, um caminho alternativo, que objetiva analisar como as estruturas sociais externas são internalizadas pelos sujeitos e por eles representadas e reproduzidas na prática (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2014).

A crítica do autor acerca da visão subjetivista trata sobre a concepção da ordem social como produto consciente e intencional da ação e interação dos sujeitos, individualizados, tendendo a analisar o indivíduo independente da relação com as estruturas sociais que o constituem. Quanto ao objetivismo, este aborda a ordem social como uma realidade externa, concebida como determinante inflexível das ações dos sujeitos, internalizada do exterior para o interior, adotando uma prática voltada à execução de regras pré-estabelecidas e determinadas, sem, contudo, oferecer criticidade ao fazer científico e à compreensão das próprias regras às quais se condicionam (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2014).

Desta forma, o autor cunhou o conceito de *habitus* como um sistema incorporado estável de estruturas estruturantes, ou seja, formas internalizadas das estruturas ou disposições sociais às quais se tem contato durante o processo de socialização desde a mais tenra idade. Desta forma, os gostos, apreciações, preferências, escolhas, formas de perceber, pensar e agir sobre o mundo, apresentariam formas típicas a depender da posição social a qual o sujeito se insere e o orientariam em suas interações, devido a estar submetido às estruturas sociais. Nas palavras de Nogueira e Nogueira (2014, p. 26):

Esse *habitus*, por sua vez, faria com que esse sujeito agisse nas mais diversas situações sociais, não como um indivíduo qualquer, mas como um membro típico de um grupo ou classe social que ocupa uma posição determinada [...]. Ao agir desta forma, finalmente, o sujeito colaboraria, sem o saber, para reproduzir as propriedades do seu grupo social de origem e a própria estrutura das posições sociais na qual ele foi formado.

Bourdieu (2012) enuncia, assim, que nem sempre o sujeito age conscientemente devido a essas disposições sociais lhe estarem inculcadas, mas que ainda possui o poder de modificar suas ações sobre o mundo ao perceber as influências e como as estruturas, os *habitus*, se manifestam sobre suas escolhas.

Para compreender como funciona a formação do *habitus*, Bourdieu (2012) cunha outro conceito fundamental em seus estudos, o de campo. Dessa forma, esses dois conceitos não podem ser dissociados um do outro, uma vez que se inter-relacionam e se sobrepõem: ao mesmo tempo em que o *habitus* determina as ações dos sujeitos em determinados campos, os campos, as relações entre as estruturas, determinam as interações humanas.

Os campos sociais, para o autor, são abstrações espaciais que definem posições e relações em que agentes específicos atuam. Bourdieu (2012) metaforiza o termo explicitando como se fosse um jogo: cada campo constitui-se de acordo com suas regras, seus valores e cada sujeito atua naquele determinado campo buscando troféus seguindo estratégias definidas que só fazem sentido para aquele contexto. Ou seja, os participantes esperam que suas ações lhes confirmem algum tipo de *prêmio*, um *tipo de capital*, seja ele simbólico, econômico, cultural ou social. Desta forma, pessoas dentro de organizações específicas tendem a agir de certa forma e mobilizam certo tipo de capital.

Portanto, como se depreende, cada campo possui uma relação específica com os agentes, com os saberes, os valores, a cultura, o valor econômico, as relações de dominação e de subjugação que ocorrem nas interações. Todos esses elementos lhe conferem unicidade, embora uma pessoa possa transitar por vários campos durante sua vida (o campo do futebol dos domingos, o campo do trabalho de uma área específica, o campo escolar ou da Universidade). Dito isso, compreende-se que existem vários campos na sociedade e eles podem assumir posições hierárquicas nas classificações sociais, de maior ou menor poder, sendo historicamente construídos e situados.

Os conceitos de capital que perpassam as suas obras refletem como a estruturação do capital é diferenciada e tem relação com alguns componentes sociais específicos. Para tanto, ele define quatro tipos: *capital cultural*, o *capital social*, o *capital econômico* e o *capital simbólico*.

De acordo com Bourdieu (2012), a família é uma instituição que transmite aos descendentes um *capital cultural*, ou seja, todos os bens simbólicos culturais e sociais que são transmitidos são vistos como um capital, que pode ser rentável (ou seja, valorado socialmente, como ler determinado livro, apreciar determinada obra de arte) ou desprestigiado (fazer uso de uma prática de escrita – escrita de receitas, por exemplo - que não é vista por aqueles de classificações elevadas como valorativa). Esse tipo de capital, por sua vez, se manifesta sob outras três formas: *o estado incorporado*, *o estado objetivado* e *o estado institucionalizado*.

O primeiro, *o estado incorporado*, diz respeito à cultura à qual o sujeito tem sua socialização logo nos seus primeiros momentos de vida, incorporando-o e orientando suas ações sobre o mundo, sua língua, seus conhecimentos, suas ideologias, seus gostos. O *estado objetivado* passa a identificar as posses materiais, objetificadas, passando a ter um caráter de pertencimento ao sujeito, tais como livros, filmes, quadros, etc. É necessário ressaltar que este segundo estado do capital cultural pode ser trocado, transferido ou modificado com facilidade, contrariamente ao primeiro, em que as disposições estruturantes são relativamente pouco modificáveis e não podem ser transferidas nem trocadas por outras. Bourdieu (2012) salienta, contudo, que o estado objetivado do capital cultural pode repassar ou não o capital simbólico à outra pessoa, dado que ter uma obra de arte, por exemplo, não implica apreciá-la esteticamente da mesma forma. O *capital* ou *estado institucionalizado*, por sua vez, refere-se à aquisição de certificados ou diplomas educacionais, conferindo aos detentores e a seus aspirantes, certa valorização ou prestígio social.

O *capital simbólico* é traduzido no prestígio social que os sujeitos possuem frente a um determinado campo e pode fazer uso ou não dos capitais sociais, econômicos e/ou culturais. De acordo com Nogueira e Nogueira (2014, p. 44), esse tipo de capital refere-se “ao modo como um indivíduo é percebido pelos outros”.

O *capital social*, por sua vez, é descrito como um conjunto de recursos (linguísticos, econômicos, materiais) que fazem com que pessoas se identifiquem como pertencentes a certo grupo social e compartilhem certas crenças, atitudes, gostos. Assim, estabelece uma rede de relações interpessoais em que se encontram certa homogeneidade entre os integrantes e são reproduzidas por eles, principalmente, sob a forma institucionalizada e

por eles legitimadas dado o pertencimento: esportes chiques, viagens, jogos, cerimônias, escolas seletas e moradias em bairros nobres, etc.

E o *capital econômico*, por fim, diz respeito ao rendimento financeiro, à rentabilidade do trabalho, das ações no mercado, etc.

Um dado importante sobre um componente específico do capital cultural é a informação que é repassada sobre a estrutura e o funcionamento dos sistemas de ensino. Dessa forma, os membros de cada grupo social tenderão a investir mais ou menos esforços medidos em tempo, dedicação e recursos financeiros na carreira escolar dos seus filhos conforme percebem maiores ou menores probabilidades de êxito. Desta forma, a transmissão do capital cultural influencia diretamente nas atitudes do sujeito, da família e da comunidade frente às instituições educacionais. Isso é percebido através da valoração, maior ou menor, direcionada às práticas escolares como rotina de estudos, incentivo à leitura e a escrita, postura e veneração à figura do professor (BOURDIEU; PASSERON, 2014; BOURDIEU, 2012).

Bourdieu (2001; 2014), em suas pesquisas, volta-se às instituições escolares e tece suas críticas sobre a educação “democrática” francesa que estava sendo oferecida às massas. Com a remodelagem, estudantes de categorias sociais antes excluídas, passaram a ter acesso ao ensino. Contudo, o *jogo* e as *regras da ordem social*, mantinham-se presentes, embora menos explícitas, acirrando a concorrência e os investimentos por parte das elites que antes faziam uso quase que exclusivo do sistema escolar.

Após o período esperançoso dispensado à “democratização”, os *incluídos* (filhos de operários, agricultores, comerciantes, artesãos) passaram a perceber que não bastava ter acesso ao ensino secundário e ter obtido desempenho satisfatório para que pudessem ascender socialmente como anteriormente observara-se com as categorias elitistas. Havia outras regras nesse jogo. Portanto, para explicar o fracasso observado frente ao desempenho escolar após o ingresso da população culturalmente desfavorecida, levantam-se discursos que se situam da seguinte maneira:

A lógica da responsabilidade coletiva tende assim a suplantiar no espírito das pessoas aquela da responsabilidade pessoal, que leva a “culpar a vítima”; as causas consideradas naturais, como dom, e o gosto, são substituídas por fatores sociais mal definidos, como a

insuficiência dos recursos oferecidos pela escola, ou a incapacidade e incompetência dos professores (cada vez mais responsabilizados, na visão dos pais, dos maus resultados dos filhos); ou mesmo de modo mais confuso ainda, a lógica de um sistema globalmente deficiente, que haveria que reformar (BOURDIEU, 2001, p. 482).

Ou seja, um discurso de “deficiência”, “déficit”, que se distancia das discussões acerca dos *habitus* aí contidos e que precisariam ser desvelados. O fato é que, os incluídos permanecem por mais tempo nesse sistema, sem, contudo, poderem ascender socialmente. Eles são os chamados *excluídos em potencial*, ou seja, estão incluídos em um sistema educacional que tende a excluí-los ao passo em que as exigências, os *habitus* das instituições de educação aproximam-se daquele das elites (BOURDIEU, 2001).

Com isso, segue-se uma crise de valores simbólicos que se direcionam aos diplomas universitários e, portanto, há um reajuste das estruturas, das disposições sociais, para que as regras do jogo não sejam *aprendidas*, ou melhor, jogadas, por todos. Dessa forma, reorganizam-se os campos educacionais, simbólicos, de forma que determinados cursos universitários passem a fazer parte do universo daqueles advindos de classificações sociais elitistas em contraponto a cursos destinados àqueles de classificações sociais com capital cultural distinto e com menor prestígio social (BOURDIEU, 2001; BOURDIEU; PASSERON, 2014).

De acordo com Bourdieu (2012), após o ingresso na Educação Superior, há uma seleção que é desigual e os fracassos estariam mais concentrados nos estudantes que não herdaram o capital cultural exigido pelas instituições educacionais. Assim, se na escola traçam uma trajetória mediana ou acima da média, é na Universidade que as desigualdades sociais e a heterogeneidade cultural revelam-se, desvelando os sentidos do fracasso e de *superação*. Dificilmente o *sucesso*, ou o ingresso na Educação Superior, é visto como um dom para aqueles de classificações sociais menos favorecidas, mas é sentido como um *milagre*. Para o autor, há uma:

[...] a interiorização do destino objetivamente determinado (e medido em termos de probabilidades estatísticas) para o conjunto da categoria social à qual pertencem. Esse destino é continuamente lembrado pela experiência direta ou mediata pela estatística intuitiva das derrotas ou dos êxitos parciais das crianças do seu meio e

também, mais indiretamente, pelas apreciações do professor, que, ao desempenhar o papel de conselheiro, leva em conta, conscientemente ou inconscientemente, a origem social de seus alunos, e corrige, assim, sem sabê-lo e sem desejá-lo, o que poderia ter de abstrato um prognóstico fundado unicamente na apreciação dos resultados escolares (BOURDIEU, 2012, p. 52).

Assim, para aqueles estudantes advindos de famílias com maior capital cultural, social e econômico, frequentar a Educação Superior lhes é algo *natural*, enquanto que aqueles estudantes que advêm de classificações sociais desfavorecidas necessitam escolher cursos que atendam às suas demandas (horários flexíveis para conciliar com emprego, transporte, família) e que ainda lhes possibilite um diploma universitário (BOURDIEU; PASSERON, 2014).

Ainda que estudantes de classes populares tenham desempenho satisfatório ou excelente, eles passam por um processo de *aculturação*, fazendo com que neguem sua condição como desigual perante os demais. De certa forma, isso é em razão da compreensão de que em outras áreas não teriam o mesmo desempenho tendo em vista a dinâmica e o tempo em que investiram em determinada prática. Por outro lado, acreditam que é somente isso que sabem fazer, pois lhes foi empregado tanto tempo no sentido de melhorar suas habilidades, selecionar os padrões exigidos por aquele campo, que não lhes resta dúvida de que só “servem para isso”. Essa reflexão, muitas vezes, necessita ser feita com o intuito de se perceber se não se está apenas reproduzindo um discurso meritocrático (BOURDIEU, 2012; BOURDIEU; PASSERON, 2014).

Assim, há a seleção de uma cultura que é considerada legítima e digna de ser transmitida, reproduzida pela educação, transformando-se em uma moeda de troca que é detida e distribuída desigualmente entre as classificações sociais (LAHIRE, 2008) e servem para a manutenção de privilégios da ordem social. Portanto, as instituições educacionais (escola, Universidade), passariam a incluir estudantes e mantê-los em seu interior, mesmo que já os destinando ao insucesso. Ou seja, por não fazerem parte daquela cultura exigida, os estudantes com dificuldades seriam de certo modo excluídos/marginalizados (BOURDIEU, 2001; 2012).

Sobre os usos de leitura e escrita, Bourdieu (2011) ressalta que cada campo universitário, determina os valores das práticas de leitura e escrita, os usos estilísticos mais ou menos literários, mais ou menos neutros e dotados de rigor técnico e que também circunscrevem a posição do sujeito no interior desse campo. Assim, tanto na Universidade como na escola, seriam instituídos certos domínios simbólicos de linguagem que induziria o professor a avaliar, consciente ou inconscientemente, o estudante de acordo com seu repertório linguístico, seu *habitus*, sua postura em sala de aula, sua capacidade de responder ao jogo escolar/universitário. Isso demonstra que há uma visão de “bom leitor”, “bom escritor” e “bom aluno” como aquele que domina todas as práticas de leitura e escrita impostas pela academia, pelos “intelectuais”, e todos os conhecimentos necessários para aquele determinado campo. Compreendido por esse molde, o “bom aluno” se restringiria àqueles advindos de camadas economicamente mais favorecidas, com bom capital cultural e intelectual, motivado e com um histórico escolar de sucesso acadêmico (BOURDIEU, PASSERON, 2014; BOURDIEU, 2012).

Acrescenta-se a essa discussão o fato de que, muitas vezes, se parte de uma concepção idealizada do que é um “bom leitor” e um “bom escritor”, como aqueles que são capazes de ler, compreender e escrever todos os tipos de texto, sendo que os critérios do que deve ou não ser lido e escrito e do que é considerada uma “boa leitura” e uma “boa escrita” modificam-se com o decorrer do tempo e dos avanços socioeconômicos e culturais das sociedades. Também há uma ressalva: mesmo os que advêm de classificações econômicas mais favorecidas podem fracassar no ambiente educacional, uma vez que estando condicionadas à reprodução de conteúdos, não conseguiriam pensar criticamente conforme o nível de exigência for aumentando nos graus mais elevados de educação. Em outras palavras, Bourdieu e Passeron (2014) ressaltam que, mesmo àqueles advindos de origem social privilegiada podem fracassar na Educação Superior, uma vez que, ao somente reproduzir os conteúdos, sem o exercício da criticidade, tornam-se *reprodutores* e não conseguem destaque frente às demandas do campo ao qual se inserem.

Assim, a *linguagem como um capital cultural* é reafirmada por Bourdieu (2012) que reitera que aqueles advindos de classes populares acabam fracassando nas instituições de

ensino, uma vez que não dominam as práticas exigidas nesse contexto, que requerem uma bagagem cultural diferenciada e um repertório linguístico que não condiz com a realidade daqueles mais desfavorecidos. Isso refletiria na qualidade da trajetória do estudante, que passa a ter dificuldades também com a linguagem utilizada pelo professor (BOURDIEU, PASSERON, 2014). Conforme Bourdieu (2012, p. 128),

[a] desigual distribuição do capital linguístico escolarmente rentável entre as diferentes classificações sociais constitui uma das mediações mais bem dissimuladas pelas quais se instaura a relação entre a origem social e o êxito escolar.

A linguagem nesse contexto é vista como instrumento de dominação cultural e *violência simbólica* das classes dominantes para com as classes dominadas. Conforme Almeida (2002, p.19) pontua,

[...] o *habitus* linguístico diz respeito ao conjunto de disposições adquiridas ao longo de um processo no qual se aprende a falar em contextos específicos (com a família, com os amigos, com os superiores e os subalternos, etc.). Essas disposições levam o agente social a falar de uma determinada maneira (mantendo uma relação específica com a língua dita padrão e exibindo certo sotaque, por exemplo). Além disso, tais disposições constituem-se numa das dimensões da *hexis* corporal, e dizem respeito também à forma como são utilizadas a boca, o lábio, o tom de voz, entre outros, nas interações linguísticas, o que implica um estilo, assim como a apreciação que se faz desse estilo (bonito, feio, elegante, deselegante, feminino, masculino, etc.)

Dito isso, observa-se a linguagem como forma de dominação e legitimação de posições entre os agentes, em que mecanismos sociais se manifestariam: discursos, ideologias, manutenção de privilégios ou deslegitimação de conhecimentos. Nesse sentido, a língua legitimada, prestigiada, é uma moeda de troca que permite aos agentes que a possuem certo status social, poder, a depender do campo em que se inserem. As dificuldades de leitura e escrita, nesse contexto, perpassarão por sentidos marcados por ideologias e circunscritas àquele momento concreto de interação humana. As diferenças de capital cultural, de domínio de práticas e hábitos de leitura e escrita privilegiadas, portanto, atuarão como mecanismos que podem marcar a trajetória acadêmica do estudante. Assim como, para desvelar os sentidos ocultos que essas diferenças na inserção à cultura

escrita, transformadas em dificuldades perante as exigências específicas desse contexto, faz-se necessário trazer à luz os mecanismos sociais que se encontram nos discursos que aí circulam, se (re)produzem e são incorporados. Ou seja, os sistemas de ensino privilegiariam determinado modo de falar, estilo de pensar, postura escolar que seria dominado apenas por aqueles integrantes de classificações favorecidas, fazendo com que as instituições de tornem instrumentos de manutenção dos privilégios educacionais e profissionais dos que detêm determinado poder simbólico, econômico e capital cultural.

Para Bourdieu e Passeron (2014), isso poderia ser compreendido como um reflexo da reprodução que permeia os meios acadêmicos. Os estudantes, por estarem submetidos a regras específicas desse campo (ou melhor, os campos, já que há vários campos dentro de uma única instituição de ensino), são ensinados a reproduzirem conhecimentos, crenças, valores das classificações sociais dominantes. Essa reprodução visa, dentre outras coisas, a manutenção dos privilégios das elites e a ordem social e das coisas no mundo (BOURDIEU, 2012).

Assim, os agentes que se inserem nesses campos, categorizados hierarquicamente, possuem legitimidade para definir os status dos conhecimentos que são dignos ou indignos de serem ensinados, ou seja, legitimados pelos campos do saber e pelos intelectuais ou não, melhores ou piores, válidos ou inválidos, etc (BOURDIEU, 2012). Nesse sentido, professores/pesquisadores assumem posições (os *intelectuais*) sobre os estudantes (aprendizes), em que se reproduzem estruturas sociais e mecanismos de dominação: o saber legitimado é transmitido enquanto que práticas de subversão são reprimidas. O professor é visto como autoridade, não há possibilidade de questionar seus conhecimentos e, mesmo as avaliações aplicadas são com o intuito de reproduzir esse saber transmitido, sem possibilitar uma reflexão por parte do alunado (BOURDIEU; PASSERON, 2014).

O que se observa é que, quando se afirma que um universitário é “analfabeto funcional”, também se parte do pressuposto de um universitário de “elite intelectual”, que chega à instituição já “pronto”, dominando todas as práticas de leitura e escrita exigidas, com um determinado repertório linguístico e postura frente a essa nova posição social que ocupa (BOURDIEU; PASSERON, 2014; SANTANA, 2016).

Dessa forma, a escola e também a Educação Superior são responsáveis pela perpetuação das *desigualdades sociais*, sendo também legitimada pelo modo de transmissão dos conteúdos de ensino e pelos métodos de avaliação que ignoram as desigualdades entre as diferentes classificações sociais (SANTANA, 2015). Assim sendo, as questões de ordem sociocultural têm influência direta na trajetória educacional como um todo, adentrando-se no ensino superior, dado o valor da cultura como uma moeda de troca. Considerando-se os avanços no *habitus* de leitura e escrita da população em geral, aqueles que não acompanham as exigências de domínio dos gêneros acadêmicos propostos, conforme há avanço na escolaridade, acabam defasando-se em relação aos demais e resultam em alunos marginalizados e excluídos no ambiente acadêmico (BOURDIEU, 2012; BOURDIEU; PASSERON, 1970).

A partir do exposto, percebe-se que Bourdieu se tornou um dos principais estudiosos que se propunham a observar como a cultura torna-se um mecanismo de violência, como há a manutenção das desigualdades sociais, principalmente frente às instituições de ensino, como as lutas entre as classificações sociais ocorrem, de que forma e porque acontecem de determinada forma e não de outra e quais são as estruturas, as disposições, que influenciam os atores em suas ações sobre o mundo, sobre a constituição dos campos sociais e como estes também orientam suas práticas. Ao mesmo tempo em que o sujeito age sobre o mundo, ele o modifica ao compreender o que não está explícito: as lutas de forças sociais que ocorrem constantemente, as formas de dominação que se utiliza de mecanismos simbólicos, culturais, para perpetuar as desigualdades sociais.

BREVES CONSIDERAÇÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA À LUZ DOS ESTUDOS DE BOURDIEU

No Brasil, a Constituição de 1988 atesta um marco importante para a consolidação de direitos e legitimação de políticas públicas voltadas à educação para todos: a educação torna-se um direito e dever, garantido por lei (BRASIL, 1988). Mas a educação no país, pautada em uma agenda neoliberal, constituiu-se sob uma alusão à ótica de “escola democrática”, que por muito tempo, atribuiu os fracassos escolares a *déficits* dos estudantes

ou das famílias. Como um lugar que tenderiam a ser “neutro”, a escola ensinaria a todos da mesma forma desconsiderando-se as desigualdades sociais, visto que a meritocracia seria o diferencial (PATTO, 2010).

Visto que os estudos da Sociologia da Educação, principalmente iniciados com as pesquisas de Bourdieu, revelaram o caráter desigual dos sistemas de ensino, perpetuadores e legitimadores das desigualdades sociais, torna-se necessário desvelar o caráter que a educação no país assume.

As agências internacionais de incentivo à educação propõem a ampliação do acesso a todos os níveis de ensino. Em contrapartida, os Estados passam a adotar políticas públicas voltadas a essas orientações internacionais com vistas também às possibilidades de retorno econômico que parte de uma agenda internacional (erradicação da fome e do analfabetismo, ampliação do acesso à educação, diminuição da pobreza e das desigualdades de gênero, etc.) (UNESCO, 2000; 2009; 2015; 2016).

Além disso, com a intenção de diminuir a desigualdade social no interior das instituições de Educação Superior e objetivando que os alunos tivessem permanência na instituição com condições de concluir a trajetória acadêmica com o máximo de aproveitamento, institui-se a partir do decreto de Lei nº 7.234/2010, o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Esse programa tem caráter de assistência estudantil e, determina em seu parágrafo único, que as IFES sejam responsáveis por ações voltadas à moradia, alimentação, transporte, assistência à saúde, inclusão digital, cultural e esportiva, creche e apoio pedagógico. Esse decreto também permite a cada instituição a responsabilidade de propor, desenvolver e avaliar as ações relativas à assistência estudantil – e consequentemente, as ações voltadas ao contingente de alunos com dificuldades acadêmicas relacionadas ao desempenho na instituição (BRASIL, 2010).

Assim, a partir das Políticas Públicas de acesso (BRASIL, 2007; 2010; 2012), bem como a Política Pública de Inclusão na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), procurou-se democratizar o acesso à formação de nível superior a um segmento populacional extensivo que antes não tinha oportunidade de ingressar e permanecer nesse segmento educacional.

Para a educação, a perspectiva de incorporar os excluídos e de valorizar a sociodiversidade da sociedade brasileira traduziu-se em um esforço em várias direções, desde a concepção de políticas de Ações Afirmativas para a Educação Superior, até então praticamente inexistentes, à adoção de medidas específicas para grupos étnico-raciais e povos indígenas (BRASIL, 2012).

Com os avanços na industrialização dos países e o desenvolvimento científico-tecnológico, dominar a leitura e a escrita tornou-se um fator determinante no poderio das sociedades modernas (UNESCO, 2016). Essa preocupação em quantificar os indivíduos que não dominam as práticas de leitura e escrita mostra-se presente em vários países e é de interesse de organizações internacionais que promovem discussões sobre alfabetização e suas expressões sociais, bem como estabelecem resoluções e diretrizes para melhorias educacionais, sociais e econômicas. Essas organizações disseminam que o avanço social só se dará a partir do avanço na educação, uma vez que aqueles que dominam a leitura, a escrita e a matemática terão mais chances de crescimento econômico e *status* social.

É nesse sentido que Street (2014) aponta críticas aos governos e agências internacionais por compreender que eles tendem a “culpar as vítimas” em momentos de desemprego elevado. O analfabetismo, nesse contexto, é o modo conveniente de desviar o debate para a falta de emprego para a suposta inadequação das pessoas ao trabalho. A falta de habilidades de leitura e escrita pode ser uma “deficiência” bem menor na vida cotidiana do que se imagina. Longe de serem analfabetas passivas e atrasadas, “agradecidos pela iluminação trazida pelo letramento ocidental”, as pessoas participam da cultura escrita e têm seus próprios letramentos, suas próprias habilidades e convenções de linguagem, suas próprias maneiras de apreender os novos letramentos fornecidos pelas agências, pelos missionários e pelos governos nacionais. Mas o objetivo das agências é tornar “letrado” os “iletrados” a fim de dar a eles todas as características e “libertá-los” da opressão e da “ignorância” associadas à sua falta de habilidades de leitura e escrita.

Embora as pesquisas nacionais demonstrem melhoria nos níveis de alfabetismo ao longo desta última década, o índice de analfabetos funcionais na população brasileira ainda é elevado. Esses resultados apontam que, na Educação Superior, há 4% de universitários analfabetos funcionais (correspondente ao número de analfabetos rudimentares),

enquanto os que são considerados funcionalmente alfabetizados somam 96% (32% e 42% nos níveis elementar e intermediário, respectivamente, e 22% proficientes) (INAF, 2016).

Outro indicador que objetiva avaliar o domínio da linguagem científica e sua aplicação prática no cotidiano é o chamado Indicador de Letramento Científico – ILC (2014). Segundo essa pesquisa, apenas 11% dos universitários possuem letramento científico proficiente, ou seja, têm domínio sobre assuntos como tecnologia, genética, conseguem fazer uso da linguagem exigida pelo contexto (linguagem técnica, científica, seja ela de modo informal ou formal) e conseguem elaborar e criticar argumentos. Além disso, 48% estão situados no nível de letramento científico básico e 37% possuem letramento científico rudimentar (ILC, 2014). Esse mesmo indicador ainda revela que 4% desse público não possui letramento científico, ou seja, desconhece temas e discussões relacionadas ao contexto científico (acadêmico) e somente se utiliza de conceitos mais próximos à sua realidade (como ler bulas e contas de consumo de luz). Quanto a esses, do ponto de vista científico, podem ser considerados como iletrados. Ou seja, segundo essas pesquisas, apesar dessa pequena porcentagem de estudantes da Educação Superior conseguir elaborar textos complexos, opinar, se posicionar, interpretar tabelas, gráficos e textos, resolver problemas em diversos contextos que exigem planejamento, controle, elaboração, análise de resultados etc., somente metade possui domínio de termos e conceitos científicos, capazes de analisar criticamente estudos, pesquisas ou opiniões e serem capazes de compreender questões ligadas ao meio ambiente, saúde, genética ou astronomia.

Ao que parece, abrem-se discussões para a compreensão ideológica do que significa “analfabeto funcional”, principalmente no contexto universitário: um aluno que não se apropria efetivamente das práticas de leitura e escrita exigidas pela Universidade (TCC, relatórios, artigos, resenhas).

De fato, os avanços nos domínios de práticas sociais de leitura e escrita nas sociedades grafocêntricas¹ compunham-se em sua relevância, dado que devem acompanhar o desenvolvimento econômico-político e social ao qual se inserem. Contudo, torna-se necessária a criticidade da utilização de discursos que possam inferir uma visão de

1 Termo utilizado por Mortatti (2004) para se referir às sociedades que, cultural e economicamente, se utilizam quase que unanimemente da leitura e da escrita.

inferioridade àqueles sujeitos que, participantes de uma determinada cultura, façam uso de outras práticas que não aquelas expostas e impostas, principalmente, pelas agências internacionais, mídias e instituições de ensino.

Ao situar as práticas sociais que são elaboradas e próprias da Universidade, em contraponto ao discurso de *déficit* de letramento observado nas divulgações das agências autônomas, Fischer (2007, p. 11) discute que “os alunos ingressos na Universidade precisam ser compreendidos como sujeitos reais, que têm experiências prévias de letramento”. Ou seja, eles não são estudantes que dominam todas as práticas de leitura, escrita e oralidade que a academia solicita, mas sim, possuem práticas outras que devem ser valorizadas e utilizadas, a partir da mediação com docentes, colegas e gêneros discursivos, para que se construam novas práticas de leitura e escrita críticas.

Além disso, encontram-se no contexto da Educação Superior estudantes público-alvo da Educação Especial, com suas especificidades de ensino e aprendizagem e os estudantes que possuem diagnósticos de Transtornos Funcionais Específicos (doravante TFE), ou seja, indivíduos com Dislexia, Distúrbio de Processamento Auditivo (Central), Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, Disortografia, Disgrafia, Discalculia (BRASIL, 2008, p. 15). Essa heterogeneidade de agentes que se encontram nas instituições de Educação Superior também precisa ser compreendida sob a égide dos mecanismos de manutenção das desigualdades sociais.

Para abordar essas dificuldades, cabe a cada instituição oferecer e desenvolver ações que contemplem todos os estudantes, buscando diminuir as principais dificuldades como sendo àquelas relacionadas às práticas de leitura e escrita acadêmicas e *déficits* alfabetizacionais. Para isso, a partir da instituição do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES, 2010), torna-se de competência de cada instituição oferecer um programa de apoio pedagógico à comunidade acadêmica. Devido a isso, não há normatização das ações de apoio pedagógico na Educação Superior, cabendo a cada Universidade, de forma autônoma, propor sua sistematização para o apoio aos estudantes (DONIDA; SANTANA, 2019).

O que se observa é que as propostas oferecidas pela Universidade através do apoio

pedagógico não favorecem a todos os estudantes. Assim, de uma forma ou de outra, continuaram excluídos. Ao que parece, embora seja oferecido um apoio, do ponto de vista dos acadêmicos, ele não é efetivo, pois ele cumpre apenas uma demanda, uma resposta aos documentos oficiais. Suas dificuldades passam a ter um caráter “homogêneo” e não “educacional”, ou seja, cabe somente ao aluno dar conta de seus déficits para os quais o sistema educacional não está pronto para lidar (DONIDA; SANTANA, 2019).

Vê-se, assim, que as instituições de Educação Superior do país movem-se frente à nova realidade educacional advinda com o ingresso de estudantes antes excluídos: pessoas com deficiência, de condições sociocultural e econômica desfavorecidas, com trajetórias educacionais distintas, etc. Essas ações visam a permanência com qualidade nestas instituições. Contudo, não são ainda suficientes para atender a heterogeneidade encontrada nas Universidades. Nesse contexto, muitos universitários procuram atendimentos clínicos especializados dentro e fora da Universidade para averiguar suas dificuldades acadêmicas. Essa preocupação de que déficits culturais possam, muitas vezes, ser transformados em déficits educacionais é de extrema relevância para trazermos à tona, pois em um sistema desigual de acesso ao capital cultural, estudantes com dificuldades de leitura e escrita acabam por ser excluídos em uma instituição que não está preparado para lidar com a diferença, tonando-se os candidatos à evasão e ao fracasso educacional (DONIDA; SANTANA, 2019; DONIDA; BERGAMO; MAIA-VASCONCELOS, 2020; DONIDA; BLANCO, 2021).

Atualmente, com as mudanças impostas de maneira mais brusca com o advento da pandemia do SARS-Covid (2020), o “ensino disruptivo”, a “educação à distância”, o “ensino remoto” e as “metodologias ativas” tornaram-se o centro das discussões. Se antes, majoritariamente, a educação esteve pautada em um modelo de ensino presencial, agora há problematizações acerca de um modelo de ensino à distância ou presencial com metodologias semipresenciais. Nesse sentido, as transformações ocasionadas pelas possibilidades das Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (TDIC) necessitam ser (re)pensadas também no tocante aos mecanismos de desigualdades sociais que subjazem ao ensino e a aprendizagem.

É notável que em um país desigual, haverá mecanismos de exclusão mesmo entre as estratégias adotadas como forma de inclusão. Com isso, o Ensino à Distância (EaD) e as práticas educacionais adotadas no ensino remoto encontram dificuldades quanto ao acesso à aparelhos tecnológicos e à internet, inabilidade no uso das mídias digitais (analfabetismo digital²), espaços inadequados para estudos no ambiente doméstico, limitações na interação e no desenvolvimento de estratégias de ensino e aprendizagem – tanto por docentes quanto por discentes (PIMENTA; LOPES, 2014; CUNHA; SILVA; SILVA, 2020; SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020).

Souza (2017) e Macedo (2021) exprimem em suas pesquisas dados relevantes à reflexão: se antes as pesquisas demonstravam que o ensino à distância ou com metodologias semipresenciais diminuía as barreiras e os entraves para o acesso à educação e permitiam estratégias inclusivas de segmentos sociais antes marginalizados, a realidade que desponta atualmente é que essa lógica tem se invertido. Além disso, a presença de cursos EaD ou com metodologia semipresencial são mais observados no Sul do país, contrariando a máxima de que esse tipo de ensino diminuiria as barreiras geográficas. Não que isto não ocorra, mas, de modo geral, a oferta está concentrada nos estados com maior poder aquisitivo. A educação, pois, continua a seguir uma lógica mercantilizadora. Assim, conforme aponta Macedo (2021, p. 275), os “estudos recentes apontaram na direção contrária, indicando a somatória de privilégios e de reforço de desigualdades sociais, educacionais e digitais”.

A pesquisa de Santana e Donida (2021) salienta que as práticas de letramentos digitais observadas em crianças e adolescentes antes e durante a pandemia só evidenciam mudanças que já estavam em curso. Ao que parece, pela primeira vez na história, a transmissão do capital cultural não está ocorrendo pela escola ou pela família, mas sim, uma transmissão que é externa, “advinda da interação e mediação com outros usuários nas

2 Não serão expandidas, aqui, as discussões concernentes ao analfabetismo e letramentos digitais. Para mais detalhes acerca do assunto, sugere-se a leitura das seguintes bibliografias: Donida, et. al. (2019) “Letramentos Digitais: Mediadores no processo de inclusão educacional?”; Buckingham (2010) “Cultura Digital, Educação Midiática e o Lugar da Escolarização”; Vizentin (2016) “A importância do letramento digital na escola e na sociedade e os seus diferentes conceitos”; Castells (2003) “A galáxia da Internet”; Pimentel (2018) “Letramento digital na cultura digital: o que precisamos compreender?”; Teixeira (2019) “eCultura, a utopia final: inteligência artificial e humanidades”. Duran (2018) “Alfabetismo digital e desenvolvimento: das afirmações às interrogações”.

mídias sociais” (SANTANA; DONIDA, 2021, p. 397). Expandindo as reflexões, pode-se pensar nesses mesmos mecanismos de transmissão para jovens e adultos, uma vez que, ainda segundo a pesquisa citada, as mães são as responsáveis pela transmissão cultural para as filhas, o que não ocorre com os meninos, salientando um recorte de gênero também nas práticas de letramentos digitais. Essas crianças e jovens adentrarão na Universidade em breve e, dessa forma, induzem à elaboração de pesquisas futuras que incluam desvelar os mecanismos de reprodução das desigualdades sociais também no acesso ao capital cultural na Universidade pós-pandemia.

Nesse interim, pode-se observar que os mecanismos de exclusão e de manutenção das desigualdades sociais sempre estiveram presentes. A alusão à integração e inclusão de segmentos sociais marginalizados apresenta um limite: o limite que define o acesso ao capital cultural por parte da população menos favorecida. Em uma sociedade em constante mudança, acompanhar os avanços tecnológicos e digitais em tempo real esbarra na dificuldade imposta pelo capital cultural: o analfabetismo digital, o analfabetismo funcional e o agravamento da desigualdade social em meio à pandemia revelam que o acesso e a permanência à educação ainda é uma ficção.

PALAVRAS A-FINAIS

É fato que alguns estudantes, ao ingressarem na Universidade, ainda possuem práticas pouco diversificadas relacionadas à leitura e escrita. Essa restrição faz com que eles legitimem suas dificuldades na apropriação do letramento acadêmico e, desta forma, sofram um processo de “exclusão”, pois ainda se encontram poucas ações no meio acadêmico que apoiem estes estudantes. Além disso, observa-se uma mudança histórica em curso no que concerne às formas de transmissão cultural, a qual está ocorrendo a partir da mediação das mídias digitais (DONIDA; BLANCO, 2021; SANTANA; DONIDA, 2021).

Dessa forma, há que se considerar que os sujeitos, assim constituídos em sua singularidade, não formam um grupo homogêneo, que dominam todas as práticas de leitura, escrita e conhecimentos exigidos na Universidade. Ou seja, os estudantes da Educação Superior podem apresentar dificuldades em se situar nessa esfera acadêmica, tal qual foram suas

experiências de leitura e escrita. Assim como apresentam dificuldades no que concerne ao desempenho nas plataformas digitais e no acesso e uso de mídias digitais. Logo, tanto professores quanto os próprios alunos, despreparados para entender o outro e essa multiplicidade de questões e, desconhecendo as implicações que essas dificuldades acarretam, acabam contribuindo (senão, provocando) exclusão/marginalização nesse nível de ensino (DONIDA; SANTANA, 2019; DONIDA; BLANCO, 2021). Assim sendo, percebe-se a relevância de se saber quem é esse estudante, esse sujeito único, que ingressa na Educação Superior, com sua trajetória educacional própria, seu acesso singular à cultura escrita, seus mitos, sua construção ideológica do que representa a própria Universidade.

Diante do exposto, algumas considerações são elencadas. Ao que tudo indica, há a necessidade imprescindível do desenvolvimento de mais estudos com vistas a descrever e analisar os mecanismos de exclusão que na atualidade pairam no tocante ao acesso e permanência nas instituições de educação - quer sejam no ensino presencial ou no EaD. Além disso, observa-se a inevitabilidade de transpor os conceitos dos estudos de Bourdieu para a atualidade, abarcando as TDIC como novos aspectos de acesso ao capital cultural, exemplificando os mecanismos de exclusão e de manutenção das desigualdades sociais, assim como as violências simbólicas inculcadas, evidenciadas na escola e Universidade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ana Maria. Notas sobre a sociologia do poder: a linguagem e o sistema de ensino. **Horizontes**, Bragança Paulista, v. 20, p. 15-30, 2002.
- BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. 14. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.
- BOURDIEU, P. (org). **A miséria do mundo**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.
- BOURDIEU, P. **Homo academicus**. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2011.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **Os herdeiros**: Os estudantes e a cultura. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014.
- BRASIL. **Constituição nº 1, de 05 de outubro de 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 01 fev. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui O Programa de Apoio A Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Brasília, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 01 fev. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe Sobre O Programa Nacional de Assistência Estudantil. Brasília, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm. Acesso em: 01 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe Sobre O Ingresso nas Universidades Federais e nas Instituições Federais de Ensino Técnico de Nível Médio e Dá Outras Providências. Brasília, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 01 fev. 2022.

CUNHA, L.F.F.; SILVA, A.S.; SILVA, A.P. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, Brasília, v. 7, n. 3, p. 27-37, ago. 2020.

DONIDA, L. O. Universitários com dificuldade de leitura e escrita: Desvelando Discursos. **Dissertação de Mestrado**. Programa de Pós Graduação em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/194394/PLLG0731-D.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>. Acesso em: 28 fev. 2022.

DONIDA, L. O.; BERGAMO, A.; MAIA-VASCONCELOS, S. “Sempre fui meio termo”: A clínica fonoaudiológica e a construção de narrativas no contexto da Educação Superior. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, p. 3001–3019, 2020.

DONIDA, L.O.; SANTANA, A.P. Apoio Pedagógico como proposta de educação para todos. **Educação e Pesquisa**, v. 45, p. 1-19, 2019.

DONIDA, L.; BLANCO, S.F.M.M. Dificuldades de leitura, escrita e numeramento na educação superior: discussões acerca da reprodução das desigualdades sociais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 1, p. 341–360, 2021.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. Brasil (Org.). **Indicador de alfabetismo funcional**: Estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho. 2016. Disponível em: http://acaoeducativa.org.br/wpcontent/uploads/2016/09/INAFEstudosEspeciais_2016_Letramento_e_Mundo_. Acesso em: 28 fev. 2022.

INSTITUTO ABRAMUNDO. Brasil (Org.). **ILC - Indicador de Letramento Científico**: Sumário executivo de resultados 2014. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2014. 43 p. Parceiros: Instituto Paulo Montenegro; Ação Educativa. Disponível em: http://www.institutoabramundo.org.br/wpcontent/uploads/2014/11/ILC_Indice_Letramento_Cientifico_FCC.pdf. Acesso em: 28 fev. 2022.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares**: As razões do improvável. São Paulo: Ática, 2008.

MACEDO, R.M. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 34, n. 73, p.262-280, 202.

MORTATTI, M.R.L. **Educação e letramento**. São Paulo: Unesp, 2004.

NOGUEIRA, M.A.; NOGUEIRA, C. M. **M. Bourdieu & a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Atlântica, 2014.

PATTO, M.H.S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

PIMENTA, A. M.; LOPES, C. Habitus professoral na sala de aula virtual. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.30, n.03, p.267-289, 2014.

SANTANA, A. P.; DONIDA, L. Práticas de leitura e letramentos digitais de crianças e adolescentes na pandemia do COVID-19. **Revista @mbienteeducação**, p. 384-399, 2021. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/1129/829>. Acesso em: 23 mar. 2022.

SARAIVA, K.; TRAVERSINI, C.; LOCKMANN, K. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis educativa**, Ponta Grossa - PR, vol. 15, 2020, p. 1-24.

SOUZA, A.C.V. O Ensino a Distância (EaD) no novo século: Democratização do acesso ou conservação da desigualdade estrutural? Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Desenvolvimento Regional. **Mestrado**. Universidade Federal Fluminense (UFF). Niterói, SP, 2017. Disponível em: <http://ppgssdr.uff.br/wp-content/uploads/sites/252/2021/09/Dissertacao-de-Andrea-Cristina-Viana-de-Souza-1.pdf>. Acesso em 20 fev. 2022.

UNESCO. United Nations Educational Scientific And Cultural Organization (Ed.). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: Unesco, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2021.

UNESCO. United Nations Educational Scientific And Cultural Organization (Org.). **O desafio da alfabetização global**: Um perfil da alfabetização de jovens e adultos na metade da Década das Nações Unidas para a Alfabetização. Paris: Unesco, 2009. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163170por.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2022.

UM ESTUDO DIRIGIDO

Políticas públicas educacionais e os desafios na atualidade

Bruna Vieira Bardt Littke
Graziela Raupp

Bruna Vieira Bardt Littke atua no Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC.
E-mail: brunalittke@gmail.com

Graziela Raupp é Doutora em Ciências da Educação e professora formadora da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC.
E-mail: raupp.graziela@gmail.com

RESUMO

Muitos são os desafios enfrentados para se conseguir uma sociedade com direitos iguais para todos. E com o passar do tempo, é possível perceber um avanço, mesmo que lento, das políticas públicas na busca por esses direitos. Este estudo pretende demonstrar um pouco desses avanços, bem como mencionar o papel das políticas públicas em educação para a sociedade. Para conseguir ter um panorama geral, vários autores foram estudados, a fim de trazer diferentes percepções das dificuldades enfrentadas na atualidade. Dentre estes autores, estão Duarte (2007), Carvalho (2016), Santos (2019), Franco e Schutz (2019) e Oliveira (2021). Conclui-se, que muitos são os fatores que contribuem para a desigualdade social e que as políticas públicas são um caminho muito importante para combatê-las.

Palavras-chave: ...

INTRODUÇÃO

As políticas públicas têm um papel fundamental na sociedade, visto que muitas são as desigualdades sociais encontradas, além de diversos desafios a serem enfrentados. Na educação não é diferente, pois é um direito que é concedido a todas as pessoas, sem nenhuma distinção, sendo este, garantido pela Constituição Federal do Brasil (1988).

O presente artigo é resultado de um estudo dirigido da componente curricular (CC) de Gestão e Políticas Públicas, do Curso de Licenciatura em Química, do Instituto Federal de Santa Catarina, Campus São José (IFSC-SJ), e analisa algumas das principais políticas públicas associadas à educação na atualidade e a função social da escola. Foi desenvolvido no período de outubro de 2021 a março de 2022, a partir dos objetivos da CC. Realizamos um estudo bibliográfico, tendo como embasamento teórico: Brasil (1988; 2007; 2018), Duarte (2007), Carvalho (2016), Santos (2019), Franco e Schutz (2019), Oliveira (2021), dentre outros.

De acordo com Sousa, Oliveira e Alves (2021, p. 02), a revisão bibliográfica "é um processo de investigação para solucionar, responder ou aprofundar sobre uma indagação no

estudo de um fenômeno”.

As políticas públicas surgem a partir das necessidades da sociedade, ou seja, tem a finalidade de garantir os direitos sociais (Carvalho, 2016). Não sendo diferente, no caso das políticas públicas educacionais, que é uma parte das políticas públicas, e que, segundo Oliveira (2021), têm incidência no ambiente escolar. E quais são as reais necessidades que envolvem o ambiente escolar?

Além das necessidades da comunidade escolar, de forma geral, não se pode deixar de perceber, que há diferentes realidades e desafios entre os estudantes, o que pode tornar mais difícil a sua aprendizagem, caso essas particularidades sejam desprezadas. Pensando nisso, é válido refletir: quais medidas são tomadas para diminuir, ou até mesmo, eliminar essas diferenças?

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Oliveira no seu artigo “Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática” define que política pública, do ponto de vista etimológico, refere-se à participação do povo nas decisões da cidade, do território” (2021, p. 01). O autor também define governabilidade, referindo às condições adequadas para manter o governo estável, sendo que essas condições caracterizam as políticas públicas. Dessa forma, entende-se que o povo tem ou deve ter participação ativa nas decisões de soluções ou meios para resolver os problemas da sociedade, propondo ações que melhorem a vida em sociedade.

Para que essas ações sejam propostas pelo governo, Oliveira (2021) menciona que grupos de interesse se formam com intuito de pressioná-los, a fim de que as necessidades da sociedade sejam ouvidas. Trazendo para o lado da educação, a diferença é apenas o foco. Quando falamos de políticas públicas educacionais, trazemos o conceito, porém focado para as necessidades da educação, sejam elas no âmbito escolar ou na comunidade escolar.

Portanto, políticas públicas educacionais dizem respeito às decisões do governo que têm incidência no ambiente escolar enquanto am-

biente de ensino-aprendizagem. Tais decisões envolvem questões como: construção do prédio, contratação de profissionais, formação docente, carreira, valorização profissional, matriz curricular, gestão escolar, etc. (OLIVEIRA, 2021, p. 05)

Vale lembrar que para falar das necessidades no âmbito escolar, temos que considerar as desigualdades sociais, desigualdades essas que podem ser por cultura, raça, orientação sexual, identidade de gênero, entre outras. As políticas públicas educacionais servem para auxiliar a combater também esses problemas que afetam diretamente a qualidade de ensino.

Mas quando falamos de políticas públicas devemos entender também o que quer dizer o termo política. Segundo Carvalho (2016, p. 79), “o conceito de política está diretamente associado ao papel do Estado de ordenar, planejar, legislar, intervir e controlar a sociedade”. Nessa linha de pensamento, Rua (s/d) descreve a política como um “conjunto de procedimentos formais e informais que expressam relações de poder e que se destinam à resolução pacífica dos conflitos quanto a bens públicos”.

Dito isso, é bom lembrarmos que política e políticas públicas possuem significados diferentes, onde a política possui um conceito amplo, que está relacionado ao poder em geral e a um processo de tomada de decisão, por onde se define as prioridades, as metas e os meios para alcançá-las.

A política pública, articulada ao sentido amplo de política, caracteriza-se pelas iniciativas e diretrizes, pelos planos e programas governamentais adotados em resposta aos problemas socialmente relevantes. Ou seja, caracteriza-se pelas ações planejadas e implantadas com a finalidade de garantir direitos sociais, especialmente redistribuir benefícios, como saúde, educação, previdência, moradia e saneamento. (Carvalho, 2016, p. 80)

A partir das definições de políticas públicas já citadas, podemos complementar dizendo que “uma política pública geralmente envolve mais do que uma decisão e requer diversas ações estrategicamente selecionadas para implementar as decisões tomadas” (Rua, s/d, p. 01). E tendo como base o conceito de políticas públicas apresentado, política educativa é definida por Carvalho, como uma fração das políticas públicas.

Quando se toma como pressuposto que as políticas educacionais respondem às lutas e aos embates de uma época, a legislação, ou norma jurídica, será entendida como resultado das numerosas forças difusas pela sociedade, as quais, participando direta ou indiretamente do poder, fazem-se representar no poder legislativo, no qual a decisão se condensa e se exprime como uma questão social, como lei. (Carvalho, 2016, p. 83 e 84)

É preciso entender que quando falamos em políticas educacionais, não podemos apenas pensar no ato de ensinar e aprender, mas sim levar em consideração todo o contexto escolar, seja as condições dos estudantes e da instituição, seja a comunidade escolar de forma ampla. Carvalho (2016, p. 84) traz esse apontamento, onde menciona que “a escola não se reduz a um espaço de execução das políticas previamente definidas pelo poder público, mas se configura como lugar de construção e reconstrução, oferecendo elementos para a formulação de novas políticas.”

Considerando que as atividades próprias da gestão educacional dizem respeito às orientações e formulações gerais que dão substância à política educacional (financiamento, organização, planejamento, avaliação institucional), podemos concluir que a gestão escolar envolve as atividades desenvolvidas pelos profissionais dos estabelecimentos de ensino (avaliação do aluno, elaboração do projeto político-pedagógico, organização do calendário escolar, acompanhamento das atividades de ensino-aprendizagem, envolvimento com a comunidade, aplicação financeira dos recursos, etc.). (Carvalho, 2016, p. 93)

Não tem como falar de políticas educacionais, e não refletir sobre os direitos sociais, o direito à educação. Entender que quando falamos de sociedade, precisamos levar em conta as desigualdades que ela possui e que a educação deve chegar a todos, independente de qualquer contexto social.

No que se refere especificamente ao tema das garantias dos direitos fundamentais (mecanismos existentes para a efetivação de direitos), a Constituição avançou, tendo previsto uma série de remédios jurídicos próprios para sua proteção, tais como a ação civil pública, o mandado de injunção, o mandado de segurança coletivo etc. Aqui, há que se destacar, especialmente, o papel conferido ao Ministério Público pela atual Carta Magna, que vem atuando intensamente na exigibilidade dos direitos sociais. (Duarte, 2007, p. 695)

Um aspecto importante que se deve considerar é que as políticas públicas educacionais devem priorizar as áreas mais desfavorecidas do país, buscando minimizar as desigualdades sociais, lembrando que existem pessoas que fazem parte de um grande grupo, o qual possui uma posição de vulnerabilidade. E, segundo Duarte (2007), é aí que entram os direitos sociais, com o objetivo de corrigir as desigualdades da sociedade.

Dessa forma o poder público tem como dever se organizar para fornecer a educação à todos, de acordo com os princípios instituídos na Constituição Federal do Brasil (1988), sendo que no seu artigo 6º reconhece a educação como um direito fundamental de natureza social, o que traz obrigações ao poder público.

O Comentário Geral n. 3, de 1990, do Comitê de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais da ONU, oferece uma interpretação oficial sobre a natureza das obrigações impostas aos Estados-partes. De acordo com as Nações Unidas, o conceito de progressividade indica que a plena realização dos direitos econômicos, sociais e culturais, de modo geral, não poderá ser atingida em um curto período de tempo. Entretanto, para o Comitê, a progressividade não deve ser interpretada como uma forma de esvaziar a obrigação de conteúdo substantivo. Ela seria apenas uma forma de levar em conta a realidade do mundo concreto e as dificuldades envolvidas no que concerne à tarefa de assegurar a plena realização dos direitos econômicos, sociais e culturais. (Duarte, 2007, p. 699)

O poder público precisa criar estratégias para resolver as dificuldades encontradas, destinar recursos financeiros para criar condições de acesso à educação favorável a todas as pessoas, garantindo a permanência na escola. O mesmo direito à educação é estendido também ao ensino superior, que segundo Duarte (2007, p. 703), “o pacto estabelece que os Estados deverão igualmente torná-la acessível a todos, principalmente pela implementação progressiva do ensino gratuito”.

Quando falamos de direitos à educação, é importante lembrar que não se trata apenas da desigualdade financeira ou cultural. Infelizmente, muitos são os fatores que levam à desigualdade, e pessoas com deficiência também fazem parte deste cenário, onde a luta pela igualdade de direitos à educação que envolve pessoas com deficiência vem crescendo.

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) da Organização das Nações Unidas (ONU), também conhecida como Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada pelo Brasil em 2009, reconhece a questão da deficiência como um tema de justiça, direitos humanos e promoção da igualdade. (FRANCO; SCHUTZ, 2019, p. 245)

As instituições de ensino precisam estar preparadas para receber todos os estudantes, com ações inclusivas. Segundo Franco e Schutz (2019, p. 245), “a escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas.” Porém alerta que não é uma tarefa fácil e imediata, pois depende de mudanças que vão além do âmbito escolar. Os autores supracitados (2019, p. 252), afirmam também que, “a luta por igualdade e pelos direitos das pessoas com deficiência não é recente e se insere em um processo de reconhecimento e legitimação”. As políticas públicas estão aí para ajudar nesse processo, e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008) é uma delas.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (PNEEPEI, 2008, p. 14)

Além da PNEEPEI, que é muito importante no processo de uma educação inclusiva, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), tem um papel fundamental que é identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade a fim de eliminar as barreiras para a total participação dos estudantes, considerando as suas necessidades específicas. Esse atendimento visa a autonomia e independência do estudante, além de complementar a sua formação. (FRANCO; SCHUTZ, 2019).

Existe ainda o profissional de apoio escolar, também conhecido como mediador, (quando sua atividade se relaciona com a parte pedagógica), o qual tem o papel de intervir quando há algum impedimento à inclusão (Franco e Schutz, 2019). Como podemos ver, a educação possui alguns recursos para lidar com a inclusão, no entanto, o que fazer para lidar com um cenário tão complexo?

O primeiro passo é conhecer bem os alunos com necessidades educacionais especiais, encaminhando-os ao AEE. As características individuais desses alunos serão determinantes para a avaliação de quais e quantos profissionais devem ser contratados. O passo seguinte é identificar o que a Secretaria de Educação pode oferecer e checar a possibilidade de firmar parcerias com outras instituições, como as de saúde e assistência social, que estão aptas a prestar serviços às escolas. (FRANCO; SCHUTZ, 2019, p. 251)

É importante lembrar que além de todo o planejamento de recursos, é preciso que a sociedade esteja conscientizada dessa inclusão. A inclusão se inicia muito antes da escola, e ali são vistos os reflexos da vivência desses estudantes. Hoje vivemos em uma sociedade, que em sua maioria, categoriza as pessoas e as encerra em suas categorias, limitando-as a somente determinadas coisas. Essa limitação causa sofrimento, e muitas vezes faz com que a limitação imposta a elas se concretizem. É necessário que essas barreiras sejam quebradas para que a educação possa chegar a todos, pois é um direito de cada um (RAUPP, MACHADO, 2021).

Nesse sentido é importante que a Liberdade de Cátedra seja respeitada, para que a docência seja exercida da melhor forma, alcançando a todos em suas particularidades. Ainda mais quando se trata do momento de pandemia em que estamos vivendo, pois além das barreiras que devem ser quebradas, novos métodos foram desenvolvidos para levar o ensino, e nem sempre todos os estudantes possuem os mesmos acessos e disponibilidades. Esse é um quadro que agrava ainda mais a desigualdade escolar e o planejamento das aulas deve ser feito buscando minimizar isso (MENDES, PEREIRA, 2021)

Vale mencionar, que a palestra citada acima foi realizada em meio a uma pandemia, a qual afetou, não somente, a estrutura política, social e econômica, mas também a estrutura educacional, dentre outros setores do país e do mundo, por conta do vírus que se espalhou, o Coronavírus ou COVID-19. Com o objetivo de conter a contaminação,

mudanças drásticas foram tomados no setor de educação, conforme descrito na Portaria nº 343 Gab/MEC, de 17 de março de 2020, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19 (BRASIL, 2020). Buscando atender a Portaria supracitada e, ao mesmo tempo, manter o isolamento social, foi criado o ensino remoto emergencial.

Por conta de todas as mudanças que tiveram que ser implantadas devido à pandemia, professores e alunos foram obrigados a se adaptar a uma nova realidade, onde o que se esperou com a implantação das ANP's, foi manter o isolamento social, porém dando continuidade aos estudos de uma forma segura, ou seja, em modo remoto. Porém, para uma parcela dos sujeitos desse processo, tornou-se algo difícil de alcançar, quando se levado em conta, para ambas as partes, suas vidas pessoais e seus problemas de saúde física e mental, bem como seus problemas financeiros e de acesso às aulas, dentre outros aspectos que influenciam no ensino e aprendizagem.

Tendo em vista este cenário e os aspectos citados, além de diversas outras situações que demonstrem as diferenças entre os estudantes, percebemos o quão é importante termos uma política que vise desfazer essas diferenças. Está muito claro que hoje o mundo sofre por conta da intolerância. As pessoas, muitas vezes, vivem em seu “mundinho” e acreditam que só o que tem ali é correto, é bonito, é aceitável. A falta de empatia agrava ainda mais esse cenário, em que culturas diferentes travam batalhas desnecessárias. O que a sociedade precisa é perceber que todos somos diferentes um do outro e que isso precisa ser respeitado e as desigualdades superadas. Visando diminuir essas dificuldades, a BNCC (BRASIL, 2018) é citada por Filipe, Silva e Costa (2021) como uma política nacional curricular importante e aponta que a proposta da mesma possui virtudes como a pluralidade, a modernização, a democratização do conhecimento e a potência do documento para a homogeneização das redes de Ensino.

A BNCC é um documento plural, contemporâneo, e estabelece com clareza o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos têm direito. Com ela, redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passam a ter uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas. Essa referência é o ponto ao qual se quer chegar em cada etapa da Educa-

ção Básica, enquanto os currículos traçam o caminho até lá (BRASIL, 2018, p. 05).

Dessa forma, levando em conta os objetivos dessa política nacional curricular, a BNCC e as políticas relacionadas ao documento implicam em mudanças significativas na escola.

O documento analisado impõe a formação para a empregabilidade em detrimento da formação integral, geral, emancipadora e rica de potencialidades para o desenvolvimento das funções psíquicas na escola e cujos elementos não são sequer mencionados no documento, constituindo, antes, uma política de padronização dos conteúdos de uma formação mínima e de introdução de metodologias, sob influência da organização do trabalho toyotista, do que uma proposta de Educação crítica, como forma de emancipação dos sujeitos da aprendizagem. (FILIPE; SILVA; COSTA, 2021, p. 799)

Hoje estamos vivendo um período de muitas mudanças. Primeiro, por conta da pandemia pela Covid-19, e segundo, por conta da implantação do novo Ensino Médio. Na busca por uma educação de qualidade, a BNCC busca servir de referência para o ensino e aprendizagem (BRASIL, 2018), o qual visa um novo formato para o ensino. Neste novo formato, o estudante será o protagonista da aprendizagem. “Ser protagonista de sua história é o sonho que todos os jovens almejam, protejam, ou redefinem para si ao longo de sua vida.” (DIÁLOGOS PEDAGÓGICOS CONTEMPORÂNEOS, 2021). Esta é a oportunidade dos estudantes se conectarem às competências que mais se identificam e dessa forma facilitar o ensino e aprendizagem. Mas também é o momento em que os profissionais da educação devem estar alertas para as dificuldades que podem surgir no decorrer de todo o processo.

No Brasil, somente a partir do final da década de 1980, especificamente a partir da Constituição Federal, na qual a educação como direito fundamental ganha status constitucional, começou-se a reavitalizar o papel da escola na sociedade não somente como espaço de aperfeiçoamento cognitivo, de socialização ou de formação política, mas como espaço protetivo de direitos. (SANTOS, 2019, p. 6)

Independente das mudanças que possam surgir, o direito a uma educação de qualidade deve ser garantido a todos. É preciso estudar as necessidades de cada indivíduo, com as suas particularidades.

A educação básica se apresenta como um dos âmbitos e eixos de ação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007), que propõe que a cultura de direitos humanos atravessasse os processos de socialização cultural, o processo formal de ensino, as práticas educativas e o currículo escolar, exigindo formação e capacitação dos atores escolares. (SANTOS, 2019, p. 11)

Não basta conhecer os direitos humanos, é preciso educar de forma que estes direitos sejam garantidos. Nesse sentido, Santos (2019) complementa nos dando a definição para a educação em direitos humanos.

Quando se fala em direitos humanos, sempre há referência à violação ostensiva do direito do outro: crimes contra a vida, honra, racismo, machismo, propriedade privada etc. Quando se fala em educação em direitos humanos, parte-se da premissa de que na diferença se educa para que não se viole a ética que constrói a humanidade do outro, que consolida sua dignidade e, por isso, o torna sujeito de direitos. (SANTOS, 2019, p. 11)

A partir de muito conhecimento é possível perceber a necessidade de nossas lutas por direitos, sem exceção. Somente assim é possível a construção de políticas públicas educacionais que realmente estejam de acordo com as necessidades de todos e de todas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando tratamos de educação, vários parâmetros devem ser avaliados, o que vai além da sala de aula. É preciso avaliar o contexto social e cultural dos estudantes que estão inseridos na comunidade, o que inclui as condições financeiras e de moradia, a cultura, a raça, a orientação sexual, a identidade de gênero, as deficiências físicas dos estudantes, dentre tantos outros fatores que interferem diretamente no ensino e aprendizado do estudante. Todos estes exemplos de contextos devem ser levados em consideração para garantir o direito à uma educação de qualidade.

E ao observarmos dessa forma, percebemos que não é uma tarefa fácil garantir os direitos educacionais a todos, como aponta a Constituição Federal do Brasil (1988). Porém é dever do Estado reunir os recursos necessários para que esse direito seja cumprido, cabe

a ele providenciar meios para que essas desigualdades sejam superadas e que elas não interfiram na qualidade de ensino que o estudante irá receber.

No entanto, não podemos esquecer que as desigualdades devem ser superadas também na sociedade, onde as pessoas devem buscar cada vez mais ter empatia umas pelas outras. Somente assim será possível alcançar uma sociedade com direitos iguais de fato. Dito isto, é fundamental que todos desempenhem o seu papel, tentando entender as necessidades da sociedade e ao mesmo tempo buscando supri-las. Somente com empenho, luta e empatia é possível levar uma educação de qualidade a todas as pessoas.

Sabemos que muitas são as dificuldades encontradas no decorrer do caminho, e que no ano de 2020, por exemplo, fomos surpreendidos por uma pandemia, o que afetou diretamente o ensino em todas as suas esferas. Estudantes e professores tiveram que mudar drasticamente suas rotinas para o novo cenário que veio se apresentando. O isolamento social tornou-se uma medida indispensável na busca por controlar a contaminação por COVID-19 e, o ensino remoto emergencial foi então estabelecido.

Entretanto, mesmo com as mudanças prematuras, foi possível proporcionar um processo de ensino, de forma a manter a rotina e o processo de aprendizagem. Os impactos da pandemia serão sentidos a curto, médio e longo prazo, o que vai exigindo de docentes e estudantes uma readaptação e redesenho de suas práticas educacionais.

E por falar em redesenho das práticas educacionais, essa foi uma proposta levantada em busca da qualidade de ensino, as quais demandam mudanças importantes para a educação, como a implantação do Novo Ensino Médio. Esse novo formato visa proporcionar ao estudante ser o protagonista do seu processo de ensino e aprendizagem, mas será que esse é o caminho?

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: educação é a base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 23 mar. 2018.

BRASIL. **Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Ministério da Educação. Ministério da Justiça; Unesco, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 jan. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 1 abr. 2022.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI)**. Brasília, DF: MEC/SECADI, 20018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 27 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria no 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação da pandemia do Novo Coronavírus - COVID 19. Brasil, Distrito Federal: Governo Federal, 2020. Disponível em <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>Acesso em: 27 jan. 2022.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. Política e gestão da educação: Explorando o significado dos termos. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 21, n. 41, p. 77-96, jan./abr. 2016.

DIÁLOGOS PEDAGÓGICOS CONTEMPORÂNEOS, 3, 2021. [S.l.]: IFSC, 2021. 1 vídeo (2h:13 min). [Live]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iT49Y0ikMDA>. Acesso em: 05 abr. 2022.

DUARTE, Clarice Seixas. A educação como um direito fundamental de natureza social. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 691-713, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

FILIPE, Fabiana Alvarenga; SILVA, Dayane dos Santos; COSTA, Áurea de Carvalho. Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 112, p. 783-803, 22 fev. 2021.

FRANCO, Adriana Marques dos Santos Laia; SCHUTZ, Gabriel Eduardo (comp.). Sistema educacional inclusivo constitucional e o atendimento educacional especializado. **Saúde Debate**, Rio de Janeiro, v. 43, n. 4, p. 244-255, dez. 2019.

MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; PEREIRA, Cléia Demétrio. **Ser professor em tempos atípicos**: Entre pandemias e tecnologias. [S. l.]: UDESC, 25, out. 2021. 1 vídeo (1h:28min). [Live]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=B9XcxHNmDBs>. Acesso em: 05 abr. 2022.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. **Política públicas educacionais**: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas. OLIVEIRA, Adão Francisco de et al (org.). Editora da PUC: Goiás, 2010, pg.93-99.

RAUPP, Graziela; MACHADO, Rosângela. **Inclusão, deficiência e sexualidade**. [S. l.] 13, mar. 2021. 1 vídeo (54 min). [Live]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rx1Lt1FL224>. Acesso em: 05 abr. 2022.

RUA, Maria das Graças. **Análise de políticas públicas:** Conceitos Básicos. Texto. s/d. Disponível em: <https://www.univali.br/pos/mestrado/mestrado-em-gestao-de-politicas-publicas/processo-seletivo/SiteAssets/Paginas/default/RUA.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2022.

SANTOS, Érmínia. A educação como direito social e a escola como espaço protetivo de direitos: uma análise à luz da legislação educacional brasileira. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, p. 1-15, 2019.

SOUSA, Angélica Silva de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; ALVES, Laís Hilário. A pesquisa bibliográfica: Princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, [s. l], v. 20, n. 43, p. 64-83, 2021.



O livro **A Educação em uma Era Disruptiva** é o quarto volume da série sobre práticas de Educação a Distância (EaD) desenvolvidas, em grande medida, por pesquisadores, professores, estudantes da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). O conjunto de artigos compilados nesta obra foi organizado por 3 eixos (Educação Inclusiva e Diversidade, Formação de Professores e Práticas de Design e Modelos Híbridos) que constituem as dimensões que favorecem a possibilidade de estabelecer intercâmbios científicos e educativos em diferentes áreas, considerando a educação como oportunidade de aprendizagem ao longo da vida sob bases inclusivas.

