

REFLEXÕES EM TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO:

ESTUDOS E EXPERIÊNCIAS
NACIONAIS E INTERNACIONAIS

ALDENOR BATISTA DA SILVA JUNIOR
EDILEIDE SANTOS LIMA
RONALDO SILVA JÚNIOR
(ORGS.)



Aldenor Batista da Silva Junior
Edileide Santos Lima
Ronaldo Silva Júnior
(Orgs.)

REFLEXÕES EM TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO:
estudos e experiências em contextos nacionais e
internacionais

Aldenor Batista da Silva Junior
Edileide Santos Lima
Ronaldo Silva Júnior
(Orgs.)

REFLEXÕES EM TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO:
estudos e experiências em contextos nacionais e
internacionais

Vitoria, ES
2023



Copyright © 2023 Aldenor Batista da Silva Junior, Edileide Santos
Lima & Ronaldo Silva Júnior (Organizadores)
Todos os direitos reservados

Editor da obra

César Augusto da Silva Azevedo

Arte da capa

Victoria E. S. Mendes

Conselho Editorial:

Adriano Pereira Jardim
Alexsandra dos Santos Oliveira
Eliana Mariel Diez de los Ríos
Eliana Povoas P. Estrela Brito
Elisa Ramalho Ortigão
Elói Martins Senhoras
Kiusam de Oliveira

Lívia Santana e Sant'Anna Vaz
Lúcia Gracia Ferreira Trindade
Maria de Fátima Hanaque
Rita de Cássia V. da Costa
Sílvia Lúcia Lopes Benevides
Sônia Guimarães
Suely Dulce de Castilho

Aldenor Batista da Silva Junior; Edileide Santos Lima; Ronaldo Silva Júnior (Orgs). REFLEXÕES EM TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO: estudos e experiências em contextos nacionais e internacionais. 1.ed. / Vitória: Editora Educação Transversal, 2023, 466 p.

ISBN: 978-65-87634-19-7

1. Educação. 2. Tecnologia. 3. Sociedade.
I. Título.

Todos os direitos desta edição reservados aos autores e organizadores. É expressamente proibida a reprodução desta obra para qualquer fim e por qualquer meio sem a devida autorização.

SUMÁRIO

PREFÁCIO..... 9

Idalina Lourido Santos

UM OLHAR SOBRE O PROCESSO
ENSINO-APRENDIZAGEM DA
SOCIOLOGIA MEDIADOS PELO USO
DAS NOVAS TECNOLOGIAS..... 19

*José Renato Silva Serejo & Ronaldo Silva
Júnior*

CULTURA DIGITAL, INOVAÇÃO E
PEDAGOGIA ONLINE NO ENSINO
SUPERIOR: O IMPACTO DO COVID-
19 POR UMA ÓTICA INTERCULTURAL41

*Miriam Brum Arguelho, Maria Cristina Lima
Paniago, Gustavo Henrique da Cunha
Moura & Cristina Devecchi*

OBJETOS DE APRENDIZAGEM:
CONTRIBUIÇÕES AO ENSINO
REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA
DE COVID-19 ÀS ESCOLAS
ESTADUAIS DO MUNICÍPIO DE
ARAGUAÍNA TOCANTINS..... 79

*Cynthia Regina Leal Sousa & Edileide
Santos Silva*

AS TECNOLOGIAS NA MEDIAÇÃO:
DA QUALIFICAÇÃO A AÇÃO 123

*Nilton Cesar Pimenta Júnior & Ronaldo
Silva Júnior*

DESARROLLO DE HERRAMIENTAS EN
LÍNEA PARA POTENCIAR LA
ADQUISICIÓN DE KANJI JAPONESES
A TRAVÉS DE LA UTILIZACIÓN DE
RADICALES FONÉTICOS Y BASES DE
DATOS 151

Carlos Ramos Fuentes

O USO DO APLICATIVO WHATSAPP
COMO FERRAMENTA DIRECIONADA
AO ENSINO-APRENDIZAGEM EM
TEMPOS DE PANDEMIA EM UMA
ESCOLA DA REDE PÚBLICA
MUNICIPAL DE ENSINO DA CIDADE
DE AXIXÁ DO TOCANTINS - TO 183

*Deysi Pereira da Silva & Edileide Santos
Lima*

TECNOLOGIA ASSISTIVA NOS
CONTEÚDOS ESCOLARES: A
INSERÇÃO DA AUDIODESCRIÇÃO
NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA 223

*Ana Maria Lima Cruz & Ronaldo Silva
Júnior*

IMPLICAÇÕES DA GESTÃO ESCOLAR
DEMOCRÁTICA QUE PROMOVEM A
COPARTICIPAÇÃO NA ESCOLA
MUNICIPAL ALBERTO PINHEIRO EM
SÃO LUÍS 259

Nivaldo Pedro de Oliveira

ANÁLISE DO ENSINO DE HISTÓRIA
POR INTERMÉDIO DA PLATAFORMA
DIGITAL GOOGLE FORMS..... 307

*Márcio Henrique Baima Gomes & Ronaldo
Silva Júnior*

PROJETO-PILOTO PARA
IDENTIFICAÇÃO E AVALIAÇÃO DE
ESTUDANTES COM INDICADORES
DE COMPORTAMENTOS DE ALTAS
HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO
NO PERÍODO DE SUSPENSÃO DAS
AULAS PRESENCIAIS NO ESTADO DE
MATO GROSSO DO SUL - MS 347

*Eliane de Fátima Alves de Moraes Fraulob,
Aldenor Batista da Silva Junior & Cynthia
Garcia Oliveira*

TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS
PARA O LETRAMENTO DE ALUNOS
COM TRANSTORNOS DO
NEURODESENVOLVIMENTO: UMA
REVISÃO SISTEMÁTICA DE
LITERATURA..... 387

*Débora Ananias de Araújo & Edileide
Santos Lima*

GESTÃO ESCOLAR E DIVERSIDADE:
DESAFIOS NA EDUCAÇÃO E
TECNOLOGIAS..... 431

Marilda Faustino de Andrade Ribeiro

SOBRE OS AUTORES..... 458

PREFÁCIO

Nos últimos tempos, decisores políticos, docentes e outros atores educativos, têm-se confrontado com situações nunca antes vivenciadas em Educação. Destas emergem reflexões em torno de diferentes temáticas, nomeadamente sobre oportunidades e fragilidades encontradas no uso da tecnologia. Vários estudos e experiências têm sido realizados, tal como é possível confirmar nos diferentes capítulos desta obra intitulada *Tecnologia e Educação: Estudos e experiências nacionais e internacionais*.

A pandemia da COVID-19 provocou inúmeros constrangimentos em vários sectores da sociedade, em particular no contexto educativo. Perante um confinamento repentino, professores e alunos se viram confrontados com uma realidade nunca antes vivida e para a qual a tecnologia se tornou uma excelente aliada. Se por um lado nem todos se sentiam capacitados para uma educação online, por outro, todos tinham um objetivo comum: continuar a proporcionar aprendizagens aos seus alunos. Deste modo, foram várias as iniciativas, promovidas por diferentes instituições

(educativas e governamentais), que, numa primeira fase, possibilitaram o ensino remoto emergencial. Esta modalidade, muito distante da verdadeira educação digital, foi a estratégia encontrada para dar continuidade às aulas presenciais, nos diferentes cursos e níveis de ensino.

Apesar de detetadas vulnerabilidades foram, também, muitas as potencialidades encontradas perante um cenário educativo até ao momento inexistente. Certo é que a educação nunca mais foi o que era. Antes da pandemia, os professores tiveram oportunidade de aprender a usar a tecnologia, mas com aplicação em sala de aula, na maioria das vezes, pontual, justificada pela falta de significado no seu uso. Muitos docentes ainda não entendiam o uso da tecnologia digital como uma mais-valia para as suas práticas pedagógicas.

Passados dois anos de pandemia, e constatadas as maiores fragilidades e impactos negativos ocorridos, cabe a todos os agentes educativos desenvolver esforços para superar os desafios encontrados, desenvolvendo, simultaneamente, estratégias de recuperação de aprendizagens não realizadas, visando a diminuição da exclusão, o desenvolvimento de

competências socioemocionais, de empatia e de atenção à saúde mental dos demais. Estas são preocupações de entidades políticas de educação e partilhadas pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF -, num trabalho conjunto de análise das lacunas de aprendizagem existentes, causadas pela pandemia da COVID-19.

Torna-se necessário realizar um maior investimento na capacitação digital dos docentes como meio de desenvolvimento de competências que possibilitem integrar a tecnologia em sala de aula de forma estruturante, promovendo a inclusão digital dos seus alunos.

Os vários estudos e experiências, nacionais e internacionais efetuados em torno deste tema, constituem uma mais-valia para uma educação digital.

José Renato Silva Serejo e Ronaldo Silva Júnior, no primeiro capítulo, apresentam algumas questões norteadoras sobre o trabalho docente quanto à utilização da tecnologia e os desafios associados à formação docente nesta área. Os autores destacam, ainda, a importância do papel da sociologia na identificação das determinações sociais, políticas e culturais que

condicionam essa definição, tanto no plano social mais amplo como no âmbito do próprio espaço escolar.

Os desafios de docentes e gestores do ensino superior, perante os lockdowns originados pela pandemia da COVID-19, são abordados por Miriam Brum Arguelho, Maria Cristina Lima Paniago, Gustavo Henrique da Cunha Moura e Cristina Devecchi, no capítulo seguinte. Estes autores referem, por meio dos resultados obtidos partindo de um estudo internacional - envolvendo universidades do Brasil, Canadá e Reino Unido - que as práticas pedagógicas dos docentes deste nível de ensino, embora tenham apresentado grandes avanços no que se refere à utilização de tecnologias digitais de informação e comunicação e ambientes virtuais de aprendizagem, continuam demandando reinvenções que hibridizem cultura, interação, colaboração, inclusão, valorização humana e profissional, desafiando as lógicas positivistas, não-dialógicas, deterministas e excludentes. O texto nos provoca a pensar em inovação para além de situações binárias, acríicas e lineares, mas articulada às variadas intersecções sociais, culturais e digitais.

Os capítulos três e quatro referem estudos nacionais, realizados por Cynthia Regina Leal Sousa, e Edileide Santos Silva; e Nilton Cesar Pimenta Júnior e Ronaldo Silva Júnior, com o escopo de dar a conhecer algumas das contribuições do ensino remoto, em tempos de pandemia de COVID-19, às escolas estaduais do município de Araguaína Tocantins e da rede Municipal de Ensino da cidade de Pinheiro - MA. O primeiro estudo procura compreender de que forma os Objetos de Aprendizagem (OA) contribuíram para o ensino remoto, tendo em conta o desejo de entender a sua importância e o seu papel no processo de formação. As autoras concluíram que os OA trouxeram contribuições tanto ao aprendizado dos estudantes quanto às práticas pedagógicas dos professores e que a sua utilização permanecerá para além da situação pandémica, dadas as vantagens encontradas. O segundo estudo tem um cunho bibliográfico, como base nos dados retirados das bases Google Acadêmico, Scielo e Medline. Teve como escopo analisar a relevância da mediação do ensino com recurso à tecnologia, assim como da qualificação docente para o desenvolvimento da sua prática pedagógica, como forma de

favorecer o processo de formação intelectual, social, e profissional dos seus educandos.

Carlos Ramos Fuentes, no capítulo cinco, reporta-se a estudos realizados na Ásia Oriental, em particular no Japão, sobre o desenvolvimento de ferramentas de suporte para potenciar a aquisição de *kanji* japoneses através da utilização de radicais fonéticos e bases de dados. O autor refere que estes estudos experimentaram um enorme *boom* nas décadas de 2000 e 2010, perante a difusão dos média (mangá, anime, videogames, K-Pop, J-Pop, dramas) e a democratização do transporte aéreo. Conclui que é fundamental que os estudantes tenham acesso a ferramentas online e à utilização de bases de dados para obterem informação sobre radicais fonéticos, potenciando a aquisição de *kanji*.

Deysi Pereira da Silva e Edileide Santos Lima, no capítulo seis, abordam o uso do Whatsapp como ferramenta direcionada ao ensino-aprendizagem, em tempos de pandemia, em uma escola da rede pública municipal de ensino da cidade de Axixá do Tocantins, e o modo como a tecnologia influenciou os processos educativos, quando associada ao uso crescente

dos dispositivos móveis, nomeadamente nos processos de comunicação.

A situação de como a tecnologia assistida pode contribuir para a inserção da audiodescrição de conteúdos escolares, numa perspectiva de educação inclusiva, é abordada, no capítulo seguinte, por Ana Maria Lima Cruz e Ronaldo Silva Júnior. O estudo reuniu um grupo de professores, do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Maranhão (COLUN/UFMA), enquanto mediadores do processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência visual.

Nivaldo Pedro de Oliveira, no capítulo oito, se refere às implicações da gestão escolar democrática na coparticipação, em particular na Escola Municipal Alberto Pinheiro, em São Luís. O presente estudo foca os princípios que orientam esta gestão, compreendida como um exemplo ideal de gestão para as escolas, bem como sua integração com a comunidade, abordando concepções que enfatizam a importância de se priorizar uma consistente participação da comunidade escolar nos aspectos atinentes à gestão administrativa, pedagógica e financeira das escolas.

No capítulo nove, Márcio Henrique Baima Gomes e Ronaldo Silva Júnior nos trazem uma análise descritiva e exploratória, realizada ao ensino de História através do uso da plataforma digital Google Forms, no período de pandemia de COVID-19, com os alunos da Educação de Jovens e Adultos do C.E Cidade Operária I. Os autores consideraram que o uso desta tecnologia teve um forte impacto e se constituiu como uma das principais estratégias de manutenção da educação escolar no período de isolamento social.

Nos capítulos dez e onze, são apresentados estudos realizados com alunos de comportamentos de altas habilidades ou sobredotação e com transtornos do neurodesenvolvimento. No primeiro estudo, Eliane de Fátima Alves de Moraes Fraulob, Aldenor Batista da Silva Junior e Cynthia Garcia Oliveira, apresentam um projeto-piloto para identificação e avaliação de estudantes com indicadores de comportamentos de altas habilidades ou sobredotação durante o período de suspensão de aulas presenciais. Este projeto, decorrido em três etapas, teve a parceria da Google Inc. - Google for Education - com o objetivo de ampliar, ainda mais, o uso de

ferramentas como o Gmail, Hangouts, Google Agenda e Google Drive, entre outros, de forma a garantir a continuidade de seus estudos, a partir do acesso a espaços destinados ao desenvolvimento de sua aprendizagem. Por sua vez, Débora Ananias de Araújo e Edileide Santos Lima, no capítulo onze, fazem uma revisão sistemática de literatura, com o propósito de corporificar pesquisas que descrevessem e avaliassem a aplicação de tecnologias educacionais no letramento de alunos com transtornos do neurodesenvolvimento, caracterizados por dificuldades no desenvolvimento neurológico e no aprendizado.

Para finalizar, retomando o contexto da gestão escolar, Marilda Faustino de Andrade Ribeiro, aborda o poder da educação na visão do respeito e valorização das diferenças, destacando a educação especial, apontando os desafios com que o gestor escolar se confronta na gestão democrática, tendo em conta a diversidade do ambiente escolar. A autora refere a importância do entendimento da educação mais acessível e inclusiva, tal como da tecnologia na gestão do trabalho escolar durante a pandemia da COVID-19.

Ao longo dos doze capítulos que constituem este livro, o leitor toma consciência da importância que a tecnologia teve como meio de suporte ao ensino remoto, em tempos de pandemia de COVID-19, como os diferentes meios e recursos permitiram uma educação inclusiva, procurando minimizar as diferenças de igualdade de oportunidades de acesso e de aprendizagem, eliminando algumas barreiras comunicacionais. Para além destas questões, e face às constantes mudanças, diferentes autores, a partir de estudos realizados, destacam a necessidade de formação docente na área das tecnologias e, assim, conseguem dar resposta aos desafios com que se confrontam.

Não posso terminar sem agradecer aos organizadores deste livro o convite, que muito me honrou, para o prefaciá-lo.

Idalina Lourido Santos

Investigadora no Laboratório de Tecnologia Educativa (LabTE), Universidade de Coimbra, Portugal. Formadora do Curso de Docência Digital em Rede, Universidade Aberta, Portugal.

UM OLHAR SOBRE O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DA SOCIOLOGIA MEDIADOS PELO USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS

José Renato Silva Serejo
Ronaldo Silva Júnior

INTRODUÇÃO

Durante as últimas décadas, o uso de tecnologias na escola vem sendo intensificado, tanto por parte dos estudantes, quanto pelos professores. Esse novo viés educacional causa um certo impacto na esfera educativa, possibilitando a propagação de informações praticamente de forma imediata. Neste contexto, há uma série de mudanças no que diz respeito ao ensino e aprendizado nas escolas, onde o professor assume a função de indivíduo responsável por facilitar o aprendizado do aluno, utilizando a tecnologia como aliada no processo educacional.

É importante também considerar as dificuldades que são encontradas na infraestrutura escolar, pois

impedem e/ou dificultam o desenvolvimento de aulas onde o professor pode fazer uso das tecnologias como prática pedagógica.

Por isso, é importante que haja uma reflexão no que diz respeito às condições oferecidas pelo ambiente escolar para que possa haver o desenvolvimento de aulas que façam uso dos aparatos tecnológicos. Desta forma, a problemática desta pesquisa gira em torno da reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem no ensino de Sociologia mediado pelo uso das novas tecnologias da informação no ensino dos jovens do Ensino Médio.

Com isso, como questões norteadoras do trabalho, quais aspectos envolvem o trabalho docente na utilização das tecnologias e os desafios da formação do professor quanto ao uso dessas ferramentas didáticas? Assim, tem-se como objetivo geral deste trabalho: analisar os instrumentos que podem auxiliar o ensino da Sociologia para o alunado jovem.

Pretende-se fazer uma análise de uma realidade educacional específica do ensino de Sociologia e uso das novas tecnologias e depois mostrar quais teorias abordam

a relação entre educação e tecnologias e por último refletir quais procedimentos já são utilizados em sala de aula de Ensino Médio, tentando perceber que resultados foram alcançados para melhor aproveitamento do aprendizado dos conteúdos sociológicos pelos alunos.

Na era da informação, a tecnologia além de influenciar as nossas relações sociais do cotidiano também está presente no âmbito escolar. O grande desafio é como integrar as novas tecnologias como parceiras para trabalhar a Sociologia no Ensino Médio, de modo a desenvolver melhor a imaginação sociológica dos estudantes.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada para produção deste trabalho é de cunho bibliográfico, no qual a coleta de informações foi feita por meio da observação e análise de diversos conceitos oferecidos por livros que discorrem sobre o contexto abordado neste artigo.

Segundo Gil (2008), a pesquisa de natureza bibliográfica é feita a partir do estudo de produções já

publicadas por outros autores, cujo objetivo é causar a reflexão sobre uma determinada situação ou problemática. Por isso, o estudo se norteou de acordo com esses critérios e buscou averiguar tais situações numa perspectiva que promova a reflexão diante das ideias apresentadas.

Também se utilizou da observação não participante, que pressupõe que o pesquisador não interfere na pesquisa, atuando apenas como expectador, atento a todas as ações do grupo alvo da pesquisa, no intuito de se obter contato direto com o objeto pesquisado

Partindo deste pressuposto, procuramos desenvolver uma análise a partir das mudanças causadas pelo contexto tecnológico que permeia nossa sociedade atual e elucidar como elas influenciam o fazer educacional na escola. Demonstramos que diante dessas circunstâncias, a utilização das tecnologias na escola possibilita uma espécie de resignificação considerável no processo de ensino e de aprendizado.

Desta forma, iremos trabalhar, o uso das novas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem do ensino de sociologia no ensino médio na escola CE Vicente Maia no Anjo da Guarda em São Luís- MA.

Na primeira etapa vamos refletir a história do ensino da sociologia que é marcada por uma trajetória de presenças e ausências no currículo escolar no Brasil, o que se relaciona diretamente com os projetos educacionais implementadas e também como deu a relação como o ensino e o uso das novas tecnologias esse processo.

Em 2008 a sociologia tornou-se disciplina obrigatória em todas as séries do ensino médio, o que perdurou até 2017, quando houve uma perda desta obrigatoriedade pela Reforma do ensino médio.

Na segunda etapa, trazer uma reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem o uso dos instrumentos tecnológicos por um olhar sociológico chamado por Mills (1969) de imaginação sociológica, o olhar sociológico diz respeito a maneiras de observar, distinguir, indagar, considerar, qualificar, conjecturar, entender, analisar, qualificar e avaliar fatos,

comportamentos e práticas ou todo e qualquer elemento constitutivo do tecido societário.

E a terceira etapa o ensino de sociologia e o uso das novas tecnologias o sistema com Castells (1989) a ideia que ele traz da sociedade em rede como um novo tipo de espaço que possibilita interações a distância síncronas e em tempo real, possibilitadas pelas então novas redes e sistemas de telecomunicação e a escola como espaço físico reproduzir essa sociedade.

HISTÓRIA DO ENSINO DA SOCIOLOGIA - PROJETOS EDUCACIONAIS

A sociologia é marcada por uma trajetória de presenças e ausências no currículo escolar no Brasil, o que se relaciona diretamente com os projetos educacionais implementados. Em 2008, a sociologia tornou-se disciplina obrigatória em todas as séries do ensino médio, o que perdurou até 2017, quando houve uma perda desta obrigatoriedade pela reforma do ensino médio.

Diante de reformulações na lei, como no caso da 11.684/2008, documentos norteadores são elaborados

para que se possa pensar em uma base comum nacional que seja norteadora e eficaz acerca dos conhecimentos a serem ministrados em salas de aulas.

A Sociologia passa a adentrar documentos como os PCNs, DCNs e as Orientações Curriculares para o ensino médio, que visam contribuir, elucidar e nortear as várias formas de conduzir temáticas no campo da Sociologia dentro do ambiente escolar.

De 2008 a 2017 a dinâmica para ser trabalhada em sala de aula é seguida pelos documentos citados anteriormente, apresentando temas centrais para serem abordados, como propostas e/ ou orientação aos professores, e instrumentos metodológicos para tal abordagem.

Mesmo com esses documentos o ensino de Sociologia sofreu e sofre até hoje dificuldades em relação ao conteúdo específico a ser ministrado em sala de aula. Isso pode ser um resultado referente ao caráter da disciplina enquanto ciência. Um campo vasto que por muitas vezes é dificultoso em transformar seus conceitos e categorias em uma linguagem que contemple a

realidade do ensino médio, fugindo do rigor da academia.

A falta de tradição dentro do ambiente escolar, como já foi pontuado suas constantes retiradas e voltas nesse espaço. Outro fator seria os docentes que ministram as disciplinas sem ter formação na área, pois diante do fato de ser inconstante dentro do quadro disciplinar, o campo de atuação docente também se torna incerto, acarretando em outros problemas.

Em 2016, após o golpe que levou Michel Temer à Presidência da República, deu-se início a um novo processo de reforma do ensino médio. Processo esse, que foi iniciado com uma Medida Provisória (MP), nº 746/2016, que propôs uma reformulação do ensino brasileiro.

É importante destacar a justificativa dada para tal reforma: As justificativas para as propostas de reforma curricular aglutinam-se em torno de quatro situações, conforme atesta a Exposição de Motivos à MP nº 746/2016: o baixo desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática, conforme o Índice de

Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); a estrutura curricular com trajetória única para o conjunto de estudantes, cuja carga compreende 13 disciplinas, considerada excessiva e que seria a responsável pelo desinteresse e fraco desempenho; a necessidade de diversificação e flexibilização do currículo, tomando por modelo os países com melhor desempenho no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA); o fato de que menos de 17% dos alunos que concluem o ensino médio acessam a educação superior, e que cerca de 10% das matrículas estão na educação profissional como justificativa para a introdução do itinerário “formação técnica e profissional (FRANÇA; FERRETE; GOUY, 2012, p. 394).

Em 2017, houve sua homologação enquanto lei, Lei nº 13.415, e lançou, no mesmo ano, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), que fomenta os trâmites para a implementação da mesma. Na lei que organiza o ensino médio, a disciplina de Sociologia é mencionada apenas no art. 35 - A, da seguinte maneira: “§ 2º A Base Nacional

Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.” (BRASIL, 1996).

A Sociologia aparece na BNCC dentro da grande área “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas” que contemplam também outras disciplinas como História, Geografia e Filosofia. O documento da BNCC ainda está em fase de aprovação e discussão, portanto é provisório e está em processo de construção, pois a primeira versão divulgada, em 2018, sofreu severas críticas por não ter sido debatida e discutida com a sociedade geral.

Na leitura do documento da BNCC é perceptível ver que ambas as disciplinas da área de Humanidades estão diluídas dentro dessa grande área, na qual compreende-se que cada uma tem a sua forma de compreender cada fenômeno da sociedade em si. O questionamento que se dá é o de como se dará o ensino nesse formato de áreas de ensino e/ou estudos e práticas, já que não é especificada como uma disciplina de caráter obrigatório, refere-se apenas a “estudos e práticas”.

Mesmo com a Lei 13.415/2017 aprovada sua aplicação ainda não se efetivou de fato. Pelo contexto histórico que foi aprovada e por seu documento norteador ainda não está elaborado, pôde implicar na estagnação em que se encontra atualmente. Com as Audiências Públicas já finalizadas, aparenta-se que em 2019, o cenário da reformulação do ensino médio de fato seja consolidado na prática.

Com essa história de luta e resistência pelo ensino da sociologia no Brasil, com as mudanças no processo de ensino da sociologia no ensino médio regular veio também várias mudanças sociais que de forma direta ou indireta dialogam com o processo de ensino e aprendizagem. A principal delas é o uso das ferramentas digitais como aplicativos de celular, filmes, músicas e redes sociais como um facilitador no ensino e também na dinamicidade da metodologia da sociologia como disciplina, melhorando no diálogo do professor entre as diversas comunidades de juventudes que estão no ensino médio.

O ENSINO DE SOCIOLOGIA E AS NOVAS TECNOLOGIA

A sociologia, em particular, tem um importante papel na identificação das determinações sociais, políticas e culturais que condicionam essa definição, tanto no plano social mais amplo como no âmbito do próprio espaço escolar, identificando os conflitos a eles inerentes e possibilitando, por isso, a construção de um espaço mais democrático na construção das práticas educacionais.

Schneider e Alves (2012, p. 218) apontam que “As tecnologias da Informação e da Comunicação ampliam as possibilidades de interação entre sujeitos epistêmicos, fato que, por si só ratifica a necessidade de sua apropriação pela Educação”. Desta forma, é notório que a internet é o combustível que oferece o maior poder de empuxo para que esse processo decole, mas, não é o único.

A capacidade de usar tecnologias e de interagir com o universo digital permite ao discente do ensino médio conectar-se ao mundo, tornando-se imprescindível para a construção da cidadania. Destaca-se que houve

épocas que as TIC's não propiciavam ao discente a apreciação de obras ligadas à Sociologia. A partir disso, cabe questionar qual melhor forma de se trabalhar este tipo de tecnologia dentro desta disciplina no Ensino Médio.

Para Tarjra (2007), o professor ele deve perceber a realidade de sua sala de aula como os mundos ao seu redor, buscando sempre meios e estratégias para acompanhar essa nova realidade que estamos vivendo na era digital. Visto disso, os professores devem continuar atualizando-se e utilizando as novas tecnologias a seu favor e principalmente a favor dos alunos.

O professor tem que perceber que a realidade da sala de aula é outra. O mundo ao seu redor mudou e por isso seus planos de aula devem acompanhar esta nova realidade. Essa é a principal percepção que ele deve ter para poder conduzir a criança a uma relação de interação com as mídias, fazendo com que ela aprenda de forma mais prazerosa e significativa (TAJRA, 2007).

Por todas essas razões, a sociologia e as demais ciências sociais não podem ocupar um espaço meramente periférico na organização das práticas no

interior do espaço escolar, tal como se observa atualmente tanto pela ausência de investimentos que promovam a presença de um quadro de professores qualificados, como pela participação ativa no tempo de trabalho escolar.

Para tanto, a construção de projetos pedagógicos alternativos, interdisciplinares, pode se constituir numa importante saída para enfrentar os desafios que implicam a recuperação do espaço escolar como um espaço plural, democrático, participativo, capaz de propiciar os canais adequados de expressão e de formação de sujeitos sensíveis, tolerantes e engajados na construção de uma sociedade plural e igualitária.

Por isso, na experiência de docente com as metodologias alternativas desenvolvi um projeto no CE Vicente Maia em São Luís MA, com o nome de "rodas de conversas sociológicas" com nas turmas, onde deixei os jovens bem à vontade para explicitar seus posicionamentos acerca da disciplina.

Os mesmos falaram sobre os conceitos chaves da sociologia, como: política, cidadania, gênero e

sexualidade, suicídio, cultura e identidade dentre outros. conversa foi mediada por nós, com alguns enfoques para temas mais pertinentes, como a necessidade de o professor abordar mais em sala sobre o conteúdo gênero e Sexualidade.

Os alunos deram também opiniões de novas metodologias que o professor pode se apropriar em sala de aula, desde documentários, filmes até o próprio uso do celular. Ao fim passei uma atividade em que os alunos assistiram a alguns filmes ou séries que abordam esses temas, eles fizeram uma redação sobre os referidos temas.

Assim por meio desse projeto que o ensino da disciplina deverá cumprir na vida do docente e dos alunos uma proposição de visão de mundo capaz de romper com as percepções cristalizadas da realidade, proporcionando aos sujeitos compreensão das relações que se estabelecem na sociedade, não como um fato dado, mas como uma construção sócio-histórica. Pois pensar o ensino da Sociologia para o docente, é pensar suas perspectivas sobre a educação e os objetivos propostos por esta.

Nesse aspecto, o ensinar sociologia requer um cuidado por parte do professor, no que se refere aos conceitos, teorias e métodos, o que serve não somente para demonstrar ao estudante sua finalidade mais prática, mas principalmente como as teorias e os conceitos se influenciam e se relacionam uns com os outros, ou seja, como se processa a explicação sociológica.

Por tanto, nos debruçamos sobre os conceitos, o ensino, aprendizagem e as observações que contribuíram para o início do projeto, após esse processo, continuamos as observações, só que agora voltado para o real objetivo do projeto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa buscou refletir sobre processo de ensino e aprendizagem na disciplina de sociologia no ensino médio mediados pelo uso das novas tecnologias são essenciais no novo contexto de ensino e aprendizagem no qual nos encontramos, é uma das maneiras mais importantes de expressão e comunicação humana, justificando, assim, sua utilização para o

enriquecimento pedagógico dos estudantes. Considerando a complexidade que envolve as TIC's, crê-se que utilizá-la em benefício da educação requer planejamento e perspicácia.

Notou-se, ainda, que os aspectos que mediam o uso das TICS no ensino da sociologia no ensino médio da escola a Sociologia utilizando as Tecnologias de Informação, as mesmas podem levar o aluno a um despertar do gosto pela disciplina, e, conseqüentemente, conhecer mais sobre Sociologia. Para tanto, os docentes utilizam ferramentas no processo de ensino, trazendo uma proximidade da realidade que a nossa sociedade está inserida, com aquilo que a sociologia de vai chamar de sociedade em rede, melhorando assim essa relação entre discente e docente na aprendizagem.

Vale lembrar também, que usar as novas tecnologias na sala de aula não significa excluir, ou seja, deixar de praticar as outras formas, como, por exemplo, as tradicionais aulas expositivas, mas, significa permitir que não se fique somente nelas, pois usar algum recurso ou aparelho tecnológico dentro da sala de aula contribui

para atrair atenção do aluno para os conteúdos escolares, além disso, também desenvolver no mesmo o cognitivo.

É indispensável o desenvolvimento contínuo de alunos e professores, trabalhando adequadamente com as novas tecnologias, constata-se que a aprendizagem pode se dar com desenvolvimento emocional, racional, da imaginação, do intuitivo, das interações, a partir dos desafios, da exploração de possibilidades, de assumir responsabilidades, do criar e do refletir juntos (GADOTTI, 2002).

Por meio desta pesquisa percebe-se o quanto o papel do professor com uso das novas tecnologias é importante em sala de aula e o quanto o mesmo encontra barreiras para passar aos estudantes o conteúdo, refletindo como o uso das tecnologias educacionais, no ensino da sociologia, são fundamentais para que a aprendizagem aconteça de forma significativa, considerando sempre a realidade de cada um e provocando discussões da relação que se estabelece entre aquilo que o professor está ofertando, como o conhecimento, e a sua vivência cotidiana.

REFERÊNCIAS

BRASIL. (2008). Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da lei nº 9.394, de 20 de dez/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, Brasília, 2008.

BRASIL. Lei nº 11.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e Lei nº 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 1996.

BRASIL. Parecer CNE/CBE 38/06. Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do E.M. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 2006.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2/2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 2015.

CASTELLS, M. Tecnologia, sociedade e transformação histórica. In: CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010. p. 43.

FERRETE, A. A. S. S. **Sala de aula virtual**: análise de um espaço vivido na EaD. In: FRANÇA, L. C. M.; FERRETE, A. A. S. S.; GOUY, G. B. (Org.). **Tecnologias da Informação e da Comunicação aplicadas à Educação**. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2012.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MILLS, W. C. **A imaginação sociológica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2004.

SCHNEIDER, H. N.; ALVES, A. C. M. **Educação no século XXI**: desafios e perspectivas. São Cristóvão: UFS, 2012.

TAJRA, S. F. **Informática na educação: novas ferramentas para o professor na atualidade.** 7. ed. São Paulo: Érica, 2007.

CULTURA DIGITAL, INOVAÇÃO E PEDAGOGIA ONLINE NO ENSINO SUPERIOR: O IMPACTO DO COVID-19 POR UMA ÓTICA INTERCULTURAL

Miriam Brum Arguelho
Maria Cristina Lima Paniago
Gustavo Henrique da Cunha Moura
Cristina Devecchi

INTRODUÇÃO

A pandemia do COVID-19 impactou a sociedade de várias maneiras. Bell (2021), por exemplo, chama a atenção para a amplificação das injustiças e desigualdades sociais como o acesso irregular de diferentes comunidades à internet, disponibilidade de dispositivos tecnológicos, entre outros, desde o início dos surtos em março de 2020. Shah, Stat, Shankar, Schwind e Sittaramane (2020) também incluem estatísticas de que milhões de pessoas chegaram ao nível de pobreza, enquanto outros milhares tiveram um impacto muito negativo em suas vidas financeiras. Os estudos com o foco nos efeitos da pandemia enfatizaram os contextos

ultrajantes em que pessoas carentes se encontravam durante um período cheio de incertezas (GAYLE; CHILDRESS, 2021). Na educação, esta realidade se relaciona com a das universidades. Estas mudaram drasticamente quando as instituições fecharam suas portas físicas e fizeram a transição abrupta de alunos, professores e funcionários administrativos para o trabalho remoto (NORTH et al., 2020; SAVIANI; GALVÃO, 2021).

No intuito de investigar mais criticamente as percepções em torno do ensino e aprendizado remoto, consideramos conceitos que se tornaram mais evidentes e naturais para o contexto educacional nestes últimos três anos. Dessa forma, este artigo tem como objetivo apresentar e discutir noções acerca da cultura digital, inovação e pedagogia online de membros de universidades – alunos, administradores e professores – no Brasil, Canadá e Reino Unido. Os dados e descobertas aqui compartilhados são resultado de um estudo qualitativo que usa as narrativas de seus participantes para contribuir com práticas mais situadas em programas de ensino superior em contexto intercultural, que surgiram de

práticas revisitadas nessas universidades durante a pandemia do COVID-19. Além disso, exploramos as implicações pedagógicas e atitudes em relação ao aprendizado online e/ou à distância, teorizamos a reconstrução de uma autoconsciência (FREIRE; SHOR, 1987) crítica e consideramos como o contexto pandêmico impactou a educação global.

Percursos metodológicos

Este é um recorte de uma pesquisa qualitativa que envolve acadêmicos de três países diferentes: Brasil, Canadá e Reino Unido. Metodologicamente, nos utilizamos de entrevistas semiestruturadas e contamos com as narrativas de experiências dos participantes que emergiram a partir de nossos questionamentos iniciais. Isso lhes permitiu participar de um espaço aberto e flexível para expressar suas reflexões, percepções, conceitos e experiências do dia a dia. As práticas dos participantes estão relacionadas com a cultura digital nos seus contextos educativos, com destaque para o papel das

tecnologias digitais em tempos de COVID-19 e ensino à distância.

As experiências compartilhadas pelos participantes foram utilizadas como narrativas, e acreditamos que estas funcionam como uma ferramenta para desenvolvermos e reformularmos nossas próprias experiências. Almeida e Valente (2012), por exemplo, dizem que “narrar uma experiência refere-se ao registro de memórias sobre a vida social cotidiana; ao específico do assunto; ao coletivo de um grupo; aos significados que os sujeitos atribuem aos acontecimentos” (p. 63). Portanto, por meio das narrativas, encontramos caminhos relevantes para compreender a cultura digital e as práticas educativas inovadoras e ubíquas no ensino superior.

Essas experiências evidenciam tensões, desafios e avanços de práticas pedagógicas voltadas para a ubiquidade, colaboração e questões interculturais. As entrevistas com os participantes foram realizadas via Google Meet, gravadas e posteriormente transcritas. O consentimento foi dado oralmente antes de cada entrevista ou por escrito. As informações pessoais e de

identificação dos participantes foram mantidas no anonimato, de acordo com as orientações dos comitês de ética aos quais o projeto de pesquisa foi submetido. Uma vez transcritos, os dados recolhidos foram transferidos para um software denominado IRAMUTEC, que suporta a análise de dados qualitativos. Este software foi útil para organizar e categorizar nossas descobertas em temas.

Este capítulo abrange especificamente temas emergentes como cultura digital, inovação e pedagogia online. Também entendemos esta pesquisa a partir de uma perspectiva pós-crítica (MEYER; PARAÍSO, 2014) visto que abordamos nossos dados sabendo que eles carregam complexidades e movimentos. Essa pesquisa faz parte de uma sociedade em constante mudança que transforma a educação em uma experiência social fluida. Dada a natureza do nosso encontro intercultural, adotamos a perspectiva de examinar nossas descobertas de uma forma não binária ou lógica, ou seja, procuramos considerar as pluralidades e os diversos significados (FLEURI, 2003) que foram produzidos a partir de nossas interações próprias e com os nossos participantes.

Perspectivas acerca da cultura digital

O conceito de interculturalidade assumido neste artigo é o reconhecimento mútuo de todas as culturas, sem hierarquização (MARÍN, 2009; MATUSITZ, 2014). A partir desse conceito, nos permitimos considerar os diferentes encontros, interações, diálogos e saberes produzidos no desenvolvimento do estudo como o aspecto mais importante desta pesquisa (SAVVA, 2017; HINNER 2017). A perspectiva da interculturalidade permite reconhecer e valorizar outros sistemas culturais, para além de qualquer hierarquia, num contexto de complementaridade que permite a construção de diálogos.

É um desafio abrir-se aos outros, como aponta Candau (2010): “[...] a perspectiva da interculturalidade é uma tarefa complexa e desafiadora” (p. 24-25). Isto pois a complexidade de se considerar saberes múltiplos desafia nossas noções de controle e homogeneidade. Ainda,

[...] a interculturalidade busca promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos pertencentes a universos culturais distintos, trabalhando os conflitos inerentes a essa realidade. Não ignora as relações de poder presentes nas relações sociais e interpessoais. Reconhece e assume conflitos, procurando as estratégias mais adequadas para os enfrentar. (CANDAUI, 2005, p. 19).

Portanto, definimos a cultura digital como diferentes formas de usar as tecnologias digitais para falar, escrever, viver, socializar, trabalhar, estudar, produzir, consumir, comunicar e relacionar-se com outras pessoas, para citar alguns. Em suma, vemos a cultura digital pelo que fazemos, acreditamos e como agimos ao usar as tecnologias digitais. É possível perceber que a cultura digital (ou cibercultura, aqui utilizada indistintamente) reconfigurou as questões sociais e tecnológicas (LEMONS, 2002). Socialmente, a cultura digital ampliou as noções de colaboração, autoria e experimentação das pessoas (RUBIM; RUBIM, 2017), o que caracteriza uma cultura que foi desmaterializada por uma realidade virtual onde o

espaço e o tempo são encarados como ubíquos (SANTAELLA, 2013).

Tecnologicamente, o analógico tornou-se o digital (COSTA, 2021; CANCLINI, 2018), e muitas vezes ter acesso a um dispositivo digital é a garantia de sua participação e imersão em um contexto como o da cultura digital.

Considerando o que foi dito acima, Lemos (2002) nos apresenta às limitações da nossa definição de cibercultura. Por exemplo, além do fato de este termo compreender diferentes significados, o prefixo ciber (ou o termo digital na cultura digital) pode criar um determinismo tecnológico. Ou seja, ciber ou digital são termos históricos que estão sendo utilizados devido ao seu papel na sociedade contemporânea e à noção de que as tecnologias digitais são artefatos atuais. Por outro lado, o termo cultura também pode assumir um construto social de imersão digital e tecnológica, pois nossas vidas são marcadas por bancos online, meios de transporte elétricos, sistemas de votação eletrônica, entre outros.

Para uma de nossos participantes (Instrutor 1-Brasil), não podemos falar de cultura digital sem conceituar cultura. Para ela, “[a cultura] produz a forma como pensamos, como vivemos, as relações que estabelecemos uns com os outros, a forma como experimentamos nossos corpos e nossas relações com a tecnologia”. Ela acrescenta dizendo:

“[...] a cultura digital entra nisso com essa especificidade de que certos aparatos técnicos, como desktops, aplicativos, programas, internet, passam a se inserir em nossas vidas e fazem mais do que mediar nossas relações, eles estabelecem uma certa forma de viver no mundo” (Instrutor 1-Brasil).

Dito isso, nossa noção de cultura digital se afasta dos determinismos - tecnológicos e sociais -, mas entende que ela é consequência direta da evolução da cultura moderna e técnica. Ainda assim, um instrutor brasileiro nos lembra da interferência que a cultura digital causa tanto em nosso ambiente de trabalho quanto na forma como pensamos sobre o mundo digital, afirmando:

“[...] não considero que este mundo digital seja um mundo que vai caber a todos e que todos vão caber [...] vivermos nossa vida contemporânea” (Instrutor 2-Brasil).

Alinhado com a visão das desigualdades na cultura digital, um administrador do Canadá contribui com essa perspectiva ao comentar seu interesse pelas possibilidades das tecnologias digitais em tais contextos, principalmente no desenvolvimento de conexões e empatia. Como narrou o participante, eles estavam “[...] muito interessados no poder das possibilidades da tecnologia para promover conexão e empatia” (Administrador 1-Canadá), e isso significa estar atento aos padrões de opressão e marginalização que podem ser reproduzidos também no ambiente digital cultura.

A consciência necessária para estabelecer conexões e empatia dialoga com o conceito de compreensão de Morin (2015), que varia de um indivíduo para outro. Morin (2015) diz que a compreensão “[...] é intersubjetiva, a compreensão humana requer abertura para o outro, empatia e simpatia” (p. 73). Reconhecer o outro é uma pré-condição para desvendar qualquer

relação dinâmica de poder hierárquico, e Morin (2015) afirma que, uma vez descoberto, ainda tem o potencial de se tornar opressivo. Para o autor, “a compreensão humana requer compreensão, mas acima de tudo, requer ver o outro e que o outro vive” (MORIN, 2015, p. 80).

A partir da cultura digital, cidadãos se tornam globais e fomentam sua agência (RUBIM; RUBIM, 2017) local, que chega além das configurações micro niveladas de uma sala de aula. Como determinou o administrador canadense, o papel das tecnologias digitais na reformulação de nossas culturas e da cultura digital é preocupante quando observamos os aspectos macro dela, e isso é exemplificado quando diz precisar “[...] encontrar maneiras de usar os desenvolvimentos em tecnologia dentro e fora da sala de aula. Não apenas para conectar estudantes, corpos de conhecimento, mas para conectar a universidade à comunidade mais ampla” (Administrador 1-Canadá).

Essa ideia de que a conexão está presente na comunidade mais ampla vai ao encontro da interpretação de Lemos e Lévy (2010) sobre a rede criada pela cultura

digital. Segundo eles “[...] tudo se comunica, e tudo faz parte de uma rede: pessoas, máquinas, objetos, cidades. É a era do que alguns chamam de ‘internet das coisas’, onde os mais diversos objetos e sujeitos passam a se comunicar ao se conectarem à internet” (p. 46). Além disso, Lemos (2003; 2005; 2010) nos informa sobre uma conectividade generalizada já que tudo é rede – nosso computador pessoal, o grupo coletivo, a ubiquidade, celulares e conexões wi-fi – trata-se de uma evolução técnica que promove novas relações entre humanos-máquinas-humanos.

Seguindo as diferentes perspectivas sobre as definições de cultura digital e suas implicações na colaboração e na agência, é importante notar que a rede virtual também influencia as práticas pedagógicas. A partir de uma lente de pedagogia online, julgamos necessário avaliar e problematizar o que os participantes escolheram fazer ou estão fazendo em um momento de exaltação das práticas educativas remotas devido a uma pandemia global.

Considerações sobre práticas pedagógicas online

Entendemos a pedagogia como uma prática heterogênea, diversa, multidimensional que combina aspectos sociais, culturais e biológicos (MIRANDA; PISCHETOLA, 2021). Além disso, nossa abordagem de pedagogia se baseia em uma lente ecológica, que articula conhecimentos com atividades de rede de pessoas, tanto de forma interativa quanto dialógica. Como resultado, essa pedagogia ecológica cruza diferentes formas de saber, experiências, concepções e ambientes, e promove práticas mais reflexivas que contemplam as individualidades das pessoas (MIRANDA; PISCHETOLA, 2021).

Como argumentam Miranda e Pischetola (2021), articulando tecnologias digitais e a educação através de uma pedagogia ecológica pode ser interpretada como técnicas descentralizadoras. Dessa forma, somos convidados a focar mais no papel da cultura e do meio ambiente, para que nossa imersão nesses contextos - digital e social - acabe refletindo o que pode ser criado a partir de nossas interações uns com os outros. Esse

processo significa reinventar-se em um contexto de cultura digital, por exemplo, com a sabedoria e a humildade de entender que não podemos ser nós que temos o conhecimento absoluto sobre tudo. Além disso, uma pedagogia ecológica nos ensina que nossas práticas podem ser redefinidas, reformuladas e redesenhadas de forma mais colaborativa.

Durante a pandemia de COVID-19, tais práticas foram intensificadas, segundo alguns dos participantes do estudo. Eles compartilharam que o conceito de tempo mudou significativamente, seja o tempo na frente de um dispositivo ou o tempo gasto com pais e familiares. Por exemplo, um administrador no Brasil disse:

[...] estou sempre conectado; isso é muito bom para um administrador. Para a universidade é bom, para o processo de gestão é bom. Mas para o indivíduo, às vezes eu não acho bom. Porque eu nunca desligo [...] isso causa um aumento significativo de pressão. (Administrador 1-Brasil).

Indiscutivelmente, o comentário desse administrador sobre as vantagens que a universidade terá com o trabalho extra online é um exemplo de que a pandemia não mudou o foco das instituições em obter seu lucro. As universidades nos três países dependem fortemente das mensalidades dos alunos, e a pedagogia ecológica que discutimos anteriormente muitas vezes se torna instrumentalizada neste contexto neoliberal (MOORE et al., 2021; MOORE; DE OLIVEIRA JAYME, 2022). Particularmente quando tais instituições fazem uso de dispositivos digitais ou pedagogia 'inovadora' (veja mais na seção abaixo) como o atrativo para conseguir um número maior de alunos pagantes, o aspecto ecológico é deixado de lado, pois o capital se sobrepõe a qualquer faceta sociocultural.

Outro exemplo de como as práticas pedagógicas online estavam sendo impactadas durante a pandemia de COVID-19 é o que um instrutor canadense chamou de 'ubiquidade indesejável'. Em resumo, a ubiquidade é entendida como o resultado da cultura digital nas noções de tempo e espaço das pessoas. As realidades virtuais

reconfiguram o tempo à medida que as pessoas entre os hemisférios trocam informações instantaneamente, e o espaço como limites físicos é inexistente nos espaços digitais. O instrutor exemplificou este ditado:

[...] não conheço ninguém que esteja gostando muito desse processo e achando melhor do que estar presente fisicamente em sala de aula. Não conheço ninguém que esteja achando uma melhora. Acho que algumas pessoas estão apreciando as oportunidades de aprendizado combinado e a capacidade, sabe, existem diferentes maneiras de estruturar o conhecimento, a aquisição, de modo que não seja apenas uma coisa, mas muitos de nós, sabe, especialmente depois de um dia de zoom reuniões, sabe, eu posso ter seis horas de reuniões de zoom e depois uma aula de três horas [...] eu sinto que meu trabalho está sobrecarregando todas as outras partes da minha vida. E não estou gostando muito dessa sensação. Este é o tipo de trabalho. E eu sei, você sabe, isso pode ocupar toda a sua vida se você permitir. E acho que é sempre um desafio encontrar um equilíbrio entre trabalho e vida,

especialmente se você está fazendo algo com o qual realmente se importa. Então, você pensa nisso o tempo todo, sabe, acho que há pesos importantes que preciso segmentar minha vida para ser produtivo. E acho que a onipresença dessa tecnologia e sua interseção com minhas tecnologias recreativas [...] é apenas algo indesejável. (Instrutor 1-Canadá)

Antes do COVID-19, a noção de espaço e tempo da instrução era definida por saber que eles estariam na universidade para aulas e consultas de alunos. Agora, a pandemia reorganizou esses prazos fixos, chamando-os a refletir sobre o gerenciamento do tempo com muito mais frequência. A facilidade de acesso – uma olhada no celular – e o fluxo acelerado de informações nas comunidades online têm se tornado um dos desafios enfrentados por diversos universitários, e a falta de uma rotina estruturada interfere nas práticas pedagógicas desses indivíduos. dificuldades que esses participantes estão encontrando com as novas configurações de tempo e espaço, outra característica relevante levantada em suas experiências diz respeito à apropriação das tecnologias digitais em sala

de aula e ao desenvolvimento de práticas sociais e culturais.

É desafiador superar barreiras que impedem repensar seus processos de construção de sentido quando o objetivo pedagógico não inclui compartilhar informações e experiências de forma colaborativa. Segundo Miranda e Pischetola (2021), para um uso significativo das tecnologias digitais, primeiro precisamos entendê-las para além de seu papel instrumental. Devemos buscar uma abordagem autônoma, curiosa, inclusiva, ativa, interconectada e consciente usando tecnologias digitais, que nos permitem aprender por meio da descoberta.

Para outro instrutor,

[...] Então, foi isso que eu percebi, por exemplo, olhando como gestor: falta de conhecimento e distanciamento. Essas são duas coisas que precisam ser superadas. As pessoas precisam se aproximar disso e, acima de tudo, precisam aprender a usar, e precisam de ajuda para poder aprender a usar. Porque nem todo mundo é autodidata

em todas as áreas do conhecimento. E principalmente quando os campos do conhecimento fornecem coisas que têm um certo grau de sofisticação, que é outro tipo de sofisticação em relação à sofisticação a que aquela pessoa está acostumada e na qual ela transita confortavelmente como pesquisador e como professor. Então, eu acho que faltam programas de treinamento aí. Programas de treinamento mais sérios e menos pontuais para poder fazer essa transição de mentalidade. Acho que um dos grandes problemas que os ITs podem encontrar são as mentalidades que continuam a resistir, porque não lhes foi dada de forma sistemática e contínua a possibilidade de se aproximarem e começarem a exercer o controle sobre aquilo que antes lhes causava medo e conseqüente distanciamento. Então, como gestor eu vi isso acontecer, inclusive no meu caso pessoal como professor, porque eu sou gestor, mas também professor, ou seja, eu tenho que entrar na sala de aula; Tenho que entrar no mestrado e no doutorado. Tenho meu laboratório e meu grupo de pesquisa que trabalham semanalmente com meus alunos, começamos a fazer tudo a distância. (Instrutor 2-Brasil)

Em meio a mudanças e transformações tão provocativas, nossas discussões em torno da pedagogia ecológica (online) propõem questões que desafiam a noção de inovação a seguir. De fato, a instrumentalização das tecnologias digitais e a transição para uma prática mais imersa na cibercultura oferecem insights para mudanças nos modelos e abordagens pedagógicas. No entanto, essa prática está abraçando todas as suas oportunidades ou apenas mantendo uma pedagogia apoiada em concepções não situadas, binárias, acríicas, hierárquicas e lineares?

Para explorar essas ideias, apresentamos abaixo algumas das principais discussões e percepções dos participantes sobre práticas educacionais inovadoras.

Inovação nas práticas dos participantes

A inovação pode ser excessivamente enfatizada, principalmente quando estamos lidando com tecnologias digitais e cultura digital. Em meio à diversidade de conceitos e interpretações, precisamos entender as limitações a quais estamos sujeitos ao tentar definir

inovação. Sabendo disso, nossa tentativa é ampliar as definições que incluem apenas elementos como infraestrutura e novos equipamentos quando falamos de inovação. Com base em Mill e Pimentel (2020), conceituamos inovação como algo que traz mudança, crescimento e reforma. E como afirmou Cardoso (1993), vemos que a inovação não é apenas uma mudança regular. A mudança que destacamos neste trabalho é algo intencional e deliberadamente escolhido (CARDOSO, 1993; MILL; PIMENTEL, 2020). Ou seja, tal inovação não é resultado de uma evolução progressiva natural ou linear.

Nosso conceito de inovação representa um crescimento repleto de rupturas que podem ser parciais e temporárias. A inovação desafia as dinâmicas de poder instituídas e, por isso, o crescimento torna-se um ato de resiliência e resistência. Nossos participantes compartilharam essa visão sobre inovação e, como reflexão, este instrutor canadense compartilhou que:

[...] a reforma estrutural é um componente chave para mim, em termos de pensar sobre o que significa inovar. E as estruturas institucionais são

muitas e variadas, são grandes e pequenas. Então, dentro da sala de aula, existem certos tipos de estruturas que têm a ver com a forma como a informação é apresentada, e as estruturas que têm a ver com a infraestrutura tecnológica, por exemplo. (Instrutor 1-Canadá)

Quando pensamos em como promover tal inovação dentro do campo educacional, em geral, Mill e Pimentel (2020) mostram que as políticas educacionais devem ser centrais nessa reforma. Nossa proposta de reforma por meio da inovação é “acompanhada de mudanças curriculares, introdução de novos processos de ensino e aprendizagem, produtos, materiais, ideias e pessoas” (MILL; PIMENTEL, 2020, p. 11) e, mais importante, as diferentes possibilidades de criar tais mudanças. Um administrador no Canadá, seguindo esta concepção, também apresentou que

[...] A disponibilidade de certas formas de apresentar informações aos alunos. E uma das coisas que tenho observado nos últimos dez anos é o esforço da minha universidade e de outras universidades em diversificar o leque de

recursos que temos à nossa disposição em termos de apresentação de informação aos alunos. Isso é mais um tipo de reforma estrutural íntima, acho que, no final das contas, inovação para mim sempre significou, você sabe, um tipo de trabalho subtrabalhado no qual o que você está fazendo é abordar componentes estruturais, ou a lógica estrutural da própria instituição através do seu ensino e das suas práticas, da sua prática de extensão. (Administrador 1-Canadá)

Agora, trazendo o conceito de inovação para uma lente mais pedagógica, vemos uma hibridização entre os conceitos de cultura da mídia e cultura digital. Dentro de suas especificidades, esses conceitos levam a uma sobreposição inerente que ocorre devido ao uso de diferentes mídias dentro da cultura digital mais ampla. Santaella (2003) argumenta que a ubiquidade e a interseção dessas diferentes culturas - midiática e digital - precisam ser cuidadosamente consideradas.

A cultura digital inclui imagens, sons, textos e as mais variadas ferramentas linguísticas que passam pela expansão da distribuição de conceitos ao invés de um

conceito fechado e estável. A mídia digital, no entanto, é o meio para a repercussão dos ambientes imersivos e interativos criados pela cultura digital. Independentemente disso, a cultura digital possibilita potenciais oportunidades de mudança nos processos de construção de significados, modos de conhecer e produção de conhecimento (DOMINGUES, 2009). Um administrador britânico também comenta que

[...] o meu número um é a flexibilidade. Acho que nos dá uma chance [...] nos ajuda a atender as necessidades dos alunos, [...] o engajamento, [...] a agilidade. [...] Mas há todos os tipos de razões pelas quais os alunos podem se beneficiar de uma chance de visitar o material, visitar um compromisso às vezes. E você pode compartilhá-lo com aplicativos e pessoas, o que é brilhante, e sei dos prós e contras disso em termos de participação, mas acho que o fato de você poder [...] em uma sessão é maravilhoso. Eu realmente gosto do fato de que você pode estender e aumentar algo, criar algo junto em uma sessão, você pode gravá-lo, colocá-lo em camadas, adicionar a ele. (Administrador 1-Reino Unido)

Também é importante apontar o aspecto crítico na adoção de mídias, tecnologias digitais e cultura digital como prática pedagógica inovadora. Em primeiro lugar, a necessidade de analisar as condições e exigências dos contextos e da comunidade em que tais práticas estão ocorrendo é essencial para desvendar os desafios que podem surgir. Essa análise, muitas vezes restrita às dimensões psicopedagógicas e técnicas (FERRETI, 2018), deve desarticular realidades sociopolíticas e educacionais de tamanho único. Portanto, a inovação nesse sentido nos impele a refletir sobre o porquê de empregarmos esses conceitos em nossas práticas, como compartilhou outro instrutor canadense: “[...] eu acho que as pessoas não têm discernimento [...] e só pensam, nossa, que legal, é a tecnologia. Eu vou usá-lo. Eu acho que você tem que diferenciar entre o que você quer ensinar e como você vai ensinar, e se as tecnologias são boas para isso ou não”. (Instrutor 3-Canadá)

A partir das experiências e conceitos compartilhados acima, tecemos algumas considerações que irão informar os programas de ensino superior na

compreensão do complexo dinâmicas da cultura digital, inovação e ubiquidade e pedagogia online. Exploramos ainda algumas tensões que devem ser consideradas em qualquer contexto educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois de explorar alguns resultados metodológicos e pragmáticos desta pesquisa, chegamos a algumas considerações para avançar. Tem-se discutido que a pandemia da COVID-19 ampliou aspectos que já estavam presentes nas discussões acadêmicas (por exemplo, pedagogia online, cultura digital e inovação), mas também trouxe à tona aspectos geralmente negligenciados. Eles incluem a) colaboração de pesquisa intercultural, b) dinâmica de poder e reencenação de estruturas sociais na cultura digital, c) imposição e implicações de tecnologias digitais na pedagogia e d) descompactação da inovação no contexto da cultura digital. Estas considerações podem informar os programas de ensino superior para repensar que os membros da universidade se beneficiarão de um

ambiente tecnológico bem estruturado, mas que não pode ser dissociado de seu ser sociocultural.

Em primeiro lugar, a colaboração entre os autores de diferentes países é um exemplo de como as universidades em todo o globo podem fortalecer relacionamentos para avaliar questões educacionais locais e globais. A internacionalização do conhecimento por meio de colaborações de pesquisa entre acadêmicos aumentou consideravelmente (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020; MORIN, 2015), mesmo durante a pandemia do COVID-19. Embora seja esperado que esses estudiosos visitem diferentes localidades pessoalmente, as restrições nas viagens os incitaram a pensar fora da caixa para se familiarizarem com seus novos contextos de pesquisa. Nossas pesquisas e colaborações vão ao encontro do conceito de protagonista, tanto dos participantes quanto nosso, pois este estudo

[...] enfatiza a construção e a socialização do conhecimento, a operacionalização dos princípios e propósitos da educação. Assim, qualquer pessoa, independente de tempo e espaço, pode se tornar agente de sua

aprendizagem utilizando materiais e meios de comunicação diferenciados. Isso permite a interatividade e o trabalho colaborativo de forma síncrona e assíncrona (MOREIRA & SCHLEMMER, 2020, p. 14).

O intercâmbio intercultural online entre estudiosos que falam de diferentes países é definido por desafios de comunicação, conceituações e contextualização de perspectivas, bem como por diferentes fusos horários para reuniões, habilidades linguísticas e questões técnicas. Mas, por outro lado, a riqueza está nos significados plurais, nas diversas origens culturais e na singularidade que cada indivíduo carrega consigo. Portanto, promover mais encontros com o outro significa considerar possibilidades, valorizar sistemas diferentes e trabalhar para a aceitação do desconhecido (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020; MORIN, 2015). Seguindo a postura de Morin (2015) sobre o pensamento complexo,

[...] encontramos a possibilidade de reconectar e ao mesmo tempo reconectar o ser humano da natureza e do cosmos. Podemos restabelecer o diálogo entre duas culturas, a científica

e a humanística. Podemos nos situar no universo, onde o local e o global estão conectados (p. 119).

Além disso, estar imerso em relações interculturais não deve ser considerado como uma ferramenta para encontrar semelhanças, mas sim uma ferramenta para desmistificar a aversão às diferenças e promover percepções mais plurais. Em segundo lugar, este estudo reforça que a cultura digital carrega dinâmicas de poder e estruturas sociais. Os programas de ensino superior são espaços – seja um espaço online ou físico – nos quais as pessoas circulam opiniões e reencenam comportamentos sociais. Este é um chamado para entender que a cultura digital não é neutra e as tecnologias digitais também não são ferramentas imparciais. Pode-se considerar a cibercultura um cenário democrático, onde seus cidadãos desenvolvem livremente sua agência. No entanto, numa perspectiva pluralista (BATISTA; PESCE, 2018), a democratização pode estar em risco quando nos perguntamos essencialmente ‘é democrático para quem?’.

A preocupação dos participantes nesta pesquisa com a democratização das tecnologias digitais também remete ao nosso terceiro ponto, que vê as potencialidades e os desafios na relação entre tecnologia e pedagogia. Por causa do COVID-19, observamos que maior os programas de educação mantiveram seu próprio ritmo na implementação de tecnologias digitais nas práticas dos membros da universidade. Como alguns de nossos participantes mencionaram, a escolha estava lá, e cabia a eles se usariam/permitiriam dispositivos em suas salas de aula, por exemplo. Sob uma visão administrativa mais ampla, a mercantilização das tecnologias digitais precisa ser mais investigada, pois a imposição de dispositivos e o acesso online podem impactar muito a pedagogia.

Considerando o conceito de pedagogia online como uma abordagem que considera individualidades, diferenças e singularidades (MIRANDA; PISCHETOLA, 2021), testemunhamos membros da universidade que estão sobrecarregados com o impacto onipresente da cultura digital. As potencialidades da cultura digital e das

tecnologias nas práticas pedagógicas potencializam e aprofundam a compreensão do outro por meio de aulas envolventes e inclusivas.

Por outro lado, o trabalho pedagógico não pode se omitir de uma análise crítica para a inserção dessas tecnologias como se seu uso potencializasse as condições materiais e a qualidade da aprendizagem. De facto, os elementos que estão presentes na cultura digital (mídia, apps, diferentes noções de espaço e tempo) são uma realidade indiscutível. No entanto, sua presença pode implicar mais tensões do que um resultado uniforme e linear. Pessoalmente, considerando que a natureza da cultura digital e das suas tecnologias estão ao serviço da humanização das práticas educativas, a sua vertente de aprendizagem ao longo da vida deveria ser o objetivo maior a perseguir.

Por fim, no que diz respeito à inovação, entendemos que a cultura digital e as tecnologias digitais podem colaborar para que o aluno seja um construtor de seu próprio conhecimento. A relação e o acesso aos elementos atuais da cultura digital hoje possibilitarão aos

aprendizes e à ampla comunidade universitária estar com o mundo (VALIANDES; NEOPHYTOU; HAJISOTERIOU, 2018). Ou seja, a cultura digital e as tecnologias digitais, por meio de uma abordagem inovadora que busca a mudança dos elementos sociais, oferecerão aos indivíduos subsídios para interpretar a realidade de forma crítica e reflexiva.

Assim, reafirmamos que a formação docente, mesmo no âmbito interdisciplinar dos cursos superiores, e as práticas pedagógicas integradoras da cultura digital são importantes para a construção de um trabalho pedagógico inovador. Isso pode promover a fluência digital na construção do conhecimento por diferentes indivíduos de forma crítica, e pode ser considerado inovador por trazer elementos para a educação na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 57-82, 2012.

<https://sgmd.nute.ufsc.br/content/especializacao-cultura-digital/biologia-em2/medias/files/almeida-valente.pdf>

BATISTA, V. P.; PESCE, L. Educação e cibercultura: formação docente em contexto de resistência. **Educ. Foco, Juiz de Fora**, v. 23, n. 1, p. 87-110, 2018. <https://doi.org/10.22195/2447-524620182319968>

BELL, F. M. Amplified injustices and mutual aid in the COVID-19 pandemic. **Qualitative Social Work**, v. 20, n. 1-2, p. 410-415, 2021. <https://doi.org/10.1177/1473325020973326>

CANCLINI, N. G. La cultura internacional-popular en el siglo XXI. **Ciências Sociais Unisinos**, v. 54, n. 2, p. 161-166, 2018. <https://www.redalyc.org/journal/938/93862859003/93862859003.pdf>

CANDAU, V. M. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: CANDAU, V. M.; MOREIRA, A. F. (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 4th ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CARDOSO, A. P. A educação face às exigências inovadoras do presente. **Revista Portuguesa de**

Pedagogia, Coimbra, Ano XXVII, 2, p. 221-232, 1993.
<https://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/4157/1/A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20face%20%C3%A0s%20exig%C3%BAncias%20inovadoras%20do%20presente%20%281993%29.pdf>

COSTA, E. Política e culturas digitais. In: RUBIM, A. A. C.; TAVARES, M. (Orgs.) **Cultura e política no Brasil atual**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2021.

DOMINGUES, D. Redefinindo fronteiras da arte contemporânea: passado, presente e desafios da arte, ciência e tecnologia na História da Arte. In: DOMINGUES, D. (Org.). **Arte, Ciência e Tecnologia**: passado, presente e desafios. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FLEURI, R. M. Intercultura e educação. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 16-35, 2003.
<https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200003>

GAYLE, H. D.; CHILDRESS, J. F. Race, racism, and structural injustice: equitable allocation and distribution of vaccines for the COVID-19. **The American Journal of Bioethics**, v. 21, n. 3, p. 4-7, 2021.
<https://doi.org/10.1080/15265161.2021.1877011>

HINNER, M. B. Intercultural misunderstandings: causes and solutions. **Russian Journal of Linguistics**, v. 21, n. 4, p. 885-909, 2017.
<https://cyberleninka.ru/article/n/intercultural-misunderstandings-causes-and-solutions/viewer>

LEMOS, A. **Cibercultura: tecnologia e vida social contemporânea**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2002.

LEMOS, A. Cibercultura: alguns pontos para compreender a nossa época. In: LEMOS, A.; CUNHA, P. **Olhares sobre a cibercultura**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

LEMOS, A. Ciber-Cultura-Remix. In: **Seminário "Sentidos e Processos"**, São Paulo. Anais. São Paulo: Itaú Cultural, ago. 2005.

LEMOS, A.; LÉVY, P. **O futuro da internet: em direção a uma ciberdemocracia planetária**. São Paulo: Paulus, 2010.

MARÍN, J. Interculturalidade e descolonização do saber: relações entre saber local e saber universal, no contexto da globalização. **Revista Visão Global. Joaçaba: Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)**, v. 12, n. 2, p. 127-154, 2009. <https://periodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/617>

MATUSITZ, J. Intercultural perspectives on cyberspace: an updated examination. **Journal of Human Behavior in the Social Environment**, v. 24, n. 7, p. 713-724, 2014. <https://doi.org/10.1080/10911359.2013.849223>

MIRANDA, L T.; PISCHETOLA, M. **A sala de aula como ecossistema**. Petrópolis: Editora Vozes, 2021.

MILL, D.; PIMENTEL N. M. A multidimensionalidade da inovação em educação a distância. **Anais do III Seminário de Educação a Distância**. Diálogos sobre a EAD e o uso das TDIC na educação: regulamentação em tempos recentes, 2020. <https://doi.org/10.5753/seadco.2020.14664>

MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2nd ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

MOORE, S. D. M., DE OLIVEIRA JAYME, B., BLACK, J. Disaster capitalism, rampant EdTech opportunism, and the advancement of online learning in the era of COVID-19. **Critical Education**, v. 12, n. 2, p. 1-21. 2021. <https://doi.org/10.14288/ce.v12i2.186587>

MOORE, S. D. M., & DE OLIVEIRA JAYME, B. **Self-checkout education**: The deprofessionalizing, dehumanizing and demoralizing impacts of online education. *The Monitor*. 2022. <https://monitormag.ca/articles/self-checkout-education>

MOREIRA, J. A; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital online. **Revista UFG**, v. 20, 2020. <http://hdl.handle.net/10400.2/10642>

MORIN, E. **Ensinar a viver**. Manifesto para mudar a educação. Porto Alegre: Editora Sulina, 2015.

NORTH, R.; VITTO, C.; HICKAM, G.; SANTEN, S.; MESSMAN, A. Remote learning in the time of COVID-19. **AEM Education and Training**, v. 4, n. 3, p. 280-283, 2020. <https://doi.org/10.1002/aet2.10483>

RUBIM, A. A. C.; RUBIM, I. Políticas para culturas digitais no Brasil. **Pol. Cult. Rev.**, Salvador, v. 10, n. 1, p. 213-236, 2017. <https://doi.org/10.9771/pcr.v10i1.15128>

SANTAELLA, L. **Culturas e artes do pós-humano**. Da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Editora Paulus, 2003.

SANTAELLA, L. **Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação**. São Paulo: Paulus, 2013.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. Educação na pandemia: a falácia do “ensino remoto”. **Universidade e Sociedade**, v. 67, p. 36-49, 2021.

SAVVA, M. The personal struggles of “national” educators working in “international” schools: an intercultural perspective. **Globalisation, Societies and Education**, v. 15, n. 5, p. 576-589, 2017. <https://doi.org/10.1080/14767724.2016.1195728>

SHAH, G. H.; STAT, M.; SHANKAR, P.; SCHWIND, J.; SITTARAMANE, V. The detrimental impact of the COVID-19 crisis on health equity and social determinants of health, **Journal of Public Health Management and**

Practice, v. 26, n. 4, p. 317-319, 2020.
<https://doi.org/10.1097/PHH.0000000000001200>

VALIANDES, S.; NEOPHYTOU, L.; HAJISOTERIOU, C. Establishing a framework for blending intercultural education with differentiated instruction. **Intercultural Education**, v. 29, n. 3, p. 379-398, 2018.
<https://doi.org/10.1080/14675986.2018.1441706>

OBJETOS DE APRENDIZAGEM: CONTRIBUIÇÕES AO ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA DE COVID-19 ÀS ESCOLAS ESTADUAIS DO MUNICÍPIO DE ARAGUAÍNA TOCANTINS

Cynthia Regina Leal Sousa
Edileide Santos Silva

INTRODUÇÃO

Segundo informação publicada pela Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em função do contexto pandêmico, desde março de 2020 as aulas presenciais da rede pública de ensino foram suspensas e permaneceram no modelo remoto na maioria dos estados brasileiros até maio de 2021.

No Tocantins somente 0,6% das escolas iniciaram o ano letivo de 2021 de forma presencial e 4,7% de forma híbrida, enquanto nas demais o ensino ainda foi integralmente remoto, sem a presença do aluno.

Diante das estatísticas apresentadas e do caos vivenciado no ambiente educacional em função do contexto pandêmico, cresceu-se o desejo de entender a importância do Ensino Remoto para os tempos de pandemia de COVID -19, além de conhecer mais sobre a ferramenta Objetos de Aprendizagem e seu papel no processo de formação educacional.

Interessa-se entender de que forma os Objetos de aprendizagem contribuíram ao Ensino Remoto às escolas da rede estadual do município de Araguaína Tocantins nesse período, identificando quais OAs foram mais usados e por que.

Autores como (TAROUCO, 2014) e (PRATA, 2007) evidenciam os benefícios do uso dos Objetos de aprendizagem, pois facilitam o aprendizado, tornando as aulas mais estimulantes e favorecendo a interação entre professores e alunos. (BARBOSA, CARDOSO e FERREIRA, 2020) reconhecem o inegável auxílio que o ensino virtual traz aos estudantes durante a pandemia. Portanto, lançar mão desses recursos tecnológicos no cenário de crise que

a educação vive é essencial, pois possibilita a retomada e manutenção das atividades escolares.

A partir do aprofundamento nas discussões e descobertas realizadas a cerca do tema o trabalho pretende colaborar de forma estratégica incentivando mais docentes a servir-se dos resultados da presente pesquisa para somar conhecimentos que auxiliem seu exercício profissional.

METODOLOGIA

O presente estudo visa compreender, de que forma o uso dos Objetos de Aprendizagem contribuíram para o Ensino Remoto em tempos de pandemia de COVID-19 às escolas estaduais no município de Araguaína Tocantins.

Em função do cenário pandêmico e respeitando ainda os protocolos de segurança de distanciamento social, optou-se pelo estudo de caso múltiplo como método de pesquisa. Pois como Yin define: "Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um

fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real [...]” (YIN, 2005, p. 32).

A pesquisa tem caráter qualitativo e quantitativo, pois além de analisar criticamente os dados coletados, deseja-se também descobrir as realidades dos mesmos, a fim de comprovar ou refutar as hipóteses traçadas na fase de elaboração do estudo, pois como ensina Yin (2015), os estudos qualitativos e quantitativos podem ser integrados fornecendo um melhor entendimento sobre o fenômeno em estudo.

Quanto à finalidade do estudo, trata-se de uma pesquisa básica estratégica, visto que a pretensão é aprofundar o conhecimento sobre Objetos de Aprendizagem e Ensino Remoto em tempos de pandemia de COVID-19, recolhendo aportes que possam fundamentar o estudo proposto, deixando ainda como legado um documento científico que venha colaborar com futuros pesquisadores que aspirem estudar o mesmo tema.

Com o objetivo de traçar um estudo comparativo foi escolhido duas escolas das trinta e três existentes na

rede estadual do município. Observou-se alguns critérios para a escolha das unidades escolares, como modalidade de ensino (Fundamental Anos finais e Ensino Médio) turnos (matutino, vespertino e noturno) ofertados e a diversidade do perfil dos estudantes atendidos (Zona rural, bairros centrais e bairros periféricos).

Para tanto foi utilizado o método hipotético dedutivo com objetivo exploratório na coleta dos dados, a partir da aplicação de questionários online aos professores através da ferramenta Google Form e entrevista com questões estruturadas a membro da equipe gestora das escolas escolhidas, chegando a um total de cinquenta investigados entre professores regentes, diretor e coordenador pedagógico.

CONCEITUANDO OBJETOS DE APRENDIZAGEM

Apesar das primeiras convenções a respeito dos Objetos de Aprendizagem, datarem de 1969, ainda hoje não se alcançou uma consonância quando o assunto é nominar e defini-los. Várias são as concepções e observações pontuadas por teóricos na tentativa de

construir um conceito que contemple com mais precisão os atributos dessa ferramenta tão útil à educação.

O *Learning Technology Standards Committee (LTSC)*, Comitê de Padrões para a Tecnologia, órgão pertencente ao *Institute of Electrical and Electronics Engineers (IEEE)*, Instituto de Engenheiros Eletrônicos e Eletricistas, conceituou Objetos de aprendizagem como sendo uma entidade, digital ou não digital, que pode ser usada, reusada ou referenciada durante o ensino com suporte tecnológico." (IEEE LTSC, 2010).

Esta definição tem sido muito questionada por autores como (MEMMEL, RAS, et al., 2007) justificando ser muito abrangente e não permitir delimitar com exatidão quais recursos podem ser realmente chamados de Objetos de Aprendizagem quando afirma que o OA é uma entidade digital ou não digital.

Se por um lado o conceito é criticado por ser amplo e vago, por outro lado alguns aspectos da definição convergem com os de outros autores como Wiley (2000), que apresenta OA como "[...] qualquer recurso digital que pode ser reusado para apoiar a aprendizagem". Este

parecer revela alguns aspectos consonantes ao do IEEE, que é alcançar sua finalidade de subsidiar a aprendizagem por meios digitais e o seu caráter de reusabilidade.

Já para Merrill (2000) e Griffith (2003) um objeto de aprendizagem é qualquer pequeno componente digital, ou uma pequena unidade instrucional que pode ser utilizado isoladamente, ou combinado dinamicamente para promover aprendizado suficiente no tempo ideal.

Essa definição apesar de reafirmar informações já pontuadas por Wiley acrescenta novas contribuições quanto à possibilidade de uso dessa pequena unidade instrucional ou componente digital, podendo ser de forma isolada ou agrupada a outra, personalizando o OA de acordo com a especificidade do aprendizado que se deseja atingir.

Para (BRAGA, 2014, p. 13) “Os Objetos de aprendizagem podem ser vistos como componentes ou unidades digitais, catalogados e disponibilizados em repositórios na Internet para serem reutilizados para o ensino.”

A partir dos diálogos apresentados pelos autores e apesar das discordâncias, é possível reconhecer também alguns entendimentos e é por eles que caminharemos.

Portanto, é consenso dizer que os objetos de aprendizagem são componentes instrucionais, digitais e autocontidos que podem ser usados e reusados, separadamente ou combinados a outro componente com a finalidade de auxiliar o ensino-aprendizagem.

Para Braga (2014) existem uma variedade de tipos de recursos que podem ser considerados Objetos de aprendizagem desde que utilizados para apoiar o aprendizado e associado a uma estratégia pedagógica, como é o caso das imagens, áudios, vídeos, animações, simulações, hipertextos e softwares que sozinhos ou aliados a outro AO podem desempenhar essa função educativa.

Assim os OAs podem ser criados em módulos para ser reusados em diferentes contextos, em qualquer mídia ou formato, podendo ser simples como uma animação ou uma apresentação de slides, ou complexos como uma

simulação. (TAROUCO, COSTA, ÁVILA, BEZ, SANTOS, 2014)

Em vista disso os Objetos de aprendizagem são recursos já conhecidos no universo educacional principalmente os textos, hipertextos e vídeos, e até fazem parte da rotina de alguns docentes e estudantes, mas ainda há muito a ser aprendido e aprofundado no que se refere às competências e diversidades desses artefatos.

Características dos Objetos de aprendizagem

Os Objetos de aprendizagem possuem características e elementos fundamentais que constituem sua estrutura e operacionalidade, que segundo Mendes (2004) são: Reusabilidade, adaptabilidade, granularidade, acessibilidade, durabilidade, interoperabilidade e metadados.

A reusabilidade é tida como a principal característica dos Objetos de aprendizagem e está relacionada ao seu potencial de reaproveitamento em diversas situações de aprendizagem.

A adaptabilidade é a capacidade que um OA tem de ser usado em diversas plataformas e ambientes de ensino, navegador web e sistema operacional.

A granularidade concerne ao tamanho que o Objeto de aprendizagem tem, e essa característica é determinante para definir a sua capacidade de reutilização, pois quanto menor for o OA maior é a sua granulicidade e também maior é a sua possibilidade de reuso de combinar-se a outro AO e vice-versa.

A acessibilidade diz respeito ao quanto o Objeto de aprendizagem é acessível aos diversos usuários, não impondo limitação de lugares e dispositivos, sendo possível o uso on-line ou off-line, em computadores, celulares etc.

A durabilidade é a condição que o AO tem de continuar sendo usado mesmo que haja mudança na tecnologia de armazenamento em que ele está inserido.

Interoperabilidade é a capacidade que o Objeto de aprendizagem tem de ser executado em diversos hardwares, navegadores e sistema operacional.

O Metadados é um aspecto muito importante do OA, pois é nele que são apresentados os dados e as particularidades do Objeto e conseqüentemente facilitará sua busca e localização nos repositórios.

Em se tratando de metadados outro termo muito utilizado são os repositórios, ou seja, os bancos de dados, ou depósitos onde são armazenados e catalogados todos esses objetos com fins educacionais que serão procurados pelos usuários a medida de suas necessidades.

Esses são alguns dos atributos dos Objetos de aprendizagem que permitem entender como acontece o sistêmico processo de elaboração desses artefatos, os objetivos e metodologias por trás de sua constituição, tornando mais claro e interessante esse conhecimento, fazendo com que cada vez mais usuários recorram a esse recurso que tem por objetivo facilitar o ensino aprendizagem.

Objetos de aprendizagem e seu papel no processo de formação educacional

Viver no mundo hoje sem a utilização das novas tecnologias é algo quase inconcebível, pois o cotidiano das pessoas está povoado por elas. Eletrodomésticos, computadores, smartphones, tablets, câmeras, entre outros, são exemplos dessa inteligência que tem auxiliado o homem nas mais diversas atividades do seu dia, como trabalhar, estudar e realizar os afazeres domésticos, tudo isso tem trazido muitos benefícios é fato, mas também tem ditado um comportamento social, exigindo um esforço coletivo para acompanhar e adequar-se a toda essa revolução que se apresenta a cada dia mais dinâmica e frenética.

Assim como os demais setores da sociedade, a educação também é alcançada por esse movimento tecnológico e não pode abrir mão de toda essa potencialidade a favor do aprendizado.

É importante então que a escola deseje apropriar-se e ajustar-se a essa realidade latente, que é a motibilidade tecnológica digital, para oportunizar aos

docentes um diálogo mais apressado entre recursos de aprendizagem tradicionais e contemporâneos, sabendo que cada um tem seu valor, e que é possível combiná-los para impulsionar o aprendizado, objetivando formar não só estudantes, mas também professores mais autônomos, curiosos e contextualizados.

É papel da escola formar novas gerações que eduque para usos mais democráticos das tecnologias, para uma presença mais consciente na cultura digital (BRASIL, 2018) e o contexto em que vivemos reclama essa atitude mais arrojada e comprometida da escola. Já existem muitos recursos para subsidiar esse ensino mais atrativo, dinâmico e significativo e os objetos de aprendizagem são só um entre muitos outros.

OAs podem funcionar como facilitadores da aprendizagem, além de tornarem as aulas mais estimulantes, uma vez que possibilitam uma adaptação às necessidades individuais dos alunos (TAROUCO et al. , 2014, p. 12)

Os Objetos de aprendizagem têm esse caráter livre, que não limita a busca de conteúdos educativos, mas

que apresenta variados formatos para conquista desse conhecimento, desde uma aquisição passiva da informação assistindo a um vídeo, ouvindo um áudio, lendo um texto, ou uma construção de um entendimento dirigido como o estudo de hipertextos com links que direcionam para temáticas paralelas ao tema.

Outras hipóteses são o uso de animações interativas que estimulam o estudante a realizar desafios contribuindo com soluções para possíveis problemas, ou ainda simuladores que permitam ao aluno conciliar ao aprendizado teórico situações práticas ocasionando maior autonomia em sua formação.

Quanto mais possibilidades de aprendizado são disponibilizadas aos discentes, maior é a chance de todos serem alcançados pelo conhecimento, tendo em vista que cada indivíduo traz consigo habilidades distintas e preferências que podem ajudar o desenvolvimento cognitivo.

Uma vantagem do uso de OAs é a possibilidade do aluno fazer inúmeras tentativas para construir hipóteses ou estratégias sobre determinado tema,

podendo obter feedback do computador que o auxilia na correção dessas estratégias, tendo o professor como mediador dos conhecimentos embutidos no AO. (TAROUCO et al. , 2014, p. 14)

Diversificar o estudo a partir da utilização de máquinas com os smartphones e computadores também representa um atrativo, uma motivação que predispõe ao aprendizado, permitindo ao estudante executar tarefas em ambientes distintos dos tradicionais, além desses equipamentos interligados pela internet atuarem também como outras fontes de consultas, ampliando o seu repertório de informações e auxiliando na construção de suas próprias idéias.

"[...] os objetos de aprendizagem podem contribuir para o processo de ensinar e aprender no cotidiano da escola, que eles devem favorecer a interação entre os alunos e o professor em torno da aprendizagem de um determinado conteúdo curricular." (PRATA, et al. , 2007, p. 14)

Diante do exposto não é difícil admitir que realmente os OAs são ferramentas potencialmente

eficazes na colaboração ao aprendizado, pois se preocupam em não ser só mais uma fonte de informação, mas permitir a interação e a construção reflexiva do conhecimento (RAMOS, 2006).

CONCEITUANDO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL.

Remoto é um adjetivo originário do latim *remotus*, que quer dizer aquilo que pode ser acionado ou realizado a distância, que se encontra distante, afastado. (AULETE, 2011).

Conceituar o Ensino Remoto Emergencial (ERE) exige a compreensão do contexto em que ele surge e objetivo que pretende alcançar com sua criação.

O mundo assistiu atônito por volta de março de 2020 a reviravolta que a vida e o cotidiano das pessoas foram totalmente transformados pela crise que se instaurou a partir do reconhecimento da Organização Mundial da Saúde (OMS) como pandemia o surto infeccioso da doença causada pelo novo coronavírus.

Todos os setores da sociedade foram impactados pela nova realidade e precisaram adaptar-se

apressadamente às restrições e medidas impostas pelos protocolos sanitários na tentativa de conter o avanço da doença, como o isolamento social, a paralisação das atividades e o fechamento do comércio e escolas.

É neste cenário atípico que surge o Ensino Remoto Emergencial, como uma alternativa temporária para retomada das atividades escolares na rede básica de ensino, objetivando reduzir as consequências provocadas por esse longo período de interrupção das aulas presenciais.

O ensino é considerado remoto porque os professores e alunos estão impedidos por decreto de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus. É emergencial porque do dia para noite o planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020 teve que ser engavetado (BEHAR, 2020, s.p)

O ERE mescla ações mediadas por tecnologias digitais com aulas online, conteúdos e atividades disponibilizadas em plataformas educacionais para os estudantes que dispõem de equipamentos

(computadores, smartphones...) com acesso a internet e ainda oferecem o mesmo material impresso para serem buscado e devolvidos na escola para os alunos que ainda não foram alcançados pela inclusão digital.

Por ser um arranjo emergencial estabelecido pela urgência que a situação fixou, o ERE apresenta limitações compreensíveis e esperadas que impossibilitaram contemplar totalmente estudantes e professores em suas expectativas de ensino e aprendizagem.(CUNHA, SILVA e SILVA 2020)

Como ninguém estava preparado para essa situação e diante de toda realidade imposta pela pandemia de COVID-19 é preciso entender que nem todas as escolas, professores e alunos dispunham de acesso às tecnologias, nem tão pouco formação quanto ao uso desses recursos tecnológicos aplicados à educação, isso constituiu desafios que ainda hoje quase dois anos depois, ainda não foram totalmente superados.

Diferenças entre Ensino Remoto e Ensino a Distância

Diante do contexto global trazido pela pandemia de COVID-19 alguns termos têm sido muito empregados no universo educacional, mas é necessário distinguir as características que os particularizam evitando usos equivocados.

Para (BEHAR, 2020) O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância não podem ser compreendidos como sinônimos, pois apesar de ambos terem como finalidade o ensino e se valerem de estratégias semelhantes para isso, surgem em contexto distintos e possuem estrutura de funcionamento com concepções didático-pedagógicas próprias.

Hodges (2020) também concorda com BEHAR quanto à distinção das duas modalidades, pois enquanto a Educação à Distância conta com recursos e equipe multiprofissional preparada para oferecer os conteúdos e atividades pedagógicas, por meio de diferentes mídias em plataformas on-line, o Ensino Remoto não tem a intenção de organizar um ecossistema educacional robusto, mas somente ofertar acesso temporário aos

conteúdos curriculares que seriam desenvolvidos presencialmente.

Portanto o Ensino Remoto tem esse caráter emergencial e temporário realizado de forma não presencial, mediado ou não por tecnologias digitais para garantir a educação dos estudantes em meio às incertezas quanto à duração da pandemia.

“[...] o Ensino Remoto Emergencial (ERE) é uma modalidade de ensino que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e alunos e foi adotada de forma temporária nos diferentes níveis de ensino por instituições educacionais do mundo inteiro para que as atividades escolares não sejam interrompidas.”(BEHAR, 2020, s.p).

O Ensino a Distância, teve seu início por volta do século XVIII, fruto de um longo período de lutas em busca da democratização do conhecimento, encurtando barreiras físicas e geográficas e tem cada dia mais se estabelecido como uma modalidade de ensino eficaz, sistematizada e regulada por lei que veio para ficar.

“[...] a Educação a Distância é uma modalidade educacional na qual a

mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes, tutores e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diverso.(BEHAR, 2020, s.p).

Deste modo é perceptível a inadequação ao fazer referência a essas modalidades como se fosse a mesma coisa ou até sinonímias, tendo em vista que cada uma delas conta com características, estrutura operacional, constituição, metodologias, percursos e objetivos distintos.

Outra oportuna observação é que no caso do Ensino a Distância estudantes e professores escolhem entre outras modalidades de ensino a que mais se ajustam às suas necessidades, possibilidades, estilo e desejo. No Ensino Remoto não houve opções para uma escolha, todos precisaram aderir e adequar-se a ele como única alternativa de simultaneamente frear a disseminação do vírus e dar continuidade às atividades escolares do ano letivo.

A importância do Ensino Remoto em tempos de pandemia de COVID -19

Apesar de muito criticado e questionado, por ter sido uma alternativa que não beneficiou equitativamente os discentes em meio à pandemia de COVID-19, como enfatiza (BOTO 2020) dizendo que se por um lado o ensino remoto foi uma forma de garantir a educação de muitos estudantes preservando a saúde da população, por outro lado essa prática possibilita segregação de uma parte de alunos desfavorecidos economicamente.

Esse é um posicionamento muito pertinente e relevante que precisa ser discutido exaustivamente, a fim de conquistar uma modalidade de ensino mais justa e igualitária até quando durar esse contexto pandêmico, adaptando realidades e incorporando práticas mais inclusivas.

Mas esse tópico evidenciará a importância dessa modalidade em tempos de pandemia de COVID-19.

Alguns autores como (CARVALHO; CUNHA E QUIALA 2021, JACOB, 2020) lançam um olhar preocupado sobre os prejuízos causados aos estudantes

ao ficarem sem estudar por período indeterminado, tais como a perda e o abandono da aprendizagem, perturbações sociais e emocionais entre outras, desencadeado por essa crise mundial que não tem prazo para se encerrar, tudo isso representa danos ainda difíceis de mensurar.

Portanto a educação mediada pela tecnologia, os recursos educacionais digitais e as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) tiveram papel fundamental para o restabelecimento do ano letivo, pois diante da total impossibilidade do deslocamento e permanência de professores e estudantes no espaço escolar o Ensino Remoto foi essa luz no fim do túnel.

O período de suspensão das aulas presenciais até a promulgação das primeiras portarias que autorizavam em caráter excepcional a substituição das aulas presenciais por aulas remotas representou uma fase de incertezas e angústias principalmente aos alunos, pois de uma hora para outra a rotina escolar de crianças, jovens, adolescentes e até adultos foi totalmente interrompida.

Logo, “É inegável que o ensino virtual durante a pandemia traz benefícios aos estudantes [...], pois propicia a manutenção da rotina e estimula a continuidade do processo de aprendizagem.” (BARBOSA, CARDOSO e FERREIRA, 2020, p. 42)

Outro aspecto benéfico do modelo remoto apresentado por (CARVALHO et al. 2021) é a mudança promovida quanto a autonomia dada ao aluno, que passou a ter posição central no processo ensino-aprendizagem, pois cada estudante pode imprimir um ritmo aos seus estudos com as mais variadas ferramentas digitais.

É importante também observar que a crise abre espaço pra mudanças e novas concepções, hoje a partir dessas experiências vividas com a pandemia é possível aceitar que a escola deixou de ser o único ambiente de interação de estudantes e professores, pois se criou uma ruptura entre o que ocorre tradicionalmente na escola, e o que a tecnologia e o novo modo de vida disponibilizam é o que afirma (NETO 2017)

O professor do Instituto de Ciências Matemática e da Computação (ICMC- USP) Seiji Isotani em palestra a um dos eventos da série de webinários Educação no Mundo 4.0, organizado pelo Ministério da Educação (MEC) ressaltou que

Todas as iniciativas de ensino remoto utilizadas durante a luta contra COVID-19 podem ser sementes para transformação digital e cultural tão necessária no ensino, unindo práticas pedagógicas inovadoras [...] com tecnologias educacionais inteligentes que potencializam as capacidades do aluno aprender e o professor inovar (ISOTANI,2020).

É preciso ter um olhar esperançoso quanto ao momento adverso que o mundo vive e aproveitar tudo como uma oportunidade de mudança, possibilidade crescimento e aprendizado, enfrentando o desafio com responsabilidade, empatia e sensibilidade à dolorosa realidade imposta por essa crise global.

(CARVALHO et al. 2021) reflete que de forma geral a presença do ensino remoto foi positiva, pois o destaque que era dado ao processo de ensino-aprendizagem

tradicional se transformou, e a inclusão, a participação e a interatividade ganhou maior importância no novo contexto mundial.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

DESCRIÇÃO DAS ESCOLAS INVESTIGADAS

A entrevista realizada com membro da equipe gestora das unidades escolares investigadas têm finalidade de levantar informações que as caracterizem.

Na escola 1 o membro entrevistado foi a diretora que tem formação em Pedagogia e História e já exerce essa função há 3 anos, informou que a escola está situada numa região central da cidade, atende apenas a modalidade Ensino Fundamental anos finais, nos turnos matutino e vespertino. No ano em curso estão matriculados 648 estudantes de classe média e baixa, advindo de bairros centrais, periféricos e zona rural, a escola é atendida por transporte escolar o que permite atender estudantes de bairros periféricos e de zona rural.

A escola 1 possui 11 salas de aula , laboratório de informática com acesso a internet para professores, e alunos que não têm acesso em casa, além de data show e multimídia para auxiliar o exercício dos professores. Atuam na escola 20 professores regentes e 2 coordenadores pedagógicos. A retomada das aulas aconteceu no modelo remoto e híbrido respeitando todos os protocolos de segurança e dos decretos estaduais e municipais, Os planejamentos pedagógicos em tempos de pandemia foram realizados através de mídias digitais como google meet e presencialmente quando foi possível. Os professores foram assistindo pela escola e pela SEDUC/DREJE na retomada das atividades escolares na pandemia.

Na escola 2 o membro entrevistado foi o coordenador pedagógico que tem formação em Pedagogia e exerce a função à 3 anos na unidade escolar, informou que a escola está situada numa região central da cidade, atende as modalidades Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio, nos turnos matutino, vespertino e noturno. No ano em curso estão matriculados 1366

estudantes de classe média e baixa, advindo de bairros centrais, periféricos e setor de chácaras, a escola é atendida por transporte escolar.

A escola 2 possui 16 salas de aula , laboratório de informática com acesso a internet para professores, e alunos que não têm acesso em casa, mas não possui outros recursos tecnológicos para auxiliar o exercício dos professores. Atuam na escola 42 professores regentes e 5 coordenadores pedagógicos. A retomada das atividades escolares na pandemia a princípio aconteceu no modelo remoto e posteriormente no modelo híbrido. Os planejamentos pedagógicos aconteceram por plataformas digitais. Os professores foram assistindo parcialmente pelos coordenadores na retomada das atividades escolares na pandemia, em função da grande demanda de impressão e entrega de roteiros aos estudantes que não têm acesso a computador e internet em casa e optaram por receberem o material de estudo e atividades na escola.

ANÁLISES DOS QUESTIONÁRIOS

O método escolhido para a referente pesquisa foi o estudo de caso múltiplo, pois diante da impossibilidade em função do contexto pandêmico de se realizar um estudo de um recorte maior da realidade escolar vivenciada no município, buscou-se a utilização de meio científico capaz de examinar duas realidades paralelamente a partir de dados coletados que posteriormente fossem, analisados e interpretados construindo o conhecimento através dos fenômenos observados, como afirma (MARTINELLI, 1999)

A coleta dos dados se deu a partir da aplicação de questionários online, disponibilizando o link do quiz aos professores das duas escolas que foram escolhidas como campo de investigação com objetivo de traçar um trabalho de análise comparativa. Com 15 questões abertas e fechadas divididas em blocos, o questionário procurou estabelecer o perfil desses profissionais e recolher as percepções dos mesmos quanto às contribuições que os Objetos de Aprendizagem tiveram ao Ensino Remoto em meio à pandemia em sua realidade

escolar, se os OAs foram utilizados e quais foram mais usados nesse período e o porquê da preferência.

Na escola 1, dos 20 professores que atuam e que receberam o questionário 15 responderam e na escola 2, dos 42 professores, 33 responderam.

O primeiro bloco de questões tem por objetivo identificar o perfil dos docentes das escolas estudadas, entendendo quanto desse perfil influencia no conhecimento e utilização dos Objetos de Aprendizagem, foi questionado então a respeito da idade dos profissionais e o tempo de serviço na docência.

Na escola 1, constatou-se que a maioria dos professores estão na faixa etária dos 20 à 30 anos e 41 à 50 anos. A maior faixa de tempo de serviço na docência está entre 1 e 10 anos e a menor de 21 à 30.

Na escola 2, observou-se que a maioria dos professores estão na faixa etária dos 31 à 40 anos e 41 à 50 anos e a menor de 20 à 30 anos. A maior faixa de tempo de serviço na docência está entre 21 à 30 anos e a menor de 1 à 10 anos.

Em vista disso pode-se concluir que a escola 1, tem o quadro de professores mais jovem e como menos tempo de serviço prestado a docência. Já a escola 2, possui um quadro de professores mais maduro com mais tempo de serviço prestado a docência.



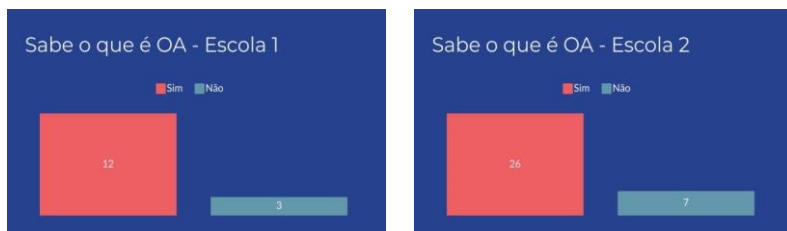
Outro aspecto relevante para a investigação se deu a partir do segundo bloco de perguntas que questionava sobre a estratégia adotada pela unidade escolar para retomada das atividades escolares na pandemia e quais foram às maiores dificuldades enfrentadas pelos docentes nesse período. Aqui objetiva-se comparar as medidas tomadas pelas duas escolas nesse tempo e como os professores foram impactados por essas medidas.

Ambas as escolas adotaram estratégias semelhantes, que foram Ensino Remoto e Híbrido,

informações essas relatadas tanto pelos professores quanto pela equipe gestora entrevistada, quanto às dificuldades apresentadas pelos professores da escola 1 nesse período, foram pontuados aspectos que serão expostos por ordem de recorrência como: Adequação ao modelo remoto, desinteresse dos alunos, falta de acompanhamento dos pais e usos das tecnologias. Já na escola 2, os professores pontuaram aspectos por ordem de recorrência como: Desinteresse dos alunos, uso das tecnologias, dificuldade de acesso dos alunos à tecnologia necessária para as aulas, sobrecarga de trabalho aos professores com o modelo remoto e falta de acompanhamento dos pais. Nota-se elementos semelhantes e divergentes nas respostas, mas aqui vale a comparação entre dois aspectos interessantes, na escola 1 onde há uma grande quantidade de professores com idade entre 20 e 30 anos, o único entrevistado que atribuiu a maior dificuldade ao uso da tecnologia tem idade acima de 40 anos. Na escola 2, que tem a maioria de professores com idade superior a 31 anos, a dificuldade, como o uso das tecnologias aparece como a

segunda maior adversidade na pandemia. Outra ocorrência ainda chamou atenção durante a interpretação dos questionários, todos os entrevistados que relataram dificuldade com o uso das tecnologias e desconhecimento sobre Objetos de aprendizagem têm idade entre 31 e 60 anos. Relações que podem justificar essa dificuldade, pois estes pertencem às gerações chamadas X e Y anteriores ao boom tecnológico com o advento da internet e dos recursos educacionais digitais. Tiveram e ainda apresentam algum tipo de resistência e dificuldade em romper com modelos educacionais tradicionais e aderir às novas propostas que o contexto pandêmico e os modelos de ensino adotados impuseram.

O terceiro bloco de perguntas tem por objetivo mensurar quantos professores sabiam o que é um Objeto de Aprendizagem, se os OAs foram usados pelos professores no ensino remoto, quais mais usaram e por que.



Descobriu-se então que nas duas escolas embora a maioria dos docentes já conhecessem os Objetos de aprendizagem, ainda há professores que não conheciam esse recurso aplicado à educação, mas descobriu-se também que os OAs foram usados sim pelos professores das duas escolas na pandemia, com destaque bem parecido para utilização dos mesmos OAs como: os vídeos, imagens, áudios e slides, e justificativas também semelhantes para essa preferência, que resumidamente disseram que são recursos que prendem a atenção dos estudantes por serem inovadores e diferente dos recursos tradicionais como o livro didático e facilitam a aprendizagem, disseram ainda que optaram usar esses recursos por serem mais simples e foram os conseguiram ter o domínio.



O último bloco de perguntas tinha por objetivo responder o escopo deste estudo que é saber quais foram as contribuições que os Objetos de aprendizagem trouxeram ao Ensino Remoto em tempos de pandemia de COVID-19 às escolas estaduais do município de Araguaína -TO, além de questionar os professores sobre a relevância de um estudo de caso sobre a contribuições do OAs em meio a pandemia.

Quanto às contribuições dos Objetos de Aprendizagem ao ensino remoto na pandemia em suas escolas a maioria maciça respondeu que sim, e algumas justificativas mais recorrentes foram que os OAs “trouxeram facilidade, rapidez e simplificação na montagem dos conteúdos”, “enriquece e dinamiza as aulas” “contribuíram com a interação entre aluno e professor”, “favoreceu o aprendizado dos alunos, pois as

informações estavam disponíveis para ser acessadas em qualquer hora e lugar”, “serve como material de apoio e pesquisa” e ainda a fala de professores que corroboram com as interpretações anteriores como: “Aprendi técnicas que não fazia idéia que existia”, “... nos fez aceitar mais as tecnologias”, “... cresci muito como profissional nesse tempo de pandemia”, “tive que aprender e dominar tecnologias que antes eu não conhecia, foi difícil, porém muito produtivo”, “ as escolas tiveram que aceitar que as tecnologias podem sim, ser uma nova forma de ensinar e interagir no ambiente escolar” e “ continuarei usando como forma diferenciada de ensino”. Além dessa máxima houve duas mínimas, a que os OAs contribuíram parcialmente, pois nem todos os estudantes tiveram condição de ter acesso e ainda que os OAs não tiveram contribuição, mas não justificou o porquê da negativa.

A fala dos professores valida os estudos apresentados no referencial teórico deste trabalho acerca das potenciais promessas dos OAs ao ensino. (PRATA, 2007 e TAROUCO, 2014) já apontavam para o poder estimulante e facilitador do aprendizado dos OAs , como

também para interação entre aluno e professor promovida por eles.

NETO (2017) alertou para essa ruptura com os padrões tradicionais de ensino nas escolas fomentado pelas tecnologias, que em função da pandemia teve o processo acelerado, reconhecendo que a escola não é mais o único espaço de interação e aprendizado formal.

No que se refere à relevância de um estudo de caso sobre as contribuições dos Objetos de aprendizagem ao ensino remoto em tempos de pandemia nas escolas estaduais do município foi visto pelos professores como uma ação bem vinda e oportuna por vários aspectos, dentre eles foram pontuados: "Todo estudo que ajudar entender o que melhorou o aprendizado principalmente nesse tempo de pandemia é válido", "Pois ajuda conhecer suas reais contribuições ao ensino nesse período de pandemia", "Pois revela as fragilidades e falhas na educação que foram potencializadas nesse período", "Ajuda identificar fatores que aumentam o interesse dos alunos", "Pois possibilita ampliar a discussão sobre o assunto promovendo cada vez mais acesso" "Pois esses

objetos digitais farão parte da vida escola de agora em diante”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A finalidade deste estudo é entender de que forma os Objetos de aprendizagem contribuíram ao Ensino Remoto em meio a pandemia de COVID-19 às escolas estaduais no município de Araguaína -TO, mas outras descobertas também foram alcançadas por meio dele que serão apresentadas na sequência.

Com base na coleta de dados e na recolha do referencial teórico a cerca dos Objetos de aprendizagem, pode-se entender seu importante papel no processo de ensino aprendizagem, pois trazem consigo uma diversa gama de recursos instrucionais tecnológicos facilitadores, inovadores e dinâmicos que impulsionam o aprendizado.

Diante do cenário de grandes dificuldades, incertezas, desinteresse e apatia já vivenciados pela educação pública em nosso país e agora agravada pela pandemia, observou-se o quanto os OAs representaram

um suporte essencial para a retomada das atividades escolares.

O estudo revelou que os Objetos de aprendizagem trouxeram contribuições tanto ao aprendizado dos estudantes quanto às práticas pedagógicas dos professores, das escolas estaduais do município de Araguaína-TO, pois pela utilização desses artefatos os docentes relataram a facilidade e rapidez na elaboração dos conteúdos, na chance de interação com estudantes, no desenvolvimento de novos conceitos e técnicas, na quebra de preconceitos e abertura às novidades e por fim o desejo de aprofundar o conhecimento a respeito dos mesmos e de continuar usando. Já sobre o aprendizado dos estudantes foi dito pelos professores o quanto os OAs atuaram como atrativo para os estudantes equilibrando o desinteresse causada pela interrupção da rotina escolar, além fomentar neles o uso da tecnologia como recurso educacional e não só como entretenimento fortalecendo o conhecimento.

Além dos benefícios o estudo permitiu também constatar as adversidades vivenciadas por toda

comunidade escolar nesse período, como estudantes sem acesso às tecnologias, dificuldade com o uso das tecnologias digitais por parte dos professores por falta de investimento em formação inicial e continuada dos mesmos, sobre carga de trabalho a equipe gestora e professores e falta de acompanhamento dos pais ao ensino dos filhos.

Conclui-se então que muitos avanços já foram alcançados nesses quase dois anos de pandemia no tocante ao conhecimento e uso dos Objetos de Aprendizagem, mas sempre existe o novo a ser explorado, muito investimento e adequações ainda precisam ser feitas no espaço escolar, muitas desconstruções necessitam acontecer até que se construa uma educação sólida, organizada e equitativa.

Os Objetos de aprendizagem foram pensados como aliados a educação no processo de ensino aprendizagem muito antes da crise pandêmica mundial e ao longo da construção do presente estudo pode-se perceber que a recorrente busca por OAs e a constância no seu uso, tanto comprova que ele tem cumprido seu

papel, como permanecerá cada vez mais presente no ambiente escolar mesmo quando a crise passar.

REFERÊNCIAS

AULETE, Caldas. **Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa**. 3ª Ed. Rio de Janeiro. Lexikon, 2011.

BEHAR, Patricia Alejandra. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância**. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2020. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>>. Acesso em 10 ago. 2021

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC/SEB, 2018.

BOTO, Cartola. **A educação e a escola em tempos de coronavírus**. Jornal da USP, ano 2020. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/artigos/a-educacao-e-a-escola-em-tempos-de-coronavirus/>> Acesso em: 31 out. 2021.

IEEE-LTSC. **The Learning Object Metadata Standard Retrieved**. IEEE - LTSC -Learning Technology Standards Committee Web Site, setembro 2010. D

BARBOSA, F. C.G. ;CARDOSO, C. A. ;FERREIRA, V. A. (Des)igualdade de acesso à educação em tempos de pandemia: uma análise do acesso às tecnologias e das

alternativas de ensino remoto. Revista Com Senso, v.7, n.3, p. 38-46. ago. 2021.

BRAGA, Juliana (2014) et al. *Objetos de Aprendizagem. Volume 1 - Introdução e Fundamentos.* Santo André, SP. Editora da UFABC. Coleção INTERA.

CARVALHO, Alba Valéria Gomes. CUNHA, Marcos Roberto Da. QUIALA, Rosário Fernando. **O Ensino Remoto A Partir Da Pandemia, Solução Para O Momento, Ou Veio Para Ficar?.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 06, Ed. 05, Vol. 10, pp. 77-96. Maio de 2021 Disponível em: <<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/partir-da-pandemia>>. Acesso em: 22 set. 2021

GRIFFITH, R. **Learning Objects in Higher Education.** WEBCT, abril 2003.

HODGES, C. (et al). **The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning.** EDUCAUSE Review, 2020. Disponível em: <<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-differencebetween-emergency-remote-teaching-and-online-learning#fn3>>. Acesso em: 16 ago. 2021.

MARTINELLI, Maria Lúcia. **Pesquisa qualitativa: um desafio instigante.** São Paulo: Veras Editora, 1999.

MENDES, R. M.; SOUZA, V. I.; CAREGNATO, S. E. A propriedade intelectual na elaboração de objetos de aprendizagem. In: Cinform - Encontro Nacional de Ciência da Informação, 5. 2004, Salvador. Anais, Salvador: UFBA, 2004. Disponível em <http://www.cinform.ufba.br/v_anais/artigos/rozimaramendes.html>. Acesso em 5 ago. 2021.

MEMMEL, M. et al. **Approaches to Learning Object Oriented Instructional Design**. In: KOOHANG, A.; HARMAN, K. **Learning Objects and Instructional Design**. Santa Rosa California: Informing Science Press, 2007. p. 281-325.

MERRIL, D. M. **Knowledge Objects and Model-mentals**. In: WILLEY, D. A. **Connecting Learning Objects to Instructional Design Theory: A definition, a Methaphor and a Taxonomy**. [S.l.]: [s.n.], 2000.

PRATA, Carmem; NASCIMENTO, Anna. **Objetos de aprendizagem: uma proposta de recurso pedagógico**. Brasília: MEC, 2007.

RAMOS, A. F. **A Contribuição dos Objetos de Aprendizagem na educação: um estudo de caso sobre o objeto de aprendizagem "Conversa virtual com Pasteur"**. Curitiba, 2006

TAROUCO, Liane; COSTA, Valéria; ÁVILA, Bárbara; BEZ, Marta; SANTOS, Edson. **Objetos de Aprendizagem: teoria e prática**. 1ª Edição. Porto Alegre, Editora Evangraf Ltda, 2014.

WILEY, D. A. Learning object design and sequencing theory. Unpublished doctoral dissertation, Brigham Young University. 2000. Disponível em <<http://www.reusability.org/read/chapters/wiley.doc>>. Acesso em 7 ago. 2021.

ISOTANI, Seiji. **Webinar 8 - SEB - Uso de TIC's nas Escolas de Educação Básica**. Youtube, 6 de maio de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=f1qRWNRaH7k&t=4626s&ab_channel=CERSebr>ae. Acesso em: 7 ago. 2021

UNESCO. **Situação da educação no Brasil (por região/estado)**. 9 de setembro de 2021. Disponível em: <<https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/covid-19-education-Brazil>> Acesso em: 12 ago. 2021.

AS TECNOLOGIAS NA MEDIAÇÃO: DA QUALIFICAÇÃO A AÇÃO

Nilton Cesar Pimenta Júnior
Ronaldo Silva Júnior

INTRODUÇÃO

É importante compreender o cenário de inserção da tecnologia de informação e comunicação (TIC), frente ao processo educativo, em que se trata de um instrumento utilizado com a finalidade de agregar possibilidades para o ensino e aprendizagem, favorecendo o compartilhamento de saberes, bem como a pesquisa, gerando benefícios para a construção de saberes. Sendo que entre a década de 1970 várias instituições de ensino discutiam a implementação desse recurso no ambiente escolar (PEREIRA et al., 2016).

Por sua vez, a internet disponibiliza diferentes plataformas e mídias que auxiliam na realização da investigação, por meio das tecnologias, favorecendo desde interações como o acesso às informações. Celulares, tabletes, estes recursos passaram a estar mais

presente na vinda do aluno, e requer o planejamento de sua utilização e orientação (FRANÇA, et al., 2019).

Destaca-se que no fim de 2019 e início de 2020 surgiu o vírus Sars-CoV-2, causador da Covid-19, em que mudou toda a sistemática de oferta de ensino presencial da rede pública no país, bem como intensificando as problemáticas sociais, políticas e econômicas. Assim, o isolamento social, diante das circunstâncias necessitou a implementação do formato de ensino remoto, com utilização das tecnologias, sendo algo novo para muitos educadores, e educandos (OLIVEIRA; SOUZA, 2020).

O estudo tem como objetivo geral analisar a relevância do uso das tecnologias e qualificação frente ao fazer pedagógico. Para tanto, elenca-se como objetivos específicos: abordar os avanços tecnológicos na educação; verificar a preparação docente frente ao uso das tecnologias; compreender a acessibilidade tecnológica; verificar a interação dos professores da rede municipal de ensino de Pinheiro - MA, frente ao uso das tecnologias e qualificação.

Com isso, tem-se como questão norteadora do trabalho, a seguinte problemática: Qual a importância das tecnologias na mediação, como ferramenta que favoreça o processo de formação intelectual, social, como profissional do alunado?

As tecnologias são essenciais para o fazer pedagógico, pois na condição de educadores temos que compreender a inserção desse recurso no ambiente educacional, aceitação, dificuldades e benefícios para os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem.

METODOLOGIA

A metodologia se trata de um norte para o desenvolvimento da pesquisa científica. Assim, a presença de etapas a serem seguidas é indispensável. Nas considerações de Gil (2005), a pesquisa científica envolve um campo a ser compreendido, bem como a alcançar a solução da problemática levantada.

Por sua vez, o presente estudo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, embasada em autores que investigaram a temática tecnologias no campo da

educação, assim como, envolve a realização de estudo de campo, realizado com docentes dos anos finais do ensino fundamental, das escolas da rede Municipal de Ensino de Pinheiro, com um total de 45 participantes.

No que tange aos critérios de inclusão envolve a seleção de artigos e estudos que contemplem as palavras-chave de construção do estudo, buscando contribuir para o seu desenvolvimento. Em relação aos critérios de exclusão da pesquisa, foram excluídos artigos que não atendem as demandas, frente à qualificação docente no uso das tecnologias. Quanto ao desenvolvimento do estudo, foram utilizados materiais publicados nos últimos 10 anos.

O processo de coleta de dados envolveu a aplicação de um questionário, constituído por 16 questões. Sendo 04 relacionadas ao perfil dos participantes; 05 relacionadas aos conhecimentos tecnológicos; e 07 frente à prática docente e uso das tecnologias.

As informações levantadas se encontram devidamente referenciadas. Bem como o estudo foi

efetivado seguindo a resolução 466/2012, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) e do Conselho Nacional de Saúde (CNS), onde estes inserem regulamentos destinados à execução de pesquisas que envolvam seres humanos, respeitando a integridade e imagem dos envolvidos, sem gerar qualquer tipo de ônus para os envolvidos.

TECNOLOGIAS E NECESSIDADES DE QUALIFICAÇÃO DO DOCENTE PARA UMA PRÁTICA EFETIVA

Avanços Tecnológicos no Campo da Educação

Nos últimos séculos, muitas transformações aconteceram nas sociedades, sendo criadas máquinas, tal como o aperfeiçoamento destas, potencializando as relações humanas e tecnológicas. Já que, "é através da linguagem que o ser humano se constitui como sujeito e adquire significância cultural" (SANTAELLA, 2001, p. 91). Assim, é notória a presença e surgimento de diferentes ferramentas de comunicação, de aparelhos que contribuem ao acesso e ao mesmo tempo para o

compartilhamento, como também de aplicativos, softwares, entre outros.

Tais aspectos vem potencializar a realização de descobertas, a fim de contribuir para o aumento da inteligência e interações. Nesse contexto, a educação teve que acompanhar o desenvolvimento tecnológico, em que as escolas e universidades passaram a adequar sua forma de ensino, por meio da disponibilização de novas condições de aprendizagem, bem como na motivação do processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Torres (2004, p. 9) aborda que:

A partir desse cenário mundial de constantes mudanças decorrentes da globalização da economia e das evoluções tecnológicas - em que o conhecimento é fundamental -, emerge um dos grandes desafios da educação: o acesso à educação permanente facilitado a todos os segmentos da sociedade.

Nesse sentido, a utilização das tecnologias em sala de aula tem possibilitado o educando ter acesso a uma variedade de informações que contribuem para o seu desenvolvimento intelectual.

Durante o processo de interação entre docente e aluno, este tem mudado, não ocorrendo apenas no ambiente físico, mas sendo possível por meio de rádio, televisão, internet, entre outras formas. Nas considerações de Kalinke (1999, p. 15) “os avanços tecnológicos estão sendo utilizados praticamente por todos os ramos do conhecimento”. Com as descobertas tecnológicas veio a propiciar a interação de novas possibilidades para a sociedade, nos mais variados campos, sendo os recursos multimídias de grande importância para o repasse de informações.

Logo, a interação por meio das tecnologias proporciona a formação de uma bagagem a mais de conhecimento, estimulando os educandos a estarem em constante processo de descoberta, não se limitando as informações repassadas em sala de aula e/ou nos ambientes de aprendizagem. Assim, passa a desencadear novos hábitos comportamentais, que estimulam a ciência e descobertas.

Qualificação docente para o uso das tecnologias

Mediante ao ensino a distância o docente atua realizando desde a apresentação das competências por meio de vídeo aula realizada, como também por meio da supervisão do rendimento dos educandos, avaliando se estes estão assimilando os conteúdos disponibilizados.

Em conformidade com Gervai (2007, p. 33), ressalta que:

[...] é o processo de intervenção de um elemento intermediário em uma relação. A relação deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento. [...] os mediadores servem como meios pelos quais os indivíduos agem sobre os fatores sociais, culturais e históricos e, por sua vez, sofrem a ação desses fatores também. Assim, o indivíduo é visto como agente ativo em seu processo de desenvolvimento. [...] acreditamos que, dependendo da mediação pedagógica, poderá haver um incentivo para uma maior aprendizagem dos alunos ou não. O professor tem o papel explícito de interferir e provocar avanços que não ocorreriam sem a intervenção do professor.

O docente atua de forma decisiva no processo de intervenção, em que este identifica as limitações dos educandos, como também cria estratégias voltadas para minimizar as problemáticas encontradas. Mediante ao formato de ensino a distância, o mediador teve que se reinventar, tendo compreensão do novo formato de sala de aula, como também do suporte pedagógico.

De acordo com Libâneo (2006, p. 42) ressalta que:

Aprender, dentro da visão da pedagogia dos conteúdos, é desenvolver a capacidade de processar informações e lidar com estímulos do ambiente, organizando os dados disponíveis da experiência. Em consequência, admite-se o princípio da aprendizagem significativa que supõe, como passo inicial, verificar aquilo que o aluno já sabe. O professor precisa saber (compreender) o que os alunos dizem ou fazem, o aluno precisa compreender o que o professor procura dizer-lhes. A transferência da aprendizagem se dá a partir do momento da síntese, isto é, quando o aluno supera a visão parcial e confusa e adquire uma visão mais clara e unificadora.

Assim, a aprendizagem a ser desenvolvida não é apenas do sujeito que se encontra em formação, mas o educador deve estar sempre se aperfeiçoando para atender as demandas existentes no ambiente escolar.

O questionamento elucidado é decorrente da situação de pandemia, em que desde a década de 1990, já se ouvia falar em inovação, tecnologias, nos mais variados campos, e após mais de uma década, ainda veio a soar estranho para muitos docentes na educação básica, diante da situação de pandemia, decorrente do Covid-19.

Nos estudos realizados por Staub e Barros (2020), a docência frente o cenário da pandemia veio a fazer com que de fato dos docentes utilizassem os recursos tecnológicos. Porém, com limitações, já que os recursos são próprios, bem como nem todos os mediadores tem domínio, em especial os que se encontram há muito tempo da educação, e que não costumam estar se atualizando.

Ainda com base nos autores, outro aspecto a ser destacado nesse formato de ensino remoto, ao longo da pandemia, é que apenas uma pequena parcela dos

alunos da rede pública de ensino conseguem participar das aulas no formato remoto, sendo estes prejudicados. Notando a necessidade de ações voltadas para a compreensão dos recursos tecnológicos em suas funcionalidades, como de políticas públicas (STAUB; BARROS, 2020).

Assim, é notório que, mesmo diante da sociedade se encontrar no século XXI, as tecnologias não tinham sido verdadeiramente compreendidas em suas finalidades. E que diante de um cenário atípico, veio a estimular a compreensão e uso dos recursos, para a continuidade da oferta da educação.

A acessibilidade tecnológica

A acessibilidade tecnológica envolve a possibilidade de os sujeitos terem acesso a estes recursos, bem como as suas contribuições, em especial para a aprendizagem e mediação.

Por sua vez, os processos de ensino e de aprendizagem frente o desenvolvimento de uma prática mediada com o uso das tecnologias colaborativas, vem a

favorecer a aproximação entre docente e educando, com a socialização de percepções e ideias em diferentes ambientes virtuais. A promoção da aprendizagem colaborativa, nas considerações de Torres (2004, p. 50), se dá na:

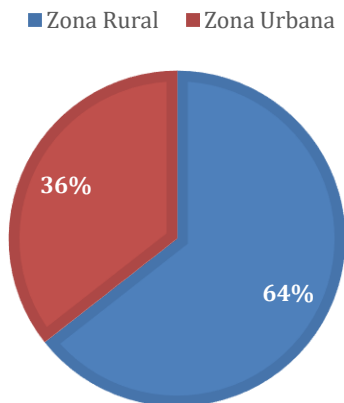
Participação ativa do aluno no processo de aprendizagem; mediação da aprendizagem feita por professores; construção coletiva do conhecimento, que emerge da troca entre pares, das atividades práticas dos alunos, de suas reflexões, de seus debates e questionamentos; interatividade entre os diversos atores que atuam no processo; estimulação dos processos de expressão e comunicação; flexibilização dos papéis no processo das comunicações e das relações a fim de permitir a construção coletiva do saber; sistematização do planejamento, do desenvolvimento e da avaliação das atividades; aceitação das diversidades e diferenças entre alunos; desenvolvimento da autonomia do aluno no processo ensino-aprendizagem ; valorização da liberdade com responsabilidade; comprometimento com a autoria; valorização do processo e não do produto.

Levando em consideração a abordagem do autor, quando o educando passa a ter acesso a ferramentas que possibilitam o acesso a informações diversas, este passa a compreender diferentes conceitos, abordagens, bem como passa a sistematizar as informações, para assim contextualizar a sua realidade. Sendo a acessibilidade tecnológica essencial para o progresso do indivíduo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os participantes da pesquisa abordaram acerca do campo de atuação, sendo que a maioria destes atuam na zona rural do município de Pinheiro-MA, e os demais na zona urbana. O gráfico a seguir apresenta o percentual de participantes frente ao local que atuam.

Gráfico 01: Zona de atuação dos participantes

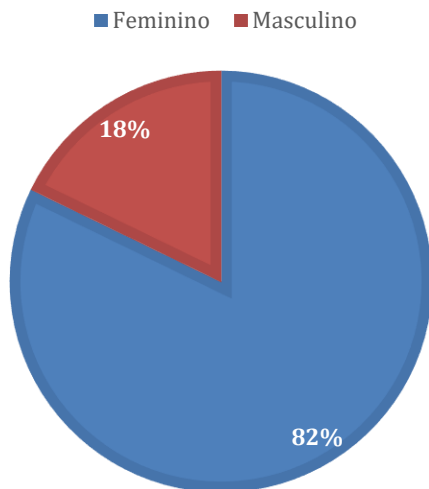


Fonte: Dados da pesquisa realizada pelo autor, 2021.

Quanto ao sexo dos participantes, a maior parte é do sexo feminino, visto que é comum na educação básica, nos anos iniciais e finais, a presença de mulheres em relação a homens.

Ver gráfico à frente o sexo dos participantes.

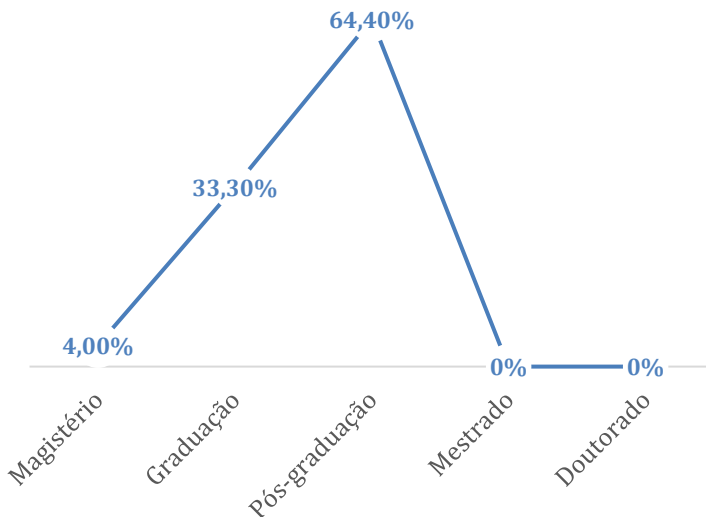
Gráfico 02: Sexo dos participantes



Fonte: Dados da pesquisa realizada pelo autor, 2021.

Em relação a formação dos participantes, estes têm desde magistério, graduação, como pós-graduação. Nenhum dos participantes concluíram mestrado ou doutorado.

Gráfico 03: Formação dos participantes

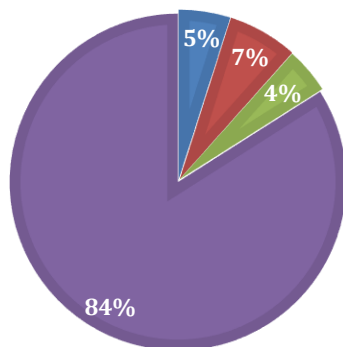


Fonte: Dados da pesquisa realizada pelo autor, 2021.

Questionados acerca do tempo de serviço na educação, a maioria dos participantes tem mais de 10 anos em sala de aula, uma pequena minoria tem menos de 1 ano. Ver gráfico a seguir com a identificação do tempo de serviço dos participantes na educação.

Gráfico 04: Tempo de serviço na educação

■ 1 ano ■ Entre 2 a 5 anos ■ Entre 6 a 10 anos
■ Mais de 10 anos ■



Fonte: Dados da pesquisa realizada pelo autor, 2021.

Assim, é notório que a maioria dos participantes, 84%, atuam a mais de 10 anos na educação, lidando com inúmeras adversidades ao longo desse percurso na atividade educacional, bem como promovendo um trabalho efetivo, junto as equipes.

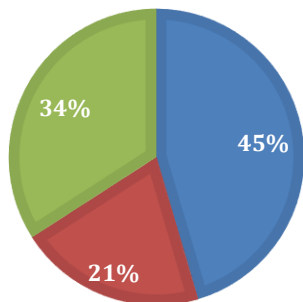
Questionados acerca da relevância do uso das tecnologias no processo de mediação, 100% dos participantes consideraram como importante, favorecendo a atuação e aprendizagem. Quanto a

utilização das tecnologias, 84% consideraram como desafiador e 16% como simples, ou não existir dificuldades para manusear.

No entanto, mediante a esse novo cenário da educação, em que exigiu dos mediadores a se adaptarem para garantirem o acesso à educação no formato remoto aos educandos, assim como condições para o desenvolvimento. Porém, há desafios, em que estes foram reconhecidos pelos participantes que atuam nos anos finais do ensino fundamental.

Gráfico 05: Limitações no processo

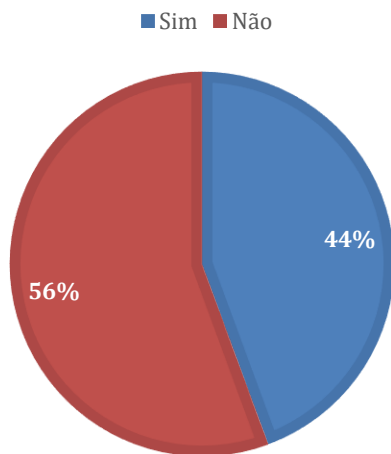
- Falta de conhecimento
- Dificuldade de acesso
- Falta de recursos



Fonte: Dados da pesquisa realizada pelo autor, 2021.

Os docentes foram questionados, se ao longo do período de pandemia, estes participaram de cursos voltados para utilização das tecnologias, a maioria informou que não. Ver gráfico a seguir.

Gráfico 06: Participação em cursos voltados para as tecnologias ao longo da pandemia



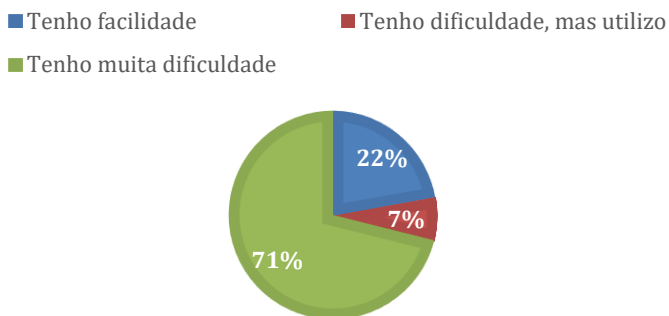
Fonte: Dados da pesquisa realizada pelo autor, 2021.

Em relação a realização de cursos na área de tecnologias da informação 60% afirmaram que já realizaram, 35,6% ainda não, 4,4% estão fazendo. A

realização de cursos permite ao mediador uma maior segurança frente ao planejamento das atividades, como na execução em sala.

Mesmo as tecnologias sendo discutidas desde a década de 1990, de fato veio a ser vivenciada com maior ênfase durante o período de pandemia, e veio a ser constatado que existem dificuldades em relação ao trabalho do professor com a utilização desses recursos. O gráfico a seguir apresenta o conhecimento dos docentes participantes diante das tecnologias da informação.

Gráfico 07: Relação conhecimento na área de tecnologias da informação



Fonte: Dados da pesquisa realizada pelo autor, 2021.

No que diz respeito ao tipo de conexão à internet que os entrevistados tem em sua casa, estes apontaram que operadora de celular 31,1%, satélite, banda larga 66,7%. Em relação aos aparelhos utilizados, Smartphone 42,2%; 53,3% Notebook; Smartphone e Notebook 4,5%.

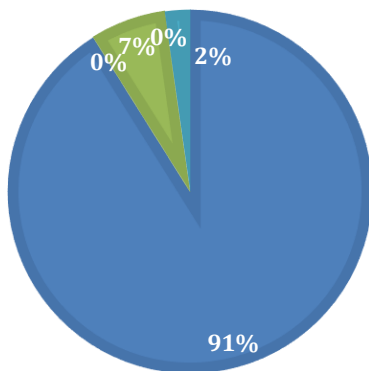
Questionados sobre o grau de conhecimento na área de tecnologias da informação, 62,2% consideram preparados/preparadas para dar aulas online através de aplicativos e 37,8% afirmaram que não.

Em relação a dificuldade enfrentada ao ministrar aulas online, 50% relacionaram ao acesso a internet, dificuldade com aplicativos 25%, falta de recursos 25%. Quanto as dificuldades dos alunos, para os docentes envolveu, acesso à internet 48,9%, dificuldades com aplicativos 33,3%, falta de recursos 17,8%. Assim, é notório que mesmo diante dos avanços na sociedade, a desigualdade vem a comprometer o acesso a tecnologias para muitos, e diante do formato de ensino online nem todos os educandos têm acesso aos materiais compartilhados nos aplicativos utilizados pelos mediadores.

Questionados sobre os aplicativos que mais utilizam no processo de mediação, a maioria apontou o WhatsApp. Ver gráfico a seguir.

Gráfico 08: Aplicativos mais utilizados para as aulas

■ Whatsapp ■ Classroom ■ Google Meet
■ Facebook ■ Zoom ■ Telegram



Fonte: Dados da pesquisa realizada pelo autor, 2021.

Quanto à interação com os educandos:

- 97,8% apontaram o WhatsApp com aplicativo que mantém uma maior interação com os alunos;
- 2,2% google meet.

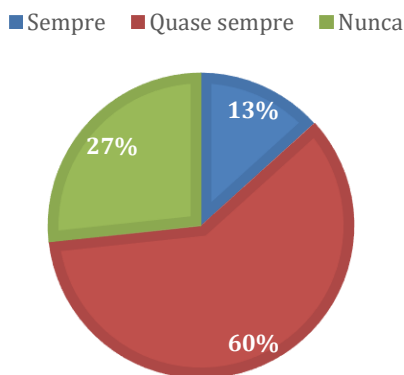
Em relação às contribuições das tecnologias da informação para a mediação:

- 53,3% consideraram como muito importante, mas requer aperfeiçoamento;
- 46,7% consideraram muito importante para a ampliação de saberes;
- Nenhum dos participantes optou pela alternativa de que as tecnologias não contribuem para oferta da educação.

O trabalho do educador não acontece de forma individualizada ou isolada, mas envolve um trabalho conjunto com outros profissionais que atuam na escola, recebendo o apoio da coordenação, gestão, demais profissionais para a efetivação de um trabalho efetivo, visto que as turmas são heterogêneas, com indivíduos que apresentam suas demandas, bem como dificuldades. Assim, os docentes foram questionados sobre o apoio da coordenação frente ao planejamento das atividades com utilização das tecnologias.

Planejar é um procedimento essencial, e tal aspecto requer a sistematização dos recursos utilizados, princípios, bem como saberes a serem construídos e estimulados nos educandos.

Gráfico 09: Apoio escolar no planejamento das atividades com uso das tecnologias



Fonte: Dados da pesquisa realizada pelo autor, 2021.

Questionados sobre a relação de apoio, coordenação para com o educador, os participantes realizaram abordagens diversas, em que teve relatos de: existir um grande apoio, contribuindo para o trabalho

como educador, como também alguns docentes ressaltaram o trabalho da coordenação apresentar limitações, diante do suporte a ser realizado para os mediadores na unidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante ao estudo realizado foi possível compreender a relevância das tecnologias para a prática docente, na educação básica. Em que permite despertar o interesse dos educandos pelo aprender, bem como ampliando saberes, interações, entre outros benefícios.

Assim, com o cenário da educação é volátil, e vem a exigir do mediador uma melhor adaptação as transformações, de forma que este implemente em suas aulas estratégias metodológicas que aproximem o educando do aprender e que façam parte de sua realidade, como das demandas sociais. Nesse enfoque, o uso das tecnologias vem sendo apontada como uma ferramenta essencial para o ensino e aprendizagem e requer a utilização de aplicativos e ferramentas que favoreçam a interação com os educandos, assim como

estímulos para o aprender, por meio de abordagens diferenciadas.

O objetivo geral do trabalho veio a ser alcançado, em que permitiu averiguar a relevância do uso das tecnologias e qualificação do fazer pedagógico. Em que, constatou-se que mesmo diante de uma ampla abordagem nas últimas décadas acerca da inovação e tecnologias, os docentes na educação básica, em especial da rede pública, não se encontravam preparados. E a qualificação é, indispensável para uma utilização efetiva desse recurso.

Dessa forma, a problemática levantada foi averiguada e compreendida, frente aos desafios dos docentes na utilização das tecnologias, em que estes passaram a se adaptar, bem como reconhecem a necessidade de qualificação e estão em processo de busca.

Nesse enfoque, os estudos acerca da temática devem ser contínuos, para melhor compreender e acompanhar as transformações sociais e suas implicações na oferta da educação e prática docente.

REFERÊNCIAS

FRANÇA, T.; RABELLO, E. T.; MAGNAGO, C. **As mídias e as plataformas digitais no campo da Educação Permanente em Saúde: debates e propostas.** Saúde em Debate, v. 43, p. 106-115, 2019.

KALINKE, M. A. **Para não ser um professor do século passado.** Curitiba: Gráfica Expoente, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos.** São Paulo: Loyola, 2006.

OLIVEIRA, H. V.; SOUZA, F. S. **Do conteúdo programático ao sistema de avaliação: reflexões educacionais em tempos de pandemia (COVID-19).** Boletim de Conjuntura (BOCA), v. 2, n. 5, p. 15-24, 2020.

PEREIRA, T. A. et al. **Uso das tecnologias de informação e comunicação por professores da área da saúde da Universidade Federal de São Paulo.** *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 40, n. 1, p. 59-66, 2016.

SANTAELLA, L. **Linguagens líquidas na era da mobilidade.** 2. ed. São Paulo, Paulus, 2011.

STAUB, J.; BARROS, R. C. P. **Um feedback dos professores dos anos iniciais sobre o uso das TICs nas**

aulas de matemática. **Congresso Internacional de Educação e Tecnologias**, 2020.

Disponível em:

<https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1529/1176>.

Acesso: 24 set. 2021.

TORRES, P. L. **Laboratório on-line de aprendizagem**: uma proposta crítica de aprendizagem colaborativa para a educação. Tubarão: Ed. Unisu, 2004.

DESARROLLO DE HERRAMIENTAS EN LÍNEA PARA POTENCIAR LA ADQUISICIÓN DE *KANJI* JAPONESES A TRAVÉS DE LA UTILIZACIÓN DE RADICALES FONÉTICOS Y BASES DE DATOS

Carlos Ramos Fuentes

INTRODUCCIÓN

Los estudios sobre Asia Oriental, y especialmente sobre Japón, experimentaron un auge muy destacado en las décadas de 2000 y 2010, gracias a la generalización de los medios de comunicación de Asia Oriental (manga, anime, videojuegos, K-Pop, J-Pop, doramas coreanos y japoneses), la democratización del transporte aéreo, la necesidad de expertos en lengua y cultura para trabajar como traductores, intérpretes y consultores. En el año 2023, es posible realizar programas de grado, máster y doctorado en España de esta especialidad en hasta quince universidades públicas, en las siguientes

universidades públicas, según la Asociación Española de Estudios de Asia Oriental (Asociación Española de Estudios de Asia Oriental, 2016).

El japonés es en la actualidad el octavo idioma más hablado del mundo por hablantes nativos y el décimo tercero incluyendo a los no nativos (Eberhard et al., 2021). Pertenece a la familia de lenguas japónicas, utiliza una estructura prototípicamente SOV (sujeto-objeto-verbo) y presenta una morfología aglutinante (Ruiz Martínez, 2015).

EL LÉXICO DE JAPONÉS Y SUS SISTEMAS DE ESCRITURA

El vocabulario del japonés está compuesto por palabras con origen japonés propiamente dicho, denominadas *yamato kotoba* (大和言葉) o *wago* (和語); palabras con origen chino o *kango* (漢語); y extranjerismos, *gairaigo* (外来語). Desde finales del siglo XX, el vocabulario del japonés ha sufrido numerosos cambios, incluyendo el aumento de la utilización de extranjerismos, especialmente los provenientes

principalmente del inglés. Sin embargo, la mayoría del vocabulario sigue siendo sinonipón y, por tanto, su escritura es logográfica. Según uno de los diccionarios más utilizados, el *Shinsen Kokugo Jiten* (新選国語辞典), las palabras *wago* suponían el 33,8% de las acepciones; las *kango*, un 49,1%; los extranjerismos, un 8,8%; y las mixtas, un 8,4% (金田一, 2002). Para escribir su léxico, el japonés utiliza cuatro sistemas de escritura simultáneamente: el *kanji* (漢字), el *hiragana* (平仮名, escrito ひらがな en *hiragana*), el *katakana* (片仮名, escrito カタカナ en *katakana*) y el *romaji* (ローマ字).

El *kanji* es un conjunto de miles de caracteres chinos utilizado para la representación de lexemas (palabras o partes de palabras con significado léxico y no gramatical). El gobierno del país, a través de la Agencia para Asuntos Culturales o *Bunkacho* (文化庁), selecciona una serie de caracteres que se enseñan en el sistema educativo, los denominados *jouyou kanji* (常用漢字) o "caracteres de uso común". La última actualización de dicha lista fue en el año 2010, en la que había 2.136

caracteres, considerados necesarios para realizar actividades del día a día, como leer periódicos o textos oficiales y entender las noticias (文化庁, 2010).

El conjunto de *hiragana* y *katakana* se denomina *kana* (仮名, escrito *かな* en *hiragana*). Se trata de dos silabarios o conjuntos de caracteres sin significado léxico similares al alfabeto español, pero que representan fonemas silábicos, como *a* (estilizado *あ* en *hiragana* y *ア* en *katakana*), *shi* (し o シ), o *ka* (か o カ). Por una parte, el *hiragana* se utiliza para escribir desinencias de verbos y adjetivos cuya raíz se escribe con *kanji*, así como para escribir palabras con únicamente sentido gramatical, como las partículas (palabras similares, entre otras, a las preposiciones y conjunciones en español). Por otra parte, el *katakana* se utiliza para escribir extranjerismos (de una manera semejante a la tipografía cursiva en castellano), interjecciones y sonidos de animales, y denominaciones de animales y plantas cuando el *kanji* está en desuso o en textos científicos. Finalmente, *romaji* es el alfabeto latino, que se utiliza sobre todo en siglas.

Los *kanji*, prototípicamente, tienen dos lecturas japonés, denominadas *on'yomi* (音読み) y *kun'yomi* (訓読み) en japonés. El *on'yomi*, literalmente "lectura de sonido", se utiliza en las palabras *kango*. El *kun'yomi*, literalmente "lectura aprendida", se utiliza con las palabras *yamato kotoba* o *wago*. Como el origen de las lecturas es totalmente diferente (chino antiguo y japonés antiguo), las lecturas difieren entre sí.

Las palabras *wago* son tienen origen japonés y podrían considerarse relativamente similares a las palabras provenientes del latín en español, como "agua", "comer", "pequeño" o "en". Los sustantivos se escriben utilizando un carácter chino que se lee en su lectura *kun'yomi*, como *mizu* (水), "agua". Los verbos y adjetivos escriben sus lexemas en *kanji* con lectura *kun'yomi* y sus desinencias en *hiragana*. Verbos como *taberu* (食べる), "comer", escriben su lexema (*ta*, "com-") con el carácter 食 y su raíz (*beru*, "-er") con el hiragana べる. Cuando los verbos se conjugan y las desinencias se modifican, el *hiragana* cambia, como en *tabeta* (食べた), "comí". De

igual manera, adjetivos como *chiisai* (小さい), "(es) pequeño", se escriben con una raíz en *kanji*, 小, y una desinencia en *hiragana*, さい. "No (es) pequeño", por ejemplo, sería *chiisakunai* (小さくない), con la desinencia modificada. Palabras con únicamente significado gramatical y no léxico, como *ni* (に), "en" o "a", se escriben únicamente en *hiragana*.

Por otra parte, las palabras *kango* son similares a las derivadas del griego en español, por lo general más formales. Se escriben usando generalmente dos caracteres chinos (es decir, dos lexemas) pero con su lectura derivada del chino, la *on'yomi*. De la misma forma que la palabra "hidrógeno" en español está compuesto por los lexemas "hidro-" ("auga") y "-geno" ("origen"), en japonés es *suiso*, compuesta por los lexemas *sui* (水) y *so* (素). Se puede observar que es el mismo carácter visto anteriormente para "agua", 水, pero leído *sui* ("hidro") y no *mizu* ("agua"). De la misma forma que por sí solo el lexema "hidro-" en español no tiene sentido, *sui* tampoco lo tiene en japonés.

De esta forma, se puede saber si un *kanji* se debe leer en su lectura *on'yomi* o en *kun'yomi*: si hay más de un carácter chino yuxtapuesto, será *on'yomi*; si solo hay uno (sea solo o con *hiragana*), será *kun'yomi*. La Agencia para Asuntos Culturales indica que los 2.136 caracteres en la lista de *kanji* de uso común contienen un total de 4.388 lecturas (2.352 *on'yomi* y 2.036 *kun'yomi*). Esta discrepancia es debido a que algunos caracteres tienen más de una lectura o que carecen de una u otra.

LOS TIPOS DE KANJI

La primera descripción detallada en relación con la tipología de caracteres logográficos se produjo en el año 100 d. C. con la creación del diccionario más antiguo de estos caracteres, en el que el lingüista chino y erudito confuciano Xǔ Shèn (許慎, leído *Kyo Shin* en japonés) creó el *Shuōwén Jiězì* (說文解字, leído *setsumon kaiji* en japonés) (遠藤, 1996; 白須, 2013). El libro trata por primera vez los principios del *rikusho* (六書), que tipifica los *kanji* a través de los radicales (fragmentos de caracteres con valor

fonético o de significado). Los cuatro tipos de *kanji* según sus radicales son *shoukei* (象形), *shiji* (指事), *kaii* (会意) y *keisei* (形声) (徳弘, 2007; 奥田, 2012)

Los caracteres *shoukei* (象形), literalmente “figura-forma”, son caracteres que representan realidades tangibles, similares a dibujos simplificados. Por ejemplo, 月 (“luna”, un dibujo de la luna), 田 (“campo de arroz”, un dibujo de un arrozal) o 川 (“río”, la corriente de un río). Son los primeros *kanji* que se introducen en la enseñanza a tanto niños nativos (奥田, 2012) como a estudiantes de la lengua, debido a su sencillez. Son apenas un 10% del conjunto de caracteres que se enseñan en primaria (加納, 1993).

Los caracteres *shiji* (指事), literalmente “indicación-abstracción”, son caracteres que representan realidades abstractas, como 上 (“arriba”, un palo hacia arriba), 下 (“abajo”, un palo hacia abajo), 一 (“uno”, una línea) o 二 (“dos”, dos líneas). Apenas son el 0,7% de todos los caracteres (加納, 1993). Algunos caracteres, como 大 (“grande”, una persona extendiendo ampliamente los

brazos) o 中 (“dentro”, una aguja que atraviesa algo por dentro), pueden considerarse tanto *shoukei* como *shiji*, y son el 2% de todos los caracteres (加納, 1993).

Los caracteres *kaii* (会意), literalmente “asociación de significados”, son caracteres que utiliza más de un carácter *shoukei* o *shiji* como radical. Estos radicales siempre tienen valor de significado y no fonético. Por ejemplo, a través de los radicales que provienen de los caracteres *shoukei* 日 (“día”, dibujo del sol) y 月 (“luna”, dibujo de la luna) obtenemos 明 (“brillante”, como el sol y la luna), y de 木 (“árbol”) podemos conseguir 林 (“arboleda”, dos árboles) o 森 (“bosque”, tres árboles).

Finalmente, los caracteres *keisei* (形声), literalmente “forma-voz”, son caracteres creados a través de un radical semántico o *ifu* (意符), que indica el significado arquetípico del *kanji*, y un radical fonético o *onpu* (音符), que indica la lectura *on’yomi* del carácter. Los caracteres *keisei* propiamente dichos componen alrededor del 46% de los *kanji* y, añadiendo los caracteres que podrían considerarse tanto *keisei* como *kaii* (en los que el radical

fonético funciona además como radical de significado), el porcentaje asciende hasta aproximadamente el 72% (加納, 1993). Estos porcentajes apenas reflejan los caracteres que se enseñan en primaria, en los que los caracteres *shoukei* y *shiji* están sobrerrepresentados: si añadiésemos los aproximadamente 1000 caracteres más que se enseñan en la secundaria, el porcentaje de caracteres *keisei* podría ascender hasta un 80% (西田 & バーネット, 2010). Por ejemplo, el radical fonético 工 es leído *kou* y aparece en todos estos *kanji* cuyo *on'yomi*, naturalmente, es *kou* (鎌田正 & 米山寅太郎, 2011):

- 工 ("construcción"). El mismo radical aquí funciona como fonético, ya que la lectura *on'yomi* es *kou*, como de significado (工 es la imagen de un cincel o una escuadra, de ahí el significado "construcción"). Aparece en palabras tan comunes como *kouji* (工事, "obras": "construcción" + "cosa abstracta") o *koujou* (工場, "fábrica": "construcción" + "lugar")

- 項 (“párrafo” o “cláusula”). Este carácter *keisei* contiene el radical fonético 工, que le da la lectura *on’yomi kou*, y el radical de significado 頁 (“cabeza”, dibujo de una persona con la cabeza muy grande). El radical de significado da, como se ha mencionado anteriormente, un significado arquetípico: “cabeza”, por tanto “párrafo” o “cláusula” (como, de hecho, la palabra inglesa *header*). Aparece en palabras como *koumoku* (項目, “ítem en una lista”: “cláusula” + “ojo”) o *jikou* (事項, “asunto”: “cosa abstracta” + “cláusula”).
- 功 (“logro”). Al igual que los demás, contiene el radical fonético 工 (*kou*), y el de significado 力 (“fuerza”, dibujo de un fuerte brazo con tres dedos). Del significado arquetípico “fuerza” (力) obtenemos “logro” (功), que aparece en palabras como *seikou* (成功, “éxito”: “convertirse” + “logro”) o *kouseki* (功績, “gran logro”: “logro” + “apilarse”).
- 紅 (“carmesí”). Aquí, además del radical fonético 工 (*kou*), tenemos el de significado 糸

("hilo", dibujo de un hilo enredado). Uno de los colores más apreciados en los tejidos es el "carmesí" (紅). Aparece en palabras como *koucha* (紅茶, "té negro": "carmesí" + "té") o *kouyou* (紅葉, "colores otoñales de las hojas de los árboles": "carmín" + "hojas").

- 江 ("gran río"). Aunque el carácter no es muy utilizado en la actualidad, podemos ver que su lectura es fácil de adivinar gracias al radical fonético 工 (*kou*). También lo es su significado gracias al radical 冫 ("gotas de agua", dibujo de tres gotitas de agua). Lo vemos en palabras como *choukou* (長江, *choukou*, "río Yangtze": "largo" + "gran río") o *koujou* (江上, "en la orilla del río": "gran río" + "arriba").
- 巧 ("habilidad"). Aquí la lectura es también *kou* gracias al radical 工. El radical de significado 丂 ("cincel", dibujo de un cincel doblado") nos lleva al significado de 巧 ("habilidad"). Con este *kanji*, podemos crear palabras como *koumyou* (巧妙,

“habilidoso”: “habilidad” + “un poco”) o *gikou* (技巧, “técnica”: “artesanía” + “habilidad”).

- 攻 (“atacar”). La lectura sigue siendo *kou* gracias al radical fonético 工. El radical de significado es aquí es 攴 (“mano que ataca”, dibujo de una mano que sostiene un palo), que nos da el significado de 攻, “atacar”. Algunas palabras con este carácter son *kougeki* (攻撃, “ataque”: “atacar” + “disparar”) o *shinkou* (侵攻, “invasión”: “invadir” + “atacar”).

- 貢 (“apoyo”). Además de ya conocer la lectura del carácter, *kou*, gracias al radical fonético 工, aquí podemos intuir el significado gracias al radical 貝 (“concha”, dibujo de una bivalvo al que se le ven dos pequeños pies). Tenemos que tener en cuenta que el radical de significado 貝 (“concha”) hace siempre referencia al dinero, al ser las conchas utilizadas en la antigua China como moneda. Del significado “dinero” (貝) obtenemos “apoyo” (貢), que aparece en palabras como

kouken (貢献, "contribución": "apoyo" + "ofrecimiento) o *nyuukou* (入貢, "rendición de homenaje": "insertar" + "apoyo").

EL ESTADO DE LA CUESTIÓN: INSTRUCCIÓN Y HERRAMIENTAS EN LA ADQUISICIÓN DE KANJI

El aprendizaje de *kanji* se considera uno de los ámbitos más exigentes del japonés, debido a su dificultad de retención, la multiplicidad de las lecturas (tanto *on'yomi* como *kun'yomi*), el gran número de caracteres que se deben estudiar, su complejidad visual, su aparente opacidad fonética, su parcial transparencia semántica como componentes de palabras y la naturaleza polisémica de palabras que se escriben con *kanji* (豊田, 1995; Mori & Mori, 2011; Mori, 2012). Un aprendizaje de *kanji* que no incurra en deficiencias debería conferir una gran importancia al reconocimiento de radicales semánticos y fonéticos, así como la comprensión de las regularidades fonológicas y semánticas de dichos caracteres (Tamaoka & Yamada, 2000; Mori, 2014).

Sin embargo, la literatura académica ha documentado fenómenos entre los estudiantes de *kanji* tales como la falta de formación en cuanto a estrategias de aprendizaje de caracteres (Mori, 2002; Shimizu & Green, 2002) o incluso sentimientos de impotencia frente a su estudio (Mori & Shimizu, 2007). Tanto los libros de texto, libros especializados en *kanji* escritos en inglés o español como las herramientas bilingües (japonés-inglés o japonés-español) en línea que tienen a disposición los estudiantes carece de instrucciones claras sobre los radicales y su papel en la composición de *kanji*, que erróneamente considera todos los radicales como semánticos. Entre las obras escritas sin información explícita sobre radicales fonéticos se encuentran títulos tan utilizados como *Minna no Nihongo* (西口, 2009), *Tobira* (Satoru, 2021), *Genki* (Banno, 2011), *Marugoto* (Imaeda et al., 2018) o *Kanji para recordar* (Heisig, 2021)

Las herramientas bilingües, incluyendo diccionarios y aplicaciones, también tienen enormes limitaciones en relación a la enseñanza de radicales fonéticos dentro de

caracteres *kanji*: en algunas circunstancias, se identifican erróneamente como elementos que confieren significado o, simplemente, no se encuentran. Es especialmente llamativo el caso de la aplicación y página web WaniKani (tofugu.com, s. f.), una de las más utilizadas para el aprendizaje de los caracteres chinos: de manera muy similar a los métodos de Heisig (2021) y de los libros de texto anteriormente mencionados, utiliza historias creadas a partir de los radicales, ignorando los radicales fonéticos e, irónicamente, haciendo el aprendizaje de los *kanji* mucho más complejo. El lector debe, literalmente, recordar 2000 historias diferentes.

Aunque el reconocimiento de radicales fonéticos puede ayudar de sobremanera a la adquisición de caracteres, los libros de texto para extranjeros, diccionarios bilingües inglés-japonés y herramientas en línea (WaniKani) carecen de instrucción relacionada sobre ellos, limitándose a hablar de “radicales” como sinónimos de “radical de significado.”

43 貢 Tribute

Go To Meaning Readings Found In Vocabulary

Radical Combination

工 Construction + 貝 Shellfish

Meaning

PRIMARY TRIBUTE

Mnemonic

This **construction** project made from **shellfish** will act as a **tribute** to the Crabigator.

HINTS

The Crabigator is a sea creature (maybe?), so making a tribute from shellfish makes some sense.

39 項 Paragraph

Go To Meaning Readings Similar Kanji Found In Vocabulary

Radical Combination

工 Construction + 頁 Geoduck

Meaning

PRIMARY PARAGRAPH

Mnemonic

Construction for **geoduck**s doesn't require as much paperwork as construction for humans, but you still need to write at least a **paragraph** to explain what you're doing.

HINTS

Actually imagine yourself writing one paragraph of explanation to the city so you can get the permits to construct housing for your geoducks. On the form, it specifies you should only write a paragraph.

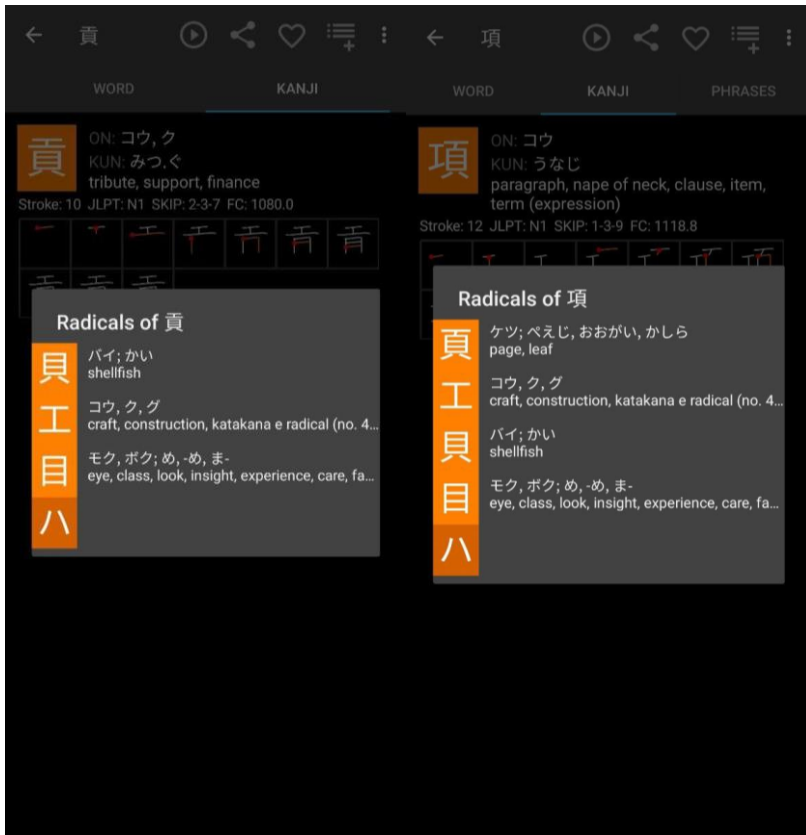
Ejemplos extraídos de WaniKani para el aprendizaje de los caracteres 貢 y 項, que comparten el radical fonético 工 (kou)

En otras herramientas online, como el diccionario Jisho (Jisho.org, s. f.), una de las más utilizadas debido a su simple interfaz; o la aplicación Takoboto (Takoboto, s. f.), la más descargada en la Play Store de diccionarios japoneses, los radicales fonéticos no aparecen o se consideran elementos semánticos:



En Jisho, únicamente se muestran los radicales de significado, que se denominan simplemente “radicales”:

貝 para 貢 y 頁 para 項



Takoboto identifica todos los componentes del kanji, aunque no sean radicales, como tales.

DESARROLLO DE HERRAMIENTAS PARA LA ADQUISICIÓN DE KANJI. UN EJEMPLO PRÁCTICO

Es fundamental que los estudiantes tengan acceso a herramientas *online* que les permitan obtener información sobre radicales fonéticos para potenciar la adquisición de kanji. Los diccionarios en papel no son nada eficientes y pueden desmotivar el aprendizaje: si el estudiante no sabe cómo leer una palabra que aparece en un texto, para buscarla en un diccionario en papel debe saber identificar el radical semántico del carácter, buscar la sección del diccionario con dicho radical, contar los trazos del carácter (por ejemplo, 項 tiene doce) y encontrar la subsección con caracteres con esa cantidad de trazos.

Herramientas como aplicaciones de reconocimiento de texto o teclados para escribir a mano un carácter en un dispositivo simplifican la tarea enormemente. No obstante, a día de hoy los estudiantes no disponen de herramientas que sean capaces de distinguir radicales fonéticos de semánticos. Por ello, he

procedido a la creación de una base de datos utilizando diccionarios de *kanji* monolingüe (金田一, 2002; 鎌田 & 米山, 2011; OK辞典: 漢字/漢和/語源辞典, s. f.) de radicales fonéticos con su lectura y *kanji* que los contengan:

	A	B	C	D	E
1	Most Useful (Contained in 4 Kanji or More, excluding the radical if kanji)				
2	Radical	Reading	Kanji		
3	化	カ	化花貨靴		
4	可	カ	可何河荷歌		
5	各	カク	各客格閣		
6	干	カン	干刊汗肝幹		
7	官	カン	官館棺管		
8	己	キ	紀記起忌		
9	其	キ	期基旗棋		
10	義	ギ	義議儀犧		
11	及	キュウ	及級吸扱		
12	茎	ケイ	輕經徑莖		
13	夨	ケン	檢験険剣		
14	古	コ	古固故個湖枯箇		
15	工	コウ	工項功紅江巧攻貢控		

Detalle de la base de datos en formato xlsx (Excel)

La base de datos contiene dos listas con 147 radicales fonéticos más comunes: 53, denominados “los más usados”, ya que que aparecen en cuatro caracteres o

más excluyendo el radical si también este es un *kanji*; y 94, llamados “muy usados”, que aparecen hasta en tres caracteres, o dos si son caracteres muy comunes. Estos 147 radicales aparecen en 700 *kanji*, aproximadamente el 35% de los caracteres de uso común.

Utilizando la base de datos y materiales sobre la identificación de radicales y distinción de los cuatro tipos de *kanji* (*shoukei*, *shiji*, *keisei* y *kaii*), el objetivo final es el desarrollo de una aplicación que ayude a estudiantes a potenciar su adquisición de caracteres en japonés a través de un uso más exhaustivo de los radicales fonéticos. Esta herramienta en línea permitiría a los estudiantes identificar si un carácter es *keisei* (es decir, si tiene un radical fonético) o no, comprobar el *on’yomi* de dicho *kanji*, y verificar si existen otros caracteres que compartan el mismo radical fonético, potenciando así su adquisición.

Se incluye aquí su pseudocódigo de la aplicación:

```
const data = {  
  格: { radical: '各', kanji: [{kanji: '各', meaning: 'each',  
example: "この電車は各駅に止まります"}, '格', '閣'], reading: "  
カク"}  
}
```

searchbar : 格

look for '格', in data,
if it's not in data: return null => tell user it doesn't have
phonetic radical
else, if it is in there
display all values inside that key
showing: 各, ['各', '格', '閣'], "カク"

```
data.find(dataltem => dataltem exists in data  
render(  
<h1>  
  {dataltem.radical}  
</h1>  
  
<h1>  
{dataltem.kanji.foreach(singleKanji =>  
  
render()  
{singleKanji.kanji}
```

{singleKanji.meaning}

{singleKanji.example}

<h1>

)

La utilización de dicha aplicación para la potenciación del aprendizaje de *kanji* podría ser muy efectiva: 53 radicales se utilizan en cuatro o más *kanji*, por lo que si un estudiante fuese capaz de reconocerlos podría leer casi 300 caracteres, aproximadamente un 15% de todos los que existen en japonés. Esta lista de 53 radicales es la siguiente: 化 (*ka*), 可 (*ka*), 各 (*kaku*), 干 (*kan*), 官 (*kan*), 己 (*ki*), 其 (*ki*), 義 (*gi*), 及 (*kyuu*), 圣 (*kei*), 兪 (*ken*), 古 (*ko*), 工 (*kou*), 交 (*kou*), 耑 (*kou*), 艮 (*kon*), 乍 (*saku*), 士 (*shi*), 司 (*shi*), 次 (*ji*), 寺 (*ji*), 朱 (*shu*), 者 (*sho*), 召 (*shou*), 襄 (*jou*), 辰 (*shin*), 青 (*sei*), 生 (*sei*), 且 (*so*), 梟 (*sou*), 中 (*chuu*), 主 (*chuu*), 兆 (*chou*), 丁 (*chou*), 長 (*chou*), 氐 (*tei*), 商 (*teki*), 豆 (*tou*), 同 (*dou*), 音 (*bai*), 白 (*haku*), 反 (*han*), 付 (*fu*), 復 (*fuku*), 甫 (*ho*), 莫 (*bo*), 方 (*hou*), 包 (*hou*), 亡 (*bou*), 麻 (*ma*), 俞 (*yu*), 羊 (*you*), 令 (*rei*), 良 (*ryou*). Si le añadiésemos los 94 radicales fonéticos más que se utilizan en tres caracteres

(o en dos si son muy comunes), el alumno podría leer el *on'yomi* otros 300 caracteres más, un 30% de todo el japonés. Los caracteres que se han incluido en la base de datos no incluyen *kanji* "irregulares" cuyo *on'yomi* es similar pero no igual al de su radical fonético, como por ejemplo el radical fonético *kaku* (各), que se lee *kaku* en 格, 閣 o en 客 (aunque por lo general, *kyaku*), pero también 額 (*gaku*), 落 (*raku*), 洛 (*raku*), 絡 (*raku*), 酪 (*raku*), 略 (*ryaku*); o las excepciones 路 (*ro*), 露 (*ro*) o 落 (*ro*) (en estos casos, el radical fonético sería 路, *ro*, y no 各). Si además incluyésemos estas lecturas similares, pero no iguales, el estudiante podría leer el *on'yomi* de 700 caracteres (un 35% del japonés) con apenas 147 radicales fonéticos.

CONCLUSIONES

En japonés, el aprendizaje de *kanji* puede resultar una tarea ardua y costosa (豊田, 1995; Mori & Mori, 2011; Mori, 2012), especialmente si se carece de conocimiento sobre los radicales (Tamaoka & Yamada, 2000; Mori, 2014), elementos que pueden contener información

fonética o semántica dependiendo del tipo de carácter: *shoukei* (caracteres con solo un radical de significado que representa una realidad tangible), *shiji* (caracteres con un solo radical de significado que representa una realidad abstracta), *kaii* (caracteres creados a partir de más de un radical de significado) y *keisei* (caracteres creados a través de una combinación de un radical fonético y otro de significado). De estos cuatro tipos, los *keisei* conforman aproximadamente un 80% de todos los *kanji* (西田 & バーネット, 2010). Muchos de estos caracteres *keisei* comparten el mismo radical fonético, por lo que ser capaz de identificarlos puede ser una gran ayuda a la hora de estudiar vocabulario.

Tanto los libros de texto (西口, 2009; Banno, 2011; Imaeda et al., 2018; Heisig, 2021; Satoru, 2021) como las herramientas en línea (tofugu.com, s. f.; Jisho.org, s. f.; Takoboto, s. f.) que disponen los alumnos para mejorar su adquisición de *kanji*, incluyendo diccionarios y aplicaciones tan prevaletes como Jisho, WaniKani o Takoboto, no proveen información sobre radicales

fonéticos, que simplemente se ignoran o erroneamente se identifican como como semánticos. Por ello, es interesante considerar el desarrollo de aplicaciones que provean una mejor experiencia para el usuario, como aquellas que distinguan los radicales fonéticos de significado de caracteres y que sean capaces de mostrar al estudiante otros caracteres que compartan el mismo radical fonético, para potenciar la adquisición de *kanji*.

Por ello, se ha procedido a la creación de una base de datos con los 147 radicales fonéticos más utilizados ligados a los 700 caracteres en los que aparecen, un 35% de los *kanji* que aparecen en la lista de uso común (文化庁, 2010). A través de esa base de datos se considera la creación de una aplicación que permita al usuario identificar si un carácter contiene un radical fonético o no y, si sí, visualizar cuál es y cuál es su lectura, así como mostrar otros caracteres que comparten radical fonético con el buscado.

BIBLIOGRAFÍA

Asociación Española de Estudios de Asia Oriental. (2016, diciembre 5). *Oferta de estudios*.

<https://www.esasiaoriental.es/docencia/>

Banno, E. (2011). *Genki. 1, Textbook: Textbook I* (2. ed). The Japan Times.

Eberhard, D., Simons, G. F., & Fennig, C. D. (Eds.). (2021). *Ethnologue. Languages of Asia* (Twenty-fourth edition). SIL International.

Heisig, J. W. (2021). *Kanji para recordar I*. Herder Editorial SA.

Imaeda, A., Kumano, N., Suzuki, Y., & Hanako, F. (2018). *Marugoto Gramática A1* (N. Kumano, R. Pollán, & S. Shino, Eds.; Revised Edition). The Japan Foundation.

https://www.fundacionjapon.es/userfiles/file/2018/Lengua%20Japonesa/Gramatica/A1-ES_rev.pdf

Jisho.org. (s. f.). *Jisho.org: Japanese Dictionary*.

Recuperado 21 de enero de 2023, de <https://jisho.org/>

Mori, Y. (2002). Individual differences in the integration of information from context and word parts in interpreting unknown kanji words. *Applied Psycholinguistics*, 23(3), 375-397.

Mori, Y. (2012). Five Myths about «Kanji» and «Kanji» Learning. *Japanese Language and Literature*, 46(1), 143-169. JSTOR.

Mori, Y., & Mori, J. (2011). Review of recent research (2000–2010) on learning and instruction with specific reference to L2 Japanese. *Language Teaching*, 44(4), 447-484. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000292>

Mori, Y., & Shimizu, H. (2007). Japanese language students' attitudes toward kanji and their perceptions on kanji learning strategies. *Foreign Language Annals*, 40(3), 472-490.

Ruiz Martínez, D. (2015). *La onomatopeya en japonés y su representación lexicográfica* [Universidad de Salamanca]. <https://doi.org/10.14201/gredos.128798>

Satoru, M. (2021). *Tobira 1: Beginning Japanese*. Kuroshioshuppan = Kurosio Publishers.

Shimizu, H., & Green, K. E. (2002). Japanese language educators' strategies for and attitudes toward teaching kanji. *The Modern Language Journal*, 86(2), 227-241.

Takoboto. (s. f.). *Takoboto | Japanese dictionary and Nihongo learning tool*. Recuperado 21 de enero de 2023, de <https://takoboto.jp/>

Tamaoka, K., & Yamada, H. (2000). The effects of stroke order and radicals on the knowledge of Japanese kanji

orthography, phonology and semantics. *Psychologia*, 43, 208.

tofugu.com. (s. f.). *WaniKani, a kanji learning application by Tofugu*. WaniKani. Recuperado 21 de enero de 2023, de <https://wanikani.com/>

金田一京助. (2002). *新選国語辞典* (第8版 縦組版(2色刷), p. 12,1491p). 小学館. <https://ci.nii.ac.jp/ncid/BA54690267>

文化庁. (2010). *常用漢字表* (平成22年内閣告示第2号). 文化庁. https://www.bunka.go.jp/kokugo_nihongo/sisaku/joho/joho/kijun/naikaku/kanji/

遠藤昌弘. (1996). 訳註 『説文解字』 序(Ⅰ).

白須裕之. (2013). 文字体系の統合による漢字情報の形式化—『説文解字注』における音注を事例として—. *じんもんこん 2013 論文集*, 2013(4), 209-216.

徳弘康代. (2007). 漢字会意・形声文字導入におけるメタファー研究の応用. *日本語教育方法研究会誌*, 14(1), 72-73.

奥田俊博. (2012). 小学校国語科教育における漢字の由来に関する指導について: 象形文字・指事文字を中心に. *九州共立大学研究紀要*, 3(1), 55-60.

加納千恵子. (1993). 漢字の造字成分に関する一考察 (2)-形声文字の音符について. *文芸言語研究 言語篇*, 24, p97-114.

西田眞由美, & バーネットジェローム. (2010). 学習効果の高い漢字字書を目指して: 構造と意味の関連付けによるアプローチ. *17th Princeton Japanese Pedagogy Forum*.
<https://pjpgf.princeton.edu/sites/g/files/toruqf1151/files/past/17th-pjpgf/NishidaBarnettProceeding2010.pdf>

鎌田正 & 米山寅太郎. (2011). *新漢語林* (第2版). 大修館書店.

OK辞典: 漢字/漢和/語源辞典(漢字の意味/成り立ち/読み方/画数/部首). (s. f.). Recuperado 20 de enero de 2023, de <https://okjiten.jp/index.html>

豊田悦子. (1995). 漢字学習に対する学習者の意識. *日本語教育*, 85, p101-113.

西口光一. (2009). *みんなの日本語・初級1・漢字「英語版」* (13.^a ed.). 3A Corp.

O USO DO APLICATIVO *WHATSAPP* COMO FERRAMENTA DIRECIONADA AO ENSINO-APRENDIZAGEM EM TEMPOS DE PANDEMIA EM UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DA CIDADE DE AXIXÁ DO TOCANTINS - TO

Deysi Pereira da Silva
Edileide Santos Lima

INTRODUÇÃO

Com a eclosão da pandemia mundial por COVID-19, causada pelo vírus SARS-CoV-2, o mundo tem vislumbrado um novo cenário o qual permeia todas as dinâmicas que envolvam as relações sociais.

Assim, a transição emergencial do sistema de ensino presencial para um modelo de ensino apoiado nas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), infere em características de uma educação à distância, necessitando assim, de uma readaptação curricular fundada em um sistema de ensino instrucional que faz

emergir diversas singularidades no trabalho docente, como mudanças na metodologia de ensino e métodos de aprendizagem do aluno, constituindo-se indiscutivelmente em um desafio para professores e alunos.

Considerando a eclosão da pandemia mundial por COVID-19, causada pelo vírus SARS-CoV-2, e a imersão de um novo cenário educacional, tendo como principais características as densas transformações e readaptações para viabilização do ensino de forma não presencial, faz-se urgente e necessária uma pesquisa empenhada com a realidade sobre a implantação de um ensino permeado pelo uso de tecnologias como as TIC, para uma melhor reflexão sobre o alcance e limitação da atividade docente, bem como, do ensino online.

Quanto às potencialidades do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação em rede para a formação de pessoas críticas, criativas, autônomas, autoras, em um tempo que o exercício da cidadania se impõe, pergunta-se ainda - Quanto aos

impactos da pandemia na educação? Ela necessariamente refletiu em uma nova metodologia permeada pelo uso de novas tecnologias de ensino e ou Tecnologias da Informação e Comunicação? O Ensino Online tem suprido as necessidades educacionais dos discentes? Como professores utilizam as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) para aprender e ensinar? Como utilizam estas tecnologias digitais em rede na educação mesmo diante da desigualdade quanto ao acesso à internet e conexão de qualidade?

Nessa perspectiva, este artigo compromete-se em entender a realidade vivenciada por educadores frente ao ensino em tempos de pandemia, baseado numa amostra composta por professores de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino (Cidade de Arixá do Tocantins), alcançando os principais desafios e propostas acolhidas por estes educadores, quanto à viabilização de uma Educação Online, sobretudo, quanto à adaptação e uso do Aplicativo *WhatsApp*

como ferramenta direcionada ao Ensino Aprendizagem.

A pesquisa tem por objetivo, demonstrar um recorte da realidade educacional concernente ao ensino em tempos de pandemia, com o apoio de um grupo de docentes de uma Escola no Município de Arixá do Tocantins - TO, focando na análise de viabilização do ensino online, utilizando a ferramenta *WhatsApp*. Não obstante, a pesquisa poderá revelar as principais vantagens e desvantagens do uso do Aplicativo *WhatsApp* como ferramenta de ensino-aprendizagem e ainda, constatar se o uso desta ferramenta na educação online é capaz de suprir as necessidades educacionais dos discentes.

O presente trabalho segue organizado em 5 (cinco) tópicos, onde os 3 (três) primeiros trazem um recorte bibliográfico que inserem as discussões iniciais sobre as palavras chaves desta pesquisa. No quarto tópico, vislumbra-se o detalhamento e interpretação dos dados coletados no presente estudo de caso, seguido pelas considerações finais.

Por meio desta pesquisa, pretende-se contribuir tanto para o meio escolar, ao apresentar métodos de ensino que se adequem à atual situação pandêmica, quanto para o meio acadêmico, através da contribuição para o surgimento de novas pesquisas relacionadas à questão de métodos alternativos de ensino adequáveis a situações adversas.

METODOLOGIA

Para a consecução dos objetivos propostos foi realizado um estudo de caso e pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, descritiva e exploratória, por intermédio de um questionário semi-aberto, com entrevistas semi-estruturadas, através da aplicação de formulário pelo Google Forms.

Nesse sentido, temos que a abordagem qualitativa caracteriza-se pelo aprofundamento no contexto estudado e a perspectiva interpretativa desses possíveis dados para a realidade, conforme esclarecem Mezzaroba e Monteiro (2009).

Por pesquisa descritiva, apreende-se que esta é definida como uma pesquisa comprometida com a “busca do conhecer as diversas situações e relações que ocorrem na vida social, política, econômica e demais aspectos do comportamento humano, tanto do indivíduo tomado isoladamente como de grupos e comunidades mais complexas” (CERVO e BERVIAN, 1983). Assim, a pesquisa descritiva possibilita ao pesquisador, identificar os benefícios e/ou desvantagens da utilização do aplicativo *WhatsApp* no ensino em uma escola no município de Axixá do Tocantins, objetivo perseguido neste trabalho.

A pesquisa pode ser classificada ainda como exploratória uma vez que se desenvolve sob amplo levantamento bibliográfico sobre a temática com o objetivo de prover múltiplas informações sobre o assunto abordado (ANDRADE, 2010).

Quanto aos procedimentos, será de um lado, baseado em uma pesquisa bibliográfica e, de outro, em estudo de caso.

O estudo de caso adotado para tal oferece a possibilidade de compreensão dos fenômenos sociais imbricados no cenário apresentado ao pesquisador. Por isso, a investigação demanda de uma abordagem pluralística, assentada em diferentes estratégias de pesquisa, apoiando-se de um lado, na pesquisa bibliográfica, e de outro, em estudo de caso.

A amostra desta pesquisa é assentada em um grupo de professores atuantes na rede municipal de ensino, localizada no município de Axixá do Tocantins e mais precisamente, lotados na Escola Municipal Osvaldo Reis. A Escola Municipal foco deste projeto, atende crianças matriculadas nas séries iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), e durante o primeiro semestre deste ano (2021.1), ofertou seu ensino mediante uma Educação Online e Ensino Remoto Emergencial.

A cidade de Axixá do Tocantins pertence ao mais novo Estado da nossa federação brasileira - Tocantins, possuindo 150,2 km², contando com cerca de 9.756 habitantes segundo apurações do último censo.

A origem do nome do município deve-se a grande quantidade de árvores nativas denominadas axixá. Historicamente, fora elevado à categoria de município e distrito com a denominação de Axixá do Goiás, pela Lei Estadual nº 4682, de 14/10/1963, posteriormente tendo sua alteração toponímica municipal para Axixá do Tocantins, pelo Decreto Legislativo nº 1, de 01/01/1989, do Diário Oficial do Estado do Tocantins.

Remetendo-nos a pesquisa bibliográfica, esta procura explicar e discutir um tema com base em referências teóricas publicadas em livros, revistas, periódicos e outros. Busca também, conhecer e analisar conteúdos científicos sobre determinado tema (MARTINS, 2001).

De acordo com Michel (2015) uma pesquisa bibliográfica refere-se ao estudo realizado a partir de fontes indiretas de pesquisa, desde publicações científicas a modalidades de comunicação audiovisuais. Sua função é proporcionar ao

pesquisador todo o conhecimento disponível acerca da temática abordada.

Quanto à coleta de dados referentes ao presente estudo, esta ocorreu através da aplicação de questionário semi-aberto, disponibilizado aos docentes lotados na Escola Municipal Osvaldo Reis, via Formulário Google Forms, contendo questões fechadas e abertas, totalizando 11 (onze) perguntas e/ou questionamentos.

Os dados adiante seguem sob análise qualitativa, que busca interpretar as informações colhidas e disponibilizadas pelos sujeitos pesquisados, assentada em ampla pesquisa bibliográfica que conduz a referências precisas e confiáveis sob a temática abordada.

O USO DE NOVAS TECNOLOGIAS EM TEMPOS DE PANDEMIA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Em decorrência da crise de saúde mundial, o Ministério da Educação anunciou em 16 de março de

2020, o Plano Educacional Covid-19 que estabelecia as diretrizes para professores, gestores, administradores, Departamentos do Conselho Estudantil (DECE) e Unidades Distritais de Apoio à Inclusão (UDAI) darem continuidade às atividades curriculares durante a emergência sanitária declarada no país.

O Plano Educacional Covid-19 oferece recursos educacionais a professores e alunos da Educação Básica, incluindo ainda, uma plataforma de ensino, contendo mais de 840 recursos digitais em PDF para garantir a continuidade do processo de ensino-aprendizagem.

Assim, o sistema educacional sofreu densas alterações e readaptações, como o fechamento de algumas escolas e a inclusão do ensino remoto emergencial e ou, a implementação de ensino tendo a adoção de tecnologias como alternativa para dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem de forma não presencial, como é o caso do ensino online.

A modalidade de ensino não presencial, adotada pelo Ministério da Educação, baseia-se na

aprendizagem autônoma que o professor deve desenvolver, bem como, na utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), como suporte para a continuidade do ano letivo.

Como se sabe, as Tecnologias de Informação e Comunicação que são classificadas pela sigla TIC, são formadas por um conjunto integrado de recursos tecnológicos que operam por meios de hardware, software e telecomunicação, facilitando e gerenciando no espaço virtual a automação e comunicação dos processos de negócios, da pesquisa e do ensino-aprendizagem, intervindo no processo de informação e de comunicação interpessoal (PORTO, 2017).

As Tecnologias da Informação e Comunicação têm sido utilizadas para o redirecionamento da gestão do ensino para a aprendizagem, onde esta tem se desenvolvido por meio de um ensino assistido por recursos digitais como plataformas, acesso à internet, jogos eletrônicos, computadores, tablets e celulares. Contudo, a exploração dos seus recursos com base na aprendizagem exige por parte dos alunos e

professores, além da tecnologia acessível, um conjunto de aspectos a serem considerados.

No processo educativo são exigidas mudanças e estratégias que adéque as novas tecnologias aos projetos pedagógicos estimulando o interesse pela aprendizagem.

O modelo de aprendizagem oferecido pelos aparatos tecnológicos demonstra especificidades próprias, diferenciando-se de todas as características do modelo comum, ou seja, a educação midiática é pessoal, portátil, colaborativa, interativa, contextual e situada. Ela também oportuniza o que muitos autores chamam de “aprendizagem instantânea” por possibilitar que o educando tenha acesso à informação em qualquer lugar e a qualquer tempo.

Nesse sentido, o aplicativo *WhatsApp* é uma ferramenta multimídia que viabiliza a comunicação instantânea, sendo sua principal função, a troca de mensagens de texto, vídeos e imagens entre usuários, sendo compatível com dispositivos móveis como *Tablet*, *Smartphones* e *Ipad*, porém, mais utilizado em

Smartphones e Ipad, funcionando através da internet via *Wi-Fi* ou rede 3G ou 4 G.

Para Neri, o principal objetivo quanto ao uso do aplicativo em destaque, concentra-se em alcançar grande público, principalmente os mais jovens. Vejamos:

O uso desse aplicativo tem como principal objetivo atingir o público cada vez mais jovem da geração Z. Em julho de 2013 o *WhatsApp* atingiu 250 milhões de usuários e em 2015 a marca de 700 milhões de usuários mensais tornando-se uma febre mundial e um problema de distração nas salas de aulas das escolas públicas e privadas do Brasil. (NERI, 2015, p.01)

Com isso, ressalta-se o papel e lugar das redes sociais, em especial do *WhatsApp*, no processo de interação do cidadão do século XXI, sobretudo quando tais ações estão imbricadas no contexto educacional, foco deste estudo.

Como parte da invasão tecnológica já citada, as redes sociais cada vez mais penetram o cotidiano do

cidadão, uma vez que elas têm cumprido inúmeros propósitos sociais, já que podemos - expressar sentimentos e opiniões; compartilhar momentos pessoais de nossas vidas; explorar estudos diversos; realizar transações comerciais; denunciar algo; marcar uma festa; mandar mensagens de naturezas diversas (pessoais, profissionais, acadêmica), entre tantas outras ações sociais.

O Brasil é um dos países que mais usam o aplicativo *WhatsApp* em todo o mundo (REVISTA EXAME, 2016; FOLHA DE S. PAULO, 2016). E esse uso exponencial advém da expressiva democratização das redes de telefonia e internet no país.

Sendo assim, o *WhatsApp* pode ser pedagogicamente e amplamente explorado, já que é um componente intrinsecamente ligado à vida dos estudantes e, sobretudo, às ações sociais desses indivíduos.

O aplicativo de comunicação instantânea - *WhatsApp*, inegavelmente, ganhou lugar de destaque no ambiente escolar, transformando e facilitando a

busca do conhecimento no processo de ensino e aprendizagem em muitas escolas no Brasil em tempos de pandemia. Talvez daí haja a necessidade de uma reforma metodológica na prática docente, bem como, a adoção de novos modelos educacionais oferecidos pelas instituições de ensino, haja vista que evitar o avanço dessas ferramentas no espaço escolar poderia configurar um verdadeiro retrocesso.

Nesse sentido, os aparelhos de celulares hoje, considerados ferramentas de informação e mídia, podem tornar-se grandes aliados do processo de ensino-aprendizagem, concernente ao desenvolvimento de atividades educativas, na ausência dos famosos recursos tecnológicos tão exigidos por professores nas instituições de ensino.

Sempre foi muito comum à falta de recursos tecnológicos nas escolas, principalmente nas escolas públicas. Com os telefones de celular passamos a ter muitos desses recursos disponíveis não apenas nas escolas, mais também pelos alunos! Isso deveria ser comemorado mesmo que não concordemos que

os alunos preferiam ganhar celulares de seus pais do que enciclopédias, pois com os celulares eles também ganham diversas possibilidades de aprendizagem que antes não tinham porque as próprias escolas não dispunham desses recursos. (ANTÔNIO, 2010, p.02).

Claramente, para a atual geração de alunos o - 'quadro negro' e os livros didáticos, não conseguem por si só atrair sua atenção, bem como não garantem o comprometimento necessário para uma rotina prazerosa de estudos.

Por isso, torna-se um caso de urgência avançar no sentido de elaborar e viabilizar propostas pedagógicas que insiram os aparelhos de celular à realidade das escolas, pois essa tecnologia não pode ser rejeitada por motivos simples como o desconhecimento de seu uso.

WhatsApp e MOBILE LEARNING

O *WhatsApp* surgiu no ano de 2009, tendo como fundadores Jan Koum e Brian Actor. Diferente de

como o conhecemos hoje, o WhatsApp inicialmente fora lançado despretensiosamente, como um mero aplicativo para troca de mensagens instantâneas via *smartphones*. Posteriormente, tanto o *Twitter* como *Instagram* e *WhatsApp* foram vendidos para o *Facebook*, pertencendo agora a Mark Zukcerberg.

Desde sua criação e com a compra por parte do *Facebook*, foram incorporados ao *WhatsApp* os mais variados recursos para que uma comunicação cada vez mais rápida viesse a ocorrer (LIMA *et al.* 2017, p. 3 e 4).

Embora tenha surgido como um aplicativo modelo para envio e troca de mensagens, o *WhatsApp* hoje, possibilita o envio/troca de uma variedade de arquivos a uma quantidade significativa de contatos. O compartilhamento de arquivos, fotos e mensagens tendo todos os tipos de conteúdo é capaz, rapidamente, de atingir milhões de pessoas, uma vez que o acesso aos *smartphones* e à Internet aumenta mais a cada dia. Assim, o *WhatsApp* é classificado como uma possível ferramenta *Mobile Learning* ou *M-learning* (LIMA *et al.* 2017, p. 3 e 4).

O *M-Learning* origina-se do *E-learning* e é classificado pela união da mobilidade com a aprendizagem. Para utilizar o *M-Learning* pode-se abrir mão de diversos tipos de tecnologias como serviços de correio de voz; correios eletrônicos; transmissão de sons, fotos e vídeos; serviços de mensagens curtas ou *short message service (SMS)* e *multimídia message service (MMS)* (OLIVEIRA et al. 2014a).

Esta mobilidade com a aprendizagem advinda de seus recursos facilita a adoção desta ferramenta como provável recurso pedagógico. Esses recursos possibilitam a interatividade e uma aprendizagem colaborativa. Levando-se em conta a telefonia móvel, até mesmo antes do surgimento dos *smartphones*, *SMS* já serviam de comunicação síncrona, tornando-se popular em todas as camadas da sociedade e criando novas possibilidades pedagógicas. Podemos considerar *SMS* como o embrião do *M-learning* (SOUZA et al. 2012).

Sabendo que mais de seis bilhões de pessoas no mundo inteiro têm acesso a telefones celulares, nota-

se, portanto, o alcance das tecnologias móveis. Com isso, não devemos descartar a influencia desta sobre as modalidades de ensino, onde os dispositivos móveis podem ser utilizados no processo de ensino-aprendizagem.

E por outro lado, com a popularização de conexões 3g, 4g e 5g, tornou-se fácil o acesso e uso de tecnologias móveis globalmente, crescendo ainda mais a possibilidade do *M-Learning* como ferramenta de ensino, embora pesquisas ainda não apontem seu uso de forma significativa por parte dos educadores (OLIVEIRA et al. 2014b).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Escola Municipal Oswaldo Reis, fica localizada na área urbana da cidade de Axixá do Tocantins à Rua 21 de abril s/n, no Bairro São Raimundo, obra erguida pela prefeita Maria Castro de Sousa Araújo, no ano de 1992.

Hoje, a Unidade Escolar, atende 503 alunos matriculados, sendo 323 no ensino regular, 13 na

Educação de Jovens e Adultos e 167 em atividades complementares. Os alunos que residem na cidade formam um percentual de 90% e dos povoados e vilas de assentamentos o percentual é de 10%.

A Escola Municipal Osvaldo Reis, funciona nos aspectos legais em tramitação, sendo reconhecida a Educação Básica, Ensino Fundamental 1º fases, EJA e atividades completares, pela portaria da SEDUC 2301/2002, funcionando em 2021 nos turnos matutinos, vespertinos e noturnos.

As instalações físicas e pedagógicas, que compõe patrimonialmente os recursos da escola, abrangendo mobiliários, equipamentos e caracterização dos recursos existentes, são compostos por: 07 Salas de aulas - todas com espaço físico adequado e climatizado; 01 Secretaria; 01 cantina; 01 Sala de professores - com espaço regular; 01 Sala de coordenação com banheiro; 01 Sala para depósito de merenda escolar e materiais de limpeza; 01 Pátio - utilizado para recreação, aulas práticas e realizações de eventos escolares; 01 Área livre ao redor da escola toda

murada - com espaço suficiente para realizações de eventos escolares; 01 Quadra de esporte - hoje inapropriada para a prática de atividades esportivas.

O corpo docente é composto por professores formados em Pedagogia, Normal Superior e Língua Portuguesa.

Questionário

A escola alvo da pesquisa, conta com 30 docentes, desses docentes, 20 se dispuseram a responder o questionário, ou seja, cerca de 66,6% (aproximadamente) do efetivo de docentes na escola. O resultado do questionário seguinte é representado por média de a cada 10 docentes baseado em suas respostas.

A primeira questão solicitava ao Professor que (QUESTÃO 01) “considerando o presente ano letivo (2021.1 e 2021.2), qual série do Ensino Fundamental este lecionava, em qual turno e, quantos alunos integravam sua turma”. Conseguimos identificar que

metade dos docentes exercia o magistério lecionando em turmas do 4º ano, no turno matutino, para o quantitativo entre 20 e 21 alunos, enquanto os outros 10 docentes lecionavam em turmas do 5º ano, no turno vespertino, todas contendo 21 alunos.

Na segunda pergunta, fora questionado (QUESTÃO 02) “Durante o referido ano letivo, ainda diante do cenário pandêmico, qual metodologia permeou sua prática educativa como alternativa a dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem? Isto é, você optou pela modalidade de ensino online e/ou por aulas remotas, com entrega de atividades impressas?”.

Dada as respostas, percebe-se que houve uma divisão quanto à modalidade empregada para cada turma. Assim, todas as turmas do 4º ano continuaram com ‘aulas remotas’, dispondo da entrega e recebimento de atividades impressas compatíveis a série estudada. Já as turmas de 5º ano, contaram com o apoio de ensino híbrido, isto é, parte online e, parte remota.

Questionados se (QUESTÃO 03) “após a implementação obrigatória do ensino online, houve a desistência de algum professor e/ou aluno(a), devido a dificuldade de acesso às aulas nesse formato”, todos os professores responderam desconhecer tal caso na escola em que lecionam.

Talvez isto se deva a rápida absorção do cenário educacional apresentado. Como assinalado anteriormente, as Tecnologias da Informação e Comunicação já dominam parte do ambiente escolar, por intermédio do uso de computadores em escolas com acesso à internet, software, e jogos eletrônicos disponibilizados em celulares de alunos e professores. Assim, a reflexão sobre a condução e continuidade do ensino diante do novo cenário educacional em tempos pandêmicos e a implementação obrigatória do ensino online, não poderia negar os benefícios e possibilidades do emprego das novas tecnologias aos projetos pedagógicos, como observa Porto:

[...] as práticas culturais estão permeadas de artefatos digitais que

não se resumem apenas as relações comunicacionais, mas a consolidação de novos modos de aprender e de acessar informação, abrindo assim a necessidade de inovação também nos modos de ensinar. Uma simples ação pode existir por meio de elementos exteriores e se consolidar em novas perspectivas no caminho, mediante as tramas da rede e das práticas culturais da cultura vigente. (PORTO, 2017, p. 9).

Inquiridos se (QUESTÃO 04) **“Por vezes, a desigualdade de acesso a aparelho móvel, com acesso a internet e conexão de qualidade, comprometeu seu ensino”**, os professores responsáveis por turmas de 4º ano, responderam que tal condição jamais afetou seu trabalho docente, enquanto os professores responsáveis por turmas do 5º ano, contrariamente, responderam que já lidaram com esta dificuldade. Ressalta-se que uso do aplicativo *WhatsApp* como recurso de *M-Learning*, possui limitações, sendo uma delas, a necessidade de acesso à internet móvel, para uma eficaz utilização de seus recursos agregados, segundo aponta Costa 2006.

Sobre o (QUESTÃO 05) - **fator motivacional**, os docentes das turmas de 4º ano responderam não sentirem-se motivados e comprometidos com o processo de ensino neste novo molde, de ensino online. Já aqueles responsáveis por turmas do 5º ano, opinaram por sentirem-se motivados e comprometidos, mesmo diante desde novo cenário educacional/emergencial, com a implementação de aulas online.

Indagados se (QUESTÃO 06) **“costumam utilizar o aplicativo *WhatsApp* em suas aulas”**, todos categoricamente responderam de maneira afirmativa. Afirmação que igualmente se estende ante o questionamento sobre (QUESTÃO 07) **“o aplicativo *WhatsApp* constituir a principal ferramenta para a disseminação de ensino em suas práticas docente ante o ensino online”**.

Neste ponto, constata-se inegavelmente a massificação do uso deste aplicativo, que aos poucos, ganha status de ferramenta pedagógica de ensino-aprendizagem. Assim, o *WhatsApp*, hoje acessível de

forma quase generalizada em diferentes dispositivos móveis, se afirma, proporcionando a docentes e estudantes oportunidades de aprendizagem desenhadas “à medida” e passíveis de serem concretizadas em praticamente qualquer lugar, a qualquer hora. (MOREIRA; TRINDADE, 2017, p. 50).

No cotidiano, o *WhatsApp* aproxima grupos já formados e cria espaços de trocas instantâneas e privadas que amplificam as possibilidades de interação, à revelia de condições espaciais e temporais. Na educação, o aplicativo tem propiciado a quebra dos “muros” da escola, tanto levando o mundo exterior para dentro da sala de aula, como conectando estudantes e professores fora do tempo e espaço escolares, sendo esta, uma das diversas vantagens em sua utilização enquanto ferramenta educacional. (LAPA; GIRARDELLO, 2017, p.30).

Sobre a (QUESTÃO 08) “**utilização das ferramentas de - compartilhamento de mensagens instantâneas, chamada de voz, envio de imagens, vídeos e documentos diversos (materiais**

didáticos/pedagógicos), encontradas no aplicativo *WhatsApp*”, é também um consenso entre todos os pesquisados, que tais ferramentas facilitam as discussões e debates sobre os conteúdos propostos. Nisto também se insere uma de suas vantagens, pois o referido aplicativo possibilita a comunicação e participação entre os sujeitos dialogantes, onde a dinâmica da autoria e cocriação inferem sobre a aprendizagem e formação destes, como assinala Silva, 2017:

Se estivessem vivos e atentos ao espírito do nosso tempo, Freire, Vygotsky, Freinet, Dewey e Teixeira muito provavelmente adotariam o *WhatsApp*, que contempla a participação de sujeitos dialogantes na dinâmica da autoria e da cocriação da comunicação, da aprendizagem e da formação. Esse aplicativo favorece a docência e a aprendizagem em sala de aula presencial e online porque permite reunir interlocutores em bidirecionalidade, multidirecionalidade, comunicação síncrona e assíncrona, com troca de texto, áudio, imagem e vídeo,

documentos em PDF e ligações gratuitas por meio de conexão com a internet. (SILVA, 2017, p.16).

É ainda, neste contexto, que o *WhatsApp* consegue se converter facilmente num dispositivo pedagógico que permite a criação de ecossistemas educacionais que fomentam aprendizagens ativas com autonomia e criatividade. (MOREIRA; TRINDADE, 2017, p. 58).

Assim, com a próxima pergunta - se (QUESTÃO 09) o "*WhatsApp* facilitou a transmissibilidade dos conteúdos à turma", todos assinalaram que sim. Com isso, tem-se que da partilha de informação (propiciada pela utilização do *WhatsApp*), surge de forma quase natural, articulada com esta noção de "encontrar algo e usá-lo para fazer um objeto novo", ou seja, captar partes de informações que chegam até nós, os *feeds* de mensagens do aplicativo e utilizar essa informação de forma construtivista, para construir conhecimento novo (AMRY, 2014 *apud* MOREIRA; TRINDADE, 2017, p. 58).

Contudo, quando questionados se (QUESTÃO 10) “o uso do aplicativo *WhatsApp* têm suprido as necessidades educacionais de seus alunos”, todos responderam de forma negativa. Assim, apreendemos que existem algumas limitações do aplicativo referido quando utilizado no contexto educativo.

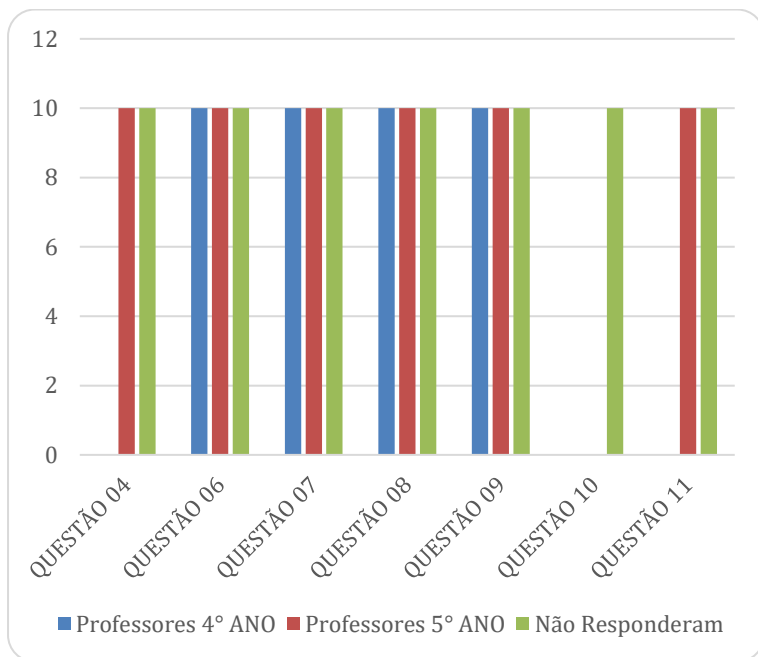
Nesse sentido, autores como Bouhnik e Deshen (2014) e Nitza e Roman (2016) (*apud* MOREIRA; TRINDADE, 2017, p. 58), mencionam a dificuldade em manter uma linguagem adequada e, a necessidade de se controlar o fluxo de mensagens, pois, tal como referem também Bottentuit Junior, Albuquerque e Coutinho (2016, p. 81 *apud* MOREIRA; TRINDADE, 2017, p. 58), “são necessários planejamento e cautela, evitando-se distração, dificuldades no acompanhamento do fluxo de mensagens e, conseqüentemente, não se atingir os propósitos educativos”.

Para além disso, outros autores criticam o facto de alguns estudantes aproveitarem a presença do docente no ambiente criado com o *WhatsApp* para

assentarem nele todo o acesso ao conhecimento, sem se esforçarem verdadeiramente para acessar à informação ou para construir suas aprendizagens, considerando que o professor deve estar permanentemente disponível para resolver todas as suas dúvidas (BOUHNİK; DESHEN, 2014; NITZA; ROMAN, *apud* MOREIRA; TRINDADE, 2017, p. 58).

Por fim, quando questionados se (QUESTÃO 11) **“o *WhatsApp* permite a criação de conteúdos e/ou materiais didáticos”**, apenas os docentes responsáveis por turmas do 5º ano responderam positivamente. Para tanto, deve-se destacar que a eficaz utilização deste aplicativo, exige necessário planejamento e organização, pois sem estes, devido à rápida e dinâmica troca de mensagens, a condução das interações entre os participantes pode se tornar problemática, interferindo negativamente nos resultados esperados. (OLIVEIRA et al. 2014).

GRÁFICO REPRESENTATIVO DAS RESPOSTAS OBTIDAS POR QUESTIONÁRIO



QUESTÃO 04 - Por vezes, a desigualdade de acesso a aparelho móvel, com acesso a internet e conexão de qualidade, comprometeu seu ensino?

QUESTÃO 06 - Como você costuma utilizar o aplicativo WhatsApp em suas aulas?

QUESTÃO 07 - O aplicativo WhatsApp constituiu a principal ferramenta para a disseminação de ensino em sua prática docente ante o ensino online?

QUESTÃO 08 - O aplicativo WhatsApp, por meio de sua ferramenta de compartilhamento de mensagens instantâneas, chamada de voz, envio de imagens, vídeos e documentos diversos (materiais didáticos/pedagógicos) facilitou as discussões e debates sobre os conteúdos propostos?

QUESTÃO 09 - O WhatsApp facilitou a transmissibilidade dos conteúdos à turma? Caso sim, de que forma?

QUESTÃO 10 - Você professor, constata que o uso do aplicativo WhatsApp tem suprido as necessidades educacionais de seus alunos?

QUESTÃO 11 - O WhatsApp permite a criação de conteúdos e/ou materiais didáticos?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o presente artigo, pode-se entender parte da realidade vivenciada por educadores sujeitos desta pesquisa frente ao ensino em tempos de pandemia, isto é, seus desafios e propostas pedagógicas acolhidas ante a viabilização das aulas, sejam em

formato de Ensino Remoto Emergencial, Aulas Online e/ou Ensino Híbrido.

A amostra composta por professores responsáveis por turmas do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino, na Cidade de Axixá do Tocantins, mais precisamente, aqueles lotados na Escola Municipal Osvaldo Reis, demonstrou ao longo da pesquisa, preferência pela utilização do aplicativo *WhatsApp* como ferramenta colaborativa ao processo de ensino aprendizagem, destacando vantagens e desvantagens de seu uso.

Como vantagens destacam-se a massificação de seu uso e sua fácil operacionalização. Tais questões, aliada ao seu baixo custo, acessibilidade, eficiência e linguagem natural tornam o *WhatsApp*, cada vez mais, uma ferramenta atrativa para uso em ambiente educativo do que muitas outras existentes no mercado. Para estes professores, o aplicativo *WhatsApp* constitui a principal ferramenta na condução do ensino em suas práticas docente ante o ensino online.

Continuando, com a utilização de seus recursos (compartilhamento de mensagens instantâneas, chamada de voz, envio de imagens, vídeos e documentos diversos - materiais didáticos/pedagógicos), o aplicativo propicia a comunicação e participação entre estes sujeitos educacionais (docentes/discentes), conferindo uma aprendizagem colaborativa.

Nesse sentido, o aplicativo também facilita a transmissibilidade dos conteúdos às turmas e, segundo afirmam os docentes responsáveis por turmas do 5º ano, o aplicativo permite ainda, a criação de conteúdos e/ou materiais didáticos.

Uma desvantagem de seu uso se insere quanto à desigualdade de acesso a aparelho móvel, com acesso a internet e conexão de qualidade, qual compromete o ensino de professores responsáveis por turmas de 5º ano do Ensino Fundamental. Sabendo que o aplicativo *WhatsApp* opera necessariamente mediante acesso à internet móvel, já se esperava que

ao menos esta limitação tornaria-se uma desvantagem quanto ao seu uso enquanto recurso *M-Learning*.

A pesquisa revelou ainda que apenas o uso do aplicativo não é capaz de suprir as necessidades educacionais dos respectivos alunos, seja por suas limitações anteriormente destacadas e/ou pela própria e complexa dinâmica que permeia o ensino-aprendizagem.

Por fim, acredita-se que a experiência relatada nesta pesquisa indicará novos caminhos de estudos, dando continuidade e contribuindo para que outros professores incorporem o uso do aplicativo *WhatsApp* em suas práticas pedagógicas. Além de possibilitar estudos quanto ao desenvolvimento de metodologias que permitam o uso adequado desse recurso na educação.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação**. 10ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

ANTONIO, José Carlos. **Uso pedagógico do telefone móvel (celular), Professor Digital, SOB**, 13. Jan de 2010. Disponível em: <<https://professordigital.wordpress.com/2010/01/13/uso-pedagogico-do-telefone-movel-celular/>>. Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL é um dos países que mais usam WhatsApp, diz pesquisa. Revista Exame. São Paulo. 30/06/2016. Disponível em <<http://exame.abril.com.br/tecnologia/brasil-e-umdos-paises-que-mais-usam-whatsapp-diz-pesquisa/>>. Acesso em: 07 out. 2021.

BRASIL, TIC - Tecnologias da informação e comunicação

Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Tecnologias_da_informação_e_comunicação> Acesso em 09 de out. de 2021.

HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, A. The Difference between emergency remote teaching and online learning. Educause Review, 2020. Disponível em: <<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning#fn7>>. Acesso em: 05 abr. 2022.

JAMIL, George L. e NEVES, Jorge T. R. **A era da informação: considerações sobre o desenvolvimento das tecnologias da Informação.** Perspectivas em

Ciência da Informação. Belo Horizonte, Vol. 5, nº 1, p. 41-53, jan.\jun. 2000. Disponível em:<https://brapci.inf.br/_repositorio/2010/11/pdf_d9bd5b50ed_0012703.pdf>. Acesso em 10 de out. de 2021.

LAPA, Andrea; GIRARDELLO, Gilka. **Gestão em rede na primavera secundarista**. In: CASTRO, C (Org.). Conteúdos em Multiplataformas: extensões das narrativas digitais. Porto Alegre: Armazém Digital, 2012. p.30.

LÉVY, Pierre. **A nova relação com o saber**.In: LÉVY, Pierre. Cibercultura. Tradução: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, p. 159-170, 1999.

LIMA, Danilo Lopes Ferreira; ALMEIDA, Lana Paula CrivelaroMonteiro de; CAVALCANTE, Alexandre Guimarães Bezerra. **A utilização do *Whatsapp* como ferramenta de construção inicial de um Trabalho de Conclusão de Curso**. Universidade De Fortaleza - Fortaleza - CE, Volume Único. P. 1-9, Maio, 2017.

MARTINS, G.A. & PINTO, R.L. **Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos**. São Paulo: Atlas, 2001.

MENDES, A. **TIC - Muita gente está comentando, mas você sabe o que é?** Portal *iMaster*, mar. 2008. Disponível em: <<https://imasters.com.br/devsecops/tic-muita-gente->

esta-comentando-mas-voce-sabe-o-que-e>. Acesso em: 05 abr. 2022.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais: um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos**. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 2015.

MOREIRA, J. A.; TRINDADE, S.D. **O *whatsApp* como dispositivo pedagógico para a criação de ecossistemas educacionais**. In: PORTO, C (Org.). ***WhatsApp e educação: entre mensagens, imagens e sons*** / Cristiane Porto, Kaio Eduardo Oliveira, Alexandre Chagas, organizadores. - Salvador: Ilhéus: EDUFBA; EDITUS, 2017.p. 50-64.

NERI, Juarez Heladio Pereira. **MÍDIAS SOCIAIS EM ESCOLAS: uso do *WhatsApp* como ferramenta pedagógica no ensino médio**. Trabalho de conclusão de curso apresentado à Universidade Estácio de Sá como requisito para a obtenção do título de Especialista em Comunicação em Mídias Digitais. Estação Científica - Juiz de Fora, nº 14, julho - dezembro / 2015

OLIVEIRA, E.D.S.; SOUSA, H.M.; ANJOS, E.G.; JÚNIOR, J.J.L.; LEITE, J.E.R.; OLIVEIRA, F.S. **Experiência de uso do *WhatsApp* como Ambiente Virtual de Aprendizagem em um curso a distância**. In 3º Congresso Brasileiro de Informática na Educação e 20ª Workshop de Informática na Escola. Dourados:

Universidade Federal de Grande Dourados (UFGD).
2014.

OLIVEIRA, F.S.; SOUSA, H.M.; LEITE, J.E.R. **Estratégias de uso do *WhatsApp* como um ambiente virtual de aprendizagem em um Curso de Formação de Professores e Tutores.** In Simpósio Internacional de Educação a Distância. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos. 2014.

PORTO, C.; OLIVEIRA, K.E.; and CHAGAS, A., comp. ***WhatsApp e educação: entre mensagens, imagens e sons*** / Cristiane Porto, Kaio Eduardo Oliveira, Alexandre Chagas, organizadores. – Salvador: Ilhéus: EDUFBA; EDITUS, 2017.

PRENSKY, Marc. **O papel da tecnologia no ensino e na sala de aula.** *Conjectura*, Caxias do Sul, v. 15, n. 2, 201-204, 2010. Disponível em:
<<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/335/289>>. Acesso em: 06 out. 2021.

SANTOS, Edméa. **Educação online para além da EAD: um fenômeno da cibercultura.** Anais do Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2009, p. 5658-5671.

SILVA, Marco. **Paulo Freire, Vygotsky, Freinet, Dewey e Anísio Teixeira usariam o *WhatsApp*!** In: CASTRO, C (Org.). *Conteúdos em Multiplataformas: extensões das*

narrativas digitais. Porto Alegre: Armazém Digital, 2012. p.16.

SOUZA, M.I.F. et al. **Uso de SMS na Educação de Jovens e Adultos**. In: CASTRO, C (Org.). Conteúdos em Multiplataformas: extensões das narrativas digitais. Porto Alegre: Armazém Digital, 2012. p.161-174.

TECNOLOGIA ASSISTIVA NOS CONTEÚDOS ESCOLARES: A INSERÇÃO DA AUDIODESCRIÇÃO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Ana Maria Lima Cruz
Ronaldo Silva Júnior

INTRODUÇÃO

A presença das tecnologias digitais em todas as esferas da sociedade, incluindo os processos educacionais formais e não formais, tem alcançado cada vez mais espaço em nosso cotidiano, podendo percebê-lo por meio do entrelaçamento entre a tecnologia e as pessoas, junto aos seus processos de desenvolvimento.

Esse artigo apresenta um estudo desenvolvido no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Maranhão com a utilização da audiodescrição, enquanto tecnologia assistiva para promover processos inclusivos de alunos com deficiência visual no Ensino Médio. A problemática da pesquisa parte da concepção de que é

impossível existir uma tecnologia “externa” que se introduz para dentro do sujeito ou dos grupos visando a provocar consequências na sociedade, muito pelo contrário “[...] a tecnologia encontra-se entrelaçada de maneira complexa nos sistemas e processos sociais” (WARSCHAUER, 2006 p.23), que os impactos não podem ser “rastreados” de forma direta numa relação causa-efeito.

Especificamente no campo da utilização das mídias no contexto da educação inclusiva, bem como da sua inserção nos conteúdos escolares, a audiodescrição visa ampliar as possibilidades de acesso à cultura e à informação, contribuindo para a inclusão social, cultural e escolar, permitindo ao aluno com deficiência visual perceber o universo imagético presente em sala de aula, tais como: as ilustrações presentes nos livros didáticos e paradidáticos, gráficos, mapas, vídeos, fotografias, experimentos científicos, desenhos, peças de teatro, passeios, feiras de ciências, visitas culturais, dentre outros (MOTTA, 2010).

Enquanto tecnologia assistiva, a audiodescrição é um recurso, que se caracteriza por ser uma atividade de mediação linguística em mídias diversas. Para Franco (2010), trata-se de uma modalidade de tradução intersemiótica, que também pode ser definida como um modo de tradução audiovisual intersemiótico, na qual o signo visual é transposto para o signo verbal.

Para que seja audiodescrição, a tradução visual deve visar ao empoderamento do usuário da audiodescrição na apreciação, entendimento ou visualização dos eventos visuais traduzidos, sem a inferência, condescendência ou paternalismo do tradutor visual, sem a subestimação, generalização ou outra forma de barreira atitudinal do audiodescritor para com seu usuário (LIMA & LIMA, 2012)

Diante dessas reflexões iniciais, a questão norteadora de pesquisa foi compreender: De que forma os professores, como mediadores do processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência visual, podem inserir a audiodescrição em suas experiências pedagógicas em sala de aula?

A partir dessa questão, o objetivo geral foi: Analisar as possibilidades de inserção da audiodescrição, pelos professores do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Maranhão (COLUN/UFMA) em suas experiências pedagógicas em sala de aula. E os específicos incluíram: a) Identificar as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores que trabalham com alunos com deficiência visual no COLUN/UFMA; b) Verificar as possibilidades de aplicação da audiodescrição para acessibilidade dos conteúdos curriculares desenvolvidos em sala de aula; c) Identificar como a audiodescrição pode se articular ao ensino de diferentes componentes curriculares

Por fim, considera-se o estudo da temática Mídias na Educação Inclusiva de suma importância, pois trata-se não somente de promover a inclusão de alunos com deficiência visual, mas, no caso da presente experiência, envolver os professores no contexto de uma educação inclusiva, equitativa e dialógica. A escolha do ensino médio é relevante por ser um espaço onde os materiais visuais têm um grande impacto na formação e preparação

para acesso ao nível superior e para adquirir competências necessárias para o trabalho e prosseguimento de estudos.

METODOLOGIA

Neste item apresentam-se o percurso metodológico trilhado por esse estudo.

Local da pesquisa

O ambiente de pesquisa foi o Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Maranhão (COLUN/UFMA). A escolha se deu devido ser o local de trabalho da pesquisadora, e principalmente por atender a alunos com deficiência visual nas salas de aulas regulares do ensino fundamental e médio, tornando-se um campo propício para esta investigação.

O Colégio Universitário é uma instituição pública federal de ensino que foi criada através da Resolução de nº 42 / 68 a 20 de maio de 1968 pelo Conselho Diretor da Fundação Universidade do Maranhão.

Tipo de pesquisa

O percurso metodológico deste estudo teve como base a pesquisa qualitativa. Segundo Minayo (2010), esse tipo de pesquisa, trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores, atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

De acordo com seus objetivos, optou-se por definir os enfoques desta pesquisa como sendo exploratória e descritiva. As pesquisas exploratórias têm, como principal finalidade, desenvolver esclarecer e modificar conceitos e ideias, visando proporcionar maior familiaridade com temas que foram pouco explorados e de difícil formulação de hipóteses precisas e operacionalizáveis (SAMPIERI, 2006).

Quanto ao contexto da pesquisa descritiva, Sampieri (2006), afirma que os estudos descritivos visam especificar as propriedades, as características e os perfis importantes de pessoas, grupos, comunidades ou qualquer outro fenômeno que se submeta à análise.

Sujeitos

A pesquisa contou com a participação de 05 docentes. Os principais critérios de inclusão foram: ser docente da instituição, ter tido experiência pedagógica com alunos com deficiência visual não importando o componente curricular, ter disponibilidade para participar de todas as etapas da pesquisa, participar de um minicurso sobre a audiodescrição

Vale aqui destacar que não foi delimitado o componente curricular por defendermos a hipótese de que a audiodescrição é um recurso de Tecnologia Assistiva e de acessibilidade comunicacional que pode servir como elemento potencializador na compreensão dos conteúdos escolares em qualquer componente curricular, tanto por alunos com deficiência visual, quanto por aqueles que não o são. Segue abaixo o quadro de participantes

Quadro 01: Participantes da pesquisa

Número de Ordem	Gênero		Componente Curricular
	Mas	Fem	
Docente 01		X	SALA DE RECURSOS
Docente 02	X		ARTE
Docente 03		X	EDUCAÇÃO FÍSICA
Docente 04	X		GEOGRAFIA
Docente 05		X	FILOSOFIA

Fonte: A autora

Como forma de manter a ética na pesquisa os docentes foram numerados de 01 a 06. Assim serão utilizados os códigos Professor 01 ou P01, Professor 02 ou P02, Professor 03 ou p 03 e, assim sucessivamente.

Técnicas e instrumentos de coleta de dados

Para catalogar os dados junto aos participantes utilizou-se como instrumentos de pesquisa: a observação participante, a entrevista semiestruturada e a apresentação de um minicurso sobre a aplicabilidade da Audiodescrição nos conteúdos escolares.

A observação participante, foi utilizada devido ser uma técnica que segundo Marconi e Lakatos (2009, p 277), “permite uma interação entre investigador e grupos sociais, visando coletar modos de vida sistemáticos, diferentemente do contexto ou situação específica do grupo”. O objetivo foi fazer com os participantes pudessem compreender a importância da temática em estudo, sem, contudo, ocultar o seu objetivo.

A entrevista semiestruturada, é uma das técnicas mais usuais na pesquisa qualitativa. O objetivo foi compreender as perspectivas e experiências dos participantes. A entrevista “permite conhecer o significado que o entrevistado dá aos fenômenos e eventos da sua vida cotidiana, permitindo ainda o tratamento de um assunto dentro de um viés pessoal” MARCONI E LAKATOS, 2009, p 278).

A entrevista semiestruturada

As entrevistas foram realizadas individualmente e coletivamente com os 05 participantes. Inicialmente

buscou-se explicitar os objetivos da pesquisa, de modo a dirimir todas as dúvidas sobre o estudo.

ENSINO MÉDIO, DEFICIÊNCIA VISUAL E TECNOLOGIA: DESAFIOS ATUAIS

O Ensino Médio, com o estabelecimento da Lei que definiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira - LDBEN 9394/96 -, passou a ser parte integrante da educação básica. Esta, por sua vez, tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Enquanto etapa final da educação básica, o Ensino Médio, com duração mínima de três anos, possui as finalidades de: consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; de preparação básica para o trabalho; de formação ética, de desenvolvimento da autonomia intelectual e do

pensamento crítico do educando; de compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL/LDB 9.394/96).

Assim, a necessidade de aprofundar os estudos acerca da inserção das mídias nos processos de inclusão de alunos com deficiência visual no ensino médio, parte do princípio de que a escola é um espaço decisivo na vida de qualquer aluno especialmente, na daquele que tem deficiência.

No entanto, para que a escola seja concebida no contexto de uma educação inclusiva, necessita-se ultrapassar os limites dos saberes meramente pedagógicos, ampliando-os para a consolidação da valorização das diferenças dos alunos, incentivando suas potencialidades individuais, além de buscar encaminhar propostas criativas de ensino, que diversifiquem as formas de aprendizagem. Elementos essenciais na superação da exclusão dos alunos com deficiência visual.

Conceitualmente, a deficiência visual envolve dois grupos distintos: a cegueira, que pode ser subdividida

em congênita ou adventícia, e a baixa visão. A cegueira congênita define-se pela ausência da visão manifestada durante os primeiros anos de vida, e a adquirida ou adventícia é causada pela perda da visão de forma imprevista ou repentina ocorrida na infância, na adolescência, na fase adulta ou senil. (SÁ & SIMÃO, 2010, p.9). A baixa visão é considerada uma dificuldade visual de graus variáveis, que causa incapacidade funcional e diminuição do desempenho visual. (AMIRALIAN, 2009)

Para Vieira Pinto (2005), cada realidade tem um certo grau de amaterialidade, ou seja, cada situação tem diferentes técnicas, ferramentas, instrumentos e oportunidades que cada pessoa pode explorar de forma diferente, e as produções humanas na forma de utensílios, ferramentas e artefatos nada mais são que representações do pensamento humano corporificado na máquina. Desta forma, as tecnologias digitais e suas mídias são atos de pensamento concretizados num suporte tecnológico.

Para Bunge (1999), uma inovação técnica age sobre a sociedade direta ou indiretamente, porém a intensidade do impacto social depende de outros fatores como

originalidade, utilidade, custo, facilidade de uso (*user-friendly*), capacidade aquisitiva e nível educacional da população

Nesse sentido, a tecnologia pode ser vista como signo no sentido sócio- histórico, ao permitir atuar de forma mediada no espaço-tempo, potencializar acriação de representações mentais simultâneas de um mesmo fenômeno de forma

compartilhada e estruturar e organizar a ação humana. Portanto, segundo Cruz e Passerino (2017), usar as tecnologias como ferramentas do pensamento parte de uma concepção de aprendizagem interacionista, na qual tanto aluno como professor são sujeitos ativos e aprendentes que interatuam com recursos e tecnologias para construir um espaço de aprendizagem intencional e contextualizado.

Neste contexto, as mídias digitais podem ser concebidas como instrumentos culturais de adaptação de sistemas sociais mais do que mera adequação de indivíduos quando pensamos na superação das barreiras de acessibilidade e de participação cultural como sendo

o objetivo das mesmas. Ou seja, pensar as tecnologias não do ponto de vista da individualidade do sujeito, e sim, do contexto de participação e das práticas culturais vivenciadas com a intervenção da tecnologia potencializa a tecnologia como elemento de mudança. (PASSERINO, 2016)

Desta forma, as tecnologias atuam como mediadores em dois níveis: a) no nível das relações do sujeito com ele mesmo, considerando os aspectos estruturais e funcionais e b) no nível das relações com outros, considerando os aspectos culturais e sociais (CRUZ e PASSERINO, 2017)

No caso da Deficiência Visual (DV), pensar a audiodescrição como uma possibilidade metodológica de ensino diferenciada e inclusiva permite explorar as mídias como potencializadoras e não segregadoras de processos de ensino, ao mesmo tempo que desmitifica a concepção de senso comum de que pessoa com DV se restringe à sua limitação visual).

A audiodescrição é um recurso de tecnologia assistiva, que se caracteriza por ser uma atividade de

mediação linguística em mídias diversas. Para Franco (2010), trata-se de uma modalidade de tradução intersemiótica, que também pode ser definida como um modo de tradução audiovisual intersemiótico, na qual o signo visual é transposto para o signo verbal. (FRANCO, 2010)

Para Araújo (2013), a pesquisa em audiodescrição está incluída dentro dos Estudos de Tradução, por se respaldar na definição de Jakobson (1995), que reconhece três tipos de tradução: a interlinguística ou tradução propriamente dita (texto de partida e chegada em línguas diferentes); a intralinguística ou reformulação (texto de partida e chegada na mesma língua); e a intersemiótica ou transmutação (texto de partida e chegada em meios semióticos diferentes, do visual para o verbal e vice-versa). Desta forma, a audiodescrição pode ser considerada uma tradução intersemiótica porque transforma imagens em palavras.

Na Portaria 310, lei que rege a acessibilidade audiovisual brasileira, há a seguinte conceituação: 'A audiodescrição corresponde a uma locução, em língua

portuguesa, sobreposta ao som original do programa, destinada a descrever imagens, sons, textos e demais informações que não poderiam ser percebidos ou compreendidos por pessoas com deficiência visual” (BRASIL, 2006). Essa portaria tem grande importância no cenário das políticas públicas, em virtude de que mesmo não apresentando uma conceituação abrangente, ainda assim garantiu no corpo do texto uma conceituação explícita.

Especificamente no meio educacional, a audiodescrição pode ampliar as possibilidades de acesso à cultura e à informação, contribuindo para a inclusão social, cultural e escolar, uma vez que o recurso permite transpor mídias visuais em audiovisuais, permitindo que os alunos com deficiência visual se apropriem do universo imagético presente no currículo escolar (por exemplo, mapas, imagens e ilustrações de livros didáticos, gráficos, vídeos etc. (MOTTA, 2010)

Portanto, seja como acessibilidade comunicacional (MOTTA, 2010), seja como recurso de tecnologia assistiva (FRANCO, 2010), ou como tradução intersemiótica

(ARAÚJO, 2010), a audiodescrição tem em comum a transformação da mídia visual para a mídia verbal e a eliminação das barreiras comunicacionais de mídias diversas

Portanto, a partir das evidências na literatura, buscou-se propor uma alternativa às adaptações sensoriais correntes (Braille, relevo, etc.), promovendo uma integração de mídias e uma potencialidade da mídia audiovisual com processos de audiodescrição adaptado ao ensino de diversos componentes curriculares, de forma a compreender como docentes que atuam no COLUN/UFMA podem se apropriar de recurso de tecnologia assistiva para ampliar os processos inclusivos de aprendizagem dos alunos com Deficiência visual no Ensino Médio.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A experiência que relatamos aconteceu em uma turma de primeiro ano do ensino médio de uma instituição pública de ensino de educação básica, técnica e tecnológica da rede federal de São Luís/Maranhão, que atualmente atende 22

alunos com deficiência e/ou transtorno, entre eles, seis alunos com deficiência visual, todos inseridos em sala de aula regular.

Os resultados foram obtidos após a realização de duas etapas de pesquisas sendo elas: a aplicação de uma entrevista semiestruturada e a participação dos sujeitos em um minicurso sobre audiodescrição.

A entrevista visou obter informações sobre: as dificuldades Docentes costumavam ter ao trabalhar com alunos com deficiência visual. Quais as estratégias educacionais eram desenvolvidas pelos docentes e quais os conhecimentos prévios sobre a audiodescrição, principalmente quando eram desenvolvidos conteúdos que necessitavam de imagens e vídeos (imagens estáticas e dinâmicas).

Os dados de identificação podem ser visualizados na tabela abaixo.

Quadro 02: Dados de identificação dos participantes da pesquisa

Número de Ordem	Gênero		Componente Curricular	Tempo de docência	Tempo de docência com alunos com DV
	Mas	Fem			
Docente 01		X	SALA DE RECURSOS	10 anos	02 anos
Docente 02	X		ARTE	09 anos	01 ano
Docente 03		X	EDUCAÇÃO FÍSICA	16 anos	03 anos
Docente 04	X		GEOGRAFA	02 anos	01 ano
Docente 05		X	FILOSOFIA	04 anos	02 anos

Fonte: A autora

Quanto as principais dificuldades relatadas pelos docentes, foi possível obter as seguintes respostas:

P1 - *Não conseguia fazer com que o aluno entendesse aquilo que estava passando para ele, muitas vezes tinha que me dividir entre os demais alunos da sala e aquele que possuía deficiência visual. Faltou-me o conhecimento em braille e um pouco de organização no*

sentido de realizar uma aula diferenciada para ele;

P2 - *Acerca das dificuldades que costumo ter ao trabalhar com alunos com deficiência, cabe destacar que, sendo professora de Artes Visuais, cada aula representa um desafio, pois o nosso conteúdo principal são as imagens. Entretanto, a maior dificuldade que encontro, reside no conteúdo das cores, visto que a percepção da cor é uma experiência visual, sobretudo quando trabalho com alunos cegos de nascença. Há dificuldades na descrição das imagens, pois são muitas e uma boa parcela da sua compreensão é subjetiva;*

P3 - *Pensar que transmiti bem o conteúdo e não ter o sucesso esperado. Solicitar maior interação dos alunos sem deficiência com os com deficiência;*

P4 - *A minha principal dificuldade tem relação com o preparo do material, principalmente quando se trabalha com imagens e mapas;*

P5 - *A falta de capacitação da minha parte para lidar com esse tipo de situação.*

De acordo com as dificuldades apontadas, vale destacar a necessidade de compreender que o processo de aprendizagem de alunos com deficiência visual é

complexo e dinâmico, que envolve capacidades, conhecimento e atitudes em uma rede de interações afetivas, sociais, cognitivas, linguísticas e motoras.

Como indica Sá e Simão (2010, p. 51), ao trabalhar com um aluno com cegueira, o educador precisa compreender como se dá o processo de construção do conhecimento por meio da experiência não visual e criar condições adequadas de acesso aos conteúdos escolares dentro e fora da sala de aula. Como se observou na fala dos docentes, a qualificação profissional ainda é um dos maiores desafios.

Quanto as estratégias adotadas pelos docentes, identificou-se as seguintes falas:

P1 - *Trabalho com estratégias de trabalhos em grupos ou duplas para discussão e maior interação entre a turma. Solicito que os alunos auxiliem o colega com deficiência nas atividades, de forma oral ou orientando movimentos nas atividades práticas. Utilizo com frequência ferramentas de áudio;*

P2 - *Procuro compreender o modo deles de conhecer a realidade, as suas representações, assim fica mais fácil*

adequar a linguagem e interagir com eles, permitindo assim, acredito, uma interação maior e avanços no processo;

P3 - *Para trabalhar os conteúdos de Filosofia, busquei ajuda junto ao setor responsável (NAPNEE) e este transcrevia para o sistema braile. Já os documentários, eu fazia ao meu modo de entender, dentro de um contexto subjetivo a leitura das imagens;*

P4 - *A inquietação virou objeto de pesquisa: elaboração, avaliação de mapas táteis. Pesquisei como fazer, investi e testei materiais para elaboração, aprendi um pouco de braile. Elaboramos vários mapas, com diferentes materiais. Realizamos oficinas para transferência de conhecimentos, ensinando as técnicas utilizadas;*

P5 - *O que eu consegui fazer foi explorar a oralidade do primeiro aluno citado, pois este participava muito das aulas, e nas avaliações fazia a leitura das questões e registrava suas respostas. Acredito que atualmente, até pelas experiências e pesquisas desenvolvidas pelos colegas, utilizaria de outros recursos para facilitar aprendizagem desses alunos.*

No contexto das estratégias apontadas pelos docentes, identificou-se que muitos deles já estão

adotando posturas inclusivas, à medida que buscam fazer adaptações de materiais didáticos. Essas mudanças de atitudes no contexto das práticas pedagógicas, certamente farão com que os alunos possam construir novos conhecimentos.

Para aproximar o mais amplamente possível ao nosso objeto de estudo que é a inserção da AD nos conteúdos escolares, perguntou-se aos professores como eles costumam trabalhar com imagens estáticas e dinâmicas. As respostas serão apresentadas no item que se segue.

Quanto ao recurso de audiodescrição todos foram unânimes em dizer que conheciam pouco do recurso, outros não conheciam de nenhuma forma (P4 e P5).

P1 - por exemplo, afirmou que: Eu faço descrições orais, seja de vídeos, de figuras... Mas, busco trabalhar com textos, cujo material eu tenho mais afinidade devido à disciplina, filosofia. Sei que existem outras técnicas para se trabalhar como figuras em alto relevo e outras mais, no entanto, eu ainda não tenho contato com esse tipo de técnica. O que acho fundamental é conseguir

fazer com que o aluno participe das atividades e pra isso não existe uma técnica específica, conta muito a sensibilidade e a vontade de inseri-los no processo;

P2 - *Quando trabalho imagens dinâmicas, descrevo a imagem à medida que ela vai sendo exibida. Quando trabalho imagens estáticas, além da descrição por mim ou pelos colegas da sala, tento usar materiais concretos para serem manipulados ou recursos adaptados;*

P3 - *Trabalho pouco com este recurso. Às vezes, solicito auxílio do núcleo de apoio a pessoas com deficiência ou uso a descrição oral feita por mim ou por alguns alunos em estratégias de formação de grupos.*

Como se pode observar, apesar de ter sido evidenciado o uso de descrição de imagens na prática pedagógica dos professores, há a necessidade de uma urgente inserção da audiodescrição de imagens no cotidiano das aulas, uma vez que é notório o conteúdo imagético dos livros didáticos.

Pelo exposto na fala dos professores, identificou-se um campo propício para a inserção da AD nos materiais

didáticos. Afirma-se que o uso da audiodescrição como ferramenta pedagógica, tanto para os alunos com deficiência visual como para os que enxergam, será essencial para a formação e o entendimento dos conteúdos escolarizados (MOTTA, 2015).

Quanto a apresentação do minicurso sobre a audiodescrição, após o diagnóstico das dificuldades e estratégias dos docentes, o objetivo principal era que eles pudessem ampliar os conhecimentos sobre o conceito, a aplicabilidade nas diferentes atividades escolares, bem como trabalhar a elaboração de roteiros audiodescritos para as imagens presentes nos conteúdos escolares.

Assim, o curso abordou os seguintes conteúdos: - Conceito de audiodescrição; Público alvo e demais públicos que podem se beneficiar da AD; A AD como recurso de Tecnologia Assistiva e de Acessibilidade Comunicacional; As Diretrizes e normas; - Aplicabilidades da AD; A Audiodescrição na escola como tecnologia e instrumento de mediação (livro didático, eventos, exibição de filmes, conhecimento da escola, atividades)

Após a realização do curso foi possível obter os seguintes depoimentos dos professores:

P1 - *Eu jamais pensei que teria tantas coisas a serem ensinadas através de uma imagem ou som. É impressionante como não nos damos conta das informações que tem por trás de um áudio ou filme. Me imaginei não podendo enxergar o que se passa na televisão;*

P2 - *Posso dizer que esse recurso instiga a pessoa, mesmo que seja vidente, a dar atenção aos detalhes, pois alguns detalhes passam até despercebidos. E com a audiodescrição, ela até força o aluno a prestar mais atenção. Aqui, nessa experiência, eu fechei os olhos, pra tentar me aproximar do áudio do filme, mas eu senti muita dificuldade, talvez com o tempo eu consiga entender melhor. É preciso concentrar-se para compreender melhor o que está acontecendo;*

P3 - *O que se espera da escola é isso... é a capacidade de ampliar recursos como esse. A audiodescrição faz com que pensemos mesmo, num ambiente inclusivo, pois aqui nesse curso, tem pessoas com e sem deficiência visual, e todos estão compreendendo tudo sobre as imagens. Seaqui está sortindo efeito, é sinal de que na sala de aula também pode ser diferente... olha, vou dizer uma coisa, eu me comprometo a trabalhar melhor as imagens na minha disciplina e nas minhas aulas.*

Essas observações vão ao encontro dos estudos de Motta (2015), quando a autora destaca que mesmo as pessoas sem deficiência têm notado que o recurso aumenta o senso de observação, amplia a percepção e o entendimento, mostra e desvela detalhes que passariam despercebido.

Tais questões foram evidenciadas pelos depoimentos acima. Portanto, defende-se a ideia de que a audiodescrição apresenta-se como uma tecnologia de inclusão que pode propiciar aos alunos com deficiência visual o acesso aos conteúdos culturais de forma independente.

Outro ponto que se defende nessa pesquisa é que um ambiente educacional inclusivo propicia as condições necessárias para que todos os aprendizes possam compartilhar do mesmo espaço ao mesmo tempo e colaborar uns com os outros na construção do conhecimento coletivo (NUNES et al., 2010).

Analisando o depoimento do P3, consideramos que um ambiente educacional inclusivo propicia as condições necessárias para que todos os aprendizes possam compartilhar do mesmo espaço ao mesmo tempo e colaborar uns com os outros na construção do conhecimento coletivo.

Já nas palavras de Nunes (2011, p. 01), “uma sociedade inclusiva é aquela em que todos os cidadãos têm acesso aos mesmos espaços e objetos, respeitadas as suas diferenças e atendidas as suas necessidades específicas, para que todos, igualmente, possam usufruir dos bens culturais em sua plenitude”.

Nas palavras do P4,

... mesmo as pessoas que são videntes, que podem por sua vez, observar as cenas, não percebe a totalidade de detalhes que um filme apresenta. Eu vejo que alguns detalhes passam despercebidos e no caso da audiodescrição, esse recurso instiga a pessoa a prestar mais atenção nos detalhes do filme, a

*compreender melhor aquilo que
está acontecendo no filme.
Realmente esse recurso é de
grande valia.*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa experiência pedagógica de inserção da audiodescrição como tecnologia assistiva nos conteúdos escolares do ensino médio para alunos com deficiência visual permitiu que os professores pudessem vivenciar dinâmicas interativas na produção de materiais didáticos acessíveis, principalmente quando nos referimos aos conteúdos imagéticos predominantes nos livros didáticos.

No tocante à questão norteadora da pesquisa, bem como do objetivo geral deste estudo, é possível dizer que a AD foi percebida pelos professores como uma ferramenta pedagógica que busca suprir a lacuna deixada pela comunicação visual, para aqueles que dela não conseguem tirar proveito, esse fato foi descrito pelos sujeitos investigados em vários momentos em que

comentavam suas experiências sobre a sua participação no curso.

Outros depoimentos importantes foram sinalizados pelos professores, pois acharam bastante positivo e pertinente o uso da audiodescrição enquanto recurso de acessibilidade comunicacional capaz de inserir o aluno nas diferentes disciplinas escolares, sem deixá-los à margem do processo educativo. E assim destacaram que ao tratar das possibilidades de utilizar a AD em suas aulas, preferiam falar não de possibilidades, mas de realidade, a realidade da sala de aula, pois no curso tiveram pessoas com e sem deficiência visual e todos se entenderam. Isso significa que nas aulas não poderá ser diferente.

Logo, com a pesquisa, é possível tornar a audiodescrição (AD) conhecida por professores da referida instituição para que possam utilizá-la como recurso de acessibilidade e ferramenta pedagógica, no sentido de ajudá-los a minimizar as barreiras comunicacionais e atitudinais quanto ao desenvolvimento dos conteúdos pedagógicos em sala de aula.

Vale ressaltar na estrutura da referida instituição, a existência do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNEE/COLUN). Esse núcleo, além de oferecer suporte e articular os diversos segmentos da instituição, deforma a favorecer o processo de inclusão, promove a acessibilidade e inclusão ao meio escolar dos alunos com deficiências/transtornos. Presta assessoria e suporte técnico especializado no desenvolvimento de ações que promovam o acesso a permanência e a participação dos alunos que necessitam de apoio diferenciado daqueles que estão disponíveis na via comum de ensino, disponibilizando serviços e recursos próprios para este atendimento.

Por fim, a experiência em questão mostrou que a audiodescrição é uma ferramenta pedagógica indispensável para os alunos com deficiência visual, fazendo com que sejam inseridos no processo ensino-aprendizagem de forma eficiente.

REFERÊNCIAS

AMIRALIAN, M. L. T. M. (org.). **Deficiência Visual:** perspectivas na contemporaneidade. São Paulo: Vetor, 2009.

ARAÚJO, V. L. S. A formação de audiodescritores no Ceará e em Minas Gerais: uma proposta baseada em pesquisa acadêmica. In: MOTA, L. M. V. M.; FILHO, P. R. **Audiodescrição:** transformando imagens em palavras. Secretaria do Direito da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010.

BRASIL. Portaria nº 310, de 27 de junho de 2006. Aprova a Norma Complementar nº 01/2006 - Recursos de acessibilidade, para pessoas com deficiência, na programação veiculada nos serviços de radiodifusão de sons e imagens e de retransmissão de televisão. **Diário Oficial (DF)**. Disponível em <file:///C:/Users/anama/Downloads/Portaria%20no%20310%20-27JUN2006-%20-%20Acessibilidade.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial (DF)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 01 dez. 2021.

BUNGE, M. **Sistemas Sociales y Filosofia**. 2. ed. Buenos Aires: Ed. Sudamericana, 1999.

FRANCO, E.; SILVA, M. C. C. C. Audiodescrição: breve passeio histórico In: **Audiodescrição: transformando imagens em palavras**. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010.

GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. Trad. Marcel Aristides Ferrara Silva. São Paulo: PioneiraThompson Learning, 2005.

JAKOBSON, R. **Linguística e Comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1995.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo:Atlas, 2009.

LIMA, F. J.; LIMA, R. F. Lições basilares para a formação do áudio-descritor empoderativo. **Revista Brasileira de Tradução Visual (RBTV)**, vol. 11. (2012). Disponível em: [http://www.rbtv.associados da inclusão.com.br](http://www.rbtv.associadosdainclusão.com.br). Acesso em: 14 dez.2021.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em Saúde**. 12.ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2010.

MOTTA, L. M. V.; FILHO, P. R. **Audiodescrição: Transformando imagens empalavras**. Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência. 2010.

MOTTA, L. M. V. M. **Audiodescrição na escola**: abrindo caminhos para a leitura do mundo. Juiz de Fora: NGIME/UFJF, 2015.

NUNES, E. V. et. al. **Mídias do conhecimento**: um retrato da audiodescrição no Brasil. v. 11, n. 6, DataGramZero: 2010.

NUNES, E. V.; FONTANA, M. V. L.; VANZIN, T. **Audiodescrição no ensino para pessoas cegas**. In: Congresso Nacional De Ambientes Hipermídia Para Aprendizagem. Pelotas (RS). Anais: Pelotas, 2011.

PASSERINO, L. M. Apontamentos para uma reflexão sobre a função social das tecnologias no processo educativo. In: **Revista Texto Digital**, v. 6, n. 1. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/1807-9288.2010v6n1p58>. Acesso em: 16 dez. 2021.

PASSERINO, L. M.; CRUZ, A. M. L. Mídias na educação inclusiva: um estudo do uso da audiodescrição no ensino médio. In: **Mídias na educação**: a pedagogia e a tecnologia subjacentes / organizadoras Liane Margarida Rockenbach Tarouco, Cristiane de Souza Abreu. – Porto Alegre: Editora Evangraf, 2017.

SÁ, E. D.; SIMÃO, V. S. Alunos com cegueira. In: DOMINGUES, C. A, et al. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira. Brasília:

Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.
Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. H.; PILAR, B. L.
Metodologia de pesquisa. 3. ed. São Paulo: McGraw Hill,
2006.

WARSCHAUER, M. **Tecnologia e Inclusão Social:** a
exclusão digital em debate. São Paulo: Senac, 2006

IMPLICAÇÕES DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA QUE PROMOVEM A COPARTICIPAÇÃO NA ESCOLA MUNICIPAL ALBERTO PINHEIRO EM SÃO LUÍS

Nivaldo Pedro de Oliveira

INTRODUÇÃO

A Gestão Democrática é uma forma de gerir uma instituição escolar de maneira que possibilite a participação, transparência e democracia, tais como acontecem nas chamadas escolas democráticas que ao longo dos tempos estão modificando-se e crescendo dentro dos Estados que seguem essa linha de trabalho através das eleições democráticas para gestores escolares, por exemplo. A participação dos gestores é de suma importância para o desenvolvimento de muitas atribuições dentro das escolas, muitas vezes, limitada, por ter uma equipe não comprometida com suas atribuições, onde o mesmo é obrigado a controlar determinadas (os)

funcionários (as) de forma puramente tradicionalista, sendo percalços em sua gestão.

A estrutura técnica se sobrepõe aos indivíduos envolvidos e o poder e a autoridade de um gestor (leia-se: autoridade: como não prática social - sem visão crítica) se instalam de forma sutil, com obediência, dentro de uma perspectiva clássica de administração escolar que repudia a participação, o compartilhar de ideias, a liberdade para a expressão de alguns, a deliberação de decisões e o respeito às iniciativas. A questão do controle ainda é muito forte, dá uma ideia de autoritarismo, e mesmo sabendo que o poder e a autoridade são necessários em muitos momentos dentro de vários setores das escolas, intermediando e viabilizando ações criativas para melhorar, por muitas vezes essas atitudes são alguns dos desafios enfrentados pelos gestores escolares.

Falar de gestão é falar ainda de um controle rígido para com alguns descompromisso de muitos dentro do ambiente escolar e pouca participação da comunidade escolar como um todo (professores, pais, funcionários, alunos, colegiado e o conselho escolar ou lideranças de

bairro), no processo da gestão escolar, causando assim automaticamente um comodismo, em que as pessoas não se mobilizam para nada e ficam alheias, esperando sempre serem orientadas ou então aceitando passivamente tudo que venha das “autoridades competentes”, sem quer que seja feito, nenhum questionamento crítico construtivo.

As atuais discussões sobre gestão escolar têm como dimensão e enfoque de atuação: a mobilização, a organização e a articulação das condições materiais e humanas para garantir o avanço dos processos sócios educacionais, priorizando o conhecimento e a relação interna e externa da escola, mas não pensamos na falta de compromisso, responsabilidades por parte de alguns dos membros já citados acima, como forma de dificuldades enfrentadas por estes gestores escolares.

Ademais, pelo princípio da gestão escolar democrática se reconhece o argumento de Freire (1998), de que a educação pública é sempre um ato político e, portanto, todo diálogo que nela se desenvolve não pode excluir o conflito, sob pena de reforçar a produção de

discursos ingênuos e a reprodução do sistema de ensino conservador e classista.

O novo modo de organização da escola pública, de tomada de decisões horizontalizadas, não possui um percurso linear, ao contrário, ele está marcado pelos contextos histórico, político, social e cultural de cada sociedade que o implementa com a intenção de promover mudanças nas práticas escolares.

A organização textual deste estudo apresenta esta introdução como primeira seção. Na segunda seção, inserimos uma argumentação com a intenção de estabelecer uma discussão crítica sobre a educação frente às reformas educacionais nacionais como marco legal da educação no Brasil. Para tal, por meio de revisão de literatura, remetemos à perspectiva histórica de emergência da educação e sua estreita relação com a produção de políticas e reformas educacionais nacionais, para, em seguida, apontar as suas reconfigurações no atual contexto da gestão escolar.

Na terceira seção, empenhamo-nos evidenciamos conceitos e práticas sobre a gestão escolar, tomando por

alvo a legislação educacional produzida nos seus períodos e evolução, e última seção, apresentamos os resultados e análises dos mesmos com referências para assim reforçar o resultado da pesquisa, e por fim as considerações finais, em que buscamos uma retomada das argumentações centrais do estudo, conferindo-lhes um tratamento reflexivo de cunho conclusivo. Portanto diante deste contexto este estudo nos permite a compreensão dos fatores que promovem a gestão democrática no âmbito escolar, a partir de uma pesquisa não exploratória de enfoque quanti-qualitativa, com aplicação de questionário semiestruturado visando atender o alcance dos objetivos.

GESTÃO ESCOLAR

A gestão escolar, como um corpo de doutrina educacional, compreende uma série de princípios e preceitos relacionados principalmente à técnica de procedimento em sala de aula e derivados em grande parte da prática de professores bem-sucedidos. Os escritores desse campo interpretaram esses princípios e

preceitos de várias maneiras, geralmente por referência a princípios mais amplos e fundamentais da psicologia, sociologia e ética.

A gestão escolar é uma espécie de modelo educacional elaborado pelas instituições de ensino, com o intuito de impulsionar e coordenar diferentes dimensões das habilidades, dos talentos e, também, da dita competência educacional, aprimorando o ensino. Vale ressaltar que tal conceito se diferencia de 'administração acadêmica' ou 'administração escolar'. O objetivo da gestão escolar é aplicar princípios e estratégias essenciais para ampliar a eficácia dos processos dentro da instituição e, assim, promover uma consistente melhoria do ensino ofertado aos estudantes.

Ao definir a gestão escolar como elemento prioritário em seu escopo de ações, a escola adquire a capacidade de se concentrar na promoção do crescimento, da coordenação e da organização das condições básicas para afiançar um progresso educacional sustentável. Na gestão de uma escola, a preocupação é lidar com todos os aspectos pertinentes às

rotinas educacionais, em um foco primordial na obtenção de resultados, de empenho, na execução de uma liderança exemplar, que faz referências relevantes importantíssimas no currículo e na participação ativa dos pais neste processo gerencial em que os mesmos devem fazerem parte deste contexto.

Numerosos estudos nacionais e internacionais em sociologia educacional indicaram que, embora a formação familiar tenha um papel significativo no desempenho acadêmico de um aluno, alguns fatores intraescolares podem minimizar o efeito de origem social, promovendo eficácia e justiça na oferta de educação (Brooke e Soares, 2008; Sammons, 2008).

Observou-se que fatores extracurriculares (condições socioeconômicas, escolaridade dos pais etc.) não correspondem apenas ao sucesso ou fracasso acadêmico, e estudos sobre a eficácia da educação pública priorizaram a investigação de fatores intraescolares. Os autores que procuraram medir esse efeito indicaram que, controlando variáveis indicativas das características de origem dos alunos, 10% a 20% da

variação nos resultados poderiam ser explicados pelos aspectos internos da escola (Creemers e Reezgit, 1996).

Vários estudos foram realizados nessa área, com o objetivo de isolar as características sociodemográficas das populações de escolas públicas, identificando fatores escolares que promovem um aprendizado efetivo para todos os alunos. Sammons (2008) realizou uma extensa pesquisa sobre resultados de pesquisas de vários países nesta área. O autor sintetizou onze fatores-chave de eficácia que devem ser considerados em conjunto, ou seja, em várias associações possíveis entre eles: liderança profissional; objetivos e visões compartilhados; ambiente de aprendizagem; concentração no ensino e aprendizagem; ensino e objetivos claros; altas expectativas; incentivos positivos; monitoramento de progresso; direitos e responsabilidades dos alunos; parceria escola-casa; e configurações orientadas para a aprendizagem.

O autor chama a atenção para questões relacionadas ao contexto em que essas características foram identificadas, observando que esses estudos não

são diretamente transferíveis para outros contextos (Sammons, 2008). No campo da pesquisa educacional nacional, essa discussão é mais recente. Alves e Franco (2008) analisaram o contexto e os avanços da pesquisa sobre a eficácia da escola no Brasil e apresentaram uma revisão da literatura nacional sobre o assunto. Com base nesta pesquisa, os autores resumem os fatores internos da escola associados à eficácia abordados pelos estudos nacionais: recursos escolares; organização e gestão escolar; clima acadêmico; formação e salário de professores; ênfase pedagógica.

A partir desta pesquisa, pistas significativas sobre os efeitos positivos dos três primeiros fatores no desenvolvimento acadêmico dos estudantes foram encontradas em estudos nacionais. Os autores (Alves e Franco, 2008) citam, especificamente, a pesquisa realizada em escolas brasileiras que aponta a percepção de liderança e dedicação do diretor como um recurso diretamente associado à eficácia da escola.

Para os objetivos deste estudo, destaca-se a gestão escolar - geralmente associada ou identificada como

liderança do diretor - como relevante para os resultados acadêmicos dos alunos, levando em consideração as observações de Sammons (2008, p. 351-352, tradução nossa): Quase todos os estudos de eficácia escolar mostram que a liderança é um fator-chave nas escolas primárias e secundárias.

O estudo da literatura revela que três características foram frequentemente encontradas associadas à liderança bem-sucedida: forte objetivo; envolvimento de outros funcionários na tomada de decisões; e autoridade profissional nos processos de ensino e aprendizagem. Vários autores afirmam que os diretores podem desempenhar um papel importante na organização do trabalho escolar, liderando e coordenando suas rotinas.

A mobilização de outros profissionais para um ensino-aprendizagem mais efetivo, através da articulação de planejamento, organização e monitoramento/avaliação, influencia indiretamente o desempenho dos alunos (Soares e Teixeira, 2006). Tendo dedicado as duas últimas décadas a estudos sobre liderança escolar e o papel de diretor, Leithwood (2009,

p. 17, tradução nossa) enfatiza a atenção dada ao tema. Atualmente, a liderança da escola é objeto de atenção sem precedentes.

Soares (2013, p. 153) também destaca a importância da gestão como fator interno relacionado à efetividade da escola. Ele considera que “dentro da escola, existem dois processos importantes que interagem e produzem o desempenho do aluno: gestão e ensino escolar”. Segundo o autor, a responsabilidade dos diretores envolve gerenciar aspectos pedagógicos, as pessoas que compõem a comunidade escolar e os aspectos físicos e financeiros que organizam a instituição.

Assim, ações de gestão implicam garantir o bom andamento da Escola Municipal Alberto Pinheiro “para que os recursos disponíveis possam ser utilizados para atender às necessidades de aprendizagem dos alunos” (Soares, 2006, p. 153). Demandas de reconciliar e conduzir ambientes propícios ao aprendizado, compartilhar metas com o corpo docentes, além de favorecimento coletivo do trabalho (para que os autores

sintam-se incumbidos na execução) foram sugeridas como técnicas duma gestão mais plena.

GESTÃO DEMOCRÁTICA

O termo gestão democrático retrata a luta de movimentos sociais, educadores que acreditam na descentralização de poderes, de uma gestão participativa com envolvimento de diversos segmentos em prol de uma educação de qualidade, inclusiva e compartilhada. O princípio de gestão democrática na educação foi aprovado no art. 206 da Constituição Federal de 1988.

A obrigatoriedade, gratuidade, liberdade, igualdade e gestão democrática, são princípios estabelecidos pela lei federal para a educação brasileira em complemento com a lei da educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) que estabelece e regulamenta as diretrizes gerais para a educação e seus respectivos sistemas de ensino.

De forma articulada, O art. 214 da Constituição Federal, a LDB dispõe sobre a elaboração do Plano

Nacional de Educação – PNE (art. 9º), propõe os princípios constitucionais e, inclusive, de gestão democrática, tendo em vista a democratização da educação brasileira, especificamente nas instituições escolares.

A gestão da educação desenvolvida nos sistemas e unidades escolares tem proporcionado reflexão nos assuntos pertinentes às políticas educacionais. O referido tipo de gestão estende-se aos processos político-administrativos que encara os desafios para concretizar ações e metas traçadas em conformidade com a participação coletiva dos que integram o sistema educacional.

Para Luck (2010, p.16) o conceito de gestão está associado ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico, à participação responsável de todos nas decisões necessárias e na sua efetivação mediante um compromisso coletivo com resultados educacionais cada vez mais efetivos e significativos.

No entanto, é pretensão do Plano Nacional de Educação assegurar as condições necessárias para uma gestão democrática da educação, num processo de

mudança da sociedade contemporânea, no fazer coletivo, numa forma de administração participativa e compartilhada, garantindo autonomia das unidades escolares, nas tomadas de decisões, na administração de recursos e na construção e avaliação dos projetos pedagógicos.

No entendimento de (Barros, 1998, p. 16), a autonomia é uma maneira de gerir, orientar as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com as suas próprias leis. No espaço escolar, não é diferente. Já (Neves, 1998, p. 113) conceitua autonomia como possibilidade e capacidade de a escola elaborar e implementar um projeto político-pedagógico que seja relevante à comunidade e à sociedade a que serve. Portanto, a efetivação da gestão democrática na escola possibilita a melhoria na qualidade pedagógica nas escolas, proporciona a construção de um currículo pautado no contexto escolar e a integração do corpo docente e demais segmentos da comunidade interna, agentes sociais, transformadores de realidades.

É um processo que se inicia e desenvolve a partir da missão da organização, visão de futuro, valores estabelecidos e objetivos estratégicos da instituição escolar e na busca de conquistar as metas programadas e desempenho esperado, medidos pela eficiência e eficácia das ações de cada um dos profissionais. Com base nestas perspectivas de ações coletivas é que são verificadas as necessidades de mudanças necessárias no contexto escolar.

Propostas Pedagógicas das Escolas Municipais

A orientação pedagógica das Escolas Municipais, têm um posicionamento fundamentado no sistema de ciclos de aprendizagem defendido por Philippe Perrenoud, um dos principais pensadores da educação moderna.

O modelo educacional proposto por Perrenoud é baseado num ciclo de avaliação de três anos, ou seja, em vez de um ano, a criança tem três para desenvolver as competências estabelecidas para aquela faixa etária. Assim, segundo o sociólogo, o aluno tem muito mais chances de não ser reprovado se não adquirir uma

determinada habilidade em um ano, já que tem mais tempo para amadurecer e aprender. (PERRENOUD, 2007, p. 1).

Os ensinamentos desenvolvidos nas Escolas citadas anteriormente são tidos como processo de articulação da experiência, de significação da relação do indivíduo com o meio e consigo mesmo. E, além disto, mantém um sistema de programas de intercâmbio com Projetos do MEC (Ministério de Educação e Cultura) que permite aproximar indivíduos e culturas diferentes onde o aluno tem a oportunidade de mostrar a sua cultura para outras realidades.

Ressalto, porém, que não basta uma proposta pedagógica baseada em teorias de aprendizagem significativas, mas, devem-se voltar essas propostas para a realidade das escolas, levando em conta as suas realidades rurais e urbanas e com o contexto da realidade de cada aluno objetivando a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Colegiados e o Projeto Pedagógico como Instrumentos da Democracia

Os conselhos escolares e outros procedimentos mais participativos na gestão escolar, como a elaboração coletiva do projeto político-pedagógico, articulam-se, de um lado, à crescente complexidade dos problemas educacionais e escolares que exige a constituição de formas mais qualificadas de gestão escolar (Teixeira, 1961, p. 84) e, de outro, aos reclames por mais democracia.

A constituição de organismos coletivos de gestão se posiciona como pretensa solucionadora desses problemas, mas incorre em outra questão. Pauta-se na ideia de que a participação das pessoas na gestão da coisa pública é suficiente ou eficiente tecnicamente. Porém, "o colegiado significa quase inevitavelmente [...] um obstáculo às decisões precisas e unívocas e, sobretudo, rápidas" (Weber, 2004, p. 222). É mal resolvida a relação entre eficiência e eficácia com a democracia, quando esta é compreendida apenas como a constituição

de espaços e momentos de participação popular nos processos de tomada de decisões:

Quanto ao Projeto Pedagógico, é possível observar que as escolas, em geral, declaram possuí-lo. Porém, o que pode indicar a potencialidade democrática do projeto, além da sua existência, por óbvio, são as formas como ele foi edificado, considerando o grau de envolvimento e o tipo de participação das pessoas do universo escolar neste processo.

Logo, um projeto que teve sua elaboração não apenas centralizada, mas realizada integralmente pela equipe diretiva da escola, ou ainda que apenas seguiu um modelo determinado pela secretaria de educação, será certamente menos democrático do que um PPP que foi elaborado com a efetiva participação dos sujeitos da escola. Isto representa dizer que a forma como o PPP é construída indica o quanto ele potencialmente é capaz de servir de instrumento em favor da gestão democrática na escola.

O que é Colegiado Escolar?

É um grupo, constituído de representantes dos diversos segmentos da Comunidade Escolar, como já citado acima, destinado a participar das decisões da escola, que se reúne para sugerir medidas, propor soluções ou tomar decisões.

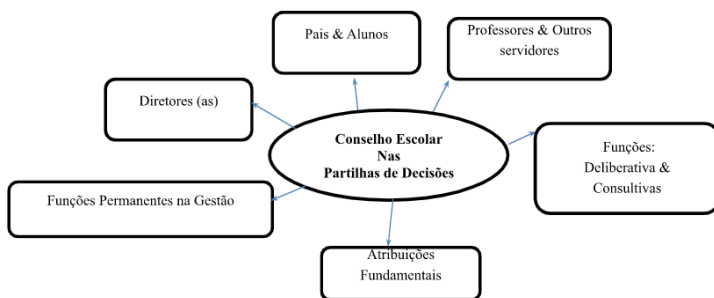


Figura 1 - Conselho Escolar.

Fonte: Própria.

É um órgão coletivo de decisão e análise dos problemas da escola. O Colegiado Escolar é um instrumento de democratização das decisões, que dá lugar a vivência democrática de ideias, de necessidades comuns, de alternativas (vistas por várias óticas) discutidas e partilhadas coletivamente. É, portanto, um caminho para a construção de uma escola autônoma e democrática.

Conselho Escolar como Mecanismo para uma Educação Democrática

A gestão democrática implica a efetivação de novos processos de organização e gestão baseados em uma dinâmica que favoreça os processos coletivos e participativos de decisão. Nesse sentido, a participação constitui uma das bandeiras fundamentais a serem implementadas pelos diferentes atores que constrói o cotidiano escolar. A participação pode ser entendida, portanto, como um processo complexo que envolve vários cenários e múltiplas possibilidades de organização. Ou seja, não existe apenas uma forma ou lógica de participação: há dinâmicas que se caracterizam por um processo de pequena participação e outras que se caracterizam por efetivar processos em que se busca em compartilhar as ações e tomadas de decisão por meio do trabalho coletivo, envolvendo diferentes segmentos da comunidade escolar.

Sabe-se que o Conselho Escolar é a instância máxima da escola. Ele é formado por segmentos, ou seja, representantes de pais ou responsável, estudantes,

professores, funcionários e movimentos sociais comprometidos com a educação como já foi dito. Seu objetivo é auxiliar na gestão escolar a partir da discussão de temas que direcionam as ações do estabelecimento de ensino, que aqui falamos do municipal, é essencial a participação de todos os segmentos no Conselho Escolar. Essa participação é o que tornará democrática a gestão da escola pública municipal.

O conselho Escolar, órgão de representação da comunidade educativa, trata-se de uma instância colegiada, que deve contar com a participação de representantes dos diferentes segmentos das comunidades escolar e local, podendo constituir um espaço de discussão de caráter consultivo, deliberativo, fiscalizador e mobilizador. No art. 14 da LDB diz que “Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica de acordo com as suas peculiaridades” e conforme os seguintes princípios que norteiam ainda mais nas tomadas de decisões, das quais cita-se a: I - Participação

dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico da escola e II - Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Importante se frisar que tais ações, contribuem mais ainda para uma gestão mais justa, porém é importante que, a gestão motive a participação destes segmentos, em massa em todas as etapas que requerem decisões colaborativa e social.



Figura 2 - Gestão Partilhada.

Fonte: Própria.

Como foi instituído no art. 14 da LDB, é concebido então a participação dos professores no projeto político pedagógico da escola e permitido a participação de pais, alunos, professores, funcionários, comunidade escolar e

diretores nos conselhos escolares. É importante ressaltar que:

Participação significa a atuação dos profissionais da educação e dos usuários (alunos e pais) na gestão da escola. Há dois sentidos de participação articulados entre si. Há a participação como meio de conquista da autonomia da escola, dos professores, dos alunos, constituindo-se como prática formativa, como elemento pedagógico, metodológico e curricular. Há participação e usuário da escola compartilham, institucionalmente, certos processos de tomadas de decisão. (LIBANEO, 2015, p. 139).

É notório como o autor salienta em suas entrelinhas, o significado desta atuação numa gestão escolar, soando de forma democrática com autonomia nas práticas formativas, pedagógicas e curriculares, para que processos sejam revistos, no intuito de auxiliarem mais ainda dentro da comunidade escolar, quanto à instituição de ensino.

METODOLOGIA

O foco geográfico desta pesquisa foi realizado na Escola Municipal UEB Alberto Pinheiro em São Luís no Estado do Maranhão e teve como Modelo do estudo não experimental, uma vez que seu propósito não foi manipular variáveis, mais apenas analisar características do fenômeno em estudo.

Percebeu-se que tais estudos, podem oferecer grandes mecanismos de respostas que se deseja analisar, de forma que contribuí para muitos alcances, tendo como base a sua investigação natural para depois se analisar como forma de sanar ou diagnosticar tal características dos estudos. A pesquisa foi de enfoque quanti-qualitativo de cunho descritivo, baseou-se em entrevistas com pessoas envolvidas nas situações-problema e que tais respostas analisadas ajudou para o levantamento de dados correlacionados ao universo do objeto de estudo.

A investigação qualitativa implica, a utilização de procedimentos que captem a perspectiva dos participantes relativamente às interações sociais em Gestão Escolar Democrática e Coparticipativa: utilizando

técnicas concebidas especificamente para obter dados que reflitam a opinião dos atores sobre o processo social de que participam. O tipo de estudo foi descritivo, pois, a investigação descritiva é um tipo de investigação que descreve uma população, situação, ou fenómeno que está a ser estudado.

A abordagem qualitativa é muito importante porque é uma metodologia que envolve a procura de fatos descritivos recolhidos num campo de ação onde se encontram os elementos de pesquisa fundamentais da situação a estudar. O investigador preocupa-se em identificar e qualificar os processos e perspectivas dos participantes em detrimento do produto. O presente trabalho recorreu a uma orientação dentro da abordagem qualitativa que se baseou numa perspectiva fenomenológica, Bogdan; Biklen (1994) consideram-se como características fundamentais da investigação qualitativa:

- a) O fato de os investigadores não conceberem situações experimentais para testar hipóteses previamente formuladas. Antes pelo contrário, fazem

uma recolha direta de informação relativa a situações reais. Daí a investigação qualitativa ser também designada por investigação naturalista; b) outra característica da investigação qualitativa é a importância que se dá à descrição e interpretação de situações e processos, em vez de testagem de hipóteses e teorias. Porém, que não significa que este tipo de investigação seja indiferente à teoria, muito pelo contrário, é usada como pano de fundo conceitual para a análise de dados. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.72-74).

As manifestações que caracterizam uma investigação qualitativa são essencialmente o contexto do seu conteúdo e o projeto que vai ser alvo de investigação, e não o método de recolha de elementos necessários para essa mesma investigação. No campo da investigação qualitativa, descrevemos os procedimentos que nos possam ajudar a recolher dos participantes, as suas perspectivas relativamente a interações sociais em consideração. Assim, é fundamental o recurso a técnicas específicas apropriadas para a recolha de dados, que

possam traduzir os significados construídos pelos atores sobre o processo social em que se encontra a participar.

Deste modo, o método mais apropriado para dar corpo a estas interações e pressupostos de investigação é, certamente o estudo de caso, uma vez que a recolha e análise de dados é simultânea, tornando o processo mais dinâmico. Este método permite-nos ainda responder ao propósito de conhecer e compreender detalhadamente os procedimentos de todo o processo envolvente tal como ocorreram no local. Optou-se como metodologia de investigação neste trabalho, pelo estudo de caso. Este método permite-nos obter uma compreensão e finalidade, a mais aprofundada possível de todas as situações que rodeiam o presente estudo, e compreender o significado que é dado a todos os elementos que nele participam.

O estudo não houve amostra definida, porque a intenção foi investigar a população definida pelo autor, dentro da sua limitação de estudo. A população foi a comunidade escolar da Escola Municipal UEB Alberto Pinheiro em São Luís, sendo a amostra do estudo foi não-

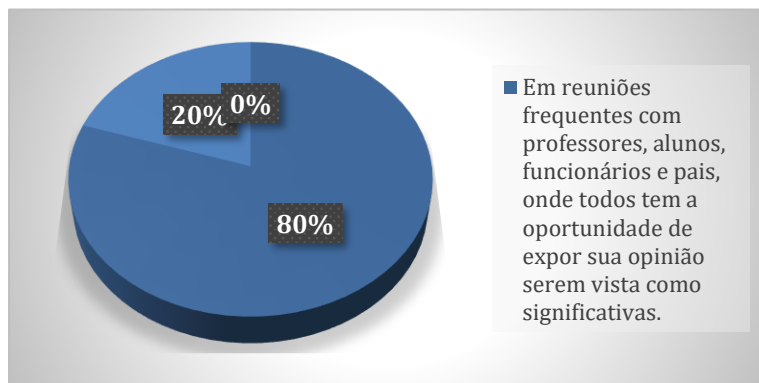
probabilística de acordo com a conveniência do estudo e interesse dos participantes em fazer parte dos autores pesquisados.

A escola compõe de 800 alunos, 84 colaboradores, como professores, coordenadores, serventes, secretários e auxiliares da secretária e de sala de aula, pois apenas foi retornado os questionários preenchidos de 102 alunos, 3 coordenadores, a direção geral e adjuntas e 17 professores.

RESULTADOS E DISCURSÕES

Justifica-se que, para esta publicação, se fez uma seleção dos gráficos que se considera os principais nesta temática. Sendo assim, determinados resultados deixam claro para o leitor que, os objetivos de tais inquietações surgidas ainda no projeto de pesquisa e investigados ao longo de sua aplicação, pôde colaborar para a construção final deste recorte na Dissertação de Mestrado, que conseqüentemente foram atingidos e sanados os argumentos iniciais levantados.

Gráfico 2: As práticas de relacionamento entre a comunidade se fortalecem pela gestão escolar



Fonte: Elaboração Própria/2020

Em relação as práticas de relacionamento entre a comunidade, os resultados dos índices do gráfico apontam que 80% disseram que fazem reuniões frequentes com oportunidade para alunos e professores de expor suas opiniões, 20 % também fazem reuniões periódicas com a comunidade, porém somente a gestão quem comanda, e os avisos estão restritos nos informes para a comunidade apenas no mural da escola.

Entende-se que as escolas devem, buscar a integração escola-comunidade-família, buscando o

planejando para se transformar em centros de debates permanentes (Vieira; Bussolotti, 2018). Silva (2009) ainda relata que a participação na comunidade da gestão escolar, torna o trabalho realizado menos fatigante para a equipe de gestores e há maiores possibilidades de organização e melhoria na qualidade nas atividades desenvolvidas.

Gráfico 5: Funcionabilidade do Conselho Escolar nesta escola



Fonte: Elaboração Própria/2020

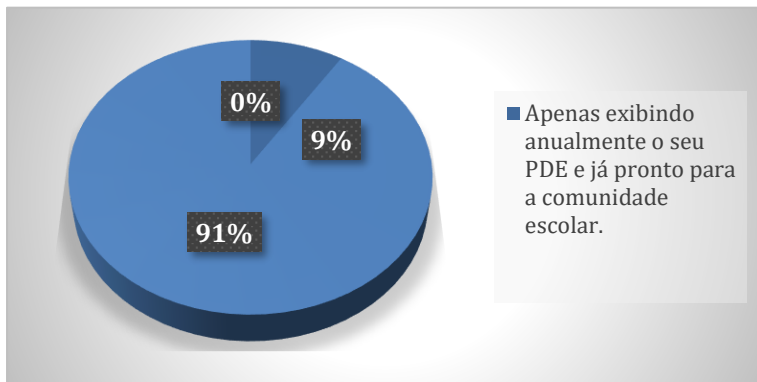
Sobre o funcionamento do conselho escolar desta escola, nos índices do gráfico temos os seguintes

resultados: 95% disseram que existe um conselho e funciona ativamente sendo chamado periodicamente, considerando que o conselho está congregado para o desenvolvimento da escola e qualidade de ensino.

Quanto aos índices que disseram que não há conselho, pois, a comunidade não tem tempo para participar, não houve soma para cálculo de % e 5% responderam que existe formalmente um conselho, mas prioriza assinar documentos inquestionáveis, sem participação e interesse no funcionamento por parte dos interessados.

De acordo com Drescher (2014), o conselho escolar constitui-se em articular e buscar alternativas para que a escola atinja melhorias significativas em todos os segmentos. Nesse sentido, o autor relata que o conselho escolar torna-se articulador pelo qual se pode exercer a cidadania, objetivando a participação de todos em tomada de decisões referentes a organização da escola e constituindo um elo de comprometimento para com a educação.

Gráfico 6: Forma que a gestão tem administrado a constituição e implementação do seu PDE (Plano de Desenvolvimento da Escola)



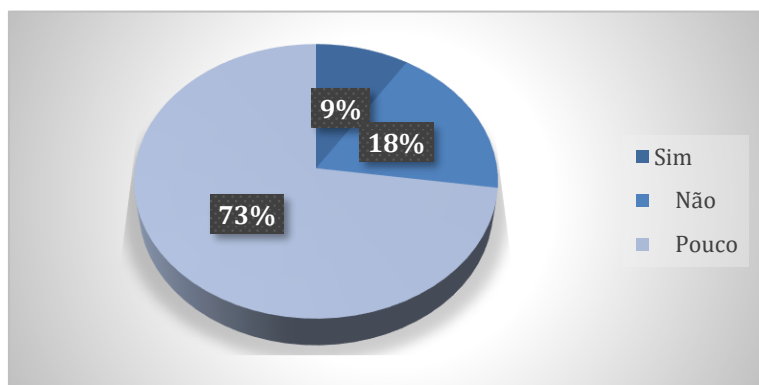
Fonte: Elaboração Própria/2020

Conforme as respostas dos índices do gráfico quanto a questão da forma em que a gestão tem administrado a instituição e a implementação do seu PDE, conclui-se que: 91% a administração tem planejado, construindo, discutindo e divulgando todas as suas etapas com parte técnica da escola. Os que exibem anualmente o seu PDE e já pronto para a comunidade, não totalizaram índice para o cálculo de 0%, porém 9% disseram que o

PDF que não é apresentado nem construído coletivamente com a comunidade.

Brasil (2007) salienta que o objetivo do PDE é aprimorar a gestão da escola, sendo, portanto, um instrumento para ajudá-la se organizar de maneira mais eficiente e com competência, melhorando a concentração de esforços e recursos, para reverter dificuldades no aprendizado como os altos índices de repetência e abandono escolar.

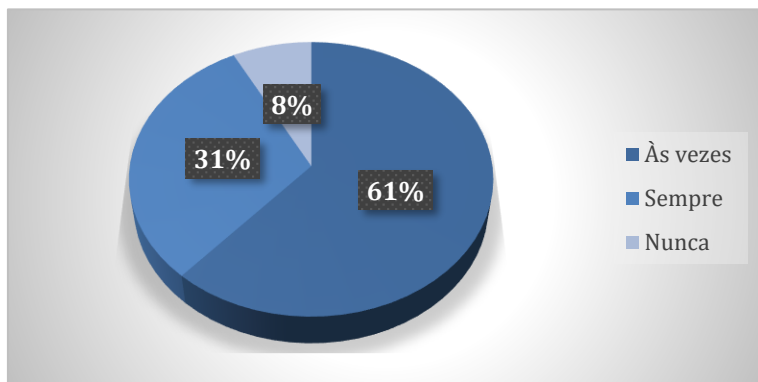
Gráfico 14: A escola expõe com frequência as condições financeiras da escola e fala sobre a prestação de contas



Fonte: Elaboração Própria/2020

As respostas foram distribuídas nos índices do gráfico onde, 73% responderam muito pouco, 18% responderam não e 9% sim. Percebe-se a falta de comunicação da escola em relação as questões financeiras. Todavia afirma-se que a demanda na prestação das contas dentro da educação traz como conhecimento a boa distribuição da renda na escola, além de fazê-la cidadã, pois pode-se mostrar a opção de aperfeiçoamento de muitas demandas na qualidade e contribuições nas melhorias coletivas na comunidade escolar.

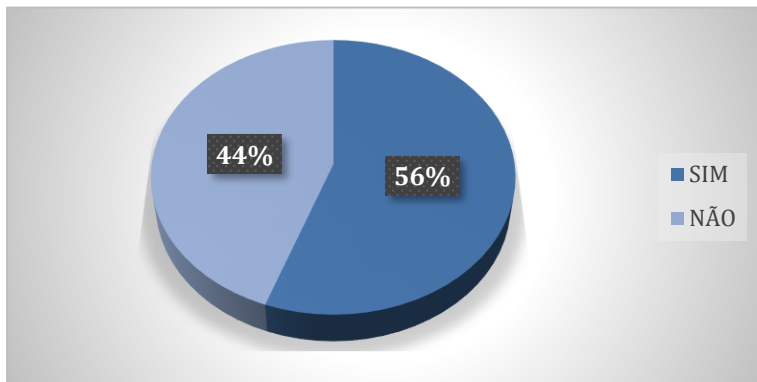
Gráfico 16: As opiniões da comunidade são ouvidas e levadas em consideração pela escola



Fonte: Elaboração Própria/2020

Com base exclusivamente nos dados apresentado no gráfico, o resultado são que: 61% responderam as vezes, 31% sempre e 8% responderam que nunca. Segundo Bezerra (2010) todas as ações escolares devem ser desempenhadas em um contexto participativo, dialogando com todos seus segmentos, articuladas com o contexto atual, que exige uma política educacional capaz de contribuir para a educação e integração entre a escola e a comunidade torna-se necessária para auxiliar neste processo.

Gráfico 18: A escola utiliza alguma estratégia para aumentar a participação da comunidade na escola



Fonte: Elaboração Própria/2020

Quanto as respostas, no gráfico podemos concluir que 56% que sim e 44% que não. Na literatura científica, propostas de participação da comunidade se intensificaram, Siqueira (2008) destaca que a convocação da comunidade, dos pais e dos professores a participarem da vida escolar de seus filhos auxilia a melhora da qualidade do ensino ministrado nas escolas.

Torna-se necessário conscientizar a população em geral que as iniciativas da escola encontrem suporte na comunidade, sensibilizando de modo que, a educação

seja valorizada e integrada para melhor servir à sociedade e que os seus usuários sejam pessoas justas na atual sociedade vigente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os grandes desafios na educação no País é a permanência de estudantes nas comunidades escolares como fins no ensino superior. Tendo como base, a equidade nas aprendizagens dentro destas comunidades, assim, a verificação envolveu associação nos desempenhos de estudantes e os elementos chaves: um fator na escola (liderança principal) e fatores fora da escola (relacionado ao processo de escolha da escola). diretores em diferentes sistemas educacionais).

O primeiro foi medido pela participação docente, diante das lideranças dos diretores na escola. O outro se refere aos caminhos percorridos aos cargos de gestores escolares públicos no Brasil, em especial na comunidade escolar investigada, um processo definido por redes escolares. No atual cenário educacional urge a carência de se pensar uma gestão democrática e participativa, na

qual professores, pais, alunos, equipe gestora, funcionários e comunidade local compartilham das decisões nas comunidades escolares na perspectiva da participação, autonomia e descentralização das atividades e decisões escolares.

Assim, a pesquisa salienta a função do diretor que ecoa o peso da responsabilidade na nomenclatura que lhe foi auferida durante décadas, precisa ser ponderada, quando na atualidade traz no seu bojo a figura do gestor, que não mais direciona sozinho, mas que gerencia a escola coletivamente, com a participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares, destacando o primeiro objetivo específico sobre as permissões e práticas que a direção da escola tem sobre a gestão democrática. Nessa perspectiva, apostamos no Projeto Político-Pedagógico construído coletivamente, que situa a escola, reflete sobre a história, a filosofia e referências dentro do contexto escolar, além traçar uma diretriz e diagnosticar a realidade que precisa ser pautada com ações que envolvem todos os atores da escola.

Evidenciando o segundo objetivo específico da presente pesquisa que diz respeito ao efeito da gestão democrática na integração da escola com a comunidade, a gestão escolar tem um imenso desafio de propiciar uma gestão democrática nas unidades escolares, porque embora as leis respaldem a legalidade do tema, as ações conjuntas com a comunidade escolar e local precisam estar na pauta de discussão cotidiana dos estabelecimentos de ensino. Sendo assim, a discussão por uma escola laica, de qualidade e democrática vai além de ordenamentos legais que abordam a educação, pois trata-se de um processo histórico de lutas e reivindicações dos profissionais da educação e de todos aqueles que são atores da escola pública.

Acerca do terceiro objetivo específico que buscou constatar o modo da realização da avaliação da escola como instituição, o estudo evidencia a falha na avaliação institucional, limitada apenas aos processos técnicos e seu método muito superficial, realizando avaliação somente do corpo docente da escola a partir da observação das ações e registro. O gestor, diante da função que lhe foi

confiada, seja por indicação, consulta pública, eleição ou outro meio que obteve a nomeação, precisa atuar como articulador do processo ensino aprendizagem, focando na qualidade educacional dos educandos.

Para alcançar a qualidade, para além dos indicadores educacionais e dos desempenhos em avaliações externas ou internas, se faz necessário um novo olhar para os integrantes da equipe técnico-pedagógica, formada por coordenador pedagógico, orientador educacional, supervisor escolar e o gestor, tonando-se imprescindível que ocorram ações articuladas entre os membros da equipe gestora, alcançando desta forma, o quarto objetivo específico acerca do relacionamento entre a equipe profissional da escola.

A pesquisa mensura que a instituição escolar possui uma trajetória longa e significativa no sentido da gestão democrática, através da qual é possível identificar a busca pela coerência que a caracteriza e o processo de construção e crescimento gradual de sua relativa autonomia. Assim, é menos vulnerável a vários contextos de influência. O estudo responde o quinto objetivo

específico que diz respeito a identificação dos meios de coparticipação da escola com a comunidade, indicando que a comunidade escolar acredita que a gestão democrática implica compartilhar com a comunidade, por meio de mecanismos participativos, como reuniões, assembleias e conselhos, tomada de decisão na escola.

Buscou-se romper com práticas autoritárias, incentivando a participação de todos os segmentos escolares, na perspectiva de construção de uma nova vida cotidiana, pois uma gestão compartilhada, tendo como princípios a coparticipação de toda a comunidade escolar nas tomadas de decisões é de grande relevância. A pesquisa evidência a complexidade de uma gestão democrática. Põe em movimento, de maneira coerente e participativa, buscando a integração escola e comunidade, considerando que o PPP propõe. É claro que existem conflitos que são abordados nos níveis colegiados da instituição, onde ainda há limites e limitações nos relacionamentos entre as hierarquias de poder.

A democracia na educação e na escola não é algo que se considere formalmente em dispositivos legais ou porque faz parte de um projeto do governo. A democracia vive um processo permanente de construção e reconstrução e, como tal, apresenta avanços e retrocessos, contradições e disputas, movimentos do processo de aprendizagem do jogo democrático.

REFERÊNCIAS

ALVES, MTG; FRANCO, C. **Uma pesquisa sobre eficácia escolar no Brasil: sobre o efeito das escolas e os fatores associados à prática escolar**. In: Brooke, N; Soares, JF (org.). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

ALVES, MTG; FRANCO, C. **Uma pesquisa sobre eficácia escolar no Brasil: sobre o efeito das escolas e os fatores associados à prática escolar**. In: Brooke, N.; Soares, JF (org.). *Pesquisa em eficácia escolar* origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 482-500.

BEZERRA, A. da A. Celestino. **Gestão democrática da construção de uma proposta curricular no ensino público: a experiência de Aracaju**. Maceió: EDUFAL, 2007. 240 p.

BOGDAN, R. e BIKLEN. S. (1994). **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora.

BRASIL. CONAE 2010. **Construindo o Plano Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias**. Brasília, 2010. Disponível em: <https://fne.mec.gov.br/28-historico/46-conae-2010>. Acesso em: 24 maio. 2022.

BRASIL. **Lei Federal Nº. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras procedências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 de junho. 2014.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programa e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, 25 abr. 2007.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.

BRASIL. **Presidência da República**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BROOKE, N.; SOARES, JF. **Pesquisa em eficácia escolar: Origem e trajetórias**. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

CREEMERS, B.; REEZIGT, G. **Condições da escola afetando a eficácia da instrução**. *Eficácia escolar e aprimoramento escolar*, Reino Unido: Taylor & Francis, 1996.

DRESCHER, C. Hulda. **A importância do conselho escolar para a gestão democrática da escola**. 2014. 52 f. Monografia (Especialista em Gestão Educacional) - Universidade Federal de Santa Maria, Três Passos, RS, 2014.

FREIRE P. (1998). **Política e educação, inglês**. Politics and Education: traduzido por Pia Lindquist Wong. 1999.

LEITHWOOD, K. **Como você lidera as nuestras escuelas?** Esportes desde a investigação. Santiago: Salesianos Impresores, 2009.

LIBÂNEO. José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. São Paulo: Heccus Editora, 2015.

LÜCK, H. **A gestão participativa na escola**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

NEVES, C. M. de Castro. **Autonomia da escola pública: um enfoque operacional**. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). *Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível*. 7. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2007.

SAMMONS, P. **As características-chave das escolas utilizam**. In: Brooke, N.; Soares, JF (org.). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

SAMMONS, P. **As características-chave das escolas utilizam**. In: Brooke, N.; Soares, JF (org.). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

SILVA, E. Pereira. **A importância do gestor educacional na instituição escolar**. *Revista Conteúdo, Capivari*, v. 1, nº 2, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/45041217/21-83-1-SP.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1553537733&Signature=eLVI3XoQOZzAzXyCN>

WEfXwWhWo%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DA_IMPORTANCIA_DO_GESTOR_EDUCACIONAL_NA_I.pdf. Acesso em: 25 set. 2022.

SOARES, JF; ALVES, MTG **Efeitos das escolas e municípios na qualidade do ensino fundamental.** *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Campinas, 2013.

SOARES, T. M; TEIXEIRA, L. H. G. **Efeito do perfil do diretor de gestão escolar sobre a proficiência do aluno.** *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2006.

TEIXEIRA, Anísio (1961). **Que é administração escolar?** IN: Isto Simpósio Brasileiro de Administração escolar. Relatório. Cadeira de Administração escolar e Educação Comparada. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, p.44-89.

WEBER, M. C. Emil. (1864-1920). **A ética protestante e o espírito do capitalismo.** Tradução Irene Q. F. Szmrecsanyi e Tamás J. M. K. Szmrecsányi. São Paulo, 13 ed. Pioneira, 2004.

VIEIRA, A. E. Ribeiro; BUSSOLOTI, J. Marcondes. **GESTÃO ESCOLAR.** *Interação-Revista de Ensino, Pesquisa e Extensão*, v. 20, n. 1, p. 45-70, 2018.

SIQUEIRA, M. M. M. et al. Medidas do Comportamento Organizacional: Ferramentas de Diagnóstico e de Gestão. Porto Alegre: Artmed. 2008.

ANÁLISE DO ENSINO DE HISTÓRIA POR INTERMÉDIO DA PLATAFORMA DIGITAL GOOGLE FORMS

Márcio Henrique Baima Gomes
Ronaldo Silva Júnior

INTRODUÇÃO

Em função da pandemia de Covid 19, professores e alunos tiveram que se adaptar a uma nova realidade para dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, foram grandes os esforços para que o ensino remoto tomasse forma e garantisse a continuidade dos estudos de milhares de estudantes pelo Brasil.

Em 17 de março de 2020, o Ministério da Educação, por meio da portaria nº 343, substituiu as aulas presenciais e regulamentou as aulas remotas nos meios digitais, em razão da pandemia. Nesse cenário, as tecnologias digitais de comunicação e informação se tornarão imprescindíveis.

Na busca constante pelo aperfeiçoamento, e respondendo ao desafio que se apresentou durante a pandemia, os professores fizeram uso constante de ferramentas e tecnologias da informação e comunicação que, apesar de já estarem disponíveis antes da pandemia, passaram a fazer parte do cotidiano escolar com maior intensidade, como o é o caso do *Google Forms*.

As ferramentas *Google*, de um modo geral, sempre foram acessíveis e oportunizaram diversas ferramentas para o uso educativo, como o *Google Forms* que, nesse período pandêmico, se mostrou bastante eficaz, especialmente para elaborar aulas, atividades e testes, sendo compartilhado para os alunos que irão interagir com a ferramenta e desenvolver suas tarefas educativas.

Porém, mesmo com todas as vantagens do *Google Forms*, em relação ao ensino de História, algumas questões ainda precisam ser observadas com bastante atenção, como por exemplo, a recepção dos conteúdos entre os alunos e a efetividade da aprendizagem nesse formato, para acarretar em um processo de fragilização na aquisição de novos conhecimentos, repetindo, agora com

ferramentas digitais, uma educação baseada na mera recepção de informações e sem a devida crítica.

Consoante ao exposto, tem-se como problemática da pesquisa o uso da plataforma digital *Google Forms* no processo ensino-aprendizagem, na modalidade remota, da disciplina de História avaliando recepção, sua efetividade, percalços e resultados entre os alunos da EJA do C.E Cidade Operária I que concluíram o ano letivo de 2021 no referido centro de ensino.

Apresenta-se, desta forma, como questão norteadora do trabalho, qual a possibilidade de a plataforma *Google Forms* ser usada, no ensino remoto, no processo ensino-aprendizagem da disciplina de História, de maneira que os alunos não se limitem a receber e replicar informações de forma mecanizada?

Tem-se, então, como objetivo geral da pesquisa, analisar o ensino de História por intermédio da plataforma digital *Google Forms*. Para tanto, elenca-se como objetivos específicos a caracterização do contexto em que a plataforma digital *Google Forms* passou a ser utilizada na unidade de ensino; a análise da recepção dos alunos

que tiveram aulas de História por intermédio da plataforma *Google Forms*; a avaliação da funcionalidade da ferramenta *Google Forms* para o ensino de História.

METODOLOGIA

A presente pesquisa é descritiva e exploratória (BRASILEIRO, 2021), realizada com os alunos da Educação de Jovens e Adultos do C.E Cidade Operária I, cuja a finalidade é, nesse momento, caracterizar um processo que, especificamente em relação ao ensino de História, ainda é pouco debatido e com dados insuficientes, no caso, o ensino de História através do *Google Forms*. Raros são os trabalhos que falam especificamente dessa tecnologia de informação e comunicação na sua relação direta com o ensino de história. Sendo assim, as leituras, levantamentos, sondagens e coleta de dados foram de suma importância para nos aproximarmos do objeto de análise e construir novas hipóteses e categorias de análise que auxiliem na compreensão do objeto de pesquisa, seus limites e possibilidades como ferramenta tecnológica de ensino.

Quanto aos meios, consideramos que a pesquisa é documental, pois se baseia nas fontes digitais (ALMEIDA, 2011) que, após análise e tratamento dos dados obtidos, nos revelam aspectos significativos do processo em questão. Os formulários aplicados, sua divulgação e a recepção se localizam no *ciberespaço* (LÉVY, 1999), o que reforça o caráter digital do referido(a) instrumento/tecnologia e ao mesmo tempo sua inserção no processo de comunicação e aprendizagem do século XXI.

No que diz respeito a técnica, utilizamos o formulário google para a coleta de dados. Aplicamos o questionário para um total de 33 alunos, que responderam ao todo 6 perguntas fechadas e uma aberta, onde que os mesmos tiveram a oportunidade de expressarem suas opiniões de forma mais livre.

O critério utilizado para a participação dos discentes da EJA na pesquisa foi estarem matriculados na disciplina de História, ter participado de pelo menos uma aula via *Google Forms* e ter concluído o ano letivo de 2021

no C.E Cidade Operária I, espaço da onde a pesquisa aconteceu.

É importante destacar que, para esse estudo, consideramos as aulas de história elaboradas e direcionadas aos alunos da EJA via *Google Forms*, assim como o questionário aplicado para coletar dados sobre percepção dos alunos em relação as aulas nesse formato, são, ao mesmo tempo, ferramenta e fonte de pesquisa. Se constituem como ferramenta à medida que possibilitam experiências de aprendizagem não presenciais mediadas pelas novas tecnologias de informação e comunicação entre os sujeitos envolvidos na pesquisa, nesse caso, alunos da Educação de Jovens e Adultos do C.E Cidade Operária I. Se enquadra, também, como fonte de pesquisa, pois desde a elaboração, que leva em conta as novas tecnologias de informação e comunicação, até a recepção e interação dos alunos, fornecem elementos da cultura digital em franca expansão nesse momento, de onde podemos extrair informações relevantes sobre a forma como esses alunos estão aprendendo História e

interagindo de uma maneira diferente da forma tradicional (presencial) que outrora prevalecia.

REFERENCIAL TEÓRICO

Contexto social e tecnológico do processo ensino aprendizagem

As tecnologias de informação e comunicação (TICs) passaram por um processo de evolução nos últimos 20 anos, especialmente no que diz respeito à educação. Graças a esses avanços, foi possível, no contexto da pandemia, assegurar o processo de ensino e aprendizagem mediado pelas novas tecnologias. Porém, não é de hoje que as sociedades incorporam as tecnologias ao seu cotidiano. Para Kenski (2012) citado por Sousa (2018, p. 28), “as tecnologias são tão antigas quanto a espécie humana”. A inventividade humana deu origem a diversos equipamentos e ferramentas que foram utilizadas para superar adversidades e resolver problemas durante o processo evolutivo. Assim, podemos considerar a

tecnologia, de forma ampla, como “[...] o processo (ideia e planejamento) quanto a materialização e aplicação prática em uma dada situação” (SOUSA, 2018, p. 29).

A partir da dessa compreensão levantada por Sousa (2018), vale lembrar que, em se tratando de tecnologias aplicada à educação, já na década de 40, os estadunidenses começam a utilizar o audiovisual na formação de especialistas militares, constituindo assim um dos primeiros campos específicos da tecnologia educativa (SANTOS, 2003).

A partir da década de 70, o desenvolvimento da informática e a utilização de computadores ampliam as possibilidades educacionais/formativas, despertando interesse do poder público e seus respectivos sistemas de educação em diversas partes do mundo.

No Brasil, a implementação das TICs na educação pública tem sua trajetória iniciada nos anos 90, com o Programa Nacional de Informática na Educação que objetiva

À preparação de professores para o uso da informática com seus estudantes e a criação de centros de informática educativa,

localizados nas Secretarias Estaduais de Educação, que eram responsáveis pela preparação de professores e pelo atendimento aos educandos de escolas públicas no que diz respeito ao uso do computador (ALMEIDA, 2001 apud GERALDI; BIZELLI, 2015, p.116).

Essas primeiras iniciativas corresponderam aos interesses e tecnologias do período e estiveram mais centradas na informática e no audiovisual, tendo o computador, a televisão e o vídeo cassete como suas principais ferramentas. Um bom exemplo em relação ao audiovisual foi o Telecurso 2000.

Com a chegada da *Web 2.0*¹, as tecnologias da informação e comunicação se tornaram ainda mais presentes na vida social, impactando na educação, que passa a ser (re) pensada na sua relação com esse novo contexto em que os alunos (crianças, jovens e adultos) “[...] interagem, via rede, com os mais diversos produtos, lugares e pessoas. Vivem a rede, compartilham na rede,

¹ Para definir *Web 2.0*, Vandresen (2011) adota o conceito de Ferreira e Bastos (2006), que a considera como “[...] uma plataforma que comunica e partilha conteúdos e serviços, potenciando uma verdadeira arquitetura participada, onde os conteúdos, postados por cada um de nós, encontram seu espaço na rede e obtêm a divulgação adequada. Representa um novo paradigma onde a colaboração ganha força suficiente para concorrer com os meios tradicionais de geração de conteúdo. [...] refere-se a uma suposta segunda geração de serviços da internet”.

se conhecem via rede, vivenciam a chamada *Web 2.0*” (VANDRESEN, 2011, p. 02).

Com as tecnologias da informação e comunicação atuais, as possibilidades de aplicação no campo educacional se ampliaram, haja vista que as referidas tecnologias foram incorporadas pela sociedade em um processo muito veloz, nem sempre acompanhado pela escola. Mesmo detentora de uma tecnologia (o ensino), a escola, assim como o professor, precisou entender e se adaptar ao novo contexto social e tecnológico, pois

Ao presenciarmos as inovações da tecnologia na sociedade contemporânea, percebe-se que é de relevância fundamental que as instituições escolares aprendam a lidar com as mesmas a fim de atender às exigências e interesses de sua clientela; na perspectiva de desenvolver conhecimentos e habilidades necessários ao exercício da cidadania. Pois, essa realidade já é vivida (de forma direta ou indireta) intensamente pelas crianças e jovens que chegam às salas de aulas (SOUSA, 2018, p. 40).

De forma mais específica, ainda no espaço da escola, a disciplina de História, assim como seus professores, também iniciara um processo de apropriação e adaptação em relação às novas tecnologias da informação e comunicação.

O emprego de novas tecnologias no ensino de História não é novidade. Há décadas professores de História se utilizam de ferramentas tecnológicas para mediar a aprendizagem. A fotografia, cinema, radiodifusão, projetores, televisão, videocassetes, DVD e computadores foram (e ainda são) recursos tecnológicos importantes para o ensino de História.

No cenário atual, tem-se ampliado ainda mais o contato com as novas tecnologias, especialmente com a chegada da *Web 2.0*. Historiadores, professores, alunos e público em geral interessados em conhecer e discutir o passado se beneficiaram das tecnologias de informação e comunicação. Como afirmam Ferreira e Franco (2009, p. 133):

Essa popularização do computador andou junto com a popularização da

informação. Professores, alunos, historiadores ou apenas interessados começaram a acessar a rede de computadores para obter dados sobre os mais diferentes assuntos, inclusive História. A disponibilização do conteúdo de História na internet passou a ter várias possibilidades de uso, porque podem variar de artigos e livros em formato digital, feitos por historiadores profissionais, até textos sem maior preocupação historiográfica e que mesclam opiniões e memória, num misto difícil de ser diferenciado pelo leitor.

É importante dizer que as tecnologias por si só não respondem às demandas atinentes ao ensino de História, ainda que, como ressaltado acima, a disponibilização de conteúdos nas diversas plataformas da *web* seja relevante, sem uma abordagem crítica, a utilização dessas ferramentas perde efeito, especialmente em um mundo “[...] onde as massas manipuladas pelas mídias parecem não ser movidas a desenvolver uma capacidade maior de criticar o que lhes é exposto diariamente através dos jornais, TV e Internet [...]” (BARROS, 2019, p. 92).

Processo ensino-aprendizagem na pandemia: os reflexos na educação

A pandemia de Covid-19 impactou diretamente na educação. As restrições e o isolamento social decorrente do enfrentamento à pandemia desarticularam por um período o funcionamento habitual da escola e das relações de ensino e aprendizagem, acentuando o déficit educacional, especialmente da rede pública.

Em 2021, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) fez a divulgação de um estudo (Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil) que revelou os primeiros impactos causados pela pandemia na educação básica.

Segundo o estudo, em 2020, 85% das escolas públicas estaduais não retornaram às atividades presenciais. Nesse período, foi observado também que apenas 22,6% das escolas públicas estaduais disponibilizaram aos alunos acesso a equipamentos (computador, notebook, smartphones, etc.) para a continuidade das atividades pedagógicas durante a

suspensão das atividades presenciais. O acesso a internet também foi bastante comprometido, segundo a pesquisa.

Pela disparidade observada, evidenciou-se que uma parte considerável dos estudantes não tiveram a oportunidade de continuar seus estudos de forma adequada durante a pandemia, acarretando em aumento do déficit educacional na rede pública de ensino, que não será equacionado facilmente, pois de acordo com a avaliação do Ministério da Educação (MEC), os principais riscos decorrentes da suspensão das aulas presenciais estão relacionados entre o comprometimento do calendário escolar, os retrocessos do processo educacional e da aprendizagem dos estudantes, os danos estruturais e sociais para os estudantes e as famílias de baixa renda e o abandono e o potencial aumento da evasão escolar.

A possível retomada das aulas presenciais, à medida que a cobertura vacinal for se ampliando em todo Brasil, exigirá outras estratégias para que os alunos possam retornar à escola, pois por conta da pandemia a evasão escolar, um problema antigo, se acentuou.

O cenário pandêmico, ao mesmo tempo que trouxe o desafio de ensinar por meio das novas tecnologias e plataformas digitais exigiu, também, dos professores de História, através das suas pesquisas e práticas de ensino, a elevação da capacidade crítica dos seus alunos.

Como afirma Rodrigues (2021, p. 175), “Muitos são os profissionais que vêm buscando em mídias digitais recursos já disponíveis nas redes para uso em aulas remotas e atividades assíncronas”. Dessa forma, plataformas como o *Google Forms*, *YouTube* e *podcast* se tornaram aliados de professores e alunos nesse período de pandemia.

Foi pensando nessa realidade que, como professor de História, acabei optando pela utilização do *Google Forms* como uma das principais ferramentas tecnológicas para ministrar as aulas remotas da disciplina de História no C.E Cidade Operária I, no ano letivo de 2021.

As vantagens do *Google Forms* são inúmeras, pois
[...] possibilita personalizar os
questionários com cores, criar diversos

tipos de perguntas, como de múltipla escolha, caixas de checagem, escalas, listas suspensas, etc., usar vídeos e imagens para ilustrar e deixar as perguntas que estão sendo feitas mais claras, fazer uso de diversos templates prontos do Google Forms, acessar os questionários do Google Forms em smartphones e tablets, seja para responder ou criar seus questionários. Em suas funcionalidades, destacam-se o tempo no processo de coleta e análise de dados e a manipulação de enormes pilhas de documentos (DIAS et al, 2021, p. 08).

Além das funcionalidades apresentadas acima, a utilização do *Google Forms* não consome muitos dados, o que possibilita um número maior de alunos acessarem as aulas nesse formato. Ocorriam com frequência queixas dos alunos sobre a dificuldade de ter acesso a internet ou um pacote de dados limitados. Nesse sentido, diferente de outras plataformas que exigiam maior conectividade, o *Google Forms* acabou se tornando uma opção mais inclusiva e de fácil acesso.

Em se tratando do ensino de História através dessa ferramenta, encontramos o exemplo do professor Tiago

Rattes, que criou uma atividade-jogo chamada o “Conselho do Rei” (CARVALHO, 2020). Rattes conseguiu inserir elementos da gamificação para envolver ainda mais os alunos em uma atividade em que não existe o certo ou errado, mas uma série de etapas de interação que leva a reflexão histórica entre os alunos.

A disciplina de História ministrada através *Google Forms* no C.E Cidade Operária I também se baseou em estratégias viáveis para cativar os alunos e mantê-los participativos durante esse período. Textos, documentos, imagens, vídeos e atividades em que os mesmos tinham o *feedback* automático devido as configurações do formulário permitiam uma interação maior entre o professor e os alunos, assim como a discussão sobre os resultados e aprendizagem durante o processo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

É inegável o impacto da pandemia de Covid 19. Impacto em todos os setores da vida humana. É certo que a educação não passaria sem sofrer profundos abalos, seja nos corpos e mentes de docentes e discentes, seja

nas formas de se viabilizar a educação em um momento tão difícil para a humanidade.

Em 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) “[...] declarou que a disseminação de COVID-19 se caracterizava com uma pandemia global (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICA DE SAÚDE, 2020 apud PEREIRA; NARDUCHI;

MIRANDA, 2020, p. 226). A partir de então, os esforços para combater o vírus se intensificaram, e as escolas tiveram que suspender as suas atividades presenciais. A alternativa viável para reestabelecer as aulas em meio à pandemia passavam pela adoção da Educação à Distância, do Ensino Remoto e, mais adiante, do Ensino Híbrido. Na rede pública estadual do Maranhão, por um período razoável, prevaleceu o Ensino Remoto.

Diante de tal realidade, docentes e discentes tiveram que se adaptar as novas formas de ensino e aprendizagem no contexto da pandemia, o que impulsionou a utilização de novas ferramentas/tecnologias da informação e comunicação

disponíveis, em rede, permitindo o fluxo constante de troca de saberes sem a presença física, o que atendia as recomendações sanitárias em meio a pandemia de Covid.

Tal mediação do ensino e aprendizagem através de ferramentas/ tecnologias da informação e comunicação foi o meio mais adequado para responder ao momento de crise pandêmica, mesmo com todas as limitações tecnológicas, pedagógicas e sociais presentes na rede pública, mas também

Lembrando que o uso de tecnologias a distância, no contexto das ações para promover o ensino-aprendizagem em tempo de isolamento, não tem como objetivo substituir o ensino presencial. Ele tem somente a intenção de suprir uma necessidade do momento, evitando que os estudantes percam o ano letivo (PEREIRA; NARDUCHI; MIRANDA, 2020, p. 233).

Então, à medida que os decretos e portarias estaduais (Decreto nº 35.662, de 16 de março de 2020; Decreto nº 35. 897, de 30 de junho de 2020; Portaria nº 0800, de 01 de fevereiro de 2021, definiram as normas e orientações para a continuidade do período letivo no

Estado do Maranhão, a organização escolar/pedagógica/docente começa a desenhar a ação real do processo educativo, que iria acontecer, nesse momento, no mundo virtual.

Art. 1º Ficam suspensas, por 15 (quinze) dias, as aulas presenciais nas unidades de ensino da rede estadual de educação, do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IEMA, da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA e da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão - UEMASUL.

Art. 2º A suspensão de trata o artigo anterior se aplica às instituições de ensino das redes municipais e às escolas e instituições de ensino superior da rede privada localizadas no Estado do Maranhão (MARANHÃO, 16 de março de 2020, P. 6.).

Mais do que nunca, os professores tiveram que aprender em tempo recorde a lidar com as TIC's. E é nesse contexto que os professores começam a potencializar e desenvolver habilidades e estratégias para ministrarem suas disciplinas de forma remota, com a possibilidade variada de instrumentos e plataformas, sugeridas pela

rede estadual, dentre as quais podemos citar a utilização de *Blogs*, *Google Classroom*, *Google Meet*, *Google Forms*, *Telegram*, *Whatsapp* e *Youtube*.

A incorporação frequente das TIC's na ação docente cotidiana foi uma demanda desses tempos pandêmicos. Muitos docentes tinham familiaridades com ferramentas tecnológica e o uso de redes (*internet*) conectadas. Porém, no contexto da pandemia, o uso pedagógico frequente dessas tecnologias, utilizadas de forma não presencial, passou a fazer parte da rotina de professores e alunos, algo até então impensável.

Sendo assim, a aplicação do questionário para os alunos participantes teve como objetivo verificar se o *Google Forms* foi uma ferramenta tecnológica funcional e relevante para o ensino de História durante o ano letivo de 2021, ano em que, por conta da pandemia de Covid 19, desenvolvemos o nosso trabalho educativo de forma remota.

Depois de aplicar o questionário (via *Google Forms*), receber as respostas e aferir os dados, foi possível

organizar graficamente os resultados das seis primeiras perguntas (objetivas) que iremos demonstrar a seguir:

Aulas de História via *Google Forms* e o momento em que vivemos

A compreensão quanto a necessidade de incorporar novas ferramentas como o *Google Forms*, aplicadas ao ensino de História, fica evidente. Dos 33 alunos, apenas 1 não considera que as aulas de História nesse formato estejam adequadas ao contexto em que vivemos.

6 - Você considera as aulas de História via *Google Forms* adequadas para o momento em que vivemos?
33 respostas

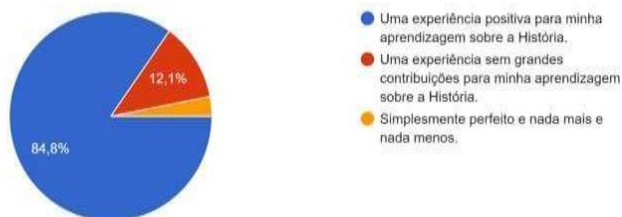


Fonte: Dados da pesquisa realizada pelo autor

a) A experiência de estudar História através do *Google Forms*

A maioria dos alunos consideraram que estudar História através do *Google Forms* foi uma experiência positiva. Pelo alto grau de aceitação, é possível avaliar que os alunos se familiarizaram com as aulas de História nesse formato, que é muito diferente do que estavam acostumados nas aulas presenciais.

1 - Como foi estudar História através do Google Forms?
33 respostas

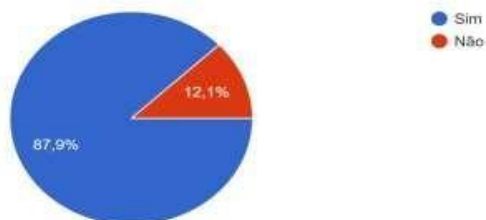


Facilitação da aprendizagem

Do total de 33 alunos, apenas 4 consideraram existir algum entrave para a sua aprendizagem durante a disciplina. Os demais reconheceram que a aprendizagem foi facilitada, o que demonstra um acerto na escolha da ferramenta a ser utilizada durante as aulas remotas.

2 - As aulas de História via Google Forms facilitaram a minha aprendizagem?

33 respostas



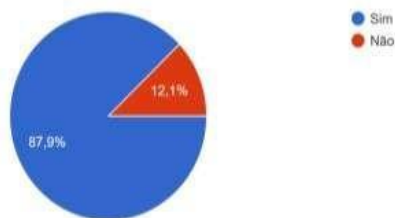
Fonte: Dados da pesquisa realizada pelo autor

b) Assimilação dos conteúdos

É interessante observar a repetição do resultado anterior, onde a relação entre facilitar a aprendizagem e a assimilar os conteúdos fica evidente. Do total, apenas 4 também não consideram ter uma boa assimilação dos conteúdos de História via *Google Forms*. Já, para a maioria, a assimilação dos conteúdos foi facilitada.

3 - A organização das aulas de História via Google Forms facilitou a assimilação dos conteúdos?

33 respostas



A resolução das atividades propostas

É interessante notar que a resolução de questões que, em sua maioria, foram avaliativas, gerou um debate entre os docentes, especialmente no diz respeito a possíveis situações em que o aluno possa “apenas copiar as respostas” para adquirir notas satisfatórias. No entanto, em relação a disciplina de História, o objetivo sempre foi a pesquisa, o processo de aprendizagem, e não o resultado final quantitativo. É perfeitamente razoável, nesse momento, que os discentes acessem as fontes de pesquisas disponíveis para resolverem as questões que foram propostas. A confiabilidade do processo está mais na frequência com o aluno se mantém ativo no processo do que no resultado final, somativo/quantitativo.

Além disso, as próprias configurações que podemos definir no *Google Forms*

oferecem recursos como

[...] a opção de autocorreção automática de todos os sujeitos endereçados, facilitando a vida do professor. Inclusive a divulgação das notas também de uma maneira automática logo após a entrega ou ao comando do dono do formulário

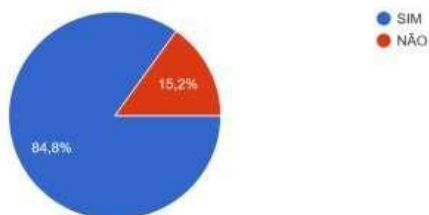
(Professor ou responsável pela turma)
(DIAS *et all*, 2021, p. 08).

Os recursos descritos acima, e também utilizados na disciplina de História, estabelecem uma nova relação entre os professores, alunos e suas tarefas, rompendo de certa forma com visões mais tradicionais acerca da autonomia do aluno diante das suas atividades, sejam elas avaliativas ou não. Nesse caso, aluno não precisa, por exemplo, esperar muito tempo pra ter um retorno do professor sobre os seus acertos e erros, já que o formulário oportuniza a autocorreção e o feedback imediato.

Mesmo que 15,2% dos alunos tenham considerado alguma dificuldade para responder as questões de História que foram propostas, reconhecemos que a maioria teve condições de concluir suas tarefas com certa facilidade, o que demonstra também uma familiaridade com a ferramenta.

4 - No Google Forms as questões de História poderiam ser respondidas com facilidade?

33 respostas



Fonte: Dados da pesquisa realizada pelo autor

c) A possibilidade de continuar utilizando aulas de História via *Google Forms* mesmo com o retorno das aulas presenciais

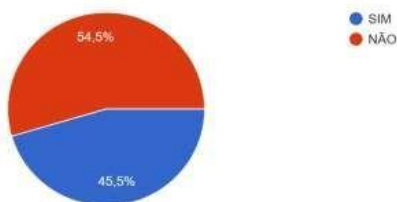
O resultado para esse questionamento, ainda que dividido, mostra um percentual de alunos que, eventualmente, aceitaria ter aulas de História via *Google Forms* mesmo com o retorno das aulas presenciais. Tal situação nos revela um cenário educacional pós-pandêmico onde as tecnologias de comunicação e informação não devam mais ser complemento do

processo de ensino- aprendizagem, mas parte do mesmo em todo processo.

A pandemia revelou um descompasso tecnológico entre a escola e a sociedade, entre as formas de ensino tradicionais e o uso das TIC's, sem falar também da falta de estrutura ou desuso das ferramentas tecnológicas existentes (ou não) nas escolas da rede pública de ensino.

Dessa forma, muito provavelmente, a experiência com o *Google Forms* no ensino de História, assim como outras ferramentas tecnológicas disponíveis, não ficará restrita a situações específicas ou contextuais, pois muito provavelmente será incorporada ao cotidiano pedagógico e a prática docente durante o processo educativo.

5 - Com o possível retorno das aulas presenciais, você descartaria uma eventual aula de História via Google Forms?
33 respostas



Fonte: Dados da pesquisa realizada pelo autor

d) O que os alunos disseram para os que desejam aprender História através da plataforma *Google Forms*?

Na última questão, que foi aberta, os alunos foram estimulados a pensar a sua experiência, só que agora expressando os seus desejos e recomendações para outros alunos que possivelmente venham a ter também contato com aulas de História intermediada pela plataforma *Google Forms*.

Fazendo a leitura das percepções dos alunos, externadas em suas respostas, podemos reconhecer o retorno positivo dos mesmos em relação a aprendizagem histórica intermediada pela plataforma *Google Forms*, ainda que em duas falas específicas, os alunos participantes tenham manifestado o desejo de retorno ao ensino presencial.

Destaco agora as falas dos alunos que irei chamar de "A" e "B", em relação a experiência de aprendizagem:

A - *"Bom dia! Eu acho que essa ferramenta do Google caiu muito bem com a matéria de História, principalmente para os alunos do EJA, por tem mais tempo pra estudar as questões, tirar dúvidas e aprender muito mais, pois sempre estamos com o celular em mão e sempre podemos estar conferindo onde acertamos e erramos, para que na próxima, estaremos mais aptos a estudar e tirar uma boa nota, além de aprender muito sobre o que aconteceu e está acontecendo".*

B - *"É uma excelente ferramenta usada para adquirir novos conhecimentos, com uma praticidade incrível".*

Esse comentário é bastante significativo, pois ilustra muito bem as funcionalidades do *Google Forms* para o ensino de História e a sua adequação com a realidade do aluno, que se encontra sempre com "o celular em mão". Nesses novos tempos, os alunos que possuem *smartphone* e pacote de dados, tem a chance de estudar e resolver suas tarefas mesmo não estando no espaço da escola.

Já os alunos que irei chamar de “B” e “C”, trazem uma visão menos entusiasmada em relação a essa forma de ensinar História:

B - *“É bom, mas nada é melhor do que aprender em uma aula presencial, ali você tem o professor sempre pra tá lhe explicando”.*

C - *“Peço que não se acostumem com a plataforma, as aulas pelo Google Forms são ótimas, mas nada substitui uma aula presencial recheada de conteúdo.*

Mesmo que a maioria dos participantes tenham dado respostas positivas, é importante discorrer sobre as falas de B e C. Notem que os mesmos não deixam de reconhecer a aprendizagem intermediada pelo *Google Forms*, mais mesmo tempo resgatam a memória da aula presencial, própria da cultura escolar em que estamos inseridos, deixando claro a necessidade da explicação e do conteúdo no ambiente físico.

Consideramos nesse processo que, diante das mudanças que vem ocorrendo (políticas, econômicas, sociais, culturais e tecnológicas), é inegável que tecnologias disruptivas, como a *internet* e suas respectivas

plataformas, tragam alterações significativas na escola e nas relações de ensino e aprendizagem. O que vivenciamos durante a pandemia é um bom exemplo. Porém, tais processos de transformações são marcados por avanços, recuos e acomodação. E nessa trajetória, como afirma Santos (2003, p. 26):

O uso da tecnologia no ensino não se reduz à aplicação de técnicas por meio de máquinas, ou “apetar teclas” e digitar textos, embora possa se limitar a isso, se não houver reflexão sobre a finalidade de se utilizar os recursos tecnológicos nas atividades de ensino.

Dessa forma, a aprendizagem histórica intermediada pelo *Google Forms* deve passar por uma reflexão constante, processo este que comporta perfeitamente opiniões diferentes, como a dos alunos acima citados, pois é na contradição que aperfeiçoamos as nossas práticas e definimos nossos objetivos educacionais, especialmente no que diz respeito à inserção das TICs no cotidiano escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após lançar mão da pesquisa, no intuito de responder a problemática inicial que motiva o referido estudo, consideramos que uso da plataforma digital *Google Forms* no processo ensino-aprendizagem Histórica no C.E Cidade Operária I teve boa aceitação entre os alunos que cursaram a disciplina no ano letivo de 2021.

Ainda que uma minoria dos alunos participantes da pesquisa tenha relatado a necessidade da manutenção do ensino na sua forma presencial, para aprender História, os mesmos reconheceram que o ensino através da plataforma *Google Forms* também tem suas vantagens.

Como abordado na discussão dos resultados, os alunos relataram ter alcançado resultados de aprendizagem na disciplina, pois conseguiam ter acesso aos textos, fazer pesquisas, responder questões atinentes ao tema abordado e ter o *feedback* imediato por conta das configurações do *Google Forms*.

É importante destacar que, levando-se conta o contexto da pandemia e seus impactos, as TIC's, para o

campo educacional, se apresentaram como uma das principais estratégias de manutenção da educação escolar no período de isolamento social. Nesse sentido, a comunidade escolar, para dar continuidade aos estudos, precisou compreender melhor o papel das novas tecnologias para o ensino e aprendizagem. Do contrário, a possibilidade de paralisação das atividades escolares seria a regra por um bom período.

Portanto, com todas as ressalvas que podem ser feitas em relação ao ensino de História através da plataforma *Google Forms*, tanto professor como alunos, tiveram a compreensão de que, para esse momento tão complicado e desafiador, as novas tecnologias da informação e comunicação possibilitaram o estabelecimento de vínculos sociais, interação, compartilhamento, pesquisa, ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. C. O historiador e as fontes digitais: uma visão acerca da internet como fonte primária para pesquisas históricas. **AEDOS**, Porto Alegre, nº8, vol. 3, jan.-jun. 2011, pp. 9-30.

BARROS, J. D. A. B. **Seis desafios para a Historiografia do Novo Milênio**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

BRASIL. Portaria nº 343. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso: 10 dez. 2021.

BRASILEIRO, A. M. M. **Como produzir textos acadêmicos e científicos**. São Paulo: Contexto, 2021.

CARVALHO, B. L. P. Professor de História desenvolve jogo inovador utilizando apenas formulário do Google (Notícia). In: **Café História – história feita com cliques**. Disponível em:
<https://www.cafehistoria.com.br/professor-de-historia-cria-jogo-inovador>. Publicado em: 1 mai. 2020. ISSN: 2674-5917. Acesso: 02 jan. 2022.

DIAS, G. N. *et al.* A utilização do Formulários Google como ferramenta de avaliação no processo de ensino e aprendizagem em tempos de pandemia de Covid-19: Um estudo em uma escola de educação básica. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 4, e44910414180, 2021.

Entenda como a pandemia impactou a educação no Brasil. Disponível em:

<https://www.fadc.org.br/noticias/entenda-como-a-pandemia-impactou-a-educacao-no-brasil>. Acesso: 06 jan. 2022.

FERREIRA, M. M.; FRANCO, R. **Aprendendo História: reflexão e ensino**. São Paulo: Editora do Brasil, 2009.

GERALDI, L. M. A.; BIZELLI, J. L. Tecnologias da informação e comunicação na educação: conceitos e definições. **Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara**, n. 18, 2017. DOI: 10.22633/rpge.v0i18.9379.

Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9379>. Acesso em: 3 fev. 2022.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MARANHÃO. Decreto nº 35.662, de 16 de março de 2020. Dispõe sobre a suspensão, por 15 dias, das aulas presenciais nas unidades de ensino da rede estadual de educação, do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IEMA, da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA e da

Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão - UEMASUL, nas instituições de ensino das redes municipais e nas escolas e instituições de ensino superior

da rede privada localizadas no Estado do Maranhão. **Diário Oficial do Estado Maranhão**. Disponível em: <https://www.diariooficial.ma.gov.br/public/index.xhtml>. Acesso em 10 dez. 2021.

MARANHÃO. Decreto nº 35897, de 16 de junho de 2020. Prorroga, até 02 de agosto de 2020, o período de suspensão das aulas presenciais nas instituições de ensino que especifica, dispõe sobre a retomada das atividades educacionais no Estado do Maranhão, em virtude da pandemia de COVID-19, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado Maranhão**. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=397972>. Acesso: 12 dez. 2021.

MARANHÃO. Portaria nº 0800, de 01 de fevereiro de 2021. Dispõe sobre as diretrizes educacionais excepcionais a serem adotadas para realização de atividades presenciais e não presenciais durante o estado de calamidade, decorrente da Covid 19, nas escolas da Rede Estadual de Ensino do Maranhão. **Diário Oficial do Estado Maranhão**. Disponível em: <https://www.educacao.ma.gov.br/files/2021/02/Portaria-n%C2%BA-080-2021-ENSINO-H%C3%8DBRIDO.pdf>. Acesso: 12 dez. 2021.

PEREIRA, A. J.; NARDUCHI, F.; MIRANDA; M. G. Biopolítica e educação: os impactos da pandemia de covid-19 nas escolas públicas. **Rev. Augustus**. Rio de Janeiro | v.25 | n. 51 | p. 219-236 | jul./out. 2020.

Pesquisa resposta educacional à pandemia de covid-19.
Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/pesquisas-suplementares/pesquisa-covid-19>.
Acesso: 06 jan. 2022.

Quase 40% dos alunos de escolas públicas não têm computador ou tablet em casa, aponta estudo.
Disponível em:
<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/06/09/quase-40percent-dos-alunos-de-escolas-publicas-nao-tem-computador-ou-tablet-em-casa-aponta-estudo.ghtml>.
Acesso: 12 dez. 2021.

SANTOS, M. L. **Do giz à era digital**. 1. ed. São Paulo, Zouk, 2003. VANDRESEN, A. S. R. **WEB 2.0 e Educação - usos e possibilidades**. X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 07 a 10 de novembro, de 2011. Disponível em:
https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5752_3325.pdf
f. Acesso: 15 dez. 2021.

SOUSA, M. A. F. **Saberes docentes e novas tecnologias no Ensino de História**. Novas Edições Acadêmicas, 2018.

RODRIGUES, I. Usos pedagógicos para YouTube e podcast. In: PINSKY, Jaime *et all*. **Novos desafios**

combates pela história: desafios-ensino. São Paulo:
Contexto, 2021, pp. 175 - 197.

PROJETO-PILOTO PARA IDENTIFICAÇÃO E AVALIAÇÃO DE ESTUDANTES COM INDICADORES DE COMPORTAMENTOS DE ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO NO PERÍODO DE SUSPENSÃO DAS AULAS PRESENCIAIS NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL - MS

Eliane de Fátima Alves de Moraes Fraulob
Aldenor Batista da Silva Junior
Cynthia Garcia Oliveira

INTRODUÇÃO

As definições de políticas para o atendimento ao estudante com altas habilidades ou superdotação - AH/SD têm como embasamento a LDBEN 9394/96, o Decreto 7611/2011 e a Resolução 04/2009, os quais definem que o estudante com AH/SD é aquele que apresenta: “[...] um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade”. (Resolução CNE/CEB

4/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17)

O Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades/Superdotação - CEAM/AHS, criado pelo Decreto SED nº 14.786 de 24 de julho de 2017, tem a finalidade de identificar, avaliar, encaminhar e acompanhar psicoeducacionalmente os estudantes público-alvo da Educação Especial com AH/SD. Atualmente o CEAM/AHS atende 203 (duzentos e três) estudantes de todo o Estado do MS.

Em decorrência do momento atípico global e das medidas de isolamento social impostas pela Pandemia da COVID-19, todos os setores da sociedade viram-se na necessidade de adaptar-se a esta nova realidade. Conseqüentemente, a Educação Especial buscou mudanças em sua metodologia utilizando o ensino não presencial, pois o momento pede uma prática pedagógica que esteja sempre se atualizando sobre os novos meios de comunicação e os avanços na tecnologia. A Resolução nº 3.745, do dia 19 de março de 2020 regulamenta a oferta das Atividades Pedagógicas

Complementares nas unidades escolares e demais Centros da Rede Estadual de Ensino - REE. Em Mato Grosso do Sul, as aulas presenciais da REE foram suspensas a partir de 23 de março de 2020.

Em particular, destacam-se, nesse documento, as orientações para que os Sistemas, em todas as suas dimensões administrativas, técnicas e pedagógicas possam empreender o planejamento e ações relativas ao COVID-19, para o atendimento dos estudantes da Educação Especial, com relação à dinâmica das aulas não presenciais e ao retorno às aulas presenciais, no período dos necessários cuidados com a saúde. (Parecer CNE/CP nº 11/2020, aprovado em 7 de julho de 2020)

Com o objetivo de não interromper os atendimentos no que refere à avaliação, à identificação, ao encaminhamento e ao acompanhamento psicoeducacional da escolaridade e escolarização do estudante com indicadores de superdotação da Educação Básica no período de suspensão das aulas presenciais, a Equipe Técnica do CEAM/AHS elaborou o

presente Projeto para ser desenvolvido em decorrência da crise sanitária e humanitária advinda a pandemia de COVID-19 com o uso das Tecnologias de Comunicação e Informação- TICs.

O CEAM/AHS tem buscado sempre a melhoria da qualidade de seu atendimento ao superdotado, levando em conta as diferenças individuais e encorajando o desenvolvimento de talentos, competências e habilidades para o pleno desenvolvimento de seu potencial.

Nesse diapasão, a Equipe Técnica do CEAM/AHS reorganizou, adequou e adaptou instrumentos e ferramentas do processo para avaliação de estudantes superdotados com base nos estudos das Inteligências Múltiplas de Gardner (1994), na Teoria dos Três Anéis de Renzulli (2004) e nas orientações do MEC (2007), que garantem o direito de avaliação, e atendimento ao estudante com AH/SD.

DESENVOLVIMENTO

No período proposto de adaptação da comunidade escolar o Governo de Mato Grosso do Sul,

por intermédio da Secretaria de Estado de Educação (SED), adotou na Rede Estadual de Ensino - REE em 23 de março em parceria com a Google Inc., o serviço conhecido como Google for Education, com o objetivo de ampliar, ainda mais, o uso de ferramentas como o Gmail, Hangouts, Google Agenda e Google Drive, entre outros, o que beneficiou todos os 210 mil estudantes da REE. As unidades escolares da Rede Estadual de Ensino fizeram uso da plataforma Google Classroom - que é uma ferramenta desenvolvida para criar um ambiente virtual de sala de aula - de forma a realizar o atendimento do estudante garantindo a continuidade de seus estudos, a partir do acesso a espaços destinados ao desenvolvimento de sua aprendizagem.

Com a necessidade de isolamento social gerado pela pandemia, a educação se tornou mais desafiadora e o uso das tecnologias educacionais tornou-se imprescindível para realização de atividades não presenciais. Diante desse cenário, o Centro se viu frente à necessidade de adaptações e descobertas, exigindo flexibilidade e capacidade de inovação quanto à

eficiência do uso das ferramentas tecnológicas, a fim de manter a qualidade no atendimento ao superdotado.

Desta forma, para executar a identificação e avaliação de estudantes com comportamentos de AH/SD necessitou-se adaptar e adequar metodologicamente os instrumentos de avaliação para o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação - TICs para atendimento não presencial, favorecendo o processo de triagem de formas qualitativa e igualitária para coleta, análise e síntese dos dados.

O projeto ocorreu com momentos online e remotos durante todo processo de execução por meio da Plataforma do Google Classroom.

Ao propor a avaliação de indicadores de comportamentos de AH/SD consideramos primeiramente os instrumentos a serem utilizados com etapas definidas de forma a contemplar o universo da superdotação.

A identificação do aluno com altas habilidades/superdotação requer a realização de uma seqüência de procedimentos, tornando o processo capaz de detectar os alunos com

potencial superior. Esses procedimentos devem incluir etapas bem definidas e instrumentos apropriados[...] (FLEITH, 2007, p.56).

O Projeto foi desenvolvido em três etapas: etapa I - coleta de dados; etapa II - observação avaliativa de comportamentos de AH/SD no AEE; e etapa III - processo psicométrico.

Para a coleta de dados, foram utilizadas as TICs, a fim de realizar as entrevistas com os responsáveis na obtenção dos dados de indicadores de comportamentos de AH/SD para a sua identificação. A observação avaliativa no AEE foi realizada por professores de áreas específicas do conhecimento, do CEAM/AHS. No processo psicométrico, foram utilizados testes para analisar os aspectos da inteligência, tipos de raciocínio, respeitando idade e ano escolar do estudante.

Os instrumentos selecionados são recursos que constituem o universo e o cotidiano dos estudantes. Por conseguinte, eles permitem considerar as especificidades de superdotação, respeitando a voz, a ação, a escuta, as habilidades, os interesses, os tempos de cada um.

O CEAM/AHS segue as orientações das diretrizes do MEC (2007) no que se refere ao conceito de altas habilidades ou superdotação e, conseqüentemente, o processo de identificação pauta-se no mesmo referencial teórico metodológico, que tem como referência a Teoria dos Três Anéis de RENZULLI (2004) e a Teoria de Inteligências Múltiplas de Gardner (1994).

Joseph Renzulli (2004) define três traços a serem observados no processo de identificação das AH/SD:

- Habilidade acima da média - refere-se à capacidade cognitiva de abstração, memória, fluência verbal, raciocínio verbal e numérico, podendo ser desenvolvidos em habilidades específicas do conhecimento humano, tais como dança, fotografia, esportes, raciocínio-lógico, linguagem, dentre outras;
- Criatividade - capacidade de elaborar com fluência, versatilidade e originalidade as produções; e
- Envolvimento com a tarefa - refere-se ao tempo e maneira como a pessoa busca os conhecimentos assimilados na área de seu domínio. Muitas pessoas com AH/SD perdem noites de sono e horas envolvidas em

pesquisas e/ou atividades de seu interesse e/ou habilidade.

A Teoria da Concepção dos Três Anéis aponta a função decisiva da instituição em estimular o desenvolvimento da capacidade criativa em todos os seus educandos, pois, segundo essa Teoria, os indivíduos com AH/SD são os que apresentam habilidades acima da média, em relação aos seus pares, em uma ou mais áreas de inteligência, elevado nível de envolvimento com a tarefa, isto é, apresentam motivação intrínseca e comprometimento em atividades de seu interesse e/ou alta habilidade e criatividade elevada em suas produções. (RENZULLI, p.83, 2004)

O fenômeno da superdotação na perspectiva de Renzulli (2004) é observado na produção do estudante, no fruto do seu envolvimento com a tarefa, na criatividade e na habilidade acima da média.

Gardner (1994) desenvolveu pesquisas sobre o cérebro humano e concluiu que existem áreas do cérebro destinadas a diferentes tipos de inteligências. Assim, o

pesquisador desenvolveu a Teoria de Inteligências Múltiplas:

1. Linguística - habilidade relacionada à leitura, à escrita, à comunicação, à história e aos idiomas, facilmente identificadas nos escritores, poetas, palestrantes e contadores de histórias.

2. Lógico-matemática - facilidade em resoluções de problemas que envolvem números, lógica, raciocínio lógico, organização e estratégia, habilidade encontrada por exemplo nos matemáticos, físicos, químicos, engenheiros e administradores de negócios.

3. Espacial - capacidade visual e espacial precisa para projetar paisagens; cores, detalhes, pintura e formas, é a inteligência própria dos arquitetos e desenhistas.

4. Corporal-cinestésica - consciência corporal elevada com facilidade em atividades que exigem essa percepção como esportes, artes cênicas, danças e artes circenses, habilidade própria dos atletas, artistas e dançarinos.

5. Musical - facilidade e sensibilidade aos sons, composição musical, percepção, ruído, canto, entonação, ritmo e timbre, inteligência encontrada nos músicos, cantores e maestros.

6. Interpessoal - facilidade em compreender o outro e ajudá-lo na resolução de problemas e situações cotidianas, identificada em professores, conselheiros, psicólogos e líderes.

7. Intrapessoal - capacidade de autoconhecimento e utilizá-la produtivamente nos desafios da vida.

8. Naturalista - inteligência relacionada às ciências da natureza, animais e meio ambiente, como por exemplo, os biólogos.

Tanto Gardner (1994) como Renzulli (2004) consideram a inteligência em uma perspectiva multidimensional, ao incluírem aspectos da criatividade, da habilidade corporal-cinestésica e artística; como o talento musical para tocar instrumentos e/ou cantar; para desenhar; praticar esportes; artes cênicas e/ou circenses; dentre outras.

A produção pode ser em uma atividade escolar, em um projeto extracurricular, em seu desempenho em provas e Olimpíadas, dentre outras. A Equipe Técnica busca estratégias individualizadas direcionadas para a investigação dos indicadores de AH/SD, considerando que:

A superdotação é demonstrada por um conjunto de habilidades, comportamentos e atitudes que vão se desenvolvendo de forma individual e muito heterogênea. Dessa forma, podemos entender que há fatores que agrupam os indivíduos superdotados de acordo com suas características. O potencial humano, as habilidades, a capacidade intrínseca, a destreza e a aptidão podem ser encontradas em vários níveis de competência e desenvolvimento. Da mesma maneira, a superdotação pode ser escalonada em vários estágios, pois a inteligência não é um fator estático. Ela está presente em um movimento de permanente construção e ampliação. (SABATELLA, 117, 2012)

O Ministério da Educação - MEC considera que os estudantes com AH/SD são definidos como aqueles que

apresentam alto potencial, combinado ou isolado, nas áreas intelectual, acadêmica, de liderança e psicomotricidade, além de manifestar elevada criatividade, alto envolvimento com a aprendizagem e também com a realização de tarefas de seu interesse. (VIRGOLIM, 2007, p.28)

Nessa perspectiva, considera-se que o aspecto multidimensional da inteligência humana delineia o processo de avaliação no que tange a investigação de habilidades, interesses, estilos de aprendizagem, inteligência, criatividade e envolvimento com a tarefa.

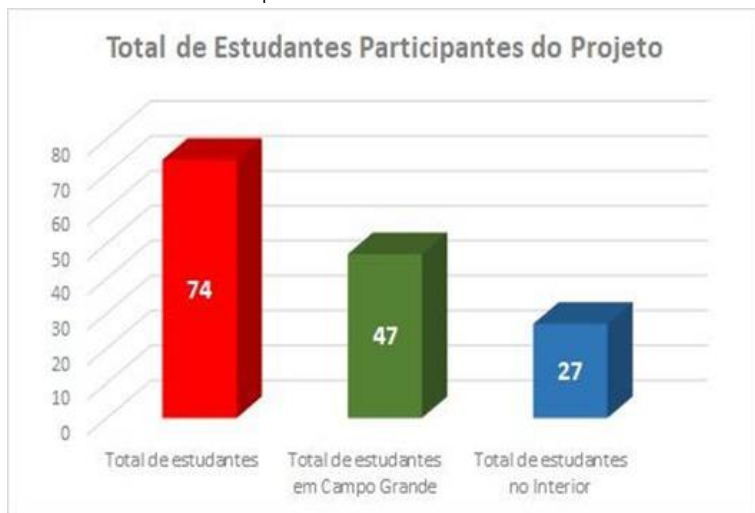
Com isso, entende-se que as AH/SD comparecem em seu aspecto multidimensional e pedem um olhar atento e qualitativo das características dos indicadores, dos interesses e das habilidades evidenciadas no estudante.

Com esses pressupostos teóricos e em consonância com os desafios atuais de qualificar a avaliação, o Projeto visa otimizar a dimensão processual e qualitativa da observação avaliativa de comportamentos

de AH/SD adaptada ao contexto atípico das aulas não presenciais.

Após a triagem para identificação e avaliação de AH/SD, foram selecionados 74 (setenta e quatro) estudantes de todo o Estado do MS, conforme a gráficos abaixo:

Gráfico 1: Demanda de solicitações de avaliação de estudantes com indicadores de comportamentos de AH/SD ao CEAM/AHS

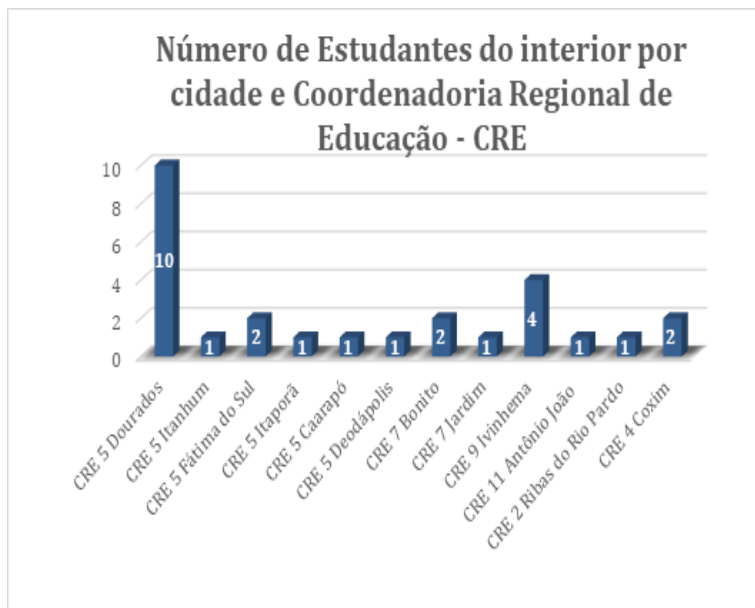


Fonte: Os autores

A partir do primeiro gráfico é possível visualizar a demanda de solicitações para avaliações de estudantes do interior do Estado e também da cidade de Campo

Grande. Dessa forma, nota-se que 63% da demanda corresponde a Campo Grande, e os outros 37% ao interior do Estado de Mato Grosso do Sul. A discrepância entre os dados analisados se refere à escassez de profissionais capacitados e atentos aos indicativos nos comportamentos dos estudantes com relação à possibilidade de altas habilidades ou superdotação no interior do estado.

Gráfico 2: Quantitativo de Solicitações de Avaliação de Estudantes com Indicadores de Comportamentos de AH/SD por CREs e Municípios.



Fonte: Os autores

No que refere-se ao Gráfico 2, é possível observar que na CRE-5 (Dourados) houve maior demanda de avaliação para estudantes com indicativos de AH/SD, uma vez que o município de Dourados - MS abriga o Núcleo de atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S), que é vinculado administrativamente e

pedagogicamente ao CEAM/AHS, para o oferecimento dos serviços da educação especial referente aos estudantes com AH/SD às escolas da REE nos municípios do interior do Estado, abrangendo onze municípios: (Caarapó, Deodápolis, Douradina, Fátima do Sul, Glória de Dourados, Itaporã, Jateí, Laguna, Utanhum, Maracaju, Rio Brillhante e Vicentina. A presença da CRE-5 respalda a informação da proporcionalidade entre estudantes passíveis de identificação para AH/SD e a quantidade de profissionais da educação capacitados para a observação de tais indicativos.

Para iniciar o processo de identificação e avaliação dos estudantes do interior do Estado foram contatadas as CREs, com seus respectivos municípios de jurisdição, para realizar o contato inicial com o responsável, escola e estudante com indicadores de comportamentos de superdotação. Posteriormente foram agendadas pelas CREs as avaliações com responsável, o que permitiu o início do Projeto pela Equipe Técnica do CEAM/AHS.

Etapas do processo de identificação e avaliação de estudantes com indicadores de comportamentos de AH/SD:

Etapa I - Coleta de Dados

A coleta de dados inicia-se com o Termo Contratual de Compromisso (Apêndice A), que consiste em um documento de autorização e compromisso do responsável para a realização da avaliação para identificação de estudantes com indicadores de comportamentos de AH/SD.

Os instrumentos selecionados para a coleta de dados têm como finalidade possibilitar a escuta da voz e ação da criança superdotada e outras formas de expressão na busca da compreensão de quem são, quais os seus pensamentos, seus desejos, suas experiências, seus interesses, seus pontos de vista e suas habilidades. Para Soares, Sarmiento e Tomás (2005, p. 60) “é indispensável considerar uma multiplicidade de recursos metodológicos, que permitam tornar audíveis as vozes de todas as crianças [...]”.

Consoante em considerar a multiplicidade de recursos iniciamos a coleta de dados por meio dos instrumentos Entrevista estruturada com o responsável (Apêndice B) e Entrevista semiestruturada com o Estudante (Apêndice C).

Fleith, (2007, p.59) nos declara que devemos “realizar entrevistas com pais e professores com vistas a obter informações sobre o desenvolvimento do aluno, características, interesses e desempenho escolar”.

Assim, a entrevista com o responsável foi primordial tendo como objetivo coletar dados a respeito do histórico de vida, habilidades, interesses, foco, dinâmica familiar, relacionamento socioemocional, triagem social, desenvolvimento e desempenho escolar e esclarecer o responsável e os estudantes sobre os direitos da superdotação e trabalho realizado pelo CEAM/AHS. Durante a entrevista com o estudante, são coletadas informações referentes à autopercepção, autoconceito, estilos de aprendizagem, envolvimento, criatividade, momentos significativos, rotina, desafios e áreas de habilidade e interesse.

É necessário ter consciência de que uma pessoa não é superdotada apenas quando tem oportunidades ou está realizando atividades adequadas. A superdotação é uma condição que está presente vinte e quatro horas de cada dia. Portanto, para identificar e reconhecer a superdotação mais eficientemente, deve-se trabalhar em conjunto com os meios favorecedores das demais experiências de aprendizagem de um indivíduo e aí estão incluídos principalmente a família, os professores e o contexto acadêmico. (SABATELLA, 2012, p. 127)

Após as entrevistas, realizou-se uma análise com os dados coletados de acordo com os critérios estabelecidos no Manual de Identificação de Altas Habilidades/Superdotação, elaborado por Susana Graciela Barrera Pérez e Soraia Napoleão Freitas (2016), o qual orienta que o estudante deve apresentar os Três Anéis em seus comportamentos: habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade.

Há várias considerações práticas que podem ser feitas com relação ao

Modelo dos Três Anéis. Uma delas é a de que nenhum dos traços mencionados - habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade - é mais importante que o outro e nem todos necessitam estar presentes ao mesmo tempo, ou na mesma quantidade, para que os comportamentos de superdotação se manifestem. Isto implica em que, no processo de identificar uma criança para fazer parte de um programa de enriquecimento, pelo menos um destes traços deve estar presente, em um nível mais acentuado, enquanto os outros poderão ser desenvolvidos no desenrolar do programa. (VIRGOLIM, 2007, p. 37)

A superdotação é manifestada a partir da confluência dos três traços de comportamentos, que nem sempre comparecem na mesma intensidade, considerando que fatores ambientais, sociais e emocionais interferem na manifestação de tais comportamentos. Os estudantes que apresentaram os indicadores de comportamentos de AH/SD com base nos critérios estabelecidos pelo Projeto foram selecionados e encaminhados para observação avaliativa de

comportamentos de AH/SD no AEE do CEAM/AHS, de acordo com as áreas de habilidade e interesse observadas nas entrevistas.

Etapa II - Observação Avaliativa de Comportamentos de AH/SD no AEE

A avaliação de indicadores de comportamentos de superdotação deve considerar a observação de comportamentos de AH/SD do estudante, o que torna essencial o AEE durante o período de avaliação, já que segundo Fleith (2007, p.78) “ o trabalho de identificação baseia-se na união de dados quantitativos, como os resultados obtidos em testes e dados qualitativos, como a observação direta dos alunos[...]”.

Na observação avaliativa o estudante participou efetivamente no AEE por um período estimado de até quatro meses, podendo ser estendido o atendimento considerando sua singularidade, subjetividade e especificidades em áreas específicas levantadas na entrevista com o responsável, escola e estudante.

Dessarte, a observação avaliativa desses comportamentos tem por basilar o acompanhamento, como nos afirma Martins (2006, p.60) “[...] acompanhar sucessivamente seu desenvolvimento, com a finalidade de verificar o quão intensos, frequentes e constantes são os traços revelados [...]”.

Durante a observação avaliativa o professor realizou o acompanhamento e o registro do desenvolvimento das habilidades dos estudantes de forma a estimular e favorecer o desenvolvimento de suas potencialidades.

A observação é parte integrante da avaliação, a qual corrobora para evidenciar os indicadores de comportamentos de AH/SD, como nos afirma Virgolim (2007):

Há muitas estratégias para se identificar o aluno com altas habilidades/superdotação. A atitude mais recomendável entre os especialistas é a inclusão de múltiplas formas de avaliação, buscando dados sobre os talentos e capacidades de alunos tanto em testes formais quanto

em procedimentos informais e de **observação**. (VIRGOLIM, 2007, p. 58, grifo nosso)

Por meio da observação o professor do AEE efetiva a investigação de nivelamento do estudante com relação ao conhecimento prévio da área a ser observada, mapeando e delineando os interesses, aptidões, habilidades e estilos de aprendizagens para a avaliação e elaboração do relatório de Plano de Desenvolvimento Individual - PDI, referente às necessidades específicas educacionais desses estudantes.

A observação avaliativa realizada no AEE do Centro aos estudantes do interior do Estado contou com a participação do professor de sala de recursos multifuncional do interior do Estado e com os técnicos das CREs. O professor participou ativamente das aulas on-line e remotas ofertadas pela Plataforma do Google Classroom em áreas específicas do conhecimento. Os professores fizeram o acompanhamento pedagógico e ofereceram o assessoramento necessário aos estudantes para a realização das atividades, bem como intervenções

específicas sempre orientadas e/ou solicitadas pelo professor do AEE do CEAM/AHS.

Durante a observação, foram utilizadas atividades pedagógicas e criativas.

Atividades pedagógicas:

As atividades pedagógicas foram selecionadas considerando as habilidades e interesses dos estudantes com o objetivo de averiguar o desempenho acadêmico acima do esperado para idade e ano escolar, nas quais foram apontadas as áreas de habilidades e interesses: atividades de exercícios lógicos (números, figuras e sentenças), jogos pedagógicos, atividades exploratórias em áreas específicas, e desempenho em atividades complementares (Olimpíadas, Prova Brasil, Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA e Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM).

A identificação do aluno com altas habilidades/superdotação requer a realização de uma seqüência de procedimentos, tornando o processo capaz de detectar os alunos com

potencial superior. Esses procedimentos devem incluir etapas bem definidas e instrumentos apropriados, formando uma combinação entre avaliação formal e observação estruturada no próprio contexto da escola, permitindo avaliar conhecimentos, estilos de aprendizagem e de trabalho do aluno. É importante que a identificação seja um processo contínuo. Isto significa acompanhar o aluno mesmo após seu ingresso em um programa para alunos com altas habilidades/superdotação. Na verdade, a identificação deve ser enriquecida por outras fontes de informação, de forma a privilegiar uma visão sistêmica e global do indivíduo e não somente sua inteligência superior medida por meio de um teste de QI. Informações colhidas junto aos professores, aos pais, indicação por colegas e auto-indicação também são importantes. (GUIMARÃES e OUROFINO, 2007, p.56)

Atividades para observar os aspectos relacionados à criatividade:

Consinto com Fleith, (2007, p.39) quando nos adverte “o momento em que a criança mostra mais

criatividade é quando as suas habilidades entram em interseção com seus interesses”.

Sendo assim, a Equipe Técnica buscou pontuar nas atividades apresentadas o perfil acadêmico do estudante, para valorizar e explorar seu pensamento criativo.

Fleith (2007, p.19) nos afirma que “a criatividade é um dos elementos que permite a identificação da superdotação”, assim, as atividades elencadas para a observação da criatividade devem responder a essa questão.

Desta forma, utilizou-se as atividades do livro: “Toc, Toc... Plim, Plim! Lidando com as Emoções, Brincando com o Pensamento através da Criatividade”, elaborado pelas autoras: Denise de Souza Fleith, Angela M. R. Virgolim e M. S. Neves- Pereira (2021). Com o objetivo de investigar os aspectos relacionados à criatividade tais como: ideias diferentes, incomuns, inovadoras, curiosidade e imaginação, em distintas áreas do saber.

O indivíduo criativo, embora seja de grande importância para a sociedade, é visto também como alguém ameaçador

por trazer no bojo de suas ideias originais e, muitas vezes, revolucionárias, o questionamento das formas de ser e pensar de um grupo social, fato este que poderia gerar momentos de desestabilização social e, provavelmente, mudanças na conformação deste grupo. Essas ideias aqui denominadas revolucionárias são produzidas por pessoas de grande potencial criativo que desenvolvem, seja na arte ou na ciência, valores divergentes daqueles em uso em sua época que, ao serem aceitos e socialmente absorvidos, trazem significativas contribuições ao desenvolvimento do saber humano. Tal fato pode ser facilmente observado **por meio das** biografias de grandes pensadores, cientistas e/ou artistas que, por pensarem de forma diferente das que vigoram como certas em sua época, sofreram violentas reações por parte da sociedade. (SILVA, 1994, p.78 e 79, grifo nosso)

Também observaram-se aspectos mais objetivos no que tange à criatividade: Fluência - número de ideias expressadas por meio de respostas pertinentes; Flexibilidade - capacidade de focar sob formas

diferentes o mesmo estímulo; Elaboração - detalhamento e enriquecimento a partir da colocação de detalhes básicos esperados para o mesmo; Originalidade - ir além do óbvio na combinação e junção dos estímulos na atividade proposta; Fantasia - imaginário de cada estudante na sua habilidade; Perspectiva - percepção de um mesmo objeto visto por ângulos variados; e Combinação - arranjo de dois ou mais estímulos para sintetizar ideias.

Enfim, para avaliar a criatividade devemos considerar o sujeito num todo, conforme Fleith (2007, p.20) nos apresenta “avaliar a criatividade de um sujeito demanda, também, compreender sua história de vida, a sua construção de rotas de desenvolvimento, seus processos de aprendizagem e sua produção criativa”.

Etapa III - Testes Psicométricos

O processo psicométrico foi realizado de forma gradual, após o retorno das aulas presenciais no Estado de Mato Grosso do Sul, junto às unidades escolares. Foram aplicados testes psicométricos analisados

quantitativa e qualitativamente. Nessa perspectiva, os testes psicológicos, que medem o Quociente de Inteligência - QI utilizados, foram conforme idade e ano escolar, sendo eles: Teste de Inteligência Geral - Não Verbal -- TIG-NV e Teste não Verbal de Inteligência para Crianças - R2. Esses resultados foram incorporados aos dados das entrevistas, avaliação pedagógica e observação avaliativa de comportamentos de AH/SD no AEE, sendo interpretados à luz do contexto para que se extraia da avaliação todas as informações relevantes, bem como para que seja feito um uso ético e responsável dos resultados.

As informações da situação são escores de testes, notas escolares ou realizações anteriores, classificações do professor e qualquer outra coisa que possamos colocar no papel previamente, que nos contem algo sobre os traços ou potenciais de uma pessoa. Sem dúvida, as informações da situação são a melhor forma de identificar alunos com altos níveis de superdotação acadêmica e também podem ser utilizadas para identificar um pool de talentos (talent pool) de alunos com capacidade a cima da média. Mas a natureza temporal e

contextual da criatividade e do comprometimento com a tarefa requer a observação desses comportamentos em situações nas quais tais comportamentos são manifestados e, é de se esperar, encorajados. (RENZULLI, 2004, p. 86 e 87)

Tendo em vista a avaliação como um conjunto de informações apuradas junto ao estudante, à escola e à família para mapeamento dos indicadores de altas habilidades ou superdotação, considerou-se que essa não poderia ser isolada, linear e reducionista. Nesse processo, foram levadas em conta as variáveis e os fatores psicossociais inerentes ao desenvolvimento humano, considerando o contexto familiar, cultural e escolar em que o sujeito se encontra, buscando uma postura interdisciplinar.

Observa-se hoje que a inteligência é composta de muitos fatores e habilidades, o que faz com que uma criança possa ter um excelente desempenho em uma área e quase nenhum rendimento em outra. Esta conclusão é importante, pois, em geral, pais e professores têm grandes

expectativas de que a criança se saia bem em todas as áreas e tenha boas notas em todas as matérias escolares, o que nem sempre acontece. Percebendo a inteligência como multifacetada e composta por vários fatores, podemos então entender que uma pessoa possa demonstrar domínio e conhecimento em uma área, a que chamamos de “área forte”, e ter suas dificuldades em outras áreas, denominadas de “áreas fracas”. Em conseqüência, vários pesquisadores se preocuparam com a questão da validade dos tradicionais testes de QI para medir a inteligência, quando se leva em consideração as habilidades de resolução de problemas, criatividade, competência social, ajustamento geral e sucesso no ambiente de trabalho. (VIRGOLIM, 2007, p.53)

As etapas do processo de avaliação deste Projeto priorizaram a coleta de dados essenciais para observação e comprovação dos comportamentos de AH/SD confirmados nas entrevistas com o responsável, escola e com o estudante, nas atividades pedagógicas, criativas e nos testes psicométricos. A devolutiva foi realizada com a CREs, a escola, a família e o estudante por meio de parecer conclusivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Projeto trouxe um desafio inovador para a Equipe Técnica do CEAM/AHS no que tange aos aspectos da avaliação de estudantes com indicadores de comportamentos de AH/SD, fazendo uso das TICs como ferramentas de aproximação para alcançar as famílias e estudantes num panorama de isolamento social. Por intermédio da Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul - SED/MS o CEAM/AHS teve acesso à Plataforma do Google Classroom, que permitiu um atendimento rápido, qualificado e igualitário a todos os estudantes no rompimento dos muros e fronteiras impostas pela distância e pela impossibilidade de contato.

O Projeto beneficiou 74 (setenta e quatro) estudantes do Estado do MS, sendo 27 (vinte e sete) do Interior e 47 (quarenta e sete) da Capital, todos avaliados e matriculados no AEE do CEAM/AHS, e garantiu o direito

desses estudantes a receberem o AEE, que é indispensável ao desenvolvimento de suas potencialidades, assim como dos aspectos cognitivo e socioemocional, essenciais para a efetivação da inclusão no contexto escolar.

Foram atendidas 12 (doze) cidades do interior do Estado, referente a 6(seis) Coordenadorias Regionais de Educação, totalizando 27(vinte e sete) estudantes avaliados.

A adesão ao Projeto atingiu 100% (cem por cento) dos participantes, o que nos leva a celebrar a efetividade do Projeto na aceitação pela família, estudante e escola. Como também, a celebrar a eficácia do Projeto quanto ao seu objetivo de não interrupção dos atendimentos no que refere à avaliação, à identificação, ao encaminhamento e acompanhamento psicoeducacional ao estudante da Educação Básica.

Consequente, o Projeto oportunizou também aos estudantes do interior do Estado uma avaliação uniforme, superando as expectativas e garantindo a inclusão desses.

A demanda de avaliação solicitada pela Educação Básica de todo o MS foi atendida em sua totalidade, e os encaminhamentos a esses alunados foram efetuados dentro das três unidades (família, escola e professor) de atendimento desse Centro.

Constatou-se a necessidade da continuidade do Projeto para a avaliação dos estudantes no interior do Estado. Ressalta-se que foi imprescindível o trabalho corroborativo entre família, escola, CREs e o Centro, que consagrou o êxito do Projeto num atendimento de qualidade aos estudantes na promoção do desenvolvimento integral de suas potencialidades, no enriquecimento curricular em suas áreas de interesses e habilidades.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Documento Orientador:** Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 7.611, de 17 de**

novembro de 2011. Brasília: MEC/SEESP, 2011.

Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm.> Acesso em 26 de junho de 2020.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **LDB - Leis de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394. 1996**. Brasília: MEC/SEESP, 1996. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.> Acesso em 26 de junho de 2020.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Resolução CNE/CEB 4/2009**. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Parecer CNE/CP nº 11/2020**, aprovado em 7 de julho de 2020.

CHACON, Miguel Claudio Moriel; MARTINS, Bárbara Amaral. **Alunos precoces com indicadores de altas habilidades/superdotação no ensino fundamental I: Identificação e situações (des)favorecedoras em sala de aula**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/91210>
Acesso em: abr. 2021.

FLEITH, Denise Souza. **A construção de práticas educacionais para alunos com Altas Habilidades/Superdotação**. Atividades de Estimulação de Alunos. Ministério da Educação, Secretaria de Educação especial. Brasília, v. 2, 2007.

FLEITH, Denise de Souza e NEVES-PEREIRA. Toc, toc... Plim, plim!: Lidando com as emoções, brincando com o pensamento através da criatividade. Editora Papyrus, Campinas, SP, 2021.

FLEITH, Denise de Souza. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: altas habilidade/superdotação**. 4. ed. elaboração Denise de Souza Fleith. – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

FLEITH, Denise de Souza (org). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. v.1: orientação a professores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

FLEITH, Denise de Souza (org). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. v.2. Atividades de Estimulação de Alunos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

FLEITH, Denise de Souza (org). **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades /**

Superdotação. v.3: O Aluno e a Família. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente: a Teoria das Inteligências Múltiplas.** Tradução Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera; FREITAS, Soraia Napoleão. **Manual de Identificação de Altas habilidades/superdotação.** 1. ed. Guarapuava: Apprehendere, 2016.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. **A Identificação das altas habilidades sob uma perspectiva multidimensional.** Revista "Educação Especial" v. 22, n. 35, p. 299-328, set./dez. 2009, Santa Maria Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>> Acesso em 26 de junho de 2020.

RENZULLI, Joseph Salvatore. **O que é Esta Coisa Chamada Superdotação, e como a Desenvolvemos?** Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. Porto Alegre: RS, Educação, ano XXVII, n.1 (52), p. 75-131, Jan/Abr, 2004. Enviado pelo autor e traduzido, com sua permissão, por Suzana Graciela Pérez Barrera Pérez.

SABATELLA, Maria Lúcia Prado. **Expandir Horizontes para Compreender Alunos Superdotados.** In: MOREIRA, Laura Ceretta (Coord.). Altas Habilidades/Superdotação,

Talento, Dotação e Educação. Curitiba: Ed. Juruá, 2012, 113-128 p.

SOARES, Natália Fernandes; SARMENTO, Manuel Jacinto; TOMÁS, Catarina. Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. **Nuances:** estudos sobre Educação, ano XI, v.12, n.13, p. 49-64, jan/dez.2005. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/1678/1593>>. Acesso em: abr. 2012.

VIRGOLIM, Angela Mágda Rodrigues. **Altas habilidades/superdotação:** encorajando potenciais. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007, p. 1-70.

VIRGOLIM, Angela Mágda Rodrigues. **Altas habilidades/superdotação:** encorajando potenciais. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2007

TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS PARA O LETRAMENTO DE ALUNOS COM TRANSTORNOS DO NEURODESENVOLVIMENTO: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

Débora Ananias de Araújo
Edileide Santos Lima

INTRODUÇÃO

É notável o crescimento da tecnologia nos últimos anos, junto com a tecnologia surgiram os novos ambientes de interação e aprendizagem, criando novas concepções e possibilidades pedagógicas. A democratização da informação, por meio das tecnologias, acontece de forma ubíqua. Então, é preciso pensar em estratégias que universalize sua utilização a todos os alunos, se apropriando do termo "inclusão". Não é somente acolher o aluno com deficiência nas ambiências escolares, mas, propiciar-lhes as condições mínimas necessárias para o acesso a tais

informações/oportunidades, não só nas escolas, mas na sociedade de um modo geral.

Há inúmeras possibilidades tecnológicas que contribuem para a inclusão desses alunos, entretanto, elas vão muito além de uma simples ferramenta ou suporte educacional, elas se configuram em recursos de emancipação e democratização do conhecimento. Por isso, o presente estudo tem o objetivo de evidenciar as contribuições das Tecnologias Assistivas - TA para o acesso igualitário à educação de qualidade aos estudantes com necessidades educacionais especiais, para que o acesso aos recursos tecnológicos não seja meramente informativo, mas, condição para o exercício pleno de sua cidadania.

Os Transtornos do Neurodesenvolvimento, de acordo com o DSM Cousing (APA, 2013) são um conjunto de condições com início prematuro e que se caracterizam por déficits no progresso, acarretando prejuízos no desempenho pessoal ou profissional. Estes déficits são capazes de ser muito diversos, a partir de limitações mais brandas e específicas na aprendizagem até prejuízos

amplo sem áreas como habilitações sociais e destreza. O nível de justaposição destas características entre os transtornos do neurodesenvolvimento é alto, isto justifica seu troço sob uma mesma esfera mais ampla (Thapar, Cooper & Rutter, 2017).

Os transtornos incluídos na esfera de Transtornos do Neurodesenvolvimento pelo DSMV (APA, 2013) são 1: o Transtorno do Progresso Sábio (DI - ou Deficiência Intelectual), os Transtorno da Comunicação (ramificado em diversas subcategorias), o Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno de Déficit de Atenção /Hiperatividade (TDAH), o Transtorno Exclusivo da Aprendizagem, os Transtornos Motores (com diversas subcategorias) e Outros Transtornos do Neurodesenvolvimento.

Thapar, Cooper e Rutter (2017) afirmam que a avaliação e o tratamento de crianças com esses transtornos exigem vários especialistas, nas áreas da saúde e da pedagogia. Então, o tratamento é interdisciplinar e de prolongado tempo. A frequência com que os déficits característicos dos transtornos são capazes

de manter-se ou apresentar remissão na vida adulta são capazes de variegar. Por exemplo, estima-se que os sinais típicos do TDAH persistam em 15% dos pessoas na idade adulta (Faraone, Biederman, & Mick, 2006). Em outro estudo, Whitehouse et al. (2009) verificaram que déficits nas habilidades de dialeto, de leitura e de escrita mercantil tendem a manter-se na idade adulta em pessoas diagnosticados com Transtornos da Comunicação e TEA na infância.

Sugerindo, então, a urgência de efetivar estratégias educativas de prolongado tempo que visem produzir e reproduzir essas habilidades. A elaboração destas técnicas educativas, frequentemente ocorrem no local colegial, ainda que não estejam restritas a ele. No Brasil, a Jugo nº 13.146/2015, popularmente conhecida como " Jugo Brasileira da Colocação ", foi elaborada com o intuito de " firmar-se e produzir, em condições de analogia, o treino dos direitos e das liberdades essenciais por indivíduo com deficiência, visando à sua colocação formal e naturalidade " (Brasil, 2015).

Desta forma, além de avultar a manifestação de indivíduo com falha - o que põe indivíduos com Transtornos do Neurodesenvolvimento - destaca o papel central que as tecnologias traz na colocação formal desta população. O termo tecnologia é empregado em vários artigos, frequentemente fazendo referência ao uso de tecnologia assistiva para a garantia de acesso a direitos essenciais, porém similarmente, para afirmar que precisam ser estimuladas a estudo, o progresso, a novidade e a prolixidade de tecnologias que ampliem o acesso de indivíduos com falha às tecnologias da informação e comunicação, além de funcionarem como via para vencer limitações funcionais.

Apesar de a tecnologia aparecer como um recurso preciso e promissor para proporcionar ou favorecer que a academia desempenhe seu papel na colocação colegial e social (Bishop, 2003; Wehmeyer, Smith, Palmer & Davies, 2004), pouco se entende sobre o utilização de recursos tecnológicos e como eles vêm sendo usados no conteúdo brasileiro.

Um dos usos possíveis da tecnologia na pedagogia é como amparo à alfabetização e ao letramento e, nas palavras de Bergtson e Apogeu (2018, p. 28), “letramento é uma maneira de colocação “. As definições de alfabetização e de letramento são complexas e sofreram mudanças ao longo dos anos, diversificando, até mesmo, entre países (Soares, 2004). Para Soares (2004), embora de diferentes, os 2 processos estão profundamente relativos e são indissociáveis. A alfabetização está mais ligada ao no viciado do sistema standard da escrituração mercantil e o letramento, por sua vez, se refere a desenvolver habilidades de utilização do sistema por meio do aventura em atividades como ler, multar e outras costumes sociais que se relacionam à linguareiro escrituração mercantil.

De acordo com Galvani e Mendes (2018), a alfabetização e o letramento de estudantes com deficiências ocorrem de forma sistêmico, juntado e contínuo, com início em atividades que podem adicionar a identificação de sons e letras, memorização e superar para a escrituração mercantil e a leiturade palavras e

pequenos textos. No presente trabalho, o papel da tecnologia na análise e no ensino de estudantes com Transtornos do Neurodesenvolvimento foi endereçada em correlação a uma dimensão típica da escolarização: o letramento.

O processamento de aprendizagem do texto e da escrita possui papel central para a aprendizagem colegial uma vez que a maior parte dos conteúdos e atividades é mostrado em dialeto escrituração mercantil. A obra de recursos específicos pode viabilizar a aprendizagem para pessoas com Transtornos do Neurodesenvolvimento. Com o intuito de abordar as tecnologias que vêm sendo usadas para a alfabetização de pessoas com TEA, da Silva et al. (2020) realizaram uma reconsideração biotaxia da bibliografia entre os anos de 2014 e 2019. As autoras realizaram suas buscas nas bases eletrônicas Scielo e Capes e, após a aplicação dos bases de colocação e corte, selecionaram para avaliação sete pesquisas. A maioria dos afazeres analisados utilizou abordagem qualitativa e a avaliação dos resultados foi apresentada de maneira descritiva. A avaliação dos dinheiro de aplicação das

tecnologias revelou que os softwares e aplicativos vêm sendo usados em iPads, tablets, smartphones, laptops e computadores desktop e que os resultados em maior parte são positivos. Em outra pesquisa, similarmente circunscrito ao público com TEA, Ferreira et al. (2018) revisaram sistematicamente publicações brasileiras que trataram do mote “Autismo, Pedagogia e Tecnologia”.

Os autores efetuaram buscas em vários repositórios de artigos nacionais com o período de obra impressa entre os anos de 2002 e 2017. Foram selecionados e analisados ao todo 33 afazeres. Os autores verificaram que os afazeres enfocaram em duas áreas: comunicação e habilidades sociais. No setor da comunicação, houve ascensão de afazeres sobre alfabetização e letramento, porém similarmente direcionados a habilitações como discurso e percepção visual.

A eficiência destas tecnologias para o progresso de habilitações, não obstante, não foi abordada na pesquisa, uma vez que esse tipo de avaliação não foi registrado nas 33 publicações contempladas. Com uma

horizonte mais ampla e em procura de pesquisas de alta qualidade metodológica, Khan et al. (2019) realizaram uma reconsideração sobre a efetividade de intervenções baseadas em WEB para crianças e jovens com Transtornos do Neurodesenvolvimento. Os autores, incluíram somente estudos que realizaram experimentos controlados com espécime randomizada, apontado padrão ouro para costumes baseadas em provas (Moher, Liberati, Tetzlaff, & Altman, 2009).

Khan et al. encontraram dez pesquisas que atendiam a estes bases, sendo cinco dedicados a indivíduos com TEA e mais cinco trabalhando com indivíduos com TDAH. Seis das dez intervenções apresentaram resultados positivos no momento em que comparados os categorias experimental e controle. Os quatro casos em que não houve resultado, consistiam em intervenções usando aplicativo em dispositivos móveis. Para Khan et al. há possibilidade no utilização de tecnologias transmitidas via REDE para essas populações, porém é necessário a prática de mais pesquisas. Item concentrada no público com Transtornos do

Neurodesenvolvimento, a revisão sistemática de Valentine et al. (2020), investigou o utilização de tecnologias na análise, reconhecimento e tratamento de indivíduos em conteúdo cirurgião, excluindo-se os pesquisas em contextos educacionais ou que visavam colocação no mercado de trabalho. Dos 47 pesquisas analisados, a maior parte incluiu pessoas com TEA e TDAH, e teve como propósito essencial o auditoria o tratamento desses indivíduos.

No conteúdo brasileiro, as revisões de da Silva et al. (2020) e Ferreira et al. (2018), mencionadas antigamente, oferecem um breve exame que vem sendo fabricado no que se refere ao utilização de tecnologias educacionais para pessoas com TEA, em distintos contextos e com abrangências distintas.

Em um conteúdo externo e com um público mais diversificado, pesquisas como o de Khan et al. (2019) e o de Valentine et al. (2020) traz recomendado o emprego de tecnologias com indivíduos com Transtornos do Neurodesenvolvimento vem sendo instrumento de investigação e são capazes de ser eficazes para

distintos usos, a sujeitar-se de elementos como o meio de aplicação. Nota-se, então, a ser de uma falha no que se refere a afazeres que tenham abordado o utilização de tecnologias educacionais com ótica na alfabetização e no letramento para um público mais absoluto, com deficiências que abrangem um espectro mais diversificado – como é o caso das indivíduos com Transtornos do Neurodesenvolvimento – no conteúdo de escolas brasileiras. Dessa maneira a condução do presente trabalho visou alvitrar dados a respeito da bibliografia atual que possam ajudar para a diminuição desta falha.

DEFINIÇÕES UTILIZADAS NA REVISÃO

A fim de demarcar diretamente os itens esperados da reconsideração, as seguintes perguntas nortearam este estudo: quais os resultados localizados em pesquisas brasileiros na aplicação de tecnologias educacionais para o letramento e alfabetização de alunos com Transtorno do Neurodesenvolvimento? Dentre os Transtornos do Neurodesenvolvimento, quais foram as

populações mais estudadas? Que tipo de tecnologia educativa foi usada nos estudos investigados? Qual o meio de aplicação de softwares ou aplicativos? Quais os princípios de avaliação dos resultados das intervenções usando tecnologias? Quais seriam os custos para aplicação desses recursos em conteúdos educacionais?

Para a condução da presente reconsideração, buscou-se a amparo de definições claras para alguns termos como maneira de subsidiar a seleção e avaliação dos afazeres localizados. Estas definições são apresentadas a seguir.

Alfabetização e Letramento

Em um horizonte mais abrangente, para o grupo de trabalho que avaliou as pesquisas científicas do setor de letramento em pré-escolares (National Early Literacy Panel, 2008), as habilitações incluíam similarmente: entendimento sobre o bê-á-bá, nomeação automática ágil de letras ; nomeação automática ágil de figuras de itens memória fonológica e competências do dialeto oral e processamento visual. Soares (2004), como registrado

antigamente, também distingue os processos de alfabetização e letramento, além de enfatizar que os dois estão intimamente relativos e são fundamentais para o noviciado e o utilização formal da texto e da escrituração mercantil. Dessa forma, a presente reconsideração focalizou indivíduos com grande variedade de déficits e potenciais, de forma que seu transcurso de aprendizagem, bem como as metas do processamento de ensino, são capazes de variar largamente.

Tecnologia educacional

Tecnologia educativa é definida como o pesquisa e execução ética de favorecer a aprendizagem ou melhorar o desempenho pela obra, utilização ou coordenação de processos e recursos tecnológicos(Glaeser, 2015). Dessa forma, o termo reúne as atividades e a esfera de entendimento que sesituam na especialidade de intersecção entre tecnologia e pedagogia.

As tecnologias digitais podem ser consideradas como distrações que mudam as relações sociais e

sistemas de produção, bem como formas de produção e também de disseminação de informação. O desafio é que, no mundo de hoje, as escolas tornam isso possível reconhecendo as necessidades individuais, respeitando o ritmo de aprendizagem e o uso de métodos de ensino mais flexíveis e eficazes. O modelo de aprendizagem centrado no aluno é, na verdade, uma combinação de ensino personalizado e aprendizagem baseada em habilidades para adquirir conhecimentos, habilidades e atitude.

A educação é o fator mais importante no processo de crescimento da nação e um direito garantido por lei a todos os cidadãos. Nesse sentido, o governo está estabelecendo políticas públicas, destinadas a garantir aos cidadãos, tais como a edificação da LDB (Lei 9394 / 96) art. 4º coloca o papel do Estado na educação, acima da instituição educacional nacional. O processo de teste do plano diretor visa estabelecer mecanismos de exames nacionais para avaliar a qualidade do ensino nas escolas do nosso país.

Neste trabalho a relação entre os princípios da Prova Brasil e os principais desafios que é atribuído no planejamento do trabalho da equipa de gestão escolar da comunidade que visa o sucesso dos alunos. Sobre o uso de testes na definição de políticas e programas de educação com isso Aragão (2013) afirma:

A preocupação com o uso de testes de aprendizagem dos alunos para orientar a definição de programas e políticas educacionais brasileiras ganhou força na década de 1990 do século XX. Neste contexto, a testagem como ferramenta para garantir um ensino de qualidade e a reorganização do ensino passou a ser tarefa de vários níveis de governo, com o objetivo de integrar três elementos-chave em todo o Ensino Básico, a saber: acesso, permanência e qualidade. (ARAGÃO, 2013, p. 107).

A realização desse excelente teste exigirá que os alunos conheçam a realidade em que vivem o que leva gestores nessa busca, assim como os professores. São novas formas de trabalhar o aprendizado dos alunos e possibilita melhor desempenho neste exame de alto valor a cada ano.

Porém, a Prova Brasil também pode ser considerada um guia de aprendizagem, uma vez que os acertos e fracassos dos alunos são avaliados pelo seu desempenho outro ponto a ser considerado é qualidade do ensino na instituição está relacionada ao desempenho dos alunos, acredita-se que deve ser aprofundada e reavaliada nas escolas, pela educação continuada.

Transtornos do Neurodesenvolvimento

A falha sábio (Transtorno do Progresso Sábio) caracteriza-se por déficitsem capacidades mentais genéricas, como discurso, saída de complicações, planejamento, adágio intangível, siso, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência (APA,2013).

Os déficits resultam em prejuízos no desempenho adaptativo, de forma que o indivíduo não pode atingir padrões de insubmissão único e responsabilidade formal em um ou mais aspectos da vida diária, inclusive comunicação, participação formal, desempenho aluno ou profissional e insubmissão único em casa ou na estado.

Os Transtornos da Comunicação incluem o transtorno da dialeto, o transtorno da fala, o transtorno da comunicação formal (pragmática) e o transtorno da correnteza com início na infância (gagueira). Os 3 primeiros caracterizam-se por déficits no progresso e no utilização da linguagem, da fala e da comunicação formal, por essa ordem. O transtorno da correnteza com início na infância é definido por perturbações da correnteza comum e da fabricação motora da fala, inclusive sons ou sílabas repetidas, prolongamento de sons de consoantes ou vogais, interrupção de palavras, inibição ou palavras pronunciadas com preocupação física excessiva (APA, 2013).

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação formal e na comunicação formal em múltiplos contextos, inclusive déficits na reciprocidade formal, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilitações para reproduzir, preservar e compreender relacionamentos (APA, 2013). Além de dificuldades na comunicação formal, o reconhecimento

do TEA requer a figura de padrões restritos e repetitivos de comportamento, rendimentos ou atividades. O Transtorno de Débito de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é um Transtorno do Neurodesenvolvimento marcado por graus prejudiciais de displicência, despreparo e /ou hiperatividade-impulsividade. Displcência e despreparo envolvem inabilidade de permanecer em uma missão, aspecto de não escutar e redução de materiais em graus inconsistentes com a idade ou o nível de progresso.

Hiperatividade-impulsividade implicam atividade excessiva, ralação, inabilidade de persistir assentado, intromissão em atividades de outros e inabilidade de esperar - sinais que são excessivos para a idade ou o nível de desenvolvimento (APA, 2013).

Um Transtorno Exclusivo da Aprendizagem, como o nome implica, é diagnosticado diante de déficits específicos na personalidade original para verificar e definição. Esse Transtorno do Neurodesenvolvimento manifesta-se, a princípio, ao longo os anos de escolaridade, caracterizando-se por dificuldades

persistentes e prejudiciais nas habilitações básicas acadêmicas de texto, escrituração mercantil e / ou matemática, popularmente conhecidos por dislexia, disgrafia e discalculia, por essa ordem.

A performance original nas habilidades acadêmicas afetadas está muito abaixo da média para a idade, ou graus de desempenho aceitáveis são atingidos apenas com força inédito. O Transtorno Específico da Aprendizagem pode acontecer em indivíduos identificadas como citando altas habilidades intelectuais e manifestar-se somente no momento em que as necessidades de aprendizagem ou procedimentos de análise (e.g., testes cronometrados) impõem barreiras que não podem ser vencidas pela destreza inata ou por técnicas compensatórias (APA, 2013).

Também dentro dos Transtornos do Neurodesenvolvimento, estão as classificações de Transtornos Motores e de Mais Transtornos do Neurodesenvolvimento. Porém, como não foram localizados afazeres que incluem integrantes com esses transtornos, suas características não serão detalhadas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foi realizada uma busca de artigos em bases de dados de periódicos. Do total, 22 foram selecionados de acordo com o intuito do estudo. Após a análise de qualidade, 17 foram usados para a reconsideração. Os indivíduos mais investigados foram alunos com autismo (6), seguido por alunos com dislexia (4) e deficiência intelectual (4). Houve somente um trabalho para alunos com déficit de atenção e hiperatividade, transtornos de aprendizagem não específicos e um para alunos com gagueira. Em nenhum trabalho participaram pessoas com Transtornos do desenvolvimento motor. Para alunos com autismo, a maior parte focou no progresso de habilitações de comunicação. Para alunos disléxicos, o foco foi em reproduzir tratamento fonológico e leitura de palavras. As tecnologias avaliadas consistiram em softwares aplicados por computador e aplicativos acessados via tablet ou telefone celular. Das pesquisas avaliadas, seis eram experimentais, 3 eram quasi-experimentais e os demais eram relatos de intervenção.

Alunos com Transtornos do Espectro Autista (TEA)

Para o público com TEA, a maior parte das intervenções focalizou o progresso de aplicativos voltados à comunicação, usando recursos visuais como figuras e animações (Regato, Braz, Raposo & Silva, 2013; Batalha & Furtado, 2013; Bittencourt & Fumes, 2017; Magaton & Bim, 2017; Nácar, Silva & Aymone, 2018). Pouco constantemente, trabalhou-se com texto e escrita de palavras (Menotti, Domeniconi & Benitez, 2019; Magaton & Bim, 2017).

Estes recursos foram utilizados especialmente com alunos com habilitações verbais funcionais (Bittencourt et al., 2017; Domeniconi et al., 2019) e com categorias inclusive alunos verbais e não verbais (Regato et al., 2013; Batalha & Furtado, 2013; Magaton & Bim, 2017; Nácar et al., 2018). Com isenção do trabalho de Menotti et al. (2019), os demais pesquisas não mensuraram respostas específicas dos integrantes de modo a relacionar seu performance antes, ao longo e depois da intervenção.

No total, 11 artigos que constam das referências deste trabalho, descreveram os resultados das

experiências de ensino e incluíam informações sobre as considerações de pais e terapeutas (Regato et al., 2013; Batalha & Furtado, 2013; Bittencourt & Fumes, 2017; Magaton & Bim, 2017; Nácar et al., 2018). Além disso, apenas Menotti et al. (2019) utilizaram procedimentos de controle experimental. As autoras trabalharam com o delineamento de série de base múltipla entre palavras (Cooper, Heron, & Heward, 2007). Essa técnica permite apurar comparativamente os efeitos da intromissão (variável independente) sobre o performance do participante (variável adicta).

Em correlação aos resultados, todos os artigos consideraram que as tecnologias avaliadas apresentavam contribuições essenciais para o público-alvo. Porém, alguns autores especificaram dificuldades relacionadas à atenção nas atividades realizadas (Regato et al., 2013; Batalha & Furtado, 2013; Magaton & Bim, 2017; Nácar et al., 2018). Similarmente relataram a demanda por personalização de aspectos visuais ou auditivos, considerando que este público pode ter hipossincrasia (Batalha & Furtado, 2013; Magaton & Bim,

2017; Nácar et al., 2018). Porém, é comum que alunos com autismo mostre facilidade ou predileção pelo uso dos recursos tecnológicos (Regato et al., 2013; Batalha & Furtado, 2013; Magaton & Bim, 2017; Nácar et al., 2018).

Alunos com Deficiência Intelectual

Entre os pesquisas realizados com alunos com Falha Sábio, 2 são muito específicos para habilitações de letramento, usando softwares específicos para essa ofício (Oliva, Saddy, Mograbi & Coelho, 2015; Benitez & Domeniconi, 2018). Os mais 2 pesquisas fizeram uso de softwares genéricos disponíveis no mercado para trabalhar outras competências. Um estudo trabalhou habilitações de comunicação usando pranchas com figuras ou fotos (Nunes & Walter, 2014) e o último visou a profissionalização de adolescentes e adultos, e trabalhou com acópia realizada no computador.

Os afazeres de Oliva et al. (2015) e Benitez e Domeniconi (2018) utilizaram comparação entre grupo experimental e controle para avaliar a eficiência dos programas de treino, por essa ordem o aplicativo

Alfabetização Fônica e uma versão adaptada do Programa Aprendendo a Ler e Multar em Pequenos Passos, parte do currículo pormenorizado em de Souza, deRose e Domeniconi (2009). No primeiro caso, foram verificadas diferenças significativas para as habilidades de texto de palavras e pseudopalavras, reconhecimento de sentenças que representam Rocca et al. RBIE cousa.28 - 20201165 uma acontecimento e tolerância de sentenças, verificada por meio da resposta a questões sobre do conteúdo destas.

No trabalho de Benitez e Domeniconi (2018), todos os estudantes do grupo experimental mostraram melhores desempenhos na texto e na escrituração mercantil na análise final, porém, a intensidade do crescimento variou entre eles. Os estudantes do grupo controle não apresentaram diferenças entre os resultados iniciais e finais, com isenção de um colegial. Os mais 2 pesquisas realizaram avaliação qualitativa de seus resultados, descrevendo, de forma mais ampla, como o trabalho foi produzido e verificado pelos estudiosos e pelas equipes escolares. Nunes e Walter (2014) relataram

resultados de um programa contínuo de treinamento e ajuda à equipe colegial para a uso de comunicação alternativa.

Os autores avaliaram que esse trabalho melhorou o potencialidade de comunicação do público-alvo, apesar de que, de acordo com sua observação, as manifestações de comunicação espontânea também fossem restritas. De Santana et al. (2016) discutiram a valia de usar os equipamentos e softwares que já estão disponíveis no local colegial na construção de programas que viabilizem a profissionalização das pessoas com falha sábio. E, neste processamento, o letramento teria papel central. Na avaliação dos autores, embora de grande variante original, os alunos demonstraram conquista e engajamento nas atividades.

Embora de 2 pesquisas incluírem alunos com TEA (Nunes & Walter, 2014 e Benitez & Domeniconi, 2018), o tino de colocação dos integrantes se referiu à sua deficiência sábio, dessa forma esses foram reunidos aqui. De acordo com disputado antigamente, a incidência de comorbidades dos Transtornos do

Neurodesenvolvimento é alta (King, 2016), então, essa justaposição era previsível.

Alunos com Transtorno de Aprendizagem Específica

Dislexia Quatro afazeres foram desenvolvidos avaliando tecnologias voltadas para o letramento de alunos com dislexia. Em 2 deles, os aplicativos apresentavam palavras (Martins, Sampaio, Lima &Guimarães, 2016) ou textos de baixa dificuldade (Zavaleta et al., 2018) e o colegial deveria lerem voz alta. Sua resposta era, por isso, gravada e avaliada em correlação a revisão e tempo de resposta (palavras por segundo, no caso dos textos). Estes resultados foram usados para o monitoramento e como ferramenta ajudar para o reconhecimento da dislexia. Esses pesquisas trabalharam com pessoascom progresso específico, casos suspeitos de dislexia e casos diagnosticados. Embora de não haver uma avaliação quantitativa mais detalhada, os autores avaliaram essas tecnologias comopromissoras para ajudar na tomada de decisão por especialistas da setor.

Os mais 2 afazeres tiveram o propósito de avaliar a eficiência de softwares visando o ensino remediativo de habilitações relacionadas à texto e à escrituração mercantil. Germando e Capellini (2008) usaramo aplicativo Play na internet - Jeu d'entraînement à la lecture, competente para o português brasileiro paradesenvolver processamento ótico e pessoa fonológica em alunos de oito a doze anos. Sua amostra incluía alunos com dislexia e alunos com progresso específico considerados bonsleitores.

As categorias experimental e controle tinham dez crianças cada, cinco delas diagnosticadascom dislexia e as demais com progresso específico. Os alunos foram avaliados por meio detestes aplicados antes e após a intromissão, que consistiu em 13 sessões de 40 minutosministradas duas vezes por semana. A princípio, o grupo de alunos com dislexia apresentou resultados incrivelmente mais baixos para as duas habilitações avaliadas. No pós-teste, verificouse que os alunos disléxicos e bons leitores que sofreram a intromissão

foram igualmente beneficiados pela utilização do aplicativo.

Os autores interpretaram os resultados como provas da eficácia da técnica. No trabalho de Oliva, Lukasova e Macedo (2010), o aplicativo Alfabetização Fônica Computadorizada, primeiro empregado com o público com falha sábio (Oliva et al., 2015) foi dado a dez alunos com reconhecimento de dislexia, média etária de 11 anos. Outros dez alunos, pareados de acordo com sensibilidade, idade e série colegial, foram avaliados e serviram como grupo controle. Todos os estudantes realizaram Prova de Pessoa Fonológica Rocca et al. RBIE cousa.28 - 20201166 Computadorizada e a partir de cinco testes da Bale Computadorizada (Macedo et al., 2005).

Os resultados demonstraram melhoras significativas nas habilidades metalinguísticas para o grupo experimental, sem crescimento no tempo completo de prática do teste, indicando que a decodificação se tornou mais automática para estes alunos. Esses resultados, porém, também foram menores do que a média verificada em alunos com progresso

específico. No caso da escrituração mercantil, houve diminuição do tempo completo preciso para prática da prova.

Públicos com Transtornos do Neurodesenvolvimento

Três pesquisas focalizaram mais Transtornos do Neurodesenvolvimento Transtorno de Aprendizagem não pormenorizado ; Transtorno de Comunicação - Gagueira e Transtorno de Déficitde Atenção e Hiperatividade (TDAH). Verdu e de Oliva (2014) verificaram os efeitos de um programa de intervenção computadorizada que visava explicar texto e escrituração mercantil a partir de trabalhos de seleção e miríada (deSouza et al., 2009) para um adolescente com dificuldade de aprendizagem.

O aplicativo utilizado foi o mesmo servidor nos trabalhos de Menotti et al. (2019) e Benitez e Domeniconi (2018), ainda que, nesses afazeres, o programa de treino tenha sido competente para as populações com Dle TEA. O trabalho de Verdu e de Oliva envolveu a prática de testes iniciais detalhados e aconstrução de um processamento de treino exclusivo para as dificuldades

em escrituração mercantil do colegial. Ao final do processamento, o colegial passou a ser capaz de multar com cognição palavras dissílabas e trissílabas simples. Trabalhando com alunos com Transtorno de Comunicação do tipo gagueira, o pesquisa de Buzzeti et colaboradores (2016) teve como propósito relacionar os efeitos imediatos do atraso na retro alimentação ótica na missão de texto.

Os autores consideraram que este procedimento poderia ser produzido com tecnologias que são fácil acessíveis: o aplicativo Fono Tools, em conjunto com o Adaptador Andrea PureAudio USB-AS e um microfone auricular Karsect HT2. Esses equipamentos foram usados para provocar o resultado da Retroalimentação Auditiva Atrasada (RAA) e agravar a fala.

Participaram do pesquisa 16 alunos de 8 a 17 anos, 11 meninos e 5 novas, distribuídos em 2 categorias. No grupo 1, havia somente integrantes com gagueira moderada, e grupo 2, com gagueira intenso e bastante intenso. Todos os alunos realizaram avaliação udiológica, análise da correnteza na fala espontânea e

análise da correnteza na texto oral em duas condições de escuta: com Retroalimentação Ótica Habitual - RAH e atrasada - RAA.

Os resultados indicaram que a retroalimentação ótica atrasada ocasionou diminuição das disfluências típicas da gagueira para os dois os categorias, no entanto a frequência de outras disfluências aumentou no grupo de gagueira moderada. Especialmente sobre a texto, o RAA promoveu correnteza daleitura, o crescimento dos fluxos de sílabas e de palavras fluentes por segundo para o grupo de gagueiragrave.

O mesmo resultado não foi verificado no grupo de gagueira moderada.O trabalho de Pisacco et al. (2018) comparou o resultado de duas intervenções metacognitivas na escrituração mercantil, memória de trabalho e nos sinais comportamentais do TDAH. Participaram 47alunos do quinto ao nono ano de duas escolas públicas, com média de idade de 13 anos, 34meninos e 15 novas. Estes alunos foram avaliados antes, de imediato em seguida e 3 meses apóso fim da intromissão. As avaliações incluíram 2 subtestes: dígitos e

sequência de números do WISC IV (Wechsler, 2013). Similarmente foram usados o Rey Auditory Bucal Learning Test (RAVLT) traduzido para o português (Malloy-Diniz, Fuentes, Abrantes, Lasmar, & Salgado, 2010), o Balanced Dictation Test (Moojen, 2011) e Narrative Text Production Task 4 (NTPT4).

A intervenção teve 2 componentes, um visou aumentar a memória de trabalho por meio do software Working Memory Program (WMP- Nunes et al., 2014). Esse aplicativo consiste de três jogos na internet e cinco jogos com multimídia gravada, com sete graus de dificuldade (<http://www.education.ox.-ac.uk/ndcs>). Adicionalmente, foi empregado o aplicativo Trabalhando com Habilidades de Disposição de Textos Harmônicos (THOTH), traduzido para o português. Rocca et al. RBIE coua.28 - 20201167 Esse aplicativo trabalha técnicas de memorização de seleção, questões orientadoras e esquemas orientadores.

Os alunos realizaram 23 sessões de 40 a 50 minutos. Nas primeiras 11 sessões, as duas categorias trabalharam com o WMP. Nas demais, meio dos

integrantes trabalhou com ambos os softwares e meio manteve-se somente usando com o WMP. Na cotejo entre o grupo que recebeu somente um dos tratamentos com o que recebeu uma conciliação de os dois, os resultados indicaram que a intromissão conjunta ocasionou melhores desempenhos. Os autores concluíram que as qualidades da escrituração mercantil de história que indicam disposição do artigo foram afetadas pelo trabalho com habilitações cognitivas (Pisacco et al, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente pesquisa encontrou 17 trabalhos que utilizaram tecnologias educacionais para letramento e alfabetização de estudantes com Transtornos do Neurodesenvolvimento no conteúdo brasileiro. Os diagnósticos mais comuns dos integrantes destes pesquisas foram TDAH, Dislexia e TEA, por essa ordem. A estado etária mais comum foi entre os 11 e 13 anos de idade. As tecnologias educacionais mais investigadas foram relacionadas à texto e escrituração mercantil, sob

duas perspectivas distintas, a proporção de estímulos e a fônica.

A comunicação alterativa similarmente foi uma tecnologia constantemente presente nos pesquisas. Como meio de aplicação das tecnologias, o computador foi o mais empregado, contínuo pelos tablets e celulares em de acordo com lugar. Embora de alguns afazeres terem empregado delineamentos de grupo (com e sem grupo controle), a maioria deles consistiu em pesquisas de caso. O esforço do utilização das tecnologias não foi possível de analisarem ofício da falta de informações nos afazeres analisados. Em 1990, de acordo com Wehmeyer, Smith, Palmer e Davies (2004), a tecnologia já estava sendo largamente usada na pedagogia - dentro e fora do local colegial - porém, indivíduos com falha pouco tinham acesso a estes recursos.

Os autores identificaram que,naquela hora, os principais obstáculos ao utilização dos equipamentos eram a falta de treinamento dos alunos e professores e, adicionalmente, a ausência de adaptações ou programas específicos para as necessidades desses pessoas. A partir

de por isso, a utilização da tecnologia precisa estar presente na rotina das pessoas (Ahearne et al., 2016). Porém (Chew, Cheng, Kinshuk, & Chen, 2018).

Adicionalmente, as adaptações para as populações com necessidades especiais ainda não são frequentes e, mesmo quando ocorrem, frequentemente não são conforme testadas. O algoritmo resumido de afazeres localizados na presente reconsideração e a qualidade da evidência neles criada é similar ao achado em outras revisões do setor e demonstram o quanto estudos com alta qualidade também são escassos (eg. da Silva et al., 2020; Ferreira et al., 2018; Khan et al., 2019).

As pesquisas de caso e os relatos de experiência localizados na presente revisão somaram 53%. Essa taxa viaduto dos 2 tipos de trabalho evidencia que há ambição por parte de cientistas e educadores no amparo de recursos tecnológicos para o treino de indivíduos com Transtornos do Neurodesenvolvimento, não obstante, revelam similarmente que a realização de pesquisas quantitativa que produzam provas da eficiência destes recursos não segue o mesmo passo. Em outra

reconsideração biotaxia, Valencia, Rusu, Quiñones e Jamet (2019) realizaram uma busca por afazeres que permitissem avaliar os impactos da tecnologia sobre a aprendizagem de indivíduos com TEA.

Os 94 trabalhos localizados pelos autores indicaram uma tendência crescente na fabricação desse tipo de pesquisa nos últimos dez anos. Não obstante, a distribuição percentual por tipo de trabalho seguiu a mesma propensão da presente reconsideração. Dos trabalhos analisados por Valencia et al. 74% foram pesquisas de caso e 13,8% foram revisões de bibliografia, restando apenas 11,7% de dados empíricos. Os afazeres localizados por Valencia et al. envolvem softwares, utilização de gadgets como celulares e tablets, porém similarmente tecnologias menos usuais, como existência virtual, existência aumentada, agentes virtuais, sensores e geolocalização.

Entre as habilitações ensinadas, verificou-se um foco em dialeto, utilização do dinheiro, identificação de cores, conceitos de matemática, esboço e consciência. Além disso, houve tecnologias que buscavam auxiliar a

reproduzir habilidades costumes como autocuidado, atividades de vida diária e transporte, além de habilidades sociais, inclusive comunicação, emoção e relacionamentos interpessoais. Valencia et al. verificaram que, de forma maior parte, os aplicativos foram efetivos para ensinar e a experiência era apreciada pelos usuários.

Destacam-se, então, os estudos sobre horizonte fônica, proporção de estímulos, retroalimentação ótica e intervenções metacognitivas. Dessa maneira, educadores que queiram usar tecnologias educacionais com seus alunos precisam estar atentos ao entendimento subjacente à tecnologia desenvolvida e, então, permitir preferências aos recursos que estejam neles embasados.

Em correlação ao perfil da indivíduos, a presente reconsideração encontrou afazeres nos quais participaram indivíduos com Transtornos do Neurodesenvolvimento vários, de faixas etárias diferentes, similar ao achado por Khan et al. (2019). Esse resultado proporciona que as tecnologias que vem sendo desenvolvidas e testadas no conteúdo brasileiro visando

desenvolver habilidades relacionadas à alfabetização e ao letramento não abrangem indivíduos com diagnósticos específicos de uma estado etária somente.

Os afazeres realizados com crianças, entre os 5 e os 7 anos de idade, frequentemente se concentraram no progresso de habilidade de comunicação e eram com crianças com TEA (e.g., Regato et al. 2013; Nácar et al.,2018). Esse resultado não é de nenhuma forma admirando, uma vez que déficits na comunicação estão entre as qualidades centrais do TEA (APA, 2013) .

Nesta reconsideração, similarmente foi possível reparar que as tecnologias educacionais foram usadas de forma heterogênea entre as populações, indicando necessidades distintas de habilidades relacionadas ao letramento a serem desenvolvidas. Para os alunos com DI, por exemplo, uma variedade maior de tecnologias foi usada, como a comunicação alternativa, execução instrucional em seu próprio ritmo (com pessoas adultos visando colocação no mercado de trabalho),alfabetização na horizonte fônica e proporção de estímulos.

De modo conseqüente, a série de habilidades que foram alvo dos pesquisas similarmente foi mais ampla. Para os alunos com dislexia, por outro lado, a variante de tecnologias educacionais foi menor e esteve constantemente relacionada à dialeto oral e à memória fonológica. Esse resultado indica que, embora da valia em adotar as deficiências e potencialidades de cada aluno individualmente, as necessidades educacionais são capazes de ser mais ou pouco específicas a dependerda indivíduos da qual ele faz parte. Em correlação às habilitações ensinadas, as tecnologias são capazes de ser divididas em 2 grandes grupos: (a) de comunicação, frequentemente manipulam figuras, fotos ou vídeos para transmitir mensagens, podendo ser usadas via computador, tablet ou telefone celular. São usadas com alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e / ou alunos com Falha Sábio (DI). (b) habilitações de texto e escrituração mercantil, que apresentam uma sequência biotaxia de atividades visando trabalhar distintos aspectos do processamento de alfabetização.

De acordo com caso, o público mais frequente foram os alunos com Dislexia. Outra taxa da presente reconsideração foi a reconhecimento dos dinheiro pelos quais a tecnologiavam sendo aplicada. O computador foi o meio de aplicação empregado na grande maior parte dostrabalhos (70,6%), contínuo por tablets (17,6%) e smartphones (17,6%). Embora disso, o meio de aplicação não apareceu como um motor de grande significado para a efetividade das tecnologias, porém precisa ser apontado na providência que impacta nos custos e na gestão das aplicações. Revisões de pesquisas com metas semelhantes similarmente traz achado o utilização de meios variados para a aplicação da tecnologia.

Cidrim e Madeiro (2017), por exemplo, em uma revisão bibliográfica integrativa da utilização de tecnologias da informação e comunicação com indivíduos com Dislexia, verificaram a utilização de computador, tablets, celulares e e-readers como dinheiro para interagir com os softwares que provinham a intromissão. De forma mais exclusivo, Reid, Strnadová e Cumming (2013) realizaram reconsideração sobre a uso de tecnologias

móveis, inclusive smartphones, iPod, tablets e laptops para ajudar alunos com Dislexia. Não obstante, nenhuma das duas revisões analisou quantitativamente a disposição dos pesquisas de acordo com o modo de aplicação de maneira que permita uma cotejo com os achados do presente trabalho. O diagnóstico não desenvolverão comunicação oral (Anderson et al., 2007).

Faz-se necessário ressaltar que a constituição mostrou seu potencial em suprimir algumas lacunas na avaliação diagnóstica da alfabetização e letramento com o auxílio da tecnologia digital, possibilitou evidências de que é uma ferramenta de avaliação que pode diagnosticar com maior precisão e abrangência o desempenho dos alunos da rede. Nesse sentido, exige-se patamares adequados para implementação de políticas de avaliação para redes de ensino como um todo, no caso de avaliação de sistema, ou para disseminação de processos avaliativos, no caso do uso no interior de escolas e salas de aula, associadas, inclusive, à formação de professores em avaliação da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

Acessibilidade na escola inclusiva : tecnologias, recursos e o atendimento educacional especializado / Rosimar Bortolini Paker, Marcelo Tavella Navega, Sônia Petitto (org.). – Marília : Oficina Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2012.

Ahearne, C., Dilworth, S., Rollings, R., Livingstone, V., Murray, D. (2016). Touch-screen technology usage in toddlers. *Archives of Disease in Childhood*, 101, 181-183.

Benini, W., & Castanha, A. P. (2016). A inclusão do aluno com transtorno do espectro autista na escola comum: desafios e possibilidades. *Cadernos PDE* 1.

Brasil (2015). Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União* 2015; 7 jul.

Buzzeti, P. B. M. de M., Fiorin, M., Martinelli, N. L., Cardoso, A. C. V., & de Oliveira, C. M. C. (2016). Comparação da leitura de escolares com gagueira em duas condições de escuta: Habitual e atrasada. *Revista CEFAC*, 18(1), 67-73.

da Silva, J. A., de Carvalho, M. E., Caiado, R. V. R., & Barros, I. B. R. (2020). As tecnologias digitais da informação e comunicação como mediadoras na alfabetização de pessoas com transtorno do espectro do

autismo: uma revisão sistemática da literatura. Texto Livre: Linguagem E Tecnologia, 13(1), 45-64.

de Santana, V. F., Guimarães, R. L., & Mattos, A. B. (2016, April). Identifying challenges and opportunities in computer-based vocational training for low-income communities of people with intellectual disabilities. In Proceedings of the 13th Web for All Conference, Montreal, Quebec, Canadá, 16 (p. 2).

Galvão Filho, Teófilo Alves. Tecnologia assistiva para uma escola inclusiva [recurso eletrônico]: apropriação, demanda e perspectivas / Teófilo Alves Galvão Filho. - 2009.

Khan K., Hall C.L., Davies E.B., Hollis C., Glazebrook C. (2019) The Effectiveness of WebBased Interventions Delivered to Children and Young People With Neurodevelopmental Disorders: Systematic Review and Meta-Analysis Journal of Medical Internet Research, 21.

Rocha, E. F.; Castiglioni, M. C. Reflexões sobre recursos tecnológicos: ajudas técnicas, tecnologia assistiva, tecnologia de assistência e tecnologia de apoio. Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo, v. 16, n. 3, p. 97-104, set./dez., 2005.

Souza, Rita de Cácia Santos S729p Perspectivas sobre educação inclusiva / Rita de Cacia Santos Souza (org.). Aracaju: Criação, 2017.

GESTÃO ESCOLAR E DIVERSIDADE: DESAFIOS NA EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS

Marilda Faustino de Andrade Ribeiro

INTRODUÇÃO

A oferta da educação é obrigação do estado e direito subjetivo do educando, dessa forma as escolas enquanto espaço sistematizado de aprendizagem no decorrer da história da educação adquiriu diferentes gostos pedagógicas, que influenciaram e ainda influenciam diretamente na concepção e função social da escola, assim como no modelo de gestão da instituição escolar. A esse respeito tem-se o interesse em mostrar a gestão escolar democrática- participativa como propulsora do respeito as diferenças e valorização da diversidade. Garantindo assim, uma boa educação permeada pelas relações entre direção, corpo docente, alunos e comunidade escolar, cumprindo dentre as suas funções o preparo do aluno para o meio tecnológico.

Para Gadotti (1994) a gestão democrática favorece a comunidade e a seus usuários, não apenas como seus fiscalizadores ou meros receptores dos serviços educacionais. Nesse sentido, todos são valorizados dentro desse modelo de gestão, conseqüentemente elevando os indicadores de qualidade, diminuindo as chances de abandono e evasão pelo pertencimento a escola.

Serão apresentados, os desafios da escola para gerir a diversidade sobre a ótica da alteridade e do multiculturalismo, sobre a luz da gestão democrática que é indispensável na promoção da inclusão aos alunos com deficiências, reforçando que todos fazem parte de uma educação contemporânea. Será esclarecida a função social da escola na perspectiva do modelo gestacional democrático, tomando a autonomia como pressuposto a oportunidades de participação e discursões nas tomadas de decisões nas dimensões pedagógica, financeira e administrativa.

Assim a pesquisa desenvolvida nesse estudo, foi a bibliográfica por meio do método investigativo fazendo-

se reflexões no tocante aos recursos metodológicos livros, artigos, periódicos, sites etc.

A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA NA VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE E AS NOVAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS.

O acesso a cidadania é uma conquista dos direitos fundamentais, por meio das lutas nos movimentos sociais pela dignidade da pessoa humana. Os direitos humanos buscam a garantia do respeito as desigualdades e a conquista e firmamento de muitos direitos perpassando assim, pela existência da educação a todos os seres humanos, considerado fundamental a execução de muitos outros direitos humanos, sendo reconhecido no artigo 26º da Declaração Universal dos Direitos humanos.

No Brasil, esse direito é firmado no artigo 205 da Constituição Federal "A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o

exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Federal, 1988, p.14).

Conforme o exposto, observa-se um direito que não pede ser negado a nenhum cidadão e que ela é condição indispensável a dignidade humana, prevendo a desigualdades e a inclusão de todos para o mundo do trabalho na condição de cidadão, pois a inclusão social é considerada indispensável.

O entendimento da diversidade na escola necessita ser mais discutido e refletido, indo além das múltiplas culturas, divisão de classes e orientação sexual. Sendo assim, o direito ao ensino escolar permitiu o ingresso das pessoas com deficiências a escola regular na perspectiva da educação inclusiva, rompendo barreiras.

As políticas públicas destinadas ao público com alguma deficiência tornaram ainda mais desafiador o ato de educar, tanto para gestores quanto os professores no chão da escola, para fazer valer na prática educativa a concretização do respeito e valorização das diferenças, pois os percalços na educação pública vão desde falta de estrutura física das escolas com as adaptações necessárias

a falta de profissionais específicos e a perda do medo em se estabelecer uma relação de ensino aprendizagem com esses alunos.

A esse respeito Mittler (2003, p. 16-17) relata que:

O maior obstáculo para a mudança está dentro das pessoas, seja em suas atitudes, seja nos seus medos. A inclusão é uma visão, uma estrada a ser viajada sem fim, com todos os tipos de barreiras e obstáculos, alguns dos quais estão em nossas mentes e em nossos corações.

Nesse sentido, essa abordagem perpassa pela aceitação do outro no espaço educativo, com respeito à dignidade humana na garantia de mais inclusão, em meio as dificuldades e potencialidades do educando rompendo paradigmas. A esse respeito tem-se a Declaração de Salamanca importante documento que reforça o ingresso a educação as pessoas com deficiência por entender que oportunizar e manter a aprendizagem independente da deficiência do estudante é fundamental a sua pessoa.

A esse respeito a Declaração de Salamanca diz:

[..] as escolas devem acolher **todas as crianças**, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos e zonas desfavorecidos ou marginalizados. (Brasil, 1997, p. 17 e 18).

Nesse sentido, estabelece-se que todos têm direito ao acesso no ensino regular com oportunidades iguais para todos acima de qualquer dificuldade, entendendo toda pessoa como capaz de se desenvolver em diferentes aspectos que são essenciais a sua existência que vão muito além do que se ensina na escola, independentemente de sua condição seja ela qual for. Direito esse firmado no artigo 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB (1996) no qual a educação especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino.

As escolas regulares têm, a competência de trabalhar o combate a atitudes discriminatórias e criar oportunidades de aprendizagens a todos na promoção da inclusão. A LDB também relata que a educação especial perpassa todos os níveis etapas e modalidades.

O entendimento da diversidade com vista a transformação das práticas educacionais é um lugar de combate na instituição escolar, no entanto não é algo impossível de ser realizado. As discursões, sobre esses contrastes perpassam pelos conceitos de alteridade e multiculturalismo. O parecer de alteridade pode ser entendido nos contextos da antropologia, filosofia e educação permitindo os debates sobre as relações sociais na perspectiva da construção da personalidade do sujeito e da identidade do outro.

Sendo assim, a diversidade enriquece a aquisição do conhecimento pois estamos o tempo todo aprendendo em contato e relação com o próximo no ambiente escolar e fora dele, tendo em conta que o desenvolvimento pessoal acontece ao longo da vida em diferentes espaços.

Para Morim (2003) a alteridade é a experiência do sujeito com a dualidade, representando as relações sociais que estabelecemos por toda a vida com a ideia do outro, quando nos colocamos no lugar do outro.

O entendimento da alteridade valoriza e entende o outro. Nesse mesmo entendimento de valorização e respeito ao outro, temos a diversidade por meio do multiculturalismo que hoje é muito utilizada por grupos distintos de pessoas; na obra "O jogo das diferenças" a terminologia multiculturalismo é considerada um enorme desafio a educação, como afirma Moreira (2005, p.280) "Diversidade aqui se remete à hibridização e miscigenação que surgem em qualquer local do planeta e que se apresenta como um grande desafio a educação".

Sendo assim, tanto os docentes e a gestão escolar devem buscar estratégias para superar a visão da cultura homogenia ampliando a atenção sobre as relações entre cultura e educação, visto que o Brasil é um país miscigenado resultado das matrizes, africanas, indígenas e europeias, percebendo-se que as classes menos favorecidas economicamente ainda se encontram em

menor nível de alfabetização e letramento, o ensino público ofertado as classes menos favorecidas infelizmente em diferentes situações muitas das vezes remetem ao fracasso escolar.

Consoante Libâneo (1994)

Um dos mais graves problemas do sistema escolar é o fracasso escolar, principalmente das crianças mais pobres. O fracasso escolar se evidencia pelo grande número de reprovações nas series iniciais do ensino de 1º grau, insuficiente alfabetização, exclusão da escola ao longo dos anos, dificuldades escolares não superadas que comprometem o prosseguimento dos estudos.

Com esse entendimento observa-se em determinados momentos contradições no ambiente escolar que ao invés de incluir e usar a educação a favor da elaboração do projeto de vida dos alunos acaba em determinadas situações burocráticas aumentando a evasão e falta de interesse em prosseguimento nos estudos segundo a aptidão de cada indivíduo, dessa forma tem-se que se refletir constantemente as práticas

educativas para despertar no estudante o gosto pelo conhecimento, ao paço que o pertencimento no espaço escolar contribui indiscutivelmente nesse processo.

A respeito desse pertencimento ao estabelecimento de ensino condizente com a realidade do aluno, atualmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), já dá orientações ao currículo e estabelece a parte diversificada apresentando um grande avanço na educação quanto aos assuntos a serem trabalhados especificamente de acordo com a localidade da escola.

Para Michels (2006), a instituição escolar é um espaço privilegiado de sistematização, socialização e transmissão de valores e conhecimentos, como tal no decorrer dos anos 90 sofre grandes e importantes mudanças na educação deixando de lado a centralidade na tomada de decisões, como bem observa-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a compreensão de como seria constituída a nova gestão escolar intitulada de gestão democrática. A referida lei estabelece que os sistemas de aprendizagem definirão as normas da gestão democrática na escola pública da educação básica,

levando em consideração suas especificidades e conforme os seguintes princípios:

- I - Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II - Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (LDB, 1996, p.15).

O exposto, vem mostrar a descentralização do poder, o envolvimento de todos no percurso da aprendizagem, conseqüentemente levando a maior transparência dos recursos financeiros e a valorização e participação de todas as pessoas que fazem parte da construção da aprendizagem. O modelo de gestacional democrático estabelecido em lei valoriza o diálogo que é fundamental para se garantir o respeito aos desiguais, garantindo vez e voz as pessoas antes esquecidas na escola como merendeiros e agentes de limpeza.

O entendimento da diversidade escolar vai além das múltiplas culturas, divisão de classes e orientação sexual. Sendo assim, o ingresso a educação para todas as pessoas permitiu grandes avanços após a Carta Magna de

1988 para as atuais e futuras gerações. As políticas públicas destinadas a essas pessoas ao paço que garantem direitos, também tornou ainda mais desafiador o ato de educar tanto para gestores quanto para os professores da classe comum no chão da escola em sua prática, para a concretização ao respeito e a consideração das diferenças.

Para Alencar (2002, p. 42)

De dois séculos para cá, educação passou a ser considerada em direito universal. O fim do absolutismo e do domínio da aristocracia custou luta, guerra, revolução. Mas depois disso, quase todo mundo entendeu que ler, escrever e contar é o melhor caminho para se virar pessoa, cidadão. Educação, então, passou a ser sinônimo de civilização e de saída da barbárie. Instrumento inicial da realização do princípio que diz que todos são iguais. Dever do estado. A própria ascensão da burguesia e as relações capitalistas de produção exigiam isso.

A esse respeito, a instrução sem discriminação é o caminho certo para a evolução da sociedade rumo ao progresso, mudando-se a concepção de escola apenas

como um lugar de transmissão de informações acumuladas, mas de transformação de vidas, lugar de formação de cidadãos ativos no mercado de trabalho e na vida em seu sentido global.

A democratização da instituição escolar publica enquanto função social pode ser compreendida em seu interior através da gestão democrática, que garante a participação coletiva de todos em dois sentidos um de caráter mais interno, que envolve o elemento curricular organizacional e outro mais externo, em que espaços de discussões sobre o cotidiano escolar na busca por soluções a problemas enfrentados por professores, pais, alunos e a gestão são criados respeitando as diferentes opiniões, elaborando-se mecanismos que assegurem a tomada de decisões. Para Líbânio (2007), a escola deve prepara o educando para o mundo do trabalho e para as novas tecnologias assim como para a pratica cidadã em aprender e aplicar seus direitos na sociedade.

Nesse enfoque, cabe a gestão democrática o papel de gerir a diversidade do trabalho pedagógico, assim como garantir a elaboração participativa de seu Projeto

Político Pedagógico, e demais entidades como: O Conselho escolar, Conselho de Classe, Associação de Pais e Mestres e Grêmio Estudantil. Com vista ao Conselho escolar o Ministério da Educação em uma de suas cartilhas do programa de fortalecimento do Conselho escolar entende que:

Em síntese: o Conselho Escolar decide-sobre as questões pedagógicas e administrativas- e as entidades de apoio executam o que é pertinente a suas atribuições. Essa é a situação ideal, coerente com os princípios da progressiva autonomia da escola e sua gestão democrática, fundamentos da escola cidadã. E coerente, também, com a natureza e as finalidades das entidades complementares de apoio à escola. (BRASIL, 2004, p.57)

Nesse aspecto a escola cidadã, é formada por muitas mãos e todas tem a responsabilidade de tornar a escola mais inclusiva e acolhedora, dando importância as decisões tomadas no conselho escolar que afetarão a todos, com esse entendimento nas decisões coletivas ninguém pode ser excluído: pais, alunos, professores e demais funcionários da escola precisam participar, não se

pode retroceder como acontecia outrora no modelo da gestão autocrática. O sucesso escolar tende a ser maior pelo fato de todos estarem envolvidos, na participação do processo educativo de forma efetiva contribuindo para o atendimento das diferenças segundo o perfil do público escolar.

Contextualizando a gestão escolar com o ensino em meio a pandemia, a educação teve o desafio de não parar recorrendo ao uso emergencial do ensino a distância por meio das tecnologias da comunicação e informação, as redes sociais foram as mais utilizadas além do Pacote Office. A esse respeito, viveu-se uma nova forma de olhar e desenvolver o ensino em meio ao uso das tecnologias, como apresenta-se nos estudos de Palloft e Pratt (2004) apontam aos professores técnicas de uso das comunidades virtuais, como: acesso e habilidades dos alunos a tecnologia, abertura da aula de forma dinâmica, uma boa comunicação e comprometimento dos alunos com a entrega das atividades são alguns pontos entre outros.

Tanto os professores quanto a gestão escolar, tiveram que se reinventar para não pararem o atendimento aos alunos ora realizado de forma remota com o uso das tecnologias para aqueles com acesso à internet, e ora realizado com blocos de atividades impressas entregues no prédio das escolas aos que não tinham como assistirem as aulas. Em meio a esse cenário, tanto o gestor quanto os educadores e pais tiveram o desafio de gerenciar os processos pedagógicos, cada um dentro de suas possibilidades adaptando-se ao novo para aplicarem suas atividades e horários de aulas, primando pela aprendizagem.

Quanto em específico a pessoa do gestor escolar, esse teve que gerir os processos pedagógicos, financeiros e administrativos da escola de forma virtual, primando pelo acesso, permanência e qualidade da educação na forma remota, à medida que aconteciam diversas formações aos professores nessa área para utilizarem os recursos tecnológicos com véis educativos.

A adaptação ao novo e as ferramentas tecnológicas aqueles que não eram familiarizados foi um

romper de dificuldades, mostrando que o gestor tem a necessidade de interligar-se aos diferentes setores da escola no fazer das suas atribuições sem perder seu foco na promoção da educação almejada com sentido a qualidade e a equidade.

CAMPO DE PESQUISA

O presente estudo foi desenvolvido objetivando demonstrar o quanto a gestão escolar democrática na educação escolar pública é importante, para o respeito aos desiguais em que o diálogo aberto na tomada de decisões coletivas faz acontecer a inclusão e gere pertencimento a todos no processo educativo. Durante as aulas remotas o papel do gestor e o gerenciamento das atividades educativas tiveram que se adaptar à nova realidade e o uso da tecnologia enquanto aparato de ensino determinante na escola na pandemia, enquanto ferramenta de inclusão social no ensino aprendizagem.

Nesse contexto, é de fundamental importância a tecnologia a uma escola, pois já se fazia parte do convívio social da maioria dos alunos que já tinham familiaridade

com as redes sociais e demais ferramentas tecnológicas, visto que o estudante da contemporaneidade não está de fora dessa realidade, atualmente não se pode negar o apogeu das novas tecnologias na sociedade moderna, diretamente relacionada com o mundo do trabalho dentre outras questões sociais. Tais justificativas, tornam tal pesquisa relevante, pois se vive atualmente em uma sociedade globalizada que sofre constantes mudanças por estar inserida em uma relação de interdependência entre as diferentes potencias mundiais.

Análise e interpretação dos dados

Este estudo, utilizou-se da pesquisa bibliográfica em diferentes fontes já publicadas a respeito do tema explanado, utilizando-se de livros, sites, artigos e revistas acerca da temática estudada em que foram coletados dados a respeito do aporte teórico que explicam a relação da gestão pedagógica com a diversidade em diferentes contextos.

Para Fonseca (2002):

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

Com esse entendimento considera-se relevante a pesquisa bibliográfica para o entendimento a respeito da gestão democrática e a diversidade na escola na garantia de uma educação sem prejulgamentos, e como a gestão precisa tratar dessas questões para o atual século rumo a formação do estudante preparado para as constantes incertezas da existência em constante transformação.

Esse estudo é também considerado qualitativo a medida que buscou a luz do aporte teórico utilizado em seu corpo do texto mostrar como a gestão democrática

ajuda a escola ser mais inclusiva e acessível a todos sem discriminação garantindo na prática o que temos em diferentes documentos como a Constituição Federal e a Declaração de Salamanca.

Entende-se, a gestão democrática como indispensável ao atual século, e o quanto o uso dos recursos tecnológicos são favoráveis ao bom andamento do processo educativo facilitando a democratização, sendo de extrema importância no seio escolar e que ela deve ser valorizada tendo voz e vez nas tomadas de decisões, ao paço que promove também a equidade garantindo não somente vagas mais a sua permanência a elas.

A presente análise entende que a educação não pode ser desconectada com as tecnologias da informação e comunicação, destacando-se que durante as aulas remotas isso tornou-se ainda mais evidente e que com uso de tais recursos se pode promover uma maior interação social e ajudar no trabalho do gestor e demais profissionais da escola. A gestão escolar e toda a comunidade escolar, tiveram que se readaptar ao

processo escolar durante a pandemia encontrando na tecnologia um meio seguro e acessível a grande parte dos alunos para não pararem suas atividades no remoto.

Reforça-se a importância da formação constante ao profissional da educação, sendo indispensável a todos no espaço escolar, e em especial ao gestor, liderança e suporte a todos na escola, pois com as aulas remotas muitos profissionais sentiram inúmeras dificuldades em realizarem suas atividades e a formação continuada foi a alternativa ao entendimento de como se usar a favor da educação as ferramentas tecnológicas.

Contudo, apesar dos desafios no início da pandemia e as incertezas de como a educação continuaria desempenhando suas atividades na escola tiveram-se erros e acertos; a troca de experiências entre as escolas permitiu que o ensino não parasse, mostrando assim, que a pesquisa, aceitação ao novo e a formação continuada, promovem a inovação gerando aprendizagem ao longo da vida que é tão necessária e grandiosa a todos os indivíduos nos tempos atuais para melhor se adaptarem as mudanças e não ficarem de fora dos avanços

tecnológicos e do modo de vida na atual conjuntura social, em que as inúmeras redes sócias são instrumentos de compartilhamento de diferentes tipos de informações e que essas ferramentas podem ser utilizadas a favor da educação gerando aprendizagem e incentivando o aluno a produzir conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo sobre as desigualdades na escolarização pública revela as lutas na sociedade em inúmeras oportunidades, com respeito ao acesso, a permanência e a qualidade da educação como fundamentais ao alicerce de uma nação mais justa e democrática. Assim a Constituição Federal tem como grande marco as mudanças no entendimento do direito a todo aos estudos nas escolas, firmando-se as políticas educacionais brasileiras que não fecham os olhos as causas heterogêneas na escola, local privilegiado de sistematização do saber e interação social na promoção da formação cidadã.

Nesse sentido, a gestão democrática tem o desafio de gerir a diversidade abrindo caminhos, levando o conhecimento a todos sem discriminação na descentralização do poder, na tomada de decisões quanto a proposta pedagógica da escola entre outras atribuições do cargo de gestor. Com esse entendimento de respeito e valorização das diferenças no âmbito escolar a diversidade social, cultural, sexual, econômica requer dos gestores uma nova postura quanto a organização de momentos de reflexão e discursões ao respeito do entendimento de alteridade e multiculturalismo, promovendo assim, respeito e equidade.

Então abordou-se a diversidade na perspectiva da gestão cidadã com o interesse de mostrar o quanto esse profissional é indispensável a organização escolar em diferentes linhas de entendimento, conforme apresentado no presente estudo, muitos são os desafios, no entanto estratégias bem pensadas em conjunto podem ser a solução de diferentes conflitos.

Conclui-se que o fazer da gestão democrática é fundamental a escola na garantia de um ensino de

referência pautado no respeito do ser humano e que a tecnologia possibilita o estreitamento das relações sociais podendo ser gerida, com objetivos educacionais que favorecem a aprendizagem de forma colaborativa. Como sugestão de estudos posteriores na gestão democrática pautada na temática da heterogeneidade e tecnologia seria interessante estudos na área com a intenção de desvelar a qualidade do ensino e o respeito às diferenças em tempos de pandemia nas aulas remotas para entender-se ainda mais o gestor enquanto liderança da organização do trabalho escolar.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Chico. **Cinco enganos e a cidade democrática**. In: BASTOS, João Baptista (org.). *Gestão Democrática*. 3º edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. P. 31- 44.

BRASIL. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 16 de abr de 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível

em:

<http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>.

Acesso em: 20. abr. 2021.

BRASIL. LEI Nº 13.146 de 6 de julho de 2015. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 12 de abr de 2021.

BRASIL. Conselhos Escolares: Uma estratégia de gestão democrática da escola pública. Brasília, 2004. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_gen.pdf

. Acesso em: 30 de jun. 2022.

CORDE. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidade de educação especiais 2ª ed., Pp. 17 e 18, 1997.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS 18 DE SETEMBRO DE 2020. Nações Unidas Brasil, 2020. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91601-declaracao-universal-dos-direitos-humanos>.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GADOTTI, M. Gestão democrática e qualidade de ensino. In: 1º Fórum Nacional Desafio da Qualidade total no Ensino Público, Minas centro: Belo Horizonte, MG 1994.

LIBÂNEO, J., OLIVEIRA, J., & TOCHE, M. **Educação Escolar; Política, Estrutura e Organização** 4ª ed. Cortez Editora 2007.

MACHADO, C. Gomes. **Multiculturalismo: muito além da riqueza e da diferença**. Rio de Janeiro: DP&A 2002.

MELO, M. **O chão da escola Construção e Afirmação de Identidade**. *Revista Retratos Da Escola*, 3 (5), 391-397, 2009.

MICHELS, H. **Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar**. *Revista Brasileira De Educação*, (33), 2006.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORIN, E. **X da questão: o sujeito à flor da pele**. Porto Alegre: Arte Med, 2003.

MOREIRA, N. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. (1ª ed., Pp. 279-282). Vitória da Conquista: Práxis Educacional, 2005.

NIEVOLA, C. **Políticas Públicas da Educação e Gestão Democrática e Participativa na Escola**. Telêmaco Borba 2011.

PALLOFF, R., & PRATT, K. **O aluno Virtual**. Artmed. 2004

SOBRE OS AUTORES

ALDENOR BATISTA DA SILVA JUNIOR - Doutorando em Psicologia pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Realiza Estágio Científico Avançado de Doutorado em Psicologia e Políticas Educacionais (Doutorado Sandúiche - Universidade de Salamanca/Salamanca, ES) e aluno especial do programa de pós-graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano da Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) - (bolsista Capes). Graduado em Psicologia pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) com formação complementada pelo programa de bolsas iberoamericanas do Santander em 2015 na Pontifícia Universidad Católica de Chile, Santiago - Chile, desenvolvendo trabalhos em saúde intercultural. Graduado em Pedagogia. Atualmente é membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em teoria Sócio-Histórica, Migrações e Políticas Sociais e do Laboratório de Estudos Psicossociais em saúde frente a contextos de desigualdade social. Atua como colaborador em pesquisa latinoamericana do Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar (LIEPPE-Instituto de Psicologia da USP) e pesquisador do InfanSCientia: Grupo de Estudos e Pesquisas em Infância, Cultura e Ensino das Ciências (CNPq -UNIPAMPA/UFT).

Foi pesquisador nas áreas de Psicologia, Educação, Trabalho e Prática docente, história e pressupostos teóricos da Psicologia Soviética do Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia e Educação/GEPPE do Programa de Pós Graduação em Psicologia e Educação da UFMS. Atuação, como colaborador, no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação, Trabalho e Bem-Estar Docente/GEBEM (Cnpq) de maio/2013 à julho/2015 desenvolvido na UCDB.

ANA MARIA LIMA CRUZ - Professora Titular UFMA/COLUN. Pós graduação em Audiodescrição/UFJF. Pós Graduação em Mídias e Educação/UFMA. Pós Graduação em Informática na Educação/UFMA. Mestre em Educação/UFMA. Doutora em Informática na Educação/UFRGS.

CARLOS RAMOS FUENTES - Carlos Ramos Fuentes es profesor e investigador en la Universidad de Salamanca, donde imparte clase en el Grado de Asia Oriental y el Máster de Estudios Avanzados en Asia Oriental de la Universidad de Salamanca, desarrolla con un equipo de trabajo una aplicación móvil para aprender a hablar japonés, realiza su último año de doctorado, escribe libros y participa en el grupo de investigación de doctorandos EC2U de la Unión Europea. Además, es emprendedor y fundador de su propio negocio (CarlosCoordinator.com),

donde realiza formaciones privadas de japonés avanzado (preparación de exámenes oficiales de japonés, JLPT N1-N5) y básico, utilizando la misma metodología en adquisición lingüística de japonés desarrollada durante su doctorado en las Universidades de Salamanca y Bergen (Noruega). Tiene además amplia experiencia internacional en el mundo de la didáctica de japonés, traducción, interpretación, producción audiovisual y de eventos. Habla seis idiomas y se ha formado y ha trabajado en Japón, Estados Unidos, Noruega, Madagascar, España, Francia, Italia y Rumanía, entre otros.

CRISTINA DEVECCHI - É Professora Associada e Co-directora do Centro de Ensino e Investigação onde é responsável pelo programa de doutoramento e admissões de doutoramento. Antes de ingressar na University of Northampton, Cristina ensinou italiano e inglês para adultos e crianças no Reino Unido e no exterior e trabalhou como assistente de ensino e aprendizagem em uma escola secundária. Ela ganhou um MEd em Educação Especial e Inclusiva, MPhil em Pesquisa Educacional e um PhD da Universidade de Cambridge. Ela atualmente supervisiona 18 alunos de doutorado usando uma variedade de abordagens metodológicas e pesquisando diversos tópicos dentro da educação. Ela é presidente do Conselho de Administração e Pesquisa em Educação e membro do Comitê de Pesquisa e

Empreendedorismo da Faculdade de Saúde, Educação e Sociedade, onde co-dirige o Centro de Educação e Pesquisa.

CYNTHIA GARCIA OLIVEIRA - Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2002), Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2007), Especialista em Educação Especial, Diversidade e Inclusão pela Faculdade Novoeste. Tem experiência nas áreas de Educação, Educação Especial e Educação à Distância, com ênfase em Psicologia do Ensino e da Aprendizagem, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, educação especial, subjetividade, deficiência intelectual e altas habilidades ou superdotação.

CYNTHIA REGINA LEAL SOUSA - Licenciada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa, Professora efetiva de educação básica do estado do Tocantins.

DÉBORA ANANIAS DE ARAÚJO - Professora formada no curso de licenciatura em pedagogia, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com pós-graduação em informática educativa pelo Instituto Federal do Maranhão (IFMA), pós-graduação em Orientação Pedagógica e Educacional pela Universidade Cândido

Mendes e estudante do curso de licenciatura em matemática pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

DEYSI PEREIRA DA SILVA - Possui graduação em Direito pela Universidade Estadual do Tocantins (2023), graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (2015), Pós Graduação pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (2022). Atualmente é Policial Penal - Unidade Prisional Feminina de Ananás-TO e, Professora do Ensino Fundamental.

EDILEIDE SANTOS LIMA - Mestre em Cultura e Sociedade (UFMA), Especialista em Orientação Educacional, Supervisão e Gestão Escolar (Faculdade Santa Fé) e Licenciada em Pedagogia (UFMA). Participa do grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologias Digitais na Educação (GEP-TDE). Tem experiência na Educação Básica (alfabetização, Professora de 1º ao 5º ano e Supervisora Pedagógica do Ensino Fundamental e Médio), no Colégio Militar Tiradentes- UNIDADE I - São Luis-MA; Docente do Ensino Superior (graduação e pós graduação) na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), atuando no curso de Filosofia como professora de Prática Curricular e Estágio Curricular Supervisionado; Experiência como professora-tutora do curso de Pedagogia a Distância do UemaNet, no período de 2010 a 2013, professora de

Estágio Curricular Supervisionado do curso de Filosofia à Distância (UEMA). É professora com Dedicção Exclusiva do Instituto Federal do Maranhão (IFMA).

ELIANE DE FÁTIMA ALVES DE MORAIS FRAULOB - Graduação em Letras (2000) e graduação em Pedagogia (2015). Especialização em Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva pela Universidade estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), especialização também, em Psicopedagogia, Gestão Escolar: Orientação e Supervisão e Língua Portuguesa. Em 2018 na Coordenação Pedagógica do Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades/Superdotação (CEAM/AHS). Membro da comissão organizadora do coletivo no NAAHS (Núcleo de Atividades para Altas Habilidades/Superdotação) e Centros de Altas Habilidades/superdotação do Brasil.

GUSTAVO HENRIQUE DA CUNHA MOURA - Atualmente é doutorando em Educação na Universidade de Manitoba. Mestre em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso do Sul, dentro da linha de pesquisa em Ensino de Línguas. Através do meu trabalho e participação em pesquisas, abordo questões de Linguística Aplicada, onde busco perspectivas metodológicas pós-estruturais e o impacto da transculturalidade na formação de professores de línguas.

Sou formado em Letras - Inglês pela Universidade Católica Dom Bosco. Fui aluno ativo do PIBIC (Programa de Iniciação Científica) da Universidade Católica Dom Bosco e professor de inglês na North American Cultural Language School. Tenho formação em Literatura, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, transculturalismo, letramentos e tecnologia, ensino de línguas, pós-modernidade, pós-estruturalismo e autoetnografia.

JOSÉ RENATO SILVA SEREJO - Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Maranhão (2019). Pós-Graduação Lato Sensu em Informática na Educação , na modalidade Educação a Distância no IFMA Campus São Raimundo das Mangabeiras . Professor da SEDUC - MA.

MÁRCIO HENRIQUE BAIMA GOMES - Doutorando em História pelo Programa de Pós-Graduação em História - PPGHIST / UEMA. Mestre em Ensino de História pelo Programa de Pós-Graduação em História - PPGHIST / UEMA. Especialista em Docência no Ensino Básico e Superior pelo Instituto Superior Franciscano - IESF. Especialista em Informática na Educação - Instituto Federal do Maranhão - IFMA. Graduado em História - Licenciatura Plena pela, Universidade Federal do Maranhão. Atualmente é professor do Programa Ensinar-

Universidade Estadual do Maranhão - Departamento de História; Professor do Ensino Médio - Secretaria de Educação do Estado do Maranhão; Professor de História - Séries Finais (6º ao 9º) - SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO LUÍS. Tem experiência na área de História, com ênfase em História, atuando principalmente nos seguintes temas: Ensino de História, Currículo de História e História Pública.

MARIA CRISTINA LIMA PANIAGO - Possui graduação em Letras - Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso (1986), mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2000) e doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2005). Pesquisadora visitante da Universidade de Manitoba, Canadá (Estágio Pós-Doutoral) Department of Family Social Science - Faculty of Human Ecology. Atualmente é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado e Doutorado na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Foi vice-coordenadora do PPGE-UCDB de 2011 a 2012 e atualmente é orientadora de mestrado e doutorado em Educação. Tem experiência na área da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: tecnologia educacional, educação a distância, ensino-aprendizagem de línguas, formação de professores e práticas docentes.

É líder do Grupo de Pesquisa e Estudos em Tecnologia Educacional e Educação a Distância (GETED). É sócia da ANPED Nacional desde 2005. Foi coordenadora do GT 16 Educação e Comunicação da ANPEd- CO de 2015 a 2018, parecerista Ad Hoc do GT 16 ANPEd Nacional (2016-2021) e membro do Comitê Científico da ANPEd Nacional (2021). Foi editora da revista Série-Estudos (PPGE- UCDB) de 2014 a 2020 e atualmente é editora da revista EDUTEC (UFMS/UCDB) e membro do Fórum de Editores de Periódicos da Área de Educação FEPAE. É membro do corpo editorial da revista American Journal of Educational Research e da Revista Interações. É vice-coordenadora Institucional (UCDB) do Be_a_DOC Grupo Coimbra. Hoje, possui projeto aprovado pelo edital CONFAP-CNPq-UK Academies 2018. Organizou e coordenou o evento Webinar-GETED nos anos de 2011, 2012, 2015 e 2017. Bolsista de Produtividade em Pesquisa 2 CNPq.

MARILDA FAUSTINO DE ANDRADE RIBEIRO - Graduada: Pedagogia FAMA (2011); segunda licenciatura Geografia FAVENE (2021). Especialista: Psicopedagogia Institucional e Clínica IESF (2014); Gestão do Trabalho Pedagógico: Supervisão, Orientação e inspeção do Trabalho Escolar FAVENE (2019), Informática na Educação IFMA (2019). Mestranda: Tecnologias Emergentes na Educação (MUST UNIVERSIT/USA). Atua como professora da Sala de Recursos Multifuncionais

(AEE) e no Ensino Fundamental da rede municipal (São José de Ribamar). Atua também como tutora mediadora do curso de Pedagogia da UFMA (Polo de Barra do Corda/MA). Atuou: Como professora do Ensino Fundamental e Coordenação/Creche (Paço do Lumiar), professora da Sala de Recursos Multifuncionais-AEE (SEDUC/MA), cuidadora do programa PROJOVEM (São Luís).

MIRIAM BRUM ARGUELHO - Doutora em Educação, pela Universidade Católica Dom Bosco (2018), na linha de Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente; mestrado em Educação - área de concentração em Tecnologia Educativa, pela Universidade do Minho-UM (2003), pós-graduação em Técnicas e Contextos de e-Learning, pela Universidade de Coimbra (2005); graduação em Pedagogia, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1999). Atualmente sou professora do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação - FAED e coordenaora do Curso de Pedagogia PRIL/AGEAD, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Estou chefe da Secretaria de Inovação das Licenciaturas - SEILI/PROGRAD - UFMS. Sou Co-lider do Edutec - Grupo de Pesquisa em Educação, Tecnologias Digitais e Formação Docente, membro do Grupo de Pesquisa e Estudos em Tecnologias Educacionais e Educação a Distância - GETED. Colaboro na Rede de Pesquisa

qualidade e regulamentação no contexto da Educação Aberta, Flexível ou a Distância Brasil- Internacional. Os temas de meu interesse de ensino e pesquisa são principalmente: Formação de Professores Ensino/Aprendizagem; Educação, Currículo, Diversidade e Inclusão; Aprendizagem Criativa e Metodologias Inovadoras; Pedagogia do Afeto na perspectiva de Spinoza. No que se refere a investigação, meus interesses centram-se na cultura/mídias digitais e suas relações com os processos de comunicação e ensino/aprendizagem; letramento crítico e multiletramentos.

NILTON CESAR PIMENTA JÚNIOR - Graduado em Ciências Humanas - História pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA; em Pedagogia pelo Centro Universitário do Maringá - Unicesumar. Especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Venda Nova do Imigrante - FAVENI e Informática na Educação pelo Instituto Federal do Maranhão-IFMA. Professor Formador de História dos Anos Finais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Pinheiro-MA. Docente no Ensino Médio na Rede Estadual de Educação, bem como do curso de Pedagogia pelo Centro de Estudos Bet-Hakam - Polo Pinheiro. Foi bolsista da CAPES pelo Programa de Iniciação à Docência - PIBID (2014-2018). Tem experiência e interesse pelas áreas de História Geral, História do Cotidiano, História e Filosofia da Educação,

Metodologia do Ensino de História, Sociologia da Educação, Didática Geral, Planejamento Educacional, Fundamentos da Educação a Distância e Tecnologia da Informação e Comunicação - TIC's aplicada à educação.

NIVALDO PEDRO DE OLIVEIRA - Doutorando: Ciências em Educação pela (Universidade de Integração das Américas - UNIDA). Mestrado: Ciências em Educação pela (Universidade de Integração das Américas - UNIDA). Mestrando: Tecnologias Emergentes em Educação pela (Instituição MUST University).

RONALDO SILVA JUNIOR - Professor Efetivo do IFMA - Campus Pinheiro (Área: Direito). Graduado em Direito (UNICEUMA), Graduado em Enfermagem (UFMA) e com Licenciatura em Pedagogia (INTERVALE). Mestre em Cultura e Sociedade (PGCULT/UFMA). Especialista em Direito Penal/Processo Penal e em Responsabilidade Civil e Direito do Consumidor (Universidade Estácio de Sá). Especialista em Gestão em Saúde (UFMA). Especialista em Educação Especial e Inclusiva (INTERVALE). Especialista em Metodologias Ativas e Tecnologias Educacionais Digitais (Universidade de Coimbra/PORTUGAL). Coordenador local e Tutor a Distância da Especialização em Informática na Educação do IFMA-São Raimundo das Mangabeiras - Polo IFMA/Campus Pinheiro. Coordenador do Curso Técnico

em Administração do IFMA/Pinheiro. Membro do Colegiado CST Gestão Ambiental do IFMA/Campus Pinheiro.

