

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO:



CONECTANDO SABERES ATRAVÉS DE ESCRITAS, RELATOS E PERSPECTIVAS

JEAN BRITO DA SILVA
LEANDRO MARCON FRIGO
IVANIO FOLMER
LIZIANY MÜLLER
ORGS.

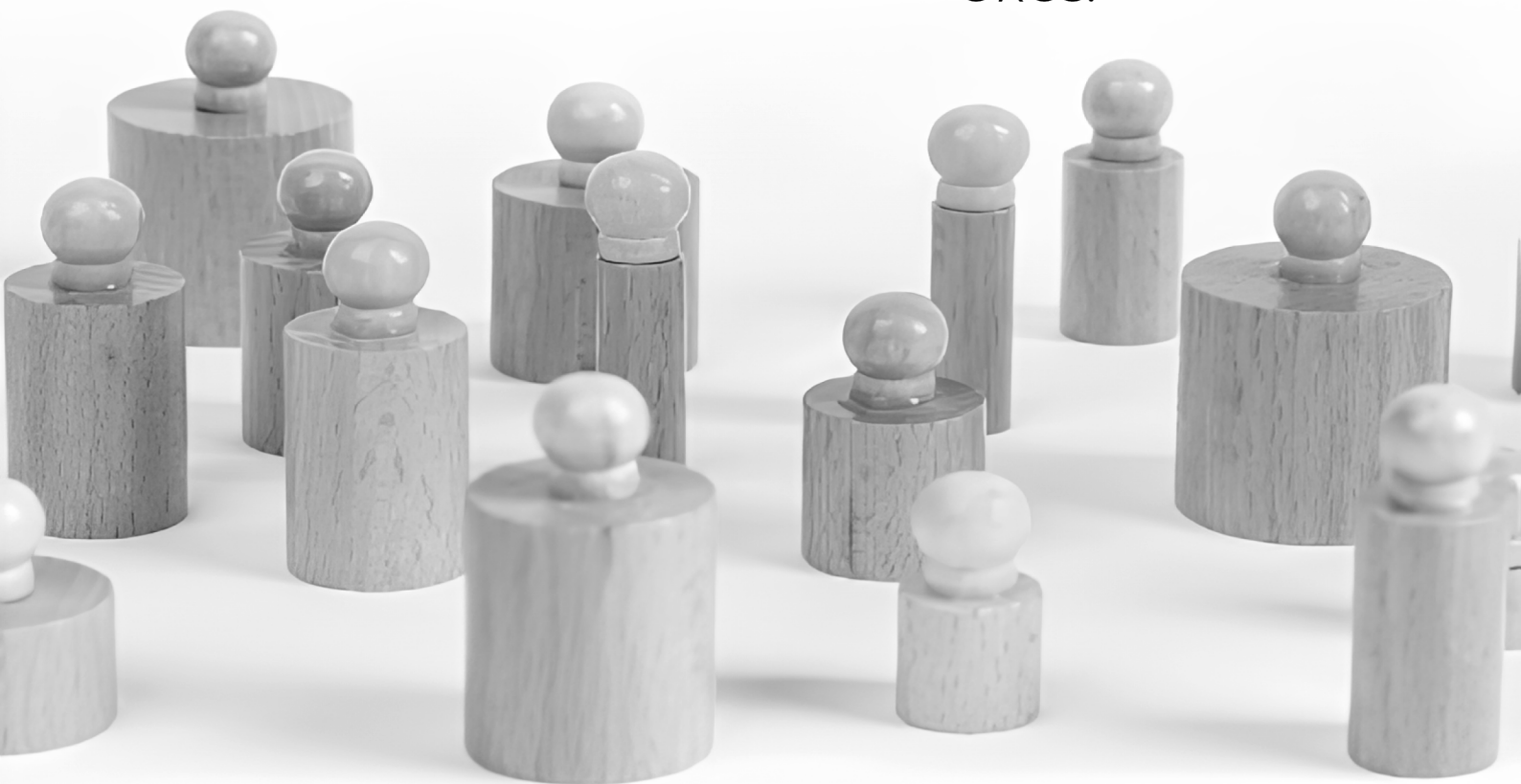


ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO:



CONECTANDO SABERES ATRAVÉS DE ESCRITAS, RELATOS E PERSPECTIVAS

JEAN BRITO DA SILVA
LEANDRO MARCON FRIGO
IVANIO FOLMER
LIZIANY MÜLLER
ORGS.



Editor Chefe

Ivanio Folmer

Bibliotecária

Eliete Marques da Silva

Revisora Técnica

Gabriella Eldereti Machado

Diagramação

Gabriel Eldereti Machado

Imagem capa

www.canva.com

Conselho Editorial

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva - UNIDAVI

Prof. Dr. Astor João Schönnell Júnior - IFFAR

Prof. Dr. Alan Ricardo Costa - UFRR

Profa. Dra. Andréia Bulaty - UNESPAR

Profa. Dra. Carla da Conceição de Lima - UFVJM

Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza - UNISC

Profa. Dra. Clarice Caldeira Leite - UFRGS

Profa. Dra. Cecilia Decarli - UFRGS

Prof. Dr. Carlos Adriano Martins - UNICID

Prof. Dr. Christian Dennys Monteiro de Oliveira - UFCE

Profa. Dra. Dayse Marinho Martins - UFMA

Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos - UEL

Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio - UFRGS

Prof. Dr. Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos - FASESP

Profa. Dra. Elane da Silva Barbosa - UERN

Profa. Dra. Elen Gomes Pereira - IFBA

Profa. Dra. Francielle Benini Agne Tybusch - UFN

Prof. Dr. Francisco Odécio Sales - IFCE

Prof. Dr. Francisco Ricardo Miranda Pinto - UFCAT

Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo - UCB

Prof. Dr. Ismar Inácio dos Santos Filho - UFAL

Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch - UFSM

Profa. Dra. Liziany Müller Medeiros - UFSM

Profa. Dra. Marcela Mary José da Silva - UFRB

Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler - UFSM

Prof. Dr. Michel Canuto de Sena - UFMS

Profa. Dra. Mônica Aparecida Bortolotti - UNICENTRO

Prof. Nilton David Vilchez Galarza - UPLA

Prof. Dr. Olavo Barreto de Souza - UEPB

Prof. Dr. Rafael Nogueira Furtado - UFABC

Prof. Dr. Roberto Araújo da Silva Vasques Rabelo - UNISANTOS

Prof. Dr. Rodrigo Toledo - USCS

Prof. Dr. Rodolfo Rodrigues de Souza - UERJ

Prof. Dr. Sidnei Renato Silveira - UFSM

Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin - UFOB

Prof. Dr. Tomás Raúl Gómez Hernández - UCLV

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Ensino, pesquisa e extensão [livro eletrônico] :
conectando saberes através de escritas, relatos
e perspectivas / organizadores Jean Brito da
Silva... [et al.]. -- Santa Maria, RS :
Arco Editores, 2024.
PDF

Vários autores.

Outros organizadores: Leandro Marcon Frigo, Ivanio
Folmer, Liziany Müller.

Bibliografia.

ISBN 978-65-5417-405-3

1. Educação - Coletâneas I. Silva, Jean Brito da.
II. Frigo, Leandro Marcon. III. Folmer, Ivanio.
IV. Müller, Liziany.

24-243574

CDD-370

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação : Coletâneas 370

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380

 **10.48209/978-65-5417-405-3**

Esta obra é de acesso aberto.

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte
e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.



SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

Roda de Leitura: promovendo a leitura como fonte de prazer
.....7

Dalva Nogueira de Souza

doi: 10.48209/978-65-5417-405-0

CAPÍTULO 2

Desafios da Inclusão Escolar para Alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).....22

Evenny Lilian de Jesus Lima

Gardênia Mikaela Xavier Veloso

doi: 10.48209/978-65-5417-405-1

CAPÍTULO 3

Transtorno Opositor Desafiador: Diagnóstico, Tratamento e Intervenções Escolares.....39

Cristiane Alves dos Santos

Laura Fernanda Ramos dos Santos

Leidiane Castro da Silva

Luessani Gomes de Sousa

Risoleta Ferreira de Oliveira

doi: 10.48209/978-65-5417-405-2

CAPÍTULO 4

Rádio Local em Ambiente Global: O Caso da Rádio UESC.....50

Eliana Cristina Paula Tenório de Albuquerque

doi: 10.48209/978-65-5417-405-4

CAPÍTULO 5

Oportunidades e Desafios na Curricularização da Extensão: Formação de uma Empresa Júnior Interprofissional em Saúde

.....69

Bárbara Juliana Pinheiro Borges

doi: 10.48209/978-65-5417-405-5

CAPÍTULO 6

Direitos Humanos, Diferença e Inclusão Escolar: Quais Sujeitos, Quais Saberes, Quais Fazeres.....79

Marcos Vinícius Amaral Ribeiro

doi: 10.48209/978-65-5417-405-6

CAPÍTULO 7

Uma Imagem fala mais que Mil Palavras? Réplicas a partir de um enunciado visual em uma rede social.....96

Diego Miranda Nunes

Veridiane da Costa

doi: 10.48209/978-65-5417-405-7

CAPÍTULO 8

Estratégias Educacionais Tecnológicas Inovadoras: O tutor como potencializador da Aprendizagem.....111

Ana Carla Macedo do Nascimento

Iracy Luanna de Albuquerque Silva

doi: 10.48209/978-65-5417-405-8

Sobre os Organizadores.....127

Sobre as Autoras e os Autores.....131



RODA DE LEITURA: PROMOVENDO A LEITURA COMO FONTE DE PRAZER

Dalva Nogueira de Souza

Doi: 10.48209/978-65-5417-405-0

Introdução

De acordo com Foucambert (1994, p.5): “Ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é”. A roda de leitura pode despertar na criança essa viagem ao desconhecido em busca de respostas para seus questionamentos como também incentivá-la a construir novas histórias através da escrita.

Para que crianças e adultos não percam completamente o interesse pela leitura em seu cotidiano, é fundamental que a leitura, quando realizada por prazer se transforme em uma atividade prazerosa. Esse hábito não apenas enriquece o imaginário de quem lê e de quem escuta, mas também valoriza o livro como uma importante fonte de entretenimento e conhecimento. Ademais, os adultos atuam como modelos de leitores para as crianças, influenciando positivamente seu desenvolvimento literário.

O Projeto Roda de Leitura é realizado na Escola Municipal Inácio de Souza Lima é constituída por professores, coordenadora pedagógica, diretora

escolar, agente de portaria da escola, secretária escolar, auxiliares de secretaria, bibliotecária e as turmas do 4º e do 5º ano. Teve início em 2023, com o intuito de transformar a leitura literária em uma atividade cotidiana. Essa abordagem visa cultivar nas crianças uma cultura de valorização da leitura no ambiente escolar, ampliando seu repertório literário e seu entretenimento.

O objetivo geral desta experiência foi fomentar o hábito da leitura de maneira prazerosa, proporcionando oportunidades para interagir com os livros, ouvir leituras realizadas por adultos e por crianças mais velhas da escola, e valorizar a prática da leitura em voz alta por meio de rodas de leituras.

A metodologia utilizada nesta experiência consiste em uma roda de leitura em voz alta, na qual adultos e crianças maiores lêem para crianças menores.

Justificativa

A justificativa para esta intervenção didática reside no nosso desejo de cultivar uma escola com leitores engajados, promovendo o hábito da leitura por prazer. Para isso, implementamos o projeto “Roda de Leitura”, que já estava integrado ao nosso Projeto Político Pedagógico (Meta1). Para que possamos construir uma comunidade de leitores dentro da escola. Vale ressaltar que nossa instituição dispõe de um ambiente rico em literatura infantil, proporcionando diversas oportunidades para a exploração dos livros.

Fundamentação Teórica

Ler é uma atividade muito complexa, pois é preciso que a criança que lê decodifique os símbolos gráficos grafados no papel e faça uma relação com seus conhecimentos prévios. Neste processo a decodificação é essencial.

Ratifica Solé (1998, p.52) “ler não é decodificar, mas para ler é preciso saber decodificar”. É através das linguagens que ocorre o processo de alfabetização, e as crianças aprendem o processo da leitura e da escrita de forma

convencional. Segundo LIRA, (2012, p.28), “os estudos da linguagem se identificam por dois elementos: a língua e a fala.

Se ninguém passa o dia todo sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura (no sentido amplo dado nesse texto) “parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito” (CANDIDO, 1989, p. 112). A literatura é, para ele, “o sonho acordado da civilização” (p. 112), e assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem sonho durante o sono, “talvez não haja equilíbrio social sem a literatura” (p. 112).

Sabendo que em outros espaços que não sejam os formais, existem várias formas de incentivos tanto do Governo como de instituições e também de estudiosos na área educacional em promover eventos culturais voltados para a leitura como bienais, feira de livros, contação de histórias, encontros e eventos literários em universidades públicas e etc. A literatura, então, não corrompe e nem edifica, mas humaniza ao trazer livremente em si o que denominamos de bem e de mal. E humaniza porque nos faz vivenciar diferentes realidades e situações. Ela atua em nós como uma espécie de conhecimento porque resulta de um aprendizado, como se fosse uma espécie de instrução. A humanização, de acordo com A. Candido, é:

“[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos à natureza, à sociedade e ao semelhante” (p. 117).

Desenvolvimento

A roda de leitura teve início com a proposta de reunir os alunos no chão do pátio interno ou em cadeiras sob a árvore no quintal da escola. Uma professora iniciava a atividade apresentando a capa do livro, discutindo brevemente sobre o autor e a editora, e, em seguida, iniciava a leitura. Após a leitura, o mesmo livro era compartilhado entre todos os leitores participantes da roda, até que todos pudessem contribuir com a experiência. Essa dinâmica continuava com a introdução de novos livros.

Durante nossas atividades de leitura, organizávamos uma seleção de livros previamente escolhidos pela coordenadora pedagógica, dispostos em círculo. Nesse momento, uma criança pequena tinha a oportunidade de escolher um livro para ser lido. Os títulos selecionados abrangiam gêneros variados, incluindo contos e poemas infantis, com destaque para as obras de Cecília Meireles. Além disso, livros ilustrados também estavam presentes na roda de leitura, permitindo que as crianças observassem as imagens e colaborassem na leitura e na narração das histórias contidas nessas obras.

A iniciativa começou em abril de 2023 e se mantém até os dias atuais, tendo surgido durante a Semana do Livro Infantil.

Resultados

O projeto “Roda de Leitura”, desenvolvido pela escola, alcançou seu objetivo principal de incentivar o hábito da leitura de maneira prazerosa. A participação e o envolvimento dos alunos, da equipe gestora e de outros funcionários foram excepcionais, despertando um real interesse pela leitura. Nunca antes, na história da E.M.I.S.L, as crianças demonstraram tanto entusiasmo pelos livros. Com isso, nossa pequena sala de leitura se tornou um espaço vibrante e movimentado.

Com a realização desta experiência os estudantes começaram a ler com mais frequência, resultando em uma sala de leitura frequentemente repleta de

crianças imersas na leitura convencional, além das de crianças pequenas participarem brincando de ler.

Assim, este projeto tem se adaptado a cada rodada, pois as crianças do primeiro, segundo e terceiro ano também tiveram interesse e participaram da última sessão de leitura, dedicando-se à leitura de poemas.

Anexos

Figura 1 - Nosso lema nas Rodas de Leitura 2023



Figura 2 - 1ª Roda de Leitura 2023 realizada debaixo da árvore (quintal da escola)



Figura 3 - 1ª Roda de Leitura 2023



Figura 4 – Nosso lema na roda de leitura 2024



Figura 5 - 1ª Roda de Leitura 2024: uma homenagem à aluna Luana Sales (turno vespertino), reconhecida por ter sido a estudante que mais leu em 2023.



Figura 6 - 1ª Roda Leitura 2024: uma homenagem à aluna Rafaela Delmondes (turno matutino), reconhecida por ter sido a estudante que mais leu em 2023



Figura 8 - 2ª Roda de Leitura 2024

Semana do Livro Infantil leitura do poema: A Bailarina da autora Cecília Meirelles.



Figura 9 - 3^a roda de Leitura 2024 com realização de uma dramatização com a história: O Reizinho Mandão de Ruth Rocha.



Figura 10 – Iniciando a 4ª roda de leitura 2024



Figura 11 – Lendo o poema O Atchim do Pinguim



Figura 12 - Professoras segurando o livro lido na quarta Roda de Leitura



Figura 13 - Criança do 3º ano participando da Roda de Leitura 09/11/2024



Figura 14 - A zeladora Santilha participando da Roda de Leitura em 09/11/2024 (à esquerda da foto)



Referências

Solé, Isabel **Estratégias de Leitura/Isabel Solé** Trad. Cláudia Schilling – 6.ed.
– Porto Alegre: Artmed, 1998.

Cramer Eugene H. **Incentivando o amor pela leitura/Eugene H.** Porto
Alegre: Artmed,2001



DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR PARA ALUNOS COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH)

Evenny Lilian de Jesus Lima

Gardênia Mikaela Xavier Veloso

Doi: 10.48209/978-65-5417-405-1

Introdução

A inclusão de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) apresenta-se como um grande desafio no campo educacional atualmente, tendo em vista que esta condição é caracterizada por comportamentos como desatenção, hiperatividade e impulsividade que muitas vezes é interpretada de maneira errônea. e, por ser interpretado de forma equivocada, gera dificuldades aos professores no trato com crianças com o transtorno.

O TDAH é um transtorno que pode afetar o processo de aprendizagem e a interação social dos alunos, visto que a inquietação, hiperatividade e algumas vezes agressividade são fatores que levam frequentemente a desorganização em sala de aula. Muitos educadores, por não terem conhecimento necessário, acabam titulando os alunos como indisciplinados, preguiçosos e desinteressados, sem saber realmente o que leva os alunos a terem tais comportamentos.

As crianças com TDAH apresentam maior dificuldade para aprendizagem e problemas de desempenho em testes e funcionamento cognitivo em relação aos seus colegas, principalmente por dificuldades nas suas habilidades organizacionais, capacidades de linguagem expressiva e/ou controle motor fino ou grosso. O funcionamento intelectual dessas crianças não difere das outras, o transtorno parece não afetar as capacidades cognitivas gerais, o TDAH não está relacionado à falta de capacidade, mas a um déficit de desempenho. A maioria das crianças portadoras desse transtorno têm desempenho escolar abaixo do esperado devido à realização incoerente de tarefas, desatenção e problemas de procedimentos em sala de aula, fazendo que constantemente percam mérito por participação e comportamento. (Abda, 2013)

Sendo assim, é notório que as crianças enfrentam dificuldades educacionais, não por falta de capacidade intelectual, mas devido ao déficit de desempenho. Devido à desatenção e as dificuldades em seguir os procedimentos em sala de aula, as crianças têm um baixo rendimento escolar. Sendo que o problema não está na falta de inteligência e sim em como elas realizam as atividades e se comportam em sala de aula.

Desta forma, o problema ao qual buscamos responder com a pesquisa bibliográfica é: Quais os principais desafios e possibilidades de atuação pedagógica para trabalhar com o aluno com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade?

O presente artigo tem como objetivo geral conhecer o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, os principais desafios e as possibilidades de atuação pedagógica. Como objetivos específicos: analisar os desafios da inclusão escolar para alunos com TDAH; identificar as principais barreiras para a inclusão do aluno com TDAH e propor estratégias para a superação dessas dificuldades no contexto educacional.

Diante do exposto, o tema foi escolhido por sua relevância na intenção de dar maior divulgação ao assunto contribuindo para aumentar a conscientização sobre os desafios enfrentados por alunos com TDAH e promovendo maior compressão e aceitação da sociedade, tornando-a mais inclusiva.

Desenvolvimento

Conceito de TDAH

Segundo a Associação Brasileira de Déficit de Atenção (ABDA), o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) é uma condição neurológica de origem genética, que se manifesta na infância e, muitas vezes, permanece com a pessoa ao longo de sua vida. É definido por sinais de falta de atenção, agitação e impulsividade. “É o transtorno mais comum em crianças e adolescentes encaminhados para serviços especializados. Ele ocorre em 3 a 5% das crianças, em várias regiões diferentes do mundo em que já foi pesquisado”. (Abda, 2017). Os sintomas aparecem na infância, podendo persistir até a fase adulta.

O TDAH de acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM - V) é considerado um tipo de transtorno do neurodesenvolvimento que aparece precocemente na infância, e prejudica o desenvolvimento do funcionamento pessoal, social, acadêmico e/ou profissional. Normalmente, envolve dificuldades na aquisição, retenção ou aplicação de habilidades ou conjuntos de informações específicas. Os distúrbios no desenvolvimento neurológico podem afetar algumas áreas como a atenção, memória, percepção, linguagem, resolução de problemas ou interação social.

Rohde *et al* (2000) ressalta que o impacto desse transtorno na sociedade é significativo, uma vez que envolve custos financeiros, estresse nas famílias e prejuízos nas atividades acadêmicas, além de efeitos negativos na autoestima de crianças e adolescentes. Pesquisas indicam que crianças que possuem esse transtorno têm uma probabilidade maior de desenvolver outras doenças psiquiátricas ao longo da infância, adolescência e na vida adulta.

Diagnóstico e Tratamento do TDAH

O diagnóstico de TDAH baseia-se na observação do comportamento clínico, uma vez que não há um marcador biológico específico que abranja todos os casos desse transtorno. Assim, não existe teste psicométrico, neurológico ou laboratorial capaz de confirmar a presença do TDAH. O diagnóstico resulta da interpretação de informações coletadas de diversas fontes e em diferentes contextos, que vão desde a reclamação apresentada na consulta do profissional até dados obtidos através de entrevistas e questionários com pais ou responsáveis, educadores e a anamnese da criança (Jou *et al*, 2008).

É fundamental conhecer os sintomas do TDAH para que o diagnóstico seja preciso, pois é através dele que se dá o apropriado manejo e tratamento da criança. À vista disso, o autor Rohde et al (2000) afirma que as crianças que apresentam TDAH são facilmente identificáveis em clínicas, escolas e também em casa. A desatenção se manifesta através de alguns sintomas, como: dificuldade em se concentrar em detalhes; apresenta dificuldades em manter o foco em tarefas ou brincadeiras; parece não ouvir quando alguém lhe dirige a palavra; não atender a orientações e deixar de concluir atividades escolares, domésticas ou profissionais; ter dificuldades em organizar tarefas e compromissos; hesitar ou evitar se envolver em atividades que demandam um esforço mental; perda de objetos.

A hiperatividade se manifesta por meio de várias características que ocorrem com frequência: movimentar as mãos ou pés, ou ainda se agitar na cadeira; deixar o assento em sala de aula; correr ou escalar; ter dificuldade para brincar ou participar de atividades de lazer de forma tranquila; estar frequentemente agitado e falar mais do que o normal. Os sinais de impulsividade incluem: responder de forma apressada antes que as perguntas sejam totalmente feitas; ter dificuldade em aguardar a sua vez. (Rohde et al, 2000).

Deste modo, é preciso um olhar atento para as crianças que apresentam alguns dos sintomas apontados pelo autor, para que o diagnóstico seja acertado e as crianças tenham as intervenções necessárias para o seu desenvolvimento pleno.

O DSM-V sugere a necessidade de pelo menos seis sintomas de desatenção e/ou seis sintomas de hiperatividade/impulsividade para o diagnóstico do transtorno e que estejam presentes por pelo menos 6 meses.

Para o tratamento do TDAH o DSM-V recomenda:

- Crianças em idade pré-escolar: o tratamento inicial é com terapia comportamental. Pode-se considerar o uso de medicamentos se a resposta a intervenções comportamentais é inadequada ou se os sintomas são moderados a graves (p. ex., corrida impulsiva, explosões agressivas, outro comportamento que coloca a criança ou outras pessoas em risco de lesão).
- Crianças em idade escolar: o tratamento inicial é terapia comportamental combinada com medicamentos. Estudos randomizados mostram que em crianças em idade escolar, a terapia comportamental por si só é menos eficaz do que a terapia apenas com medicamentos estimulantes, embora a combinação seja melhor. Também há dados para apoiar o uso de metilfenidato em crianças em idade pré-escolar que não respondem apenas à terapia comportamental, embora o benefício geral pareça ser menor do que para crianças em idade escolar. Embora a correção das diferenças neurofisiológicas de base, em pacientes com TDAH, não ocorra com medicamentos, estes são eficientes no alívio dos sintomas do TDAH e permitem a participação em atividades anteriormente inacessíveis por causa da atenção deficiente e impulsividade. Os medicamentos muitas vezes interrompem os sintomas comportamentais, melhorando as intervenções comportamentais e acadêmicas, a motivação e a autoestima. (APA, 2014)

Deve-se enfatizar que o diagnóstico do TDAH seja feito por uma equipe multidisciplinar, sendo essencial também a compreensão de um primeiro diagnóstico diferencial, que indica o tipo de transtorno que a criança ou adolescente pode estar enfrentando, além de um diagnóstico de posição, que detalha em que grau e quais aspectos da vida do indivíduo estão sendo impactados pelo problema (González; Cols, 2007).

O Aluno com laudo de TDAH e a Escola

O estudante com diagnóstico de TDAH apresenta um conjunto de características que impactam sua experiência de aprendizado.

O TDAH é definido a partir de quatro principais características que são a hiperatividade, a instabilidade de atenção (ou concentração, distração), agitação e a impulsividade. Em consequência desses sintomas, outros podem surgir como distúrbios emocionais e dissociais de aprendizagem e de aproveitamento escolar (Fortunato, 2011, p. 73-79)

O impacto dessas características no desempenho escolar é significativo, pois a dificuldade de manter a concentração e o controle da impulsividade compromete o aprendizado e a aquisição de conteúdo. Entretanto, é fundamental estar atento ao fato de que o público da educação inclusiva deve abranger qualquer aluno que necessite de práticas pedagógicas diferenciadas ou de um suporte complementar à escolarização, visando assegurar a concretização do processo de aprendizagem. O documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Escola Inclusiva, ao tratar do público da educação especial, afirma que:

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos. (Brasil, 2008)

Dessa forma, é importante destacar a relevância de conhecer os direitos legais desse público, sendo necessário que a escola assegure a esses alunos condições adequadas para que a inclusão possa acontecer e que seus direitos sejam garantidos, para o desenvolvimento da aprendizagem. Sendo assim, a Lei 14.254/2021 assegura que as escolas providenciem ajustes necessários para que as crianças com TDAH possam aprender.

Art. 3º Educandos com dislexia, TDAH ou outro transtorno de aprendizagem que apresentam alterações no desenvolvimento da leitura e da escrita, ou instabilidade na atenção, que repercutam na aprendizagem devem ter assegurado o acompanhamento específico direcionado à sua dificuldade, da forma mais precoce possível, pelos seus educadores no âmbito da escola na qual estão matriculados e podem contar com apoio e orientação da área de saúde, de assistência social e de outras políticas públicas existentes no território. (Brasil, 2021)

A legislação é bastante clara e direta, e assegura que cada aluno com TDAH ou outro transtorno de aprendizagem possui o direito a um acompanhamento completo, assim como suporte terapêutico especializado na área da saúde. Desse modo, é crucial que as instituições de ensino realizem as adaptações necessárias para que as crianças diagnosticadas com TDAH tenham a oportunidade de se desenvolver e aprender.

Ribeiro (2023) afirma:

A escola desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão escolar, pois é o ambiente onde a maioria das crianças e jovens passa a maior parte do tempo e onde ocorre o processo de aprendizagem e socialização. Alguns aspectos que destacam o papel da escola na inclusão são: Acessibilidade física e pedagógica: A escola deve oferecer um ambiente acessível, seguro e adequado para todos os alunos, independentemente de suas necessidades específicas. (Ribeiro, 2023)

Diante do exposto, a escola tem uma função indispensável para a educação inclusiva, pois ao tornar a escola um espaço inclusivo, os estudantes têm a oportunidade de progredirem e se desenvolverem de maneira íntegra, contribuindo para uma sociedade mais igualitária.

Principais desafios para inclusão do aluno com TDAH

No cotidiano escolar é evidente que os docentes enfrentam muitas dificuldades ao tentar incluir alunos com TDAH no contexto educacional. A falta de recursos e materiais, insuficiência da preparação de professores, falta de flexibilidade nas tarefas e provas são as dificuldades mais citadas pelos professores. (Alencar, 2019)

Abrahão e Fantacine (2017) ressaltam que a falta de preparação dos professores tem se tornado uma grande barreira para essa inclusão. Muitos professores desconhecem que esses alunos fazem parte da educação inclusiva e possuem direitos garantidos por lei. Por isso, é fundamental que o professor procure se aprofundar sobre o transtorno.

[...] o professor tem papel fundamental no desenvolvimento das habilidades e controle do comportamento da criança com TDAH. Desse modo, ele deve ser instruído, tanto na formação inicial como na continuada, como também deve ser auxiliado em sua prática pedagógica e deve ter conhecimento sobre o transtorno e as estratégias adequadas em sala de aula para que esses alunos sejam efetivamente incluídos na escola (Reis, 2011, p.7)

Alguns estudos apontam que os docentes não conseguem distinguir alguns comportamentos comuns como a birra, desânimo, rebeldia, “maus” comportamentos, das características do TDAH. Sendo assim, o TDAH está sendo cada vez mais confundido com a falta de educação e indisciplina (Pimenta, Silva e Pelli 2020). Dessa maneira é pertinente que os educadores se atentem aos rótulos atribuídos aos alunos, sendo que o mesmo pode agravar ainda mais a situação deles. Esse erro de interpretação ocorre devido à falta de preparação dos professores. Fica evidente a necessidade de capacitação dos docentes para lidar adequadamente com os comportamentos e características do TDAH no ambiente escolar.

É necessário saber a distinção entre incapacidade e desobediência, pois sabemos que os comportamentos de uma criança com TDAH é devido a uma dificuldade e não por conta de uma teimosia. Normalmente são utilizadas punições inadequadas devido ao não saber identificar esses comportamentos, ou quando esses indivíduos não seguem os padrões estabelecidos pela escola sua conduta é tida como indisciplina. (Magalhães, 2013 p.29)

É essencial saber a diferença entre incapacidade e desobediência, para que o aluno não seja titulado ou rotulado como indisciplinado ou mal-educado, mas levar em consideração que o aluno possa ter um transtorno na qual tem suas limitações e necessita de intervenções significativas para o seu processo de aprendizagem e para regular os comportamentos em sala de aula.

Segundo Marques e Almeida (2024) é muito importante que os professores observem os comportamentos dos alunos durante as atividades propostas, examinando se essas ações são efetuadas e de que maneira são executadas, com o objetivo de detectar eventuais dificuldades. O acompanhamento permite a percepção precoce das características do TDAH, como desatenção, hiperatividade e impulsividade, possibilitando encaminhar o aluno para avaliação médica.

De acordo com Alencar (2019) outra principal dificuldade que os professores e as famílias de alunos com diagnóstico de TDAH enfrentam é a realização das tarefas escolares em casa. É necessário adaptar essas atividades para que a quantidade de atividades não ultrapasse os limites do estudante. Também é necessário se atentar aos barulhos, posição da carteira e localização da sala de aula.

A falta de recursos materiais é outro fator importante no desafio de inclusão como aponta Junior e Salava (2016)

Outro ponto a se ponderar é a falta de recursos materiais e de apoio especializado nas escolas agrava o problema. Muitos professores não têm acesso a materiais didáticos e tecnologias que poderiam facilitar a aplicação de estratégias pedagógicas inovadoras baseadas em neurociência. Essa falta de infraestrutura dificulta a adoção de práticas mais dinâmicas e interativas, como jogos educativos adaptados e atividades que promovem a multissensorialidade — aspectos fundamentais para o engajamento das crianças com TDAH (Junior; Salava, 2016)

Os recursos materiais adaptados são fundamentais para o desenvolvimento e aprendizado dos alunos, pois proporcionam oportunidades de inserção e facilitam a aprendizagem, o desenvolvimento e o interesse dos estudantes. (Oliveira; Campos, 2023)

Os recursos didáticos utilizados para fins pedagógicos são aqueles empregados no ensino, tornando-o mais adequado e eficaz. Eles são indispensáveis para o processo de ensino e aprendizagem de todos os alunos – inclusive daqueles com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino (Schinato; Strieder, 2020, p. 32-33).

Os recursos e os materiais adaptados, muitas vezes são preparados e confeccionados pelos próprios professores para atender às necessidades dos estudantes, propondo um ensino mais prático que proporcione à participação do aluno nas atividades propostas.

Estratégias para a superação das dificuldades no contexto educacional

É de suma importância que os professores conheçam estratégias e técnicas que venham a contribuir para um bom desempenho escolar dos alunos com TDAH. Alencar (2019) aponta a importância de uma visão abrangente sobre a educação inclusiva por parte de todos os envolvidos: professores, familiares e gestores, oferecendo a necessidade de ajustes para garantir a realização e o êxito deste processo.

Nesse contexto, é fundamental colaborar com os pais ou responsáveis, promover a capacitação dos educadores e oferecer suporte aos professores e profissionais especializados nos primeiros contatos com o aluno.

Algumas estratégias e técnicas podem ser utilizadas pelos professores em sala de aula para que os alunos com o transtorno se desenvolvam e para a melhora da atenção, concentração e memória. A Associação Brasileira de Déficit do Atenção (ABDA) propõe algumas técnicas importantes para executar em sala de aula.

- Ambientes com muitos distratores/estímulos externos devem ser evitados. Uma sala de aula deve contar apenas elementos necessários para a situação de aula daquele momento. Murais com muitas informações ficam melhor colocados nos corredores, por exemplo. Músicas ou barulhos externos com frequência também devem ser evitados.
- No ambiente escolar, evitar instruções muito longas e parágrafos muito extensos! Isso certamente será apreciado e facilitará o aprendizado de todos os alunos sem exceção. Por exemplo: Provas com enunciados longos funcionam muito mais como “armadilha” do que uma tentativa de esclarecimento da pergunta. Espaço entre as perguntas e clareza nas instruções são imprescindíveis para uma melhor realização de provas.

- Uma boa forma de envolver todos os alunos, principalmente os que têm TDAH, é solicitar que um aluno repita a instrução que você acabou de dar para a realização de uma determinada tarefa (alternância entre os alunos/aumenta a atenção de toda a turma).
- Atividades que exijam maior integridade da atenção sustentada devem ser feitas preferencialmente no início da aula, ou seja, as tarefas que demandam mais atenção contínua por um período maior devem ser priorizadas e assim serem feitas logo no início da aula. Por exemplo: Provas devem acontecer no primeiro tempo de aula. No último tempo o aluno já teve várias aulas, de várias matérias, que acabam funcionando como elementos de distração e podem prejudicar todos os alunos, especialmente os que têm desnecessariamente.
- Conscientizar os alunos com TDAH do tipo de prejuízo que o comportamento impulsivo pode trazer tanto para ele quanto para o grupo. Os alunos com TDAH precisam se dar conta de que interromper a fala do professor ou o andamento das atividades pode ser altamente improdutivo para ele e para o grupo. Isso deve ser feito individualmente e de forma que não culpe o aluno, apenas sirva como uma conversa esclarecedora (Abda, 2013)

As atividades lúdicas são um ótimo recurso para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, visto que a criança aprende de maneira divertida e prazerosa. “As vivências lúdicas trabalham ao mesmo tempo a motricidade, a atenção, a memória, o raciocínio, a criatividade, a aprendizagem, a ansiedade, a organização espacial, a coordenação motora e o esquema corporal”. (BRASIL 2006, p. 38)

As atividades lúdicas são ferramentas estratégicas para trabalhar o desenvolvimento integral dos alunos, possibilitando que as crianças trabalhem em equipe e aprendam a socializarem.

Quando se trabalha atividades lúdicas com crianças com TDAH, elas podem aprender a conviver melhor com outras crianças, saber lidar com regras, aceitar e oferecer ajuda a outras crianças, etc. O professor deve procurar e estudar atividades e práticas lúdicas para levar para sua sala de aula, assim ele irá ascender a vontade de aprender das crianças com TDAH, fazendo com que elas se sintam felizes e motivadas ao estudar (Silva, 2017).

Diante do exposto é notório a importância e eficácia do lúdico no ambiente escolar, sendo que esse recurso possibilita que o aluno aprenda

de maneira mais dinâmica e produtiva. Sendo assim, é fundamental que o professor se planeje para atender a todos os estudantes, principalmente as crianças com o transtorno, que requer maior intervenção.

Metodologia

Para a execução desta proposta de trabalho, realizou-se a pesquisa bibliográfica e documental, de cunho qualitativo. Segundo Marconi e Lakatos (1992), a pesquisa bibliográfica é o ponto inicial de um trabalho científico, onde são realizados o levantamento de toda a bibliografia já publicada, em forma de teses, artigos, livros, revistas, etc. O objetivo maior é buscar materiais com base científica sobre determinado assunto. A respeito da pesquisa bibliográfica, Severino (2013 p. 106) declara que:

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. (Severino 2013, p. 106)

Embora pesquisa bibliográfica e pesquisa documental possam ser facilmente confundidas, Prodanov e Freitas (2013, p. 55) as diferenciam da seguinte forma:

Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições de vários autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental baseia-se em materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. (PRODANOV e FREITAS 2013, p. 55)

Os tipos de pesquisa aqui utilizados de modo conjunto (bibliográfica e documental), tiveram como intuito obter uma maior abrangência na coleta de dados, a fim de contribuir para a qualidade do produto deste trabalho.

Como bases de dados foram utilizados o Portal de Periódicos da CAPES, e Scientific Electronic Libray Online (SciELO), a página da Associação Brasi-

leira do Déficit de Atenção (ABDA) e outros que se mostraram relevantes no decorrer da pesquisa.

Para a busca das obras foram utilizadas as palavras-chaves, “Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade” e “Recursos pedagógicos”. Estabeleceram-se os seguintes critérios de inclusão: (a) delimitou-se a busca por artigos científicos, excluindo-se outros tipos de trabalhos como (dissertações, teses e resenhas). Por fim, foram utilizados livros e manuais com o tema TDAH disponíveis na internet.

A análise de dados se deu por meio da abordagem qualitativa. Segundo Minayo (2001, p.22), “a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas.”

A conclusão da presente proposta de pesquisa culminou com a produção de artigo científico, observando as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) compiladas no Manual de normalização de trabalhos acadêmicos do Instituto Federal De Minas Gerais (IFMG).

Conclusão

Este trabalho possibilitou entender sobre os desafios da inclusão escolar para alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Percebeu-se com a pesquisa a importância de os professores terem conhecimento sobre o que é o TDAH, sendo este o passo inicial para as inquietações acerca do trabalho. O objetivo da pesquisa foi conhecer o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, os principais desafios e as possibilidades de atuação pedagógica, para examinar esses aspectos, é fundamental que os educadores compreendam o que é esse transtorno e quais são suas implicações no âmbito educacional.

O conhecimento sobre o tema é crucial, para que não haja, no ambiente escolar, conclusões equivocadas sobre os alunos, pois os comportamentos do

transtorno, muitas vezes é visto como indisciplina, preguiça e desinteresse dos alunos, conclusões que muitas das vezes são precipitadas e errôneas.

O trabalho se desdobrou sobre a seguinte pergunta de pesquisa: Quais os principais desafios e possibilidades de atuação pedagógica para trabalhar com o aluno com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade?

Percebeu-se que os desafios enfrentados na inclusão escolar de alunos com TDAH são a falta de recursos e materiais, insuficiência da preparação de professores, falta de flexibilidade nas tarefas e provas, embora haja avanços na legislação e uma gradual conscientização sobre a importância da inclusão, ainda existem desafios e barreiras, que dificultam o processo inclusivo.

Notou-se que a atuação do professor no manejo desse transtorno, é extremamente importante para os alunos com TDAH. É essencial que a equipe educativa proporcione um ambiente de apoio, permitindo que o estudante se sinta seguro em relação às suas dificuldades acadêmicas. Dessa forma, ele poderá ter um desenvolvimento positivo no processo de ensino-aprendizagem, evidenciando suas potencialidades e aprimorando suas habilidades em sala de aula, o que contribuirá para o seu sucesso tanto na vida escolar quanto na vida pessoal.

Referências

ABDA- Associação Brasileira de Déficit de Atenção. Revista: **Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade**, 2017. Site da Associação disponível em: <http://www.tdah.org.br/>. Acesso em. 15 de jul.2024

ABRAHAO, N.S; FANTACINE, R.A.F. **Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH):** desafios e possibilidades frente a sala de aula. Rev. Research, Society and Development, v. 6, n. 3, p. 222-236, nov. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.17648/rsd-v6i3.159>. Acesso em: 7 de jul. 2024.

BRASIL Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021. Diário Oficial da União, publicado em: 01/12/2021, Edição: 225, Seção: 1, 2021.

BRASÍLIA. **Ministério da Educação. Saberes e Práticas da Inclusão:** Dificuldades Acentuadas de Aprendizagem ou Limitações no Processo de Desenvolvimento. Brasília: Secretaria de Educação Especial. 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dificuldaesdeaprendizagem.pdf>>. Acesso em: 26 de ago. 2024.

CAMPOS, Tainara Yanka de Almeida Ferreira; Oliveira, Ketlin Luana Parabá de. **Adaptação e recursos para a inclusão escolar do público da educação especial:** uma revisão de literatura, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/7939>. Acesso em: 13 de set. 2024

FORTUNATO, Sarita Aparecida de Oliveira. **A Escola e o TDAH:** Práticas Pedagógicas Inovadoras Pós- Diagnóstico. In: X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, novembro de 2011. Curitiba: Universidade Católica do Paraná, 2011.

GONZÁLEZ, Eugênio. (col). **Necessidades educacionais específicas:** intervenção psicoeducacional, Porto Alegre: Artmed, 2007.

INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS. Rede de bibliotecas. **Manual de normalização de trabalhos acadêmicos.** Belo Horizonte: IFMG, 2020. Disponível em: <https://www2.ifmg.edu.br/portal/ensino/bibliotecas/manual-de-normalizacao-do-ifmg>. Acesso em: 5 de jul. 2024.

JOU, G. I. DE. et al. **Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade:** um olhar no ensino fundamental. Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 23, n. 1, p. 29–36, jan. 2010. Disponível em: SciELO - Brasil - Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: um olhar no ensino fundamental. Acesso em 20 de ago. 2024.

JUNIOR, Evaldo Dantas da Silva; SALAZA, Leopoldo Oscar Briones. **A Neurociência na Educação Infantil:** Desafios e Oportunidades para o Atendimento de Crianças com TDAH. Disponível em: <https://orcid.org/0000-0002-5449-6916>. Acesso em 20 de out. de 2024.

LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade, **Metodologia do trabalho científico.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

LIMA, Mayanny da Silva; ALENCAR, Ana Paula Carvalho de; LIMA, Nara Danny Pereira; MEDEIROS, Thalia Costa; ROCHA, Gilma Sannyelle Silva. **Prática pedagógica e os desafios na inclusão escolar da pessoa com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH): uma revisão integrativa.** revista diálogos e perspectivas em educação especial, Marília, SP, v. 6, n. 1, p. 3–20, 2019. DOI: 10.36311/2358-8845.2019.v6n1.02.p3. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/8895>. Acesso em: 5 ago. 2024.

MAGALHÃES, Janilsa Barreto. **Crianças com TDAH e a escola – séries iniciais.** 2021. Trabalho de Conclusão de curso (Graduação em Pedagogia) UFBA/FACED. 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/34598>. Acesso em: 20 de jul. 2024.

MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS [recurso eletrônico] DSM-5 / [American Psychiatric Association; tradução: NASCIMENTO, Maria Inês Corrêa; revisão técnica: CORDIOLI, Aristides Volpato – 5. ed., Porto Alegre: Artmed, pg. 992, 2014.

MARQUES, Gabriel Henrique Nogueira; ALMEIDA, Flávio Rodrigues de. **Estratégias educacionais e pedagógicas para o ensino de alunos portadores de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).** Research, Society And Development, v. 13, n. 2, 22 fev. 2024. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v13i2.45105>. Acesso em: 12 de set. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza, et. al. Pesquisa social. **Teoria, método e criatividade.** 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. Disponível em: http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1428/minayo__2001. Acesso em: 10 de ago. 2024.

PIMENTA, Paloma Cristina; SILVA, Anna Clara Balbina; PELLI, Afonso. **Crianças e adolescentes com TDAH no ambiente escolar:** revisão bibliográfica. Revista Contemporânea de Educação, v. 15, n. 33, p. 43-53, 3 set. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20500/v15i33.33736>. Acesso em: 20 de ago. 2024.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <https://www.feevale.br/Comum/midias/0163c988-1f5d-496f-b118-a6e009a7a2f9/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em: 10 de ago. 2024.

REIS, G. V. **Alunos Diagnosticados com TDAH: reflexões sobre a prática pedagógica utilizada no processo educacional.** Parnaíba. 2011. Disponível em: <http://www.uems.br/portal/biblioteca/repositorio/2011-12-15_13-12-05.pdf>. Acesso em: 16 de out. de 2024.

RIBEIRO, Letícia Almeida. **A Inclusão de estudantes com TDAH no contexto da educação dos anos iniciais: um olhar para o processo.** PUC Goiás, Goiás, 23 jul. 2023. Disponível em: <https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/handle/123456789/6296>. Acesso em: 20 de out. 2024.

ROHDE, L. A. et al. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade.** Brazilian Journal of Psychiatry, v. 22, p. 07–11, dez. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbp/a/zsRj5Y4Ddgd4Bd95xBksFmc/#>. Acesso em 3 de ago. 2024.

SCHINATO, Liliani Correia Siqueira; STRIEDER, Dulce Maria. **O ensino de ciências na perspectiva da educação inclusiva e a importância dos recursos didáticos.** Revista Temas em Educação, v. 29, n. 2, 2020. DOI: 10.22478/ufpb.2359-7003.2020v29n2.43584. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/43584> Acesso em: 08 set. 2024.

SENO, Marília Piazzzi. **Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH): o que os educadores sabem?** Rev. psicopedag., São Paulo, v. 27, n. 84, p. 334-343, 2010. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862010000300003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 out. 2024.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 2013 Disponível em: https://www.ufrb.edu.br/ccaab/images/AEPE/Divulga%C3%A7%C3%A3o/LIVROS/Metodologia_do_Trabalho_Cient%C3%ADfico_-_1%C2%AA_Edi%C3%A7%C3%A3o_-_Antonio_Joaquim_Severino_-_2014.pdf. Acesso em: 20 de ago. 2024.

SILVA, Ana Karla Paiva. **TDAH: reflexões sobre as influências do ambiente escolar.** 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) Fundação de Ensino e Pesquisa do Sul de Minas. 2017 Disponível em: <http://repositorio.unis.edu.br/handle/prefix/51>. Acesso em: 10 de out. 2024.



TRANSTORNO OPOSITOR DESAFIADOR: DIAGNÓSTICO, TRATAMENTO E INTERVENÇÕES ESCOLARES

Cristiane Alves dos Santos

Laura Fernanda Ramos dos Santos

Leidiane Castro da Silva

Luessani Gomes de Sousa

Risoleta Ferreira de Oliveira

Doi: 10.48209/978-65-5417-405-2

Introdução

O Transtorno Opositivo-Desafiador (TOD) é um transtorno de comportamento caracterizado por um padrão recorrente de comportamentos desafiadores, desobedientes e hostis em relação a figuras de autoridade, como pais, professores e outras figuras institucionais. Esses comportamentos excedem a simples teimosia ou rebeldia típicas do desenvolvimento infantil, apresentando-se de maneira persistente e causando impacto significativo na vida social e acadêmica da criança ou adolescente. Entre os principais sintomas, destacam-se irritabilidade constante, discussões frequentes com adultos, recusa em cumprir regras e atitudes vingativas. No ambiente escolar, o TOD pode representar um grande desafio, tanto para a aprendizagem do aluno quanto para a dinâmica de sala de aula, dificultando o processo educativo de forma geral.

O objetivo desta pesquisa é investigar as intervenções mais eficazes no contexto escolar para melhorar o processo de ensino e aprendizagem de alunos diagnosticados com TOD. A partir de uma revisão bibliográfica, busca-se compreender como o ambiente escolar, em colaboração com a família e os profissionais de saúde, pode contribuir para a superação dos desafios impostos por esse transtorno, oferecendo suporte pedagógico e comportamental adequado.

A metodologia utilizada é baseada em uma revisão bibliográfica de artigos científicos e materiais acadêmicos sobre o TOD, intervenções comportamentais e estratégias pedagógicas aplicadas ao ambiente escolar. Assim, foram selecionados textos que tratam das características do transtorno, bem como estudos que discutem a aplicação de planos de ensino individualizados e práticas de manejo de comportamento no contexto educacional. A pesquisa também se baseia na análise de estudos de caso que discutem a colaboração entre a escola e a família como um fator essencial no tratamento do TOD.

A problemática desta pesquisa reside no impacto negativo que o TOD exerce sobre o processo de ensino e aprendizagem, tanto para os alunos diagnosticados quanto para o ambiente escolar como um todo. A falta de estratégias pedagógicas específicas e a dificuldade em manejar comportamentos desafiadores podem agravar os problemas comportamentais e comprometer o desempenho acadêmico. Diante desse cenário, a pesquisa questiona: quais são as práticas pedagógicas e as intervenções mais eficazes para lidar com o aluno com TOD no ambiente escolar, de forma a promover uma aprendizagem significativa e uma convivência saudável entre o aluno, seus colegas e educadores?

Diante disso, essa pesquisa busca fornecer um panorama detalhado das abordagens pedagógicas e terapêuticas disponíveis, destacando a importância de uma intervenção precoce e integrada entre escola, família e profissionais de saúde mental. A compreensão dessas estratégias permitirá que educadores e instituições escolares adotem práticas mais adequadas, potencializando o sucesso escolar dos alunos com TOD e promovendo uma convivência mais equilibrada no ambiente educacional.

Conceituando o Tod e seus Possíveis Tratamentos

O Transtorno Opositivo-Desafiador (TOD) é um transtorno de comportamento caracterizado por um padrão recorrente de comportamentos desafiadores, desobedientes e hostis em relação a figuras de autoridade, como pais, professores e outras autoridades. Esse comportamento é mais intenso do que os ocasionais episódios de teimosia ou rebeldia comuns durante o desenvolvimento infantil. O TOD afeta negativamente a interação social da criança ou adolescente, gerando conflitos frequentes com adultos e pares, além de dificuldades no ambiente escolar e familiar (American Psychiatric Association, 2013).

O TOD é classificado como um transtorno disruptivo, de controle de impulsos e de conduta, conforme o *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* (DSM-5). As manifestações do TOD costumam iniciar na infância, geralmente por volta dos 6 a 8 anos, e apresentam-se com comportamentos persistentes de irritabilidade, discussões com adultos, recusa a cumprir regras, birras frequentes e atitudes vingativas ou rancorosas. Esses sintomas devem ocorrer por pelo menos seis meses para que o diagnóstico seja considerado. Crianças com TOD tendem a desafiar constantemente a autoridade e se irritar facilmente, o que pode afetar significativamente suas relações sociais (Burke, Rowe, & Boylan, 2014).

Pesquisas indicam que o TOD pode estar relacionado a fatores genéticos, biológicos e ambientais. Alguns estudos sugerem que disfunções no funcionamento dos neurotransmissores, especialmente aqueles envolvidos na regulação emocional e no controle do comportamento, podem estar associados ao transtorno. Além disso, crianças expostas a ambientes familiares disfuncionais, com conflitos constantes, ausência de supervisão adequada ou práticas parentais inconsistentes, também têm maior probabilidade de desenvolver o transtorno (Kazdin, 2017).

O tratamento do Transtorno Opositivo-Desafiador requer uma abordagem multidisciplinar, envolvendo psicólogos, psiquiatras, educadores e, em muitos casos, os pais ou responsáveis. O foco principal do tratamento é ajudar a criança ou adolescente a aprender habilidades sociais e de controle emocional que permitam lidar melhor com frustrações e reduzir comportamentos problemáticos (American Psychiatric Association, 2013).

A Terapia Cognitivo-Comportamental (TCC) é uma das abordagens mais eficazes no tratamento do TOD. Essa forma de terapia tem como objetivo modificar padrões de pensamento distorcidos que levam a comportamentos desafiadores. As crianças aprendem a identificar e controlar suas emoções, a desenvolver habilidades de resolução de problemas e a melhorar suas interações sociais. Os terapeutas podem ensinar técnicas de relaxamento, estratégias de resolução de conflitos e como responder de forma mais apropriada às figuras de autoridade. A TCC pode ser aplicada tanto individualmente quanto em grupos (Kazdin, 2017).

O treinamento parental é uma parte fundamental do tratamento, visto que nele, os pais aprendem a implementar estratégias consistentes e positivas de manejo comportamental, como reforçar comportamentos adequados e estabelecer limites claros. Isso ajuda a diminuir o comportamento desafiador das crianças, além de melhorar a relação entre pais e filhos. A intervenção precoce, por meio de técnicas como o reforço positivo e a criação de uma rotina consistente, pode ser extremamente benéfica (Burke, Rowe, & Boylan, 2014).

Em muitos casos, o TOD envolve tensões familiares significativas. A terapia familiar é recomendada para trabalhar as dinâmicas que podem estar perpetuando o comportamento opositor da criança. A comunicação entre os membros da família é melhorada, e estratégias de apoio mútuo são desenvolvidas para lidar com os desafios do transtorno (American Psychiatric Association, 2013).

Embora o uso de medicamentos não seja o tratamento de primeira linha para o TOD, em alguns casos, pode ser necessário, especialmente quan-

do há comorbidades, como Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) ou depressão. Os medicamentos utilizados, geralmente, são aqueles que ajudam a reduzir impulsividade e melhorar o controle emocional, como os psicoestimulantes (Burke, Rowe, & Boylan, 2014).

O diagnóstico e tratamento precoce do Transtorno Opositivo-Desafiador são fundamentais para prevenir a escalada de comportamentos antissociais e condutas mais graves na adolescência e idade adulta. A combinação de terapias comportamentais, treinamento parental e, quando necessário, medicamentos, tende a proporcionar uma melhora significativa na vida da criança e em suas interações sociais. Nesse contexto, a colaboração entre pais, educadores e profissionais de saúde é fundamental para o sucesso do tratamento (American Psychiatric Association, 2013).

Intervenções Escolares para Melhoria do Processo de Ensino e Aprendizagem do Aluno com Tod

As intervenções escolares são fundamentais para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem de alunos com Transtorno Opositivo-Desafiador (TOD). Esse transtorno é caracterizado por comportamentos desafiadores, desobedientes e hostis em relação às figuras de autoridade, como professores e pais, o que afeta diretamente o rendimento acadêmico e as relações sociais no ambiente escolar. Portanto, é indispensável que a escola adote estratégias e práticas pedagógicas que promovam um ambiente inclusivo e acolhedor, além de preparar a equipe pedagógica para lidar com as necessidades específicas desses alunos.

De acordo com Silva e Herculian (2020), uma das primeiras medidas que a escola deve tomar é capacitar os professores para que possam lidar de forma eficaz com os alunos que apresentam TOD. A capacitação vai além do conhecimento teórico sobre o transtorno, englobando também a prática de intervenções comportamentais no ambiente escolar. Os professores precisam estar prepara-

dos para identificar os sinais do TOD e implementar estratégias pedagógicas que favoreçam o aprendizado, mesmo diante de comportamentos desafiadores. Isso inclui o uso de abordagens baseadas em reforço positivo, que ajudam a moldar o comportamento do aluno ao recompensar atitudes apropriadas, em vez de apenas punir as inadequadas. Silva e Herculian (2020) enfatizam que os professores devem ser treinados para trabalhar com o aluno de forma a reduzir a resistência e aumentar a cooperação, o que pode ser alcançado por meio de técnicas de manejo de sala de aula focadas no incentivo de comportamentos pró-sociais.

Além da capacitação dos educadores, é essencial que a escola adote um plano de ensino individualizado (PEI) para o aluno com TOD, já que esse plano deve ser elaborado com a participação de profissionais de diferentes áreas, incluindo psicólogos, orientadores educacionais e professores, para que todas as dificuldades do aluno sejam consideradas. Segundo Nunes (2019), o PEI é uma ferramenta que permite adaptar o currículo às necessidades específicas do aluno, oferecendo um suporte pedagógico adequado às suas limitações e capacidades. A personalização do ensino ajuda a criar um ambiente de aprendizado mais eficaz, no qual o aluno com TOD pode progredir em seu próprio ritmo, sem sentir-se sobrecarregado ou frustrado. Nunes (2019) também destaca a importância de que a escola mantenha uma comunicação constante com a família, já que a colaboração entre pais e professores é fundamental para garantir a continuidade das intervenções em casa.

Monteiro e Melo (2019) ressaltam que a comunicação entre escola e família é um dos pilares para o sucesso das intervenções no ambiente escolar. A família, muitas vezes, pode fornecer informações valiosas sobre o comportamento do aluno fora da escola, o que permite uma compreensão mais completa de suas necessidades e desafios. Quando a escola e os pais trabalham juntos, é possível estabelecer uma rotina mais coerente e consistente para a criança, tanto em casa quanto na escola. Monteiro e Melo (2019) também apontam que

a participação ativa da família nas estratégias de intervenção comportamental melhora os resultados a longo prazo, pois cria um ambiente de apoio e estrutura em que o aluno se sente seguro para expressar suas emoções e aprender a controlar seus impulsos.

Outro aspecto importante das intervenções escolares é o uso de reforço positivo como forma de incentivar comportamentos adequados. De acordo com Boni e Casimiro (2022), sistemas de recompensa são extremamente eficazes para alunos com TOD, pois ajudam a criar uma associação entre o comportamento apropriado e uma consequência agradável. Ao invés de se concentrar em punições, a escola deve buscar formas de motivar os alunos a seguir regras e interagir positivamente com seus colegas e professores.

O uso de recompensas pode ser tanto material, como pontos que podem ser trocados por pequenos prêmios, quanto simbólico, como elogios públicos ou responsabilidades adicionais que demonstrem confiança por parte dos professores. Essa abordagem é eficaz para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, pois permite que o aluno perceba as consequências positivas de suas ações, o que é essencial para a modificação de comportamentos desafiadores (Boni e Casimiro, 2022).

Além das intervenções diretas na sala de aula, o suporte psicológico e a criação de programas de desenvolvimento emocional e social são recomendados. Silva e Herculian (2020) sugerem que a escola promova atividades que desenvolvam a empatia, a comunicação e a resolução de conflitos, oferecendo um espaço seguro para que os alunos com TOD aprendam a lidar com suas emoções de maneira mais saudável. Grupos de apoio entre os pares, em que os alunos podem compartilhar suas experiências e aprender juntos, também podem ser úteis. Essas atividades promovem o senso de pertencimento e contribuem para a integração do aluno com TOD na comunidade escolar.

Para que todas essas intervenções sejam eficazes, é essencial que a escola adote uma abordagem coordenada e integrada. Segundo Nunes (2019),

o trabalho conjunto entre todos os membros da equipe pedagógica, incluindo professores, orientadores e psicólogos, garante que as estratégias sejam aplicadas de maneira uniforme e consistente. Além disso, a monitorização regular do progresso do aluno é importante para avaliar a eficácia das intervenções e ajustar o plano de ensino conforme necessário.

Em resumo, as intervenções escolares para alunos com Transtorno Opositivo-Desafiador envolvem a capacitação dos professores, a implementação de planos de ensino individualizados, o uso de reforço positivo e a colaboração estreita com a família. Quando aplicadas de forma coordenada e integrativa, essas ações têm o potencial de transformar a experiência escolar do aluno com TOD, promovendo um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e eficaz. A participação ativa da escola, da família e da comunidade escolar é essencial para que o aluno desenvolva as habilidades necessárias para superar os desafios impostos pelo transtorno e alcançar sucesso escolar e social.

Resultados e Discussões

A capacitação dos professores, citada por Silva e Herculian (2020), é fundamental para que os educadores saibam como lidar com o comportamento desafiador em sala de aula, promovendo uma abordagem mais proativa e preventiva, em vez de reativa. As estratégias de reforço positivo e o manejo adequado de sala de aula têm demonstrado eficiência na redução da resistência dos alunos e no aumento da cooperação durante as atividades escolares.

Considerando o ambiente escolar, é de fundamental importância que os educadores estejam envolvidos no tratamento, já que o ambiente escolar é frequentemente em que os comportamentos desafiadores são mais evidentes. Os professores podem ser orientados a implementar sistemas de recompensas por bom comportamento e a desenvolver estratégias para lidar com crises. O uso de um plano de intervenção comportamental, alinhado às recomendações da

equipe de saúde mental, pode promover um ambiente mais estruturado para a criança (Kazdin, 2017).

A adoção de um Plano de Ensino Individualizado (PEI) para alunos com TOD, que considera suas necessidades emocionais e comportamentais específicas. Conforme destacado por Nunes (2019), o PEI permite que o currículo seja adaptado para que o aluno possa progredir sem ser prejudicado por suas limitações comportamentais. Além disso, o envolvimento ativo da família no processo escolar, como sugerido por Monteiro e Melo (2019), reforça a consistência das intervenções tanto no ambiente escolar quanto no familiar, proporcionando um suporte contínuo e mais eficaz.

Por fim, as estratégias de recompensa e a promoção de habilidades sociais são apontadas por Boni e Casimiro (2022) como intervenções que favorecem o desenvolvimento emocional e a integração social dos alunos com TOD. O uso de reforço positivo estimula comportamentos apropriados assim como contribui para a criação de um ambiente de aprendizagem mais motivador e acolhedor. Compreende-se que quando essas abordagens são aplicadas de forma integrada e coordenada entre a escola e a família, os resultados tendem a ser duradouros, melhorando significativamente o desempenho acadêmico e a interação social do aluno.

Conclusão

Diante da finalização desse estudo, compreende-se a importância de intervenções precoces e abrangentes para mitigar os impactos negativos desse transtorno no ambiente escolar e nas relações sociais do aluno. As abordagens que envolvem tanto a capacitação dos professores quanto a implementação de planos de ensino individualizados mostram-se fundamentais para atender às necessidades específicas desses estudantes. A criação de um ambiente educacional que compreenda e responda de forma adequada aos comportamentos

desafiadores pode promover uma melhoria significativa no desempenho acadêmico e na socialização do aluno.

Além disso, a participação ativa da família no processo de intervenção escolar é necessária, pois, a colaboração entre pais e educadores possibilita a criação de um ambiente de suporte mais consistente, em que as estratégias adotadas na escola são reforçadas em casa. Essa parceria é essencial para o desenvolvimento de um comportamento mais equilibrado por parte do aluno, que passa a ter um suporte contínuo para lidar com suas dificuldades emocionais e comportamentais, tanto no ambiente familiar quanto no escolar.

Por fim, as intervenções que se baseiam em reforço positivo e na promoção de habilidades sociais são estratégias eficazes para melhorar a integração do aluno com TOD na comunidade escolar. O uso de recompensas para incentivar comportamentos apropriados, combinado com o desenvolvimento de habilidades emocionais, cria um ambiente mais motivador e acolhedor, em que o aluno pode aprender a lidar melhor com suas frustrações e construir relações mais saudáveis. Compreende-se que a partir dessas ações, quando aplicadas de forma coordenada, contribuem para o sucesso do aluno, tanto academicamente quanto em sua vida social.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**. 5th ed. Arlington: American Psychiatric Publishing, 2013.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico de transtornos mentais – DSM – 5**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BONI, Renata Moreira; CASIMIRO, Glauce Soares. **Transtorno Opositor Desafiador (TOD) na escola**. Disponível em: <https://repositorio.pgsscogna.com.br/bitstream/123456789/61022/1/Renata.pdf>. Acesso em: 01 out. 2024.

BURKE, J. D.; ROWE, R.; BOYLAN, K. **Functional outcomes of child and adolescent oppositional defiant disorder symptoms in young adult men**. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, v. 55, n. 3, p. 264-272, 2014.

KAZDIN, A. E. **Parent management training and problem-solving skills training for child and adolescent conduct problems.** The Wiley Handbook of Disruptive and Impulse-Control Disorders, 2017.

MONTEIRO, Fernanda Maria Martins; MELO, Lilian Luzia Martins de. **Transtorno Opositor Desafiador e processo de ensino-aprendizagem: um grande desafio.** In: II Congresso Brasileiro sobre Letramentos e Dificuldades de Aprendizagem. Anais [...]. Editora Realize, 2018.

NUNES, Kelly Machado. **Transtorno Opositivo Desafiador: professor e instituição escolar unidos na superação do TOD no ensino de crianças da pré-escola - 4 e 5 anos.** Disponível em: <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/transtorno-opositivo-desafiador-professor-e-instituicao-escolar-unidos-na-superacao-do-tod-no-ensino-de-criancas-da-pre-escola-4-e-5-anos.htm>. Acesso em: 01 out. 2024.

SILVA, Suelen Fernandes da; HERCULIAN, Camila S. C. A. de M. **Transtorno Opositor Desafiador (TOD) no ambiente escolar.** Trilhas Pedagógicas, v. 10, n. 13, p. 133-148, ago. 2020. Edição Especial.



RÁDIO LOCAL EM AMBIENTE GLOBAL: O CASO DA RÁDIO UESC

Eliana Cristina Paula Tenório de Albuquerque

Doi: 10.48209/978-65-5417-405-4

Introdução

Este trabalho é derivado de pesquisas feitas como professora e pesquisadora no curso de Comunicação – Rádio, TV e Internet da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), em Ilhéus, no sul da Bahia, sobretudo na militância à frente da Rádio UESC, onde, desde 2015, buscamos fazer um tipo de rádio diferente do convencional na região. Trata-se de uma reflexão e de um relato de experiência

Parte da rotina de trabalho da Rádio UESC consiste, entre outras coisas, na pesquisa constante da história do rádio; dos movimentos e adequações que ele faz às novas tecnologias e linguagens; dos conteúdos e formatos adequados a um público heterogêneo, mutante, conectado ao seu tempo e muito questionador, além dos assuntos e demandas sociais. Ou seja, envolve pesquisa, extensão e ensino, mas não é tudo: num entre lugar sempre incerto, também precisa atender às demandas do público global (já que a rádio está na internet) e formar mão de obra (estudantes-estagiários) para que estes possam construir um modo competente e eficiente de fazer rádio num mercado de trabalho sempre difícil e desvalorizado como é o do radialista. Enfim, a equipe é impelida a andar para

a frente e ousar, mas sem perder as lições que a história nos dá nem a noção do chão onde está pisando. Desse modo, é um trabalho ao mesmo tempo global e local. Por isso, a primeira discussão desse texto é sobre essa questão: como o rádio pode ser e estar, simultaneamente, nessas duas dimensões?

Em seguida, discutimos o que se entende por rádio nos dias atuais, assunto que é inesgotável e inevitável, especialmente diante das novas formas de acesso aos conteúdos, agora intermediados por tecnologias e aparelhos diversos e sempre em transformação.

Por fim, para concluir, trago um pouco das experiências e rotinas da Rádio UESC, que está no ar via WEB deste 2015, de modo ininterrupto e já formou mais de uma centena de radialistas diferenciados porque, embora forjados no fazer radiofônico formal (como em qualquer emissora), também se tornaram alternativos porque puderam ousar e propor coisas diferentes e inovadoras, acertando e errando até chegar a um bom resultado, coisa que não é possível de ser feito nas emissoras comerciais.

Global? Local? O Rádio e os Conflitos Contemporâneos

Um dos frutos do desenvolvimento capitalista, a globalização determina lógicas unificantes e padronização em diferentes âmbitos da vida e em diversos locais. São processos que ocorrem em escala mundial e atravessam fronteiras nacionais, “integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado” (HALL, 2006, p. 67). E mesmo não havendo consenso de que esta nova ordem seja sinônima de um mundo novo ou melhor, também é notório que a humanidade está passando por profundas modificações na sua forma de se relacionar, pensar e agir, o que se reflete em vários setores como a cultura, a economia, o meio ambiente, a comunicação ou a política.

Hall (2006) considera que a globalização trouxe para nosso cotidiano alguns fatores decisivos. Um deles é a “compressão espaço-tempo”, que faz o

mundo parecer menor, com distâncias mais curtas. Assim, é possível tomar conhecimento de alguma coisa que aconteceu em outro continente com a mesma rapidez (talvez até maior) que se sabe de um fato ocorrido na sua rua ou sua cidade.

Outra análise coloca a globalização numa perspectiva colaborativa quando considera o global como dependente do local tanto quanto o local não pode se expandir ou sobreviver desligado do global (ROBERTSON, 1992). O autor, que resolve a peleja entre as duas territorialidades com o termo *glocalização*, também defende que, ao contrário do que pode parecer, *glocalizar* não significa a *mistura* das duas dimensões, mas sim a *convivência* entre elas. Adaptando-se às situações locais (culturais, políticas, econômicas etc), o global se fortalece tanto quanto se fortalecem os movimentos locais ao lançar mão das estruturas e tecnologias globais. Paradoxalmente, uma precisa da outra para se desenvolver.

Na mesma perspectiva, Trivinho (2007) também leva em conta a importância dos meios de comunicação de massa como elementos estruturantes desse processo e isso fica mais claro quando ele diz que temos uma mídia que *glocaliza*, com notícia que vem de todos os lugares, “que perpassa o seu ponto de rede, e que chega no seu tablet, no seu rádio, televisão; mas que uma vez que chega até você, porque somos mercado, chega se entrelaçando com o local, e dele não se separa” (TRIVINHO, 2007, p.1). Isso explica porque alguns fatos distantes nos afetam tanto ou mais que o acontecimento ocorrido na nossa esquina.

No rádio, isso ocorre em outra proporção porque, pelas suas características, ele é mais ágil, próximo e íntimo do seu público, aquele que fala prioritariamente do que está aos olhos do ouvinte e pode ser checado por ele. Mas nem por isso está a salvo da dicotomia global-local que, através dos atuais dispositivos eletrônicos, cria novos moldes de vizinhança e de comunidades que, sem sentido de lugar, são interligadas agora por redes de interesses (APPADURAI, 1996). É o que se observa nas programações das emissoras, onde as informações locais incorporam outras, ditadas pelo mercado global e destinadas ao

público mundial, agora alcançado via internet. Neste caso, práticas básicas de radiojornalismo, como a coleta e a apuração dos fatos, deixam de ser feitas *in loco* e através das fontes, passando a serem feitas através das teclas *control C control V*, nos *sites* da internet, muitas vezes sem checar a veracidade das informações, o que retira muito da credibilidade conferida pelo público.

As mudanças provocadas pela globalização inevitavelmente conduzem o rádio para outro patamar de discussão, sendo necessário descobrir formas de sobrevivência mais adequadas aos interesses da sociedade e do mercado global, sem, contudo, perder-se do público local e de suas pautas diárias. Trata-se de um exercício de adaptação porque a globalização altera o sentido de quase tudo: das coisas, dos lugares, dos tempos e das relações interpessoais, entre outras. Ideias e sentidos antes muito bem estruturados como presente-passado, eu-outro, nativo-estrangeiro, singular-universal também são alterados, quase se perdendo. “A despeito de que tudo parece permanecer no mesmo lugar, tudo muda. O significado e a conotação das coisas, gentes e ideias modificam-se, estranham-se, transfiguram-se” (IANNI, 2001, p.32). Com isso, modificam-se também as formas de produzir as informações e, por consequência, mudam as rotinas do rádio.

Nessa nova arquitetura midiática, o conteúdo, antes delimitado apenas por interesses locais, perde essa característica, obedecendo agora aos interesses dos grandes grupos transnacionais, que passam a pautar o mundo com temáticas de seus interesses por eles veiculadas. O fator determinante para inclusão não é mais o lugar onde ocorre o fato, mas sim o próprio fato. Claro que essa formulação não se refere (ainda) aos veículos que se propõem a ter prioritariamente cobertura local, como é o caso de algumas emissoras de rádio das cidades de interior do Brasil. Mas, mesmo nestas, onde tais ligações respondem por grande parte das informações e dos conteúdos, já é possível perceber a inclusão de pautas globais que são utilizadas para preencher lacunas de assuntos locais e/ou simplificar o trabalho das reduzidas equipes de produção e reportagens.

Em sentido inverso, outra tendência de mercado também se observa: os grandes grupos controladores da mídia passam a buscar referências locais para ter acesso aos indivíduos e fazem isso através das pequenas (e locais) emissoras que vão sendo incorporadas aos grupos, levando com elas suas características de proximidade com o público.

Nesse ponto, é importante ressaltar que aqui não se pretende estabelecer considerações em torno da maior ou menor importância de cada dimensão (local ou global) para a estruturação das informações radiofônicas, mas sim compreender os movimentos que fazem surgir essas novas tendências da mídia, cada vez mais concentrada em poucos grupos. É esse novo desenho de mercado que termina por designar para o rádio o papel prioritário de mídia local, ao mesmo tempo em que o coloca diante da necessidade de ajustar-se (em suas linguagens, programações e formas de transmissão), incorporando aos métodos antigos outros novos, agora moldados pela tecnologia e novas formas de relacionamento entre sujeitos.

É um desafio que o rádio precisa encarar e que se apresenta em meio a intensas modificações por que passam todas as mídias clássicas no mundo contemporâneo: os impressos ganham versões *on-line*, onde tentam preencher a brecha de tempo usada para a produção de suas notícias; as televisões tornam-se multimídias e interativas, relacionando dados, vídeo e som; o rádio, por sua vez, consolida seu espaço na *web* e assiste suas formas de transmissão chegarem cada vez mais perto das tecnologias digitais, também incorporando outras linguagens como vídeos, infográficos e fotografias em suas páginas na internet. É um contexto onde a convergência torna-se inevitável e tende a se acentuar “quanto mais avançados forem os recursos tecnológicos para incorporação de mídias e mais potente a capacidade e a velocidade de transmissão de dados (textos, sons, imagens etc) via internet” (COMASSETTO, 2010, p. 57).

A convergência de mídia é entendida aqui como mais do que uma mudança tecnológica. “É um processo cultural a considerar que o fluxo de conteúdo

que perpassa múltiplos suportes e mercados midiáticos e os consumidores migram de um comportamento de espectadores passivos para uma cultura mais participativa” (DEL BIANCO, 2012, p.18). Essa convergência, conforme a autora, “ocorre dentro das mentes dos consumidores individuais e através de suas interações sociais com os outros e nas formas de consumo”. Já para os meios de comunicação, representa “uma nova maneira de interagir, [...] estabelecendo um outro patamar de cultura de relacionamento com o público”.

Nessa perspectiva, alguns se antecipam em anunciar o fim do rádio que, numa visão apocalíptica, será tragado pelas tecnologias da comunicação, engolido pela internet, entre outras imagens assustadoras. Mas, felizmente, para outros isso não vai acontecer pela simples razão de que o rádio continua sendo um instrumento barato, acessível, sempre útil, dinâmico e cada vez mais apropriado às necessidades sociais. Também continua sendo um poderoso instrumento de integração, especialmente quando, agora, pode ser escutado também em vários suportes como celulares, computadores ou aparelhos televisivos. É um equívoco sentenciar a morte de um meio que se ajusta tão rapidamente ao ritmo da vida social contemporânea, como mostram os dados: “entre 1996 e 1997, o número de estações transmitindo ao vivo na rede evoluiu de pouco mais de 30 para cerca de 4.200” (MOREIRA, 2002, p.147) e hoje, além de praticamente todas possuírem *sites*, a maioria também já pode ser sintonizada pela internet. Nesse contexto, o rádio continua se destacando porque atende a um público que, embora já esteja contemplado por outros meios, também quer saber do que acontece na sua rua, no seu trabalho, na cidade em que mora. Ou seja, na localidade.

Considerando que a televisão ainda é o principal meio de informação das populações e que dedica pouco da sua programação para notícia de locais (exceto nas capitais), essa prática faz com que o público vá para o rádio em busca do que a televisão não lhe dá. Isso explica, em parte, porque o rádio é meio preferencial das populações, com 80% dos brasileiros o escutando por um tempo médio de 3 horas e 55 minutos por dia e nove em cada dez pessoas no país con-

somem algum formato de áudio, incluindo os serviços de *streaming*, *podcast*, entre outros (KANTAR-IBOPE MEDIA, 2023). Outro dos fatores que explica o fato é que, em muitos locais de zona rural ou periferias das grandes cidades, o rádio é o único meio que consegue ser facilmente acessado pelas populações, que o utilizam para os mais diversos fins como ouvir músicas e notícias ou mandar recados para parentes, entre outros serviços de utilidade pública.

Uma questão que se coloca nessa área como resultante dos conflitos contemporâneos é a definição do que se entende por rádio. Conceito antes óbvio e simples porque estava restrito à forma de transmissão e recepção, hoje também está marcado pela mudança. Até o início desse século, a definição para rádio era de “meio de comunicação que transmite informação sonora, invisível, em tempo real” (MEDISTCH, 2001, p.4). Considerava-se que, para ser rádio, precisava ser feito apenas de som, sem imagens acopladas, e deveria emitir no tempo da vida real do ouvinte e da sociedade em que está inserido. Em 2008, já com as emissoras conectadas à internet, este conceito se amplia e as imagens no *site* de uma emissora de rádio já não descaracterizam a transmissão radiofônica. Hoje, com a velocidade das informações e sempre crescente avanço tecnológico, inclusive com o uso crescente de Inteligência Artificial (IA) na produção radiofônica, o conceito está em permanente revisão e atualização, situado o rádio para além das emissões eletromagnéticas.

Entendendo essas transformações, Kischinhevsky (2011, p.5) explica que “escuta-se rádio em ondas médias, tropicais e curtas ou em frequência modulada, mas também na TV por assinatura, via cabo, microondas ou satélite, em serviços digitais abertos e por assinatura, e via internet, de múltiplas formas”. Ou seja, o rádio hoje é muito mais que apenas o som: é uma linguagem e, como tal, está em movimento e permanente transformação.

Herreros (2011, p.36) lembra de três momentos distintos que marcam as mudanças do rádio: a chegada dos transistores, gravadores e FM estéreo, entre os anos de 1940-50; a digitalização e convergência de mídias, entre os anos de

1980-90; as plataformas de Internet e telefonia móvel e “a convergência das plataformas anteriores com as novas até gerar as atuais multiplataformas”.

Isso justifica a definição mais atual do rádio: “uma linguagem comunicacional específica, que usa voz, efeitos sonoros, música e silêncio, independentemente da plataforma tecnológica à qual esteja vinculado” (FERRARETTO; KISCHINHEVSKY, 2010, p. 101) e mostra que, como em todo o processo de globalização, é impossível agora, também para o rádio, estabelecer um conceito fechado, que certamente será modificado pelos avanços tecnológicos e pelas formas como o público passa a se relacionar com essas novas tecnologias. O único caminho viável para quem o estuda nos dias contemporâneos é permanecer *antenado* e também *conectado*.

O Rádio Local no Mundo Globalizado

Em abordagem conceitual, se entende por *rádio local* a emissora que “está centrada na vida social, econômica, política e cultural de sua área de abrangência e também em tudo o que ocorre no seu exterior e que tenha repercussões na vida da comunidade” (HERREROS, 2001, p. 146).

Desse modo, o anunciante que aí expõe seus produtos e serviços geralmente é local ou tem uma produção direcionada ao público local (FERRARETTO, 2001). Essas emissoras e seus comunicadores têm grande empatia com o público, com quem conversam por telefone ou no estúdio e há também a prestação de serviços: horários de coletivos e aeroportos, tábua de maré, oportunidades de empregos, mapas de tráfego, funcionamento de bancos e comércio, entre outros assuntos.

Entrevistas e notícias têm prioridade, destacadamente aquelas relacionadas às cidades, à política e às polêmicas do momento (preço de transportes, greves, projetos de obras impactantes para o local etc) como também aos assuntos policiais (acidentes e crimes, principalmente). As músicas e esportes também têm espaço garantido, assim como os programas rurais e de piadas.

Há poucas diferenças atualmente entre as programações das emissoras AM e FM. Ambas estão se dedicando mais aos noticiários e boletins de notícias, programas interativos e de entrevistas, programas esportivos e programas musicais. Até o famoso ligou/pediu/tocou, típico das FM, hoje já ocorre nas AM. Isso remete a escolha da audiência para a qualidade e alcance do sinal. As emissoras AM conseguem chegar em qualquer lugar, mas com muitos ruídos. As FM apresentam uma qualidade de som melhor, mas não têm o mesmo alcance, especialmente em localidades rurais. Por isso, nem sempre é o público quem decide o que *quer* ouvir, limitando-se a ficar com o que *pode* ouvir. Em lugares onde os dois tipos de emissora têm um bom sinal e, logo, o ouvinte é quem escolhe, as FM terminam sendo favorecidas pela qualidade do som.

Outro fator que também define a audiência é a atuação dos radialistas. Pesquisa que, em parte, deu origem a este texto e realizada com 390 pessoas dos municípios baianos de Ilhéus e Itabuna, no sul da Bahia, revelou que 96% dos entrevistados ouvem rádio e constatou que 61% escolhem a emissora de rádio pelo programa e locutor (ALBUQUERQUE,2014).

Por outro lado, não foi constatada audiência nas emissoras que, embora situadas nesta região, têm programação em rede, sem qualquer intervenção local e com apresentadores desconhecidos do público. É o caso de algumas emissoras religiosas, cujas programações chegam prontas de São Paulo ou Rio de Janeiro. Sem conteúdos locais, as emissoras não possuem audiência expressiva.

A pesquisa também revelou que 86% das pessoas buscam o rádio prioritariamente para ouvir notícias. E desses, 80% preferem aquelas que falam da sua cidade, bairro ou rua, reforçando o caráter local do rádio. Sobre isso, Hereros (2001, p.181) defende que “o mais importante é cobrir as notícias que os demais não dão”. Ou seja, não precisa ser espetacular, só precisa ser próxima e de qualidade. Até porque o espetacular pode ser conseguido mais facilmente por outros meios onde a imagem também fala. O rádio local, por sua agilidade e proximidade, pode – e deve – preencher espaços que ficam praticamente vagos,

como as matérias de rua, direto do palco dos acontecimentos. Ser local, não significa, porém, priorizar fatos e situações só porque são locais ou deixar de veicular outros, que podem ser relevantes. Até porque a relevância das coisas no mundo globalizado também está em discussão.

Outra questão a ser observada aqui diz respeito à programação das emissoras. Em contato com radialistas e com as direções das empresas de radiodifusão, foi percebido que falta o entendimento da programação como algo vivo e dinâmico, que é capaz de dar feição à emissora; um diálogo permanente com o público e uma estratégia importante para sua sobrevivência.

Das doze rádios comerciais visitadas entre Ilhéus e Itabuna em 2013 e revisitadas em 2022, para atualização de pesquisa, todas têm a programação generalista que Vigil (2004) chama de programação total (de tudo para todos), procurando contentar o público mais amplo possível. Assim é que informação, serviços e entretenimento estão sempre lado a lado, sendo comum que alguns programas misturem tudo: música, notícias, piadas etc.

A programação local, em linhas gerais, obedece à mesma dinâmica que existe em outros lugares: tem, no máximo, dois ou três programas considerados fortes porque lideram a audiência dos horários, conduzidos por apresentadores carismáticos que mandam recados, fazem reivindicações, oferecem músicas, questionam prefeitos e vereadores, reclamam de buracos nas ruas, entre outras coisas. E surfando na atualidade da onda, alguns deles se transformaram em influenciadores digitais (ou *influencer*), com programas sendo amplamente repercutido em redes como o *Instagram* e recebendo recursos de anunciantes para isso.

Outra característica local é que, mesmo com programas sendo a marca das emissoras, muitas vezes não são produções delas, mas sim dos âncoras, que arrendam o espaço. Este é um procedimento que tira das empresas de radiodifusão a responsabilidade sobre as folhas de pagamento. Ao arrendar o espaço, o radialista é também responsável pela produção do programa, pagamento de

pessoal e captação de anunciantes em quantidade suficiente para pagar a emissora pelo seu horário e cobrir os custos do trabalho, inclusive sua própria remuneração. Além deles, o resto do dia de programação é coberto por pequenas notas noticiosas, músicas, dicas de saúde, cultura e esportes, brincadeiras e piadas, quase tudo com participação dos ouvintes.

A estrutura das grades de programação também segue a uma espécie de padrão: mesmo com todas as emissoras funcionando 24 horas, o início do dia é marcado pela programação rural ou a ronda policial, que são seguidos por flashes informativos e/ou músicas, com participação dos ouvintes. O horário considerado nobre – que começa às 11 e vai até 14 horas – marca também o início dos programas liderados pelos “astros” do rádio local, cujos programas são uma espécie de miscelânea noticiosa. Além das notícias ao vivo, também têm música, piadas, participação do público, entrevistas, debates e outros formatos que lhes garantem flexibilidade diante dos problemas de produção e asseguram a audiência.

A parte da tarde é geralmente dedicada à música, às pequenas inserções noticiosas, geralmente ao vivo (mas podendo também ser gravadas) e, novamente, dicas de saúde, cultura, esportes etc que, aliás, se repetem ao longo do dia. Já a programação da noite é iniciada geralmente com os esportivos, mas, em seguida, volta-se basicamente para as músicas, para programas de cunho intimista e também para programas interativos, voltados para o público que trabalha à noite.

Especialmente depois das 22 horas, as locuções se tornam *aveludadas*, suaves, quase sussurrantes. Como se estivessem sendo ditadas quase em segredo. Já as locuções da manhã são agitadas, gritadas, eufóricas, como se estivessem acordando os ouvintes.

Ao investigar quais os critérios para um conteúdo entrar ou não no ar, percebi que, mesmo com todas as emissoras afirmando o critério da qualidade, o real motivo é a audiência pretendida, mesmo quando aparece camuflada sob outras nomenclaturas como interesse público ou ineditismo. É compreensível

que isso ocorra numa região como o sul da Bahia, onde a sobrevivência financeira dos meios se dá com muita dificuldade. Além de não haver anunciantes de grande porte além dos órgãos públicos, a parte comercial das emissoras é feita de modo quase amador, muitas vezes pelo próprio locutor do programa. Isso também consegue explicar porque as emissoras locais definem suas grades de programação seguindo um padrão já existente (e comum em várias partes do país), não abrindo espaço para inovações. Como faltam investimentos dos anunciantes, preferem não arriscar seus minguados orçamentos com novidades que podem não funcionar.

Com essa falta de novidade, as empresas de radiodifusão jogam todas as cartas no carisma dos apresentadores, que precisam fazer os milagres necessários para aumentar a audiência, embora não contem, para isso, com o apoio efetivo das emissoras e recebam salários geralmente baixos. Assim, reforçando o que está posto e se contentando em sobreviver, emissoras e radialistas locais comungam do risco de serem atropelados pelas mudanças que o rádio está vivendo, onde todas as coisas e relações estão se reconfigurando e ressignificando.

“Pra Você que Espera mais de uma Rádio”

Atualmente, o eixo Ilhéus-Itabuna possui 12 emissoras comerciais; 3 rádios comunitárias (fundadas a partir de 2010), uma emissora educativa funcionando na Web desde 2015 (a Rádio UESC), além de três emissoras ainda sem registro (de assentamentos e quilombos, funcionando em caráter experimental) e pelo menos quatro rádios poste (funcionando com autorização municipal, em localidades específicas). Possui a maior quantidade de emissoras de rádio em funcionamento regular fora de Salvador. Logo, é o maior polo de rádio do interior da Bahia.

Foi na expectativa de suprir essa demanda, que a Universidade Estadual de Santa Cruz abriu seu curso de Comunicação com habilitação em Rádio e TV em 1999 e, em 2002, os professores das áreas de Som e Imagem do Departamen-

mento de Letras e Artes (DLA) começaram a discutir a criação de projetos de extensão que possibilitassem a experimentação em rádio e em televisão. No ano seguinte, começaram a funcionar simultaneamente os projetos de extensão Rádio Experimental do Curso de Comunicação (RADCOM), embrião para o que é hoje a Rádio UESC, e o Projeto de Televisão Experimental, embrião da TV UESC.

O Projeto RADCOM passou por diversas fases até se tornar como é hoje a Rádio UESC: começou com pequenos programas, restritos ao curso de Comunicação; passou pela experiência de funcionamento na frequência FM, com capacidade de transmissão restrita ao Campus e, em 2009, começou o processo para obtenção da concessão como rádio FM educativa, concorrendo a edital do Governo Federal cujo resultado preliminar foi publicado em dezembro de 2014, destinando à UESC o canal 105,1 FM. Mas o processo não progrediu devido às questões políticas que envolveram o impeachment da presidenta Dilma Houssef e a consequente eleição do seu sucessor, Jair Bolsonaro. Ligado a grupos de extrema direita, o então presidente tratou de, logo no início do seu governo, cancelar todas as concessões em andamento e que beneficiavam universidades públicas, especialmente aquelas dirigidas pelos estados governados por partidos de oposição a ele, como é o caso da Bahia. Diante desse impasse, a rádio, que já havia se tornado órgão suplementar da reitoria e tinha diretoria nomeada, intensificou sua atuação como *radioweb* e em ações específicas dentro e fora do Campus Universitário.

Uma *radioweb* é “a emissora radiofônica que pode ser acessada através de [...] um endereço na internet, não mais por uma frequência sintonizada no dial de um aparelho receptor de ondas hertzianas” (PRATA, 2009, p. 60). Utiliza outras linguagens comunicacionais, como fotografias, vídeos e infografia, e é transmitida por *streaming* em tempo real. Dessa forma, é qualquer atividade radiofônica que use site ou aplicativo para propagar o seu conteúdo sonoro, imagético, textual, videográfico e fotográfico.

Para organizar uma programação para a Rádio UESC na *web*, foi necessário formar uma equipe eclética, ágil, capaz de dar conta da grande demanda que estava sendo colocada e trabalhar com textos, sons, imagens e todas as demais linguagens cabíveis na *web* e numa rádio. Precisava ser composta por professores e estudantes da própria universidade, já que esta não dispunha de cargos funcionais para contratar profissionais de rádio e/ou jornalismo. Ou seja, a equipe seria necessariamente sazonal já que os estudantes se formam um dia.

A equipe inicial foi estruturada com uma professora, dois técnicos administrativos e três estagiários (que receberam bolsas de extensão). As bolsas estudantis depois foram somadas a outras, oriundas do Governo da Bahia, através dos programas “Partiu Estágio” e “Mais Futuro”. Com isso, a rádio passou de três estagiários para dez. E abriu inscrição para estudantes voluntários (sem bolsas), o que incorporou muita gente. Ao final de três meses de funcionamento, a Rádio UESC tinha uma equipe de 28 pessoas e foi necessário prepará-la rapidamente para produzir os conteúdos com qualidade, operar tecnicamente a emissora, além de traçar as estratégias para alcançar o público intra e extramuros da universidade, lembrando que, por estar na *web*, poderia ser ouvida em qualquer lugar do planeta.

A universidade investiu em treinamentos para a equipe, que participou de diversas oficinas dentro e fora do Campus. Vários programas estrearam em seguida, entre eles o radiojornal diário *UESC em Pauta*; o histórico-musical *Enciclomúsica*; o de debates *Papo Reto*; o temático *Conversa Afiada*; o esportivo *Três Pontos*; o musical de rock *Hora do Peso*; de música e língua estrangeira *Expresso UESC*; de música e cinema *Cinetons*; os musicais *Sexta Livre* e *Aperte o Play*; o programa ao vivo e com artistas regionais, *Estúdio UESC* e outros, que foram sendo testados na sequência. Entre programas, manteve-se uma programação musical diferenciada e que permanece assim: não toca composições com duplo sentido e conteúdos pejorativos ou discriminatórios; contempla artistas locais, nacionais e internacionais, além de destacar novos

talentos. Essa programação garantiu, no primeiro momento, uma audiência diária média de 200 pessoas, com picos esporádicos superior a 1000 ouvintes que se conectaram nas mais diversas plataformas de acesso à rádio (aplicativo próprio, página da universidade, página do *Facebook*, *Instagram*, *Youtube*, *RádioTube*, entre outros).

Nesse período, a Rádio UESC também promoveu dois cursos de atualização para radialistas. No primeiro, atendeu a 53 profissionais e no segundo, a 82, números expressivos para a região. No panorama nacional, a emissora despontou pela sua atuação ao vivo nos congressos nacionais da Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação — INTERCOM (2015); Sociedade Brasileira para Progresso da Ciência — SBPC (2016) e Simpósio Nacional de Rádio (2018), quando transmitiu e fez coberturas em tempo real. No panorama internacional, se destacou pela adaptação literária da radionovela *Laudatto Si*, para a Rede Panamazônica (REPAN), em trabalho encomendado pelo Vaticano e dirigido por José Ignacio López Vigíl, do Equador. Também se destacou na constituição da Rede de Rádios Universitárias, organizada nacional e internacionalmente pela INTERCOM, onde teve assento na primeira e segunda diretorias.

Um problema é que, por ser transmitida apenas na Internet, isso restringe, em parte, a audiência local e externa da rádio, já que nem todos têm acesso à rede. Segundo o IBGE (2020), quase metade da população do Sul da Bahia ainda não consegue essa conexão facilmente, embora quase 90% das pessoas possuam celulares. Enquanto isso não se modifica, a forma que se apresentou como mais viável para chegar às populações excluídas do acesso à Internet foi a estruturação de ações que levassem a Rádio UESC para as localidades, interagindo com esses públicos e incorporando suas vivências à programação. Ou seja, em diálogo, como proposto por Paulo Freire (1996), com emissores e receptores envolvidos no mesmo processo de trocas de experiências e aprendizagens mútuas.

Destacamos quatro dessas ações: a primeira, denominada de *Rádio UESC nas Quebradas*, destinada ao público das comunidades rurais e periféricas, que no Sul da Bahia corresponde a quase 30% da população regional (IBGE, 2020), onde a emissora se desloca para as comunidades e promove cursos de formação, oficinas e vivências em radioweb, além de fazer reportagens em áudio e vídeo para posterior utilização, alcançando, com isso, um público médio de três mil pessoas por ação. A segunda, destinada à população urbana, especialmente dos bairros populares, denominada de *Bonde da Rádio UESC*, onde a rádio sai dos estúdios para mostrar aos diversos públicos como ela funciona, proporcionando uma maior proximidade destes com a emissora e a universidade e alcançando em torno de mil pessoas por vez. Outra, destinada ao fomento da cultura musical regional e descoberta/destaque de novos talentos é o *Festival Universitário de Música da Rádio UESC*, que ocorre anualmente, no segundo semestre de cada ano, e reúne artistas de diversas universidades e cidades regionais, alcançando um público médio de dez mil pessoas. Por fim, o *Rádio UESC na Estrada*, que acompanha de perto as aulas de campo de vários cursos da universidade, fazendo entrevistas, reportando fatos ao vivo e produzindo materiais nas localidades visitadas.

Devido à pandemia da COVID-19, essas atividades externas e de reportagens de campo ficaram suspensas entre 2020 -2021, sendo reorganizadas a partir de 2022, quando percebemos que a Rádio precisava de uma sacudida estrutural porque, devido ao modo remoto em que estávamos durante a pandemia, havia se tornando uma espécie de produtora de *podcast* e não mais uma rádio. Estava fria, havia perdido aquele contato fundamental com a rua, as pessoas e os fatos no seu local de acontecimento. Assim foi que a coordenação decidiu por alterar a programação, retomando o carro chefe da emissora, que é o rádio-jornal diário e ao vivo; o programa *Rádio Uesc na Estrada* e promoveu vários cursos e treinamentos para alunos de escolas municipais, com visitas destes à emissora.

Hoje a rádio conta com 38 pessoas, sendo duas professoras coordenadoras; dois técnicos de som fornecidos pela universidade; dezoito estudantes bolsistas de extensão e dos programas Mais Futuro e Partiu Estágio e dez estudantes de estágio voluntário. Todos os estudantes envolvidos, sejam bolsistas ou voluntários, têm o mesmo acompanhamento e responsabilidades dentro da emissora, respondem por programas ao vivo e *podcasts* específicos; atuam na produção do radiojornal diário e de transmissões/coberturas ao vivo de diversos eventos e atividades internas e externas da UESC. Além disso, produzem pelo menos um trabalho científico sobre rádio por ano, que é apresentado no Seminário de Iniciação Científica e Extensão da universidade e, pelo menos uma vez durante o estágio, publicam em eventos, revista ou livro da área. A rádio é pensada e construída “pra você que espera mais de uma rádio¹”, numa clara alusão ao tripé ensino, pesquisa e extensão.

Referências

ALBUQUERQUE, Eliana C. P. T. de. **Entre o Local e o Global: o rádio e as identidades culturais no Sul da Bahia**. Tese (Doutorado em Cultura e Sociedade). Salvador: IHAC/UFBA, 2014.

APPADURAI, Arjun. **Modernity at Large**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1996.

COMASSETTO, Leandro Ramires. **A Voz da Aldeia: o rádio local e o comportamento da informação na nova ordem global**. Florianópolis: Editora Insular, 2010.

DEL BIANCO, Nelia R. O Rádio e o cenário da convergência tecnológica IN: DEL BIANCO, Nélia R. (Org.). **O Rádio Brasileiro na Era da Convergência**. São Paulo: INTERCOM, 2012. (Coleção GP'S : grupos de pesquisa; vol. 5).

FERRARETTO, Luiz Artur, KISCHINHEVSKY, Marcelo. “**Rádio**”. In: Enciclopédia Intercom de Comunicação – vol.1. São Paulo: Intercom, 2010.

FERRARETTO, Luiz Artur. **Rádio: o veículo, a história e a técnica**. 2. ed. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2001.

¹ Slogan da Rádio UESC desde 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996

HALL, Stuart. **A identidade cultural na Pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HERREROS, Mariano Cebrián. **La radio em la convergência multimedia**. Barcelona: Gedisa, 2001.

HERREROS, Mariano Cebrián. **La radio en el entorno de las multiplataformas de comunicaciones**. Revista Rádio leituras, Ano II, Nº 02, edição Julho – Dezembro 2011. Disponível em: <<http://radioleituras.files.wordpress.com/2012/04/2-cebrian-herreros-esp.pdf>> Acesso em 16 mai. 2023.

IANNI, Octávio. **A era do globalismo**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2001.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Projeção da população do Brasil em 2020**. Disponível in: <<https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/index.html>>. Acesso em: 02 out. 2021.

KANTAR IBOPE MÍDIA. **Inside Áudio 2023**. Disponível em: <https://kantaribopemedia.com/conteudo/estudo/inside-audio-2023/>, acesso em 10/01/2024.

KISCHINHEVSKY, Marcelo. **Rádio social**: uma proposta de categorização das modalidades radiofônicas. Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, XXXIV, 2011. Anais eletrônicos. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2011/lista_area_DT4-RM.htm> Acesso em 30 dez. 2022.

MEDISTCH, Eduardo. **O ensino do radiojornalismo em tempos de internet**. In: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Intercom, XXIV, 2001, Campo Grande. **Anais...** Campo Grande: Intercom, 2001.

MOREIRA, Sônia Virgínia. **Rádio em transição**: tecnologias e leis nos Estados Unidos e no Brasil. Rio de Janeiro: Mil Palavras, 2002.

PRATA, Nair. **Webradio**: novos gêneros, novas formas de interação. Florianópolis, Insular, 2009

ROBERTSON, Roland. **Globalization**: Social Theory and Global Culture, London: Sage, 1992

TRIVINHO, Eugênio. **O jornalismo está defasado**. Cadernos Ensaio – Arte, Cultura e Política. Net, 2007. Disponível em: <<http://cadernoensaios.files.wordpress.com/2012/07/trivinho.jpg>>. Acesso em: 05 jan. 2023.

VIGIL, José Ignacio López. **Manual urgente para radialistas apaixonados**. SP: Paulinas, 2004.



OPORTUNIDADES E DESAFIOS NA CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO: FORMAÇÃO DE UMA EMPRESA JÚNIOR INTERPROFISSIONAL EM SAÚDE

Bárbara Juliana Pinheiro Borges

Doi: 10.48209/978-65-5417-405-5

Introdução

A curricularização da extensão nos cursos superiores no Brasil representa uma importante mudança no cenário educacional do país, buscando integrar as atividades de extensão ao processo formativo dos estudantes. Essa medida foi regulamentada com a Resolução n.º 7, de 18 de dezembro de 2018, do Ministério da Educação (MEC), que estabelece que, até 2024, as Instituições de Ensino Superior (IES) devem incluir, no mínimo, 10% da carga horária total dos cursos de graduação em atividades de extensão universitária. A extensão, nesse contexto, é entendida como uma via de mão dupla, que promove a interação entre a academia e a sociedade, contribuindo para a formação cidadã dos estudantes e para o desenvolvimento social, econômico e cultural das comunidades envolvidas (Brasil, 2018).

Essa iniciativa se vincula ao disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. O PNE 2014-2024 reforça a necessidade de uma educação mais com-

prometida com as demandas sociais e com o desenvolvimento sustentável. A curricularização da extensão busca, portanto, articular o tripé ensino, pesquisa e extensão de forma indissociável, conforme previsto na Constituição Federal de 1988. Com isso, busca-se uma formação integral dos estudantes, que vai além do conhecimento técnico, envolvendo também o compromisso social (Brasil, 2014).

A implementação desse processo nas universidades brasileiras é desafiadora e exige uma reconfiguração curricular, além de mudanças nas práticas pedagógicas e na organização das atividades acadêmicas. O impacto e a transformação social são materializados pela conexão das demandas da sociedade com a dedicação contínua da extensão. Ao vincular as atividades extensionistas aos currículos dos cursos, as instituições poderão ampliar o impacto social de suas ações e reforçar o papel transformador da universidade na sociedade (Basso et al., 2023).

Inúmeras atividades podem compor o rol proposto para a implantação e ampliação da extensão nos cursos superiores. Embora o empreendedorismo empresarial sênior em saúde esteja sendo despertado, como no caso da Enfermagem (Silva, Xavier e Almeida, 2020), o desenvolvimento dos aspectos assistenciais é lugar comum, enquanto iniciativas mais inovadoras que trazem elementos de empreendedorismo, como empresas juniores, são menos difundidas na área da saúde em geral.

Considerando a escassez de trabalhos relacionados à temática (Oliveira, Tosta e Freitas, 2020), o objetivo deste trabalho é apresentar a formação de um programa de extensão em uma universidade pública federal da região sudeste do Brasil, por meio de uma empresa júnior interprofissional em saúde, elencando as oportunidades e os desafios relativos à extensão universitária como componente curricular obrigatório. O trabalho consta dessa introdução, seguida de uma descrição do programa de extensão, as concepções da curricularização da extensão, em que se trata dos desafios e das oportunidades, e finalmente as considerações finais.

Empresa Júnior Interprofissional em Saúde: Programa de Extensão

A Lei Federal nº 13.267, de 6 de abril de 2016, regulamenta as empresas juniores no Brasil, definindo diretrizes e normas para o funcionamento dessas entidades dentro das instituições de ensino superior. O objetivo principal da lei é promover o desenvolvimento acadêmico, pessoal e profissional dos estudantes, ao estimular a prática empreendedora por meio de atividades de consultoria e serviços prestados por empresas juniores (Brasil, 2016).

Segundo essa legislação, uma empresa júnior é uma associação civil sem fins lucrativos, composta e gerida exclusivamente por alunos de cursos de graduação. Sua finalidade é promover a experiência prática dos estudantes, aproximando-os do mercado de trabalho e incentivando a inovação, por meio de projetos voltados para a realidade empresarial e social. Entre os principais pontos da lei, destacam-se: o reconhecimento da autonomia das empresas juniores dentro das universidades; a promoção de atividades educativas que complementem a formação teórica dos alunos; a obrigatoriedade de que os membros das empresas juniores sejam alunos regularmente matriculados em cursos de graduação; a necessidade de que as atividades das empresas juniores tenham caráter educacional e de extensão, em consonância com o ensino e pesquisa (Brasil, 2016).

Para abordar o tema do empreendedorismo na área da saúde, especificamente em relação às empresas juniores, alguns estudos destacam que, enquanto os aspectos assistenciais permanecem mais amplamente difundidos, há um movimento crescente de introdução de práticas empreendedoras inovadoras. O modelo de empresa júnior visa preparar os estudantes para atuar tanto no setor de saúde quanto em áreas de gestão e inovação. Essas iniciativas ampliam as competências dos estudantes, promovendo um enfoque multidisciplinar e empreendedor na formação dos profissionais da saúde (Terrim, Melo e Jácomo, 2015).

Ademais, há evidências que mostram que o empreendedorismo, especialmente na Enfermagem, está ganhando espaço como campo de estudo emergente, com ênfase no desenvolvimento de competências sociais e políticas. A formação de enfermeiros empreendedores é destacada como uma oportunidade para explorar o potencial de inovação no setor, superando desafios tradicionais, como as barreiras burocráticas e a falta de suporte institucional para iniciativas autônomas e inovadoras na área da saúde (Silva, Xavier e Almeida, 2020).

Essas iniciativas ainda enfrentam desafios culturais e estruturais, uma vez que o sistema de saúde brasileiro tende a ser mais hospitalocêntrico e médico-centrado, dificultando a expansão de práticas empreendedoras fora do contexto tradicional de atendimento assistencial. Entretanto, o avanço dessas práticas pode representar uma mudança significativa na forma como os profissionais de saúde são formados e como o setor se organiza em termos de inovação e gestão (Terrim, Melo e Jácomo, 2015).

A empresa júnior interprofissional em saúde idealizada e proposta como um programa de extensão tem por objetivo oferecer soluções inovadoras em saúde, com suporte teórico na concepção de saúde da Organização Mundial de Saúde (OMS), qual seja, “um estado de completo bem-estar físico, mental, social e espiritual, e não apenas a ausência de doença ou enfermidade” (OMS, 1946) (Figura 1), pautado na difusão das práticas integrativas e complementares em saúde e composição de uma equipe de graduandos dos seguintes cursos da área da saúde: Farmácia, Odontologia, Medicina, Enfermagem, Nutrição, Fonoaudiologia, Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Educação Física, Psicologia e Serviço Social, bem como docentes, técnicos e membros externos à universidade como coordenadores, supervisores, tutores e/ou mentores.

Figura 1 – Representação da abordagem integral à saúde com foco em práticas intergativas e complementares



Fonte: Pixabay.

A empresa júnior é vinculada à universidade por meio de um programa de extensão cadastrado na Pro-reitoria de extensão e regulamentada pelos seguintes instrumentos legais: (i) Constituição Federal de 1988, que, em seu artigo 207, define a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão nas universidades públicas, consolidando a extensão como um dos pilares fundamentais do ensino superior; (ii) PNE 2014-2024, que estabelece metas para a ampliação da curricularização da extensão nas universidades, integrando as atividades extensionistas às grades curriculares dos cursos de graduação; (iii) a Resolução n.º 7, de 18 de dezembro de 2018, do MEC, que determina que as IES devem garantir que, no mínimo, 10% da carga horária dos cursos de graduação seja destinada a atividades de extensão, visando promover a integração com a sociedade; (iv) Resolução n.º 58/2019 do CEPE/UFES: Estabelece diretrizes para a organização e o funcionamento das atividades de extensão na universidade, assegurando que essas ações sejam alinhadas com as demandas sociais e com o perfil institucional da UFES; (v) Resolução n.º 52/2014 - CEPE/UFES: Define a política de extensão da UFES, regulamentando as formas de articulação entre a universidade e a sociedade e reforçando o papel da extensão no desenvolvimento social, cultural e econômico do Espírito Santo.

As empresas juniores oferecem uma oportunidade prática para que estudantes apliquem seus conhecimentos teóricos em projetos reais, favorecendo o desenvolvimento de habilidades como liderança, gestão de projetos, trabalho em equipe e tomada de decisão. O movimento das empresas juniores no Brasil, que veio das iniciativas francesas, também tem um forte papel na formação de uma mentalidade empreendedora e na inserção de jovens no mercado de trabalho (Borges et al., 2024).

De acordo com pesquisas recentes, o envolvimento em empresas juniores tem um impacto positivo na carreira dos estudantes, especialmente em áreas como empregabilidade, maturidade profissional e capacidade de inovação. Um estudo realizado por Oliveira Júnior et al. (2023) destaca que a participação em empresas juniores desenvolve competências técnicas e comportamentais, sendo uma importante plataforma de aprendizado experiencial.

Concepções da Curricularização da Extensão

A extensão universitária como componente curricular obrigatório tem ganhado relevância pela oportunidade que cria em capacitar a integração do aprendizado acadêmico com as necessidades da sociedade. Este processo, o qual ficou conhecido pelo nome de “curricularização” da extensão, também citado como “creditação da extensão” ou “inserção curricular da extensão” promove o engajamento cidadão, o desenvolvimento de competências críticas e a reflexão moral dos estudantes ao mesmo tempo que fortalece a responsabilidade social (Oliveira, 2023).

O *service-learning* é apontado como uma estratégia eficaz para fomentar a sustentabilidade e o desenvolvimento social, em linha com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), criando um impacto positivo tanto para as comunidades quanto para os alunos envolvidos. Esse modelo educacional conecta teoria com prática e permite que os estudantes apliquem seus conhecimentos acadêmicos em contextos reais, o que resulta em um aprendizado mais

profundo e na aquisição de habilidades relevantes, como resolução de problemas e pensamento crítico (Ribeiro et al., 2023).

As políticas institucionais estabelecem que as atividades de extensão devem promover o desenvolvimento local e regional, envolvendo diretamente as comunidades e articulando ensino e pesquisa para a solução de problemas reais. No caso da saúde, a interprofissionalidade, o trabalho em equipe e o desenvolvimento da liderança jovem são fatores essenciais para que seja formado um profissional de saúde responsável e comprometido com a ética e o cuidado centrado na pessoa (Figura 2).

Figura 2 – Atividade de extensão na Universidade Federal do Espírito Santo



Fonte: Ufes.br

Embora sejam reconhecidas as oportunidades no desenvolvimento das atividades de extensão, numerosos desafios permeiam o processo. São verdadeiras barreiras no desenvolvimento de atividades de extensão universitária no Brasil que atingem os atores envolvidos de modo amplo e incluem vários aspectos. Um dos principais obstáculos é a escassez de recursos financeiros. Muitas instituições de ensino enfrentam dificuldades para garantir o financiamento adequado dessas atividades, o que compromete a implementação e a continuidade

de projetos de impacto social. Outro ponto crucial é a ausência de políticas de incentivo mais robustas. É fato que existem iniciativas promissoras, como o PNE e a Política Nacional de Extensão, mas elas ainda são insuficientes para atender às necessidades de todas as universidades, principalmente no que se refere à integração dessas atividades aos currículos acadêmicos. Por fim, para ficar em alguns exemplos apenas, a burocracia também representa um entrave significativo. Muitas universidades enfrentam processos administrativos complexos para implementar programas de extensão, o que pode atrasar ou até inviabilizar certos projetos. A falta de clareza nas diretrizes e a pouca articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão tornam esse processo ainda mais desafiador (Deus, 2020).

Considerações Finais

Os desafios de se implementar atividades de extensão curricular representam uma barreira ao fortalecimento do tripé universitário. Na área da saúde, uma das oportunidades encontradas foi a criação de uma empresa interprofissional em saúde, que busca proporcionar experiências com a interprofissionalidade, o trabalho em equipe e o fomento à liderança jovem, não sem empenho e dedicação na superação das limitações citadas.

Referências

BASSO, L.; LEMOS, A.; PIMENTA, P. H.; BEZERRA, E.; DE AZEVEDO, M. A.; GALIZIA, F. Curricularização da extensão: Propostas de universidades federais paulistas. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, v. 14, n. 2, p. 189-199, 28 ago. 2023.

BORGES, B. J. P. , MARCHI, P. H. S., de, FELIPE, E. S. Empreendedorismo e inovação universitária: política para desenvolvimento de empresas juniores e lideranças jovens. **Debates em rede**, 2024. Disponível em: <https://www.debatesemrede.com.br/materia/3587/empreendedorismo-e-inovacao-universitaria-politica-para-desenvolvimento-de-empresas-juniores-e-liderancas-jovens>. Acesso em 1 set. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 05 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.267**, de 6 de abril de 2016. Dispõe sobre a criação e organização das associações denominadas empresas juniores, com funcionamento perante instituições de ensino superior, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 abr. 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13267.htm. Acesso em: 14 set. 2024.

BRASIL. **Resolução n.º 7**, de 18 de dezembro de 2018. Dispõe sobre as diretrizes para a extensão na educação superior brasileira e regulamenta o artigo 207 da Constituição Federal. Disponível em: <http://www.in.gov.br>. Acesso em: 14 set. 2024.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024**. Brasília: Ministério da Educação, 2014.

DEUS, S. de. **Extensão universitária: trajetórias e desafios**. Santa Maria, RS: Ed. PRE-UFSM, 2020.

OLIVEIRA, L. V. de. “Curricularização” da Extensão Universitária: prospecção de impactos para sua implementação no ensino superior brasileiro. **Revista Cocar**, v. 18, n. 36, p. 1-20, 2023.

OLIVEIRA JÚNIOR, P. S. N., de. et al. Empresas Juniores no Brasil: Uma Análise do Impacto na Formação de Estudantes e na Consultoria Empresarial. **Id on Line Rev. Psic.**, v.17, n. 68, p. 151-163, Outubro/2023.

OLIVEIRA, C. V. N. C., de; TOSTA, M. de C. R.; FREITAS, R. R. Curricularização da extensão universitária: uma análise bibliométrica. **Brazilian Journal of Production Engineering**, v. 6, n. 2, Edição Especial, p. 114-127, 2020.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Constitution of the World Health Organization**. Genebra: OMS, 1946. Disponível em: <https://apps.who.int/gb/bd/PDF/bd47/EN/constitution-en.pdf>. Acesso em: 14 set. 2024.

PIXABAY. Imagem de Gizelle Kei por Pixabay

RIBEIRO, L. M. et al. Educating for the sustainable development goals through service-learning: University students' perspectives about the competences developed. **Front. Educ.**, v. 8, p.1144134, 2023. doi: 10.3389/feduc.2023.1144134

SILVA, Í de S. .; XAVIER, P. B. .; ALMEIDA, J. L. S. . Empreendedorismo empresarial na Enfermagem: desafios, potencialidades e perspectivas. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 8, p. e912986348, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i8.6348. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/6348>. Acesso em: 14 set. 2024.

TERRIM, S., MELO, A. A. R., JÁCOMO, A. L. Empreendedorismo em saúde: relato de um modelo de Empresa Júnior em Medicina. **Revista De Medicina**, v. 94, n. 2, p. 94-98, 2015.

UFES.BR. Imagem da reportagem **Projeto oferece atendimento gratuito com auriculoterapia e reiki para tratamento de ansiedade e dores**, publicada em 04/06/2024, Adriana Damasceno e Thereza Marinho. Disponível em <https://www.ufes.br/conteudo/projeto-oferece-atendimento-gratuito-com-auriculoterapia-e-reiki-para-tratamento-de>. Acesso em: 14 set. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Resolução nº 58/2019** - CEPE/UFES. Dispõe sobre as diretrizes para a organização e funcionamento das atividades de extensão na UFES. Vitória: UFES, 2019. Disponível em: <https://www.ufes.br>. Acesso em: 14 set. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Resolução nº 52/2014** - CEPE/UFES. Dispõe sobre a política de extensão da UFES. Vitória: UFES, 2014. Disponível em: <https://www.ufes.br>. Acesso em: 14 set. 2024.



DIREITOS HUMANOS, DIFERENÇA E INCLUSÃO ESCOLAR: QUAIS SUJEITOS, QUAIS SABERES, QUAIS FAZERES

Marcos Vinícius Amaral Ribeiro
Doi: 10.48209/978-65-5417-405-6

Educação para Todos: Os Marcos Legais da Educação Especial na Perspetica da Educação Inclusiva

A educação é um direito universal e inegociável, porém, para que seja materializado esse direito, é necessária a superação de barreiras e refletidas as possibilidades para serem atendidas as singularidades existentes em turmas heterogêneas. No Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado por meio da Lei nº 13.005/2014, estabeleceram-se diretrizes e metas em âmbito nacional, estadual e municipal a serem atingidas em uma década, visando o desenvolvimento da educação e a universalização da educação escolar para todos. Na meta 4, referente à Educação Especial, é enfatizada a importância de universalizar para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado (AEE).

Frente ao apresentado e considerando a necessidade de colocar em prática um direito garantido, a literatura da área da Educação Especial aponta a importância da construção de estratégias e serviços que atendam a diversidade

dos sujeitos matriculados nas escolas regulares, que estejam amparadas por legislações específicas. Para que isso ocorra, se faz necessário o envolvimento de diferentes profissionais, formando redes de apoio, que juntos busquem tornar as escolas comuns acessíveis e assegurar o direito ao acesso, a permanência, o aprendizado e a participação dos estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE). Assim posto, este tópico focaliza a Educação para todos através dos marcos legais da história da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, que garantem a inclusão escolar como um direito para todos e para cada um, na sua diferença.

Em acordo com a visão dos Direitos Humanos e do conceito de Cidadania fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação de todos os sujeitos como cidadãos de direitos, decorre uma identificação dos mecanismos de segregação que operam na regulação e produção das desigualdades na escola e na vida social. Esse contexto histórico da exclusão explicita os processos normativos de distinção dos alunos em razão de características intelectuais, físicas, sociais, raciais, de deficiência, de gênero, entre outras intersecções, estruturantes da segregação praticada pelo modelo tradicional de educação escolar.

A Educação Especial se organizou tradicionalmente por meio do ensino especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram a criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização currículo-pedagógica, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determinou formas de atendimento clínico-terapêuticos ancoradas em modelos biomédicos de interpretação da deficiência que definem, por meio de diagnósticos, as práticas escolares para os alunos com deficiência.

Ao longo do século XX perdurou o entendimento de que a educação especial, organizada de forma paralela à educação comum, seria a forma mais apropriada para o atendimento de alunos que apresentavam deficiência ou transtornos de desenvolvimento. Essa concepção exerceu impacto duradouro

na história da Educação Especial, resultando em práticas que enfatizavam os aspectos relacionados à deficiência. O desenvolvimento de estudos no campo da educação e dos Direitos Humanos vêm modificando essas concepções, as legislações, as práticas educacionais e de gestão, indicando a necessidade de se promover uma reestruturação das escolas de ensino regular a partir de uma inclusão para todos/as. Por essa via, torna-se importante uma análise dos marcos legais internacionais e nacionais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU em 1948 foi um importante documento para ressaltar a educação como direito de todo cidadão, sendo gratuita e obrigatória no ensino fundamental (elementar) sem discriminação de raça, cor, credo ou deficiência. Anos depois, na Conferência de Jomtien realizada, em 1990, na Tailândia, foi promulgada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. A diretriz que norteia o conteúdo do documento consiste em satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de todos os alunos. De modo que, a proposta de universalização do ensino com qualidade e redução da desigualdade, tornam-se fatores seminais à educação, ou seja, o combate da discriminação, o comprometimento com os excluídos, a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem das pessoas com deficiência e a garantia do acesso ao sistema educativo regular.

Ao fazermos um balanço sobre a proposta global das Nações Unidas nota-se que esta buscou à promoção de uma Educação para todos junto à pauta dos direitos fundamentais, notadamente para grupos historicamente excluídos. Para tanto, a partir da década de 1990, houve uma expansão de acordos internacionais e uma ênfase na Educação Especial como campo fértil de investimentos. Ocorreu a definição de uma agenda internacional para esse setor, materializada em diferentes eventos, tais como: a Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien (1990), a Declaração de Salamanca (1994), a Convenção da Guatemala (1999), o Compromisso de Dakar (2000) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência na ONU (2006), que trataram de pautas

com interesses ordinários à comunidade internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência e a temática da Educação Especial em uma perspectiva de qualificar-se como Educação Inclusiva para todos e todas.

De acordo com Mantoan (2015) essas declarações e recomendações, resultantes das diferentes cúpulas, conferências e eventos regionais e internacionais, foram importantes para a construção de consensos em torno das principais propostas sobre Educação Especial nas décadas de 1980, 1990 e 2000, ou seja, intensifica-se a transição gradativa do modelo integracionista para o inclusivo em educação. Nesses eventos, defendia-se a necessidade de reformas educativas acompanhadas de mudanças intersetoriais no financiamento, na transformação curricular e na gestão educacional em torno de sistemas educacionais inclusivos. Desse modo, essa agenda política internacional influenciou uma mudança de paradigma acerca da acessibilidade à pessoa com deficiência no processo de escolarização no Brasil.

O Brasil, após a Constituição Federal de 1988, tem se destacado nas últimas três décadas pelos avanços relacionados à efetivação do direito de todos à educação, fundamentado no paradigma da inclusão, nos direitos humanos e na articulação entre o direito à igualdade e à diferença, os quais abriram caminhos para a transformação dos sistemas educacionais regulares em sistemas educacionais inclusivos. A concepção de educação inclusiva orienta os atuais marcos legais e as políticas educacionais a romperem com uma trajetória de exclusão e segregação das pessoas com deficiência, alterando as práticas educacionais para garantir a igualdade de acesso e permanência em uma escola para todos, por meio da matrícula dos alunos PAEE nas classes comuns de ensino regular e da disponibilização do Atendimento Educacional Especializado.

Em 2006, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência na ONU, conceitua a deficiência como o resultado da interação entre as pessoas com deficiência e as barreiras, nas atitudes e nos ambientes, que impedem a sua plena participação na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas. O Estado brasileiro, signatário desta Convenção, assume o compro-

misso de assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis. Para tanto, deve garantir que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema regular de ensino e realizar medidas que efetivem o pleno acesso à educação em ambientes que maximizem o seu desenvolvimento por meio de ações pedagógicas inclusivas.

A partir desses marcos legais acima citados, a Educação Especial foi estruturada por meio de três eixos norteadores, a saber: constituição de um arcabouço político e legal fundamentado na concepção de educação inclusiva; institucionalização de uma política de financiamento para a oferta de recursos e serviços para a eliminação das barreiras no processo de escolarização; e orientações específicas para o desenvolvimento das práticas pedagógicas inclusivas.

A Constituição Federal de 1988 já sinalizava para a implementação, no nosso país, da educação inclusiva. O Artigo 208, em seu Inciso III, de nossa Carta Magna prescreve que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Em 9 de julho de 2008, o Senado Federal, por meio do Decreto Legislativo nº 186, tornou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) e seu Protocolo Facultativo equivalentes a emendas constitucionais. O art. 24 desta Convenção expressa a garantia de que as “pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem”.

Desse modo, o presente texto direciona o seu argumento para os marcos normativos no Brasil, resgatando o propósito presente na Lei 10.172/2001, que instituiu o grande avanço a ser produzido na educação consiste a construção de uma escola democrática e inclusiva, de modo a garantir o atendimento à diversidade humana. Com base nessas matrizes legais, os procuradores dos direitos do cidadão do Ministério Público Federal atuaram em defesa da efetividade dos direitos da pessoa com deficiência, inclusive produzindo com outros colaboradores da sociedade civil, dois importantes marcos legais em diferentes

momentos históricos, a saber: da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e, posteriormente, a Lei nº 13.146/2015, a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), que tem como objetivo assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais para a pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social, o seu desenvolvimento, a sua escolarização e a sua cidadania.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos PAEE nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às suas especificidades, garantindo-lhes: transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; articulação intersetorial na implementação das políticas públicas e legislações através de uma gestão democrática e inclusiva.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, foi criada em 2015 com o objetivo de assegurar e promover os direitos e a cidadania das pessoas com deficiência. Tal documento é uma adaptação da ONU de 2006 e trata da acessibilidade e da inclusão em diferentes setores da sociedade como: saúde, educação, tecnologia, mercado de trabalho, assistência social, transporte, entre outros. Esta Lei garante que os direitos das pessoas com deficiência sejam respeitados e efetivados em diversos setores sociais, e que elas exerçam suas atividades em condições de igualdade, sem exclusão, discriminação ou preconceito.

Quando enfatizamos no Brasil uma Educação para todos, por meio dos marcos legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva nota-se que houve uma expansão de acordos nacionais nesta área como campo fértil de investimentos de natureza jurídica, política e educacional, materializada em

diferentes eventos, tais como: Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica de 2009, Lei Berenice Piana de 2012, Plano Nacional de Educação de 2014, Lei Brasileira de Inclusão de 2015, Lei Romeu Mion de 2020 e a Lei 14.624 de 2023 que altera a LBI (Brasil, 2015) e institui o cordão de girassóis para pessoas com deficiências ocultas. Todos esse documentos defendem os direitos das pessoas com deficiência e a temática da Educação Especial em qualificar-se como Educação Inclusiva para todos e todas.

Atualmente, a partir da legislação voltada para a Educação Inclusiva, o Brasil tem como imperativo ético, normativo e orientador ampliar a participação de todos os estudantes PAEE no ensino regular, especialmente aqueles grupos sociais historicamente excluídos da escola, através de uma abordagem democrática, que perceba o sujeito, as suas potencialidades e suas singularidades tendo como objetivos o seu desenvolvimento, os seus direitos fundamentais e a inserção social de todos.

Por meio desses aparatos legais, o respeito às diferenças e ao direito igualitário da educação para todos, são impulsionadas ações de cidadania voltadas ao reconhecimento de todos sujeitos como cidadãos plenos. Suas especificidades não devem ser elemento para a construção de desigualdades, discriminações ou exclusões, mas sim devem pautar sua efetivação de direitos em políticas que afirmam as diferenças, voltadas para a construção de contextos sociais inclusivos, cujo aspecto juridico-ideológico se assenta na equiparação de oportunidades, de direitos e deveres, em que todas as pessoas possuam condições de vida e chance de realizar seus projetos como parte do exercício de sua cidadania e em respeito à sua identidade e a sua dignidade.

Portanto, essa compreensão legal conduz as ações da Educação Especial no Brasil, tornando-se fundamental para a legitimação de uma cultura inclusiva nas escolas regulares por meio de ações colaborativas e intersetoriais, necessá-

rias para a transformação da estrutura educacional a fim de assegurar condições de acesso, participação e aprendizagem de todos/as os/as estudantes. Logo, a escola pode ser caracterizada como um grande espaço articulador desse exercício dos direitos, da democracia e da equidade social, pois é um lugar privilegiado para o enfrentamento das vulnerabilidades sociais no Brasil, sendo um importante locus para se potencializar a cidadania dos sujeitos PAEE através das suas garantias legais e sua efetivação prática no seu acesso ao currículo e ao desenvolvimento das suas potencialidades.

Os Conceitos de Intersetorialidade e Interseccionalidade em Diálogo com a Inclusão como Prática Social

A escola, como uma instituição social responsável pela formação e pelo exercício da cidadania, possui um papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa, equânime e solidária. A luta pela garantia de igualdade de condições e oportunidades para todas as pessoas passa, necessariamente, por uma educação em que o respeito, a acessibilidade, o reconhecimento das diferenças e a possibilidade de trabalhá-las sejam objeto de ações nos processos educativos. De acordo Santos (1997) um dos maiores desafios atuais é promover uma escola inclusiva que articule uma justiça social atrelada a uma justiça cognitiva e epistemológica em que todos os sujeitos possam afirmar as suas identidades, os seus direitos e as suas diferenças. Assim posto, esse texto focaliza a construção de uma educação inclusiva que articula a intersectorialidade e interseccionalidade para a promoção da Educação Especial.

A compreensão do fenômeno da deficiência a partir do modelo social e de direitos significou um considerável avanço conceitual e pedagógico, pois tirou o foco das barreiras e centrou o debate no papel social e nas possibilidades dessas pessoas. Desde então, os avanços científicos e políticos consistem justamente em entender a deficiência não como um atributo da pessoa, mas como resultado da interação social. Desse modo, o problema não está na defi-

ciência em si, mas em ambientes inacessíveis que criam impedimentos à participação plena desses sujeitos, que possuem identidades específicas. Outro fator relevante tem sido o reconhecimento do trabalho coletivo entre os diferentes profissionais (educação, assistência social e saúde) com as famílias desses alunos/as para compartilhar informações, conhecimentos para além das fronteiras disciplinares de cada área com o objetivo de efetivar programas de intervenção para a promoção do desenvolvimento integral das pessoas com deficiência.

Numa outra perspectiva, a interseccionalidade também contribui para a construção de uma educação inclusiva ao articular a Educação Especial com os Direitos Humanos na promoção de justiça social, cognitiva e epistemológica nos diversos processos educativos. Desse modo, este texto demonstra o potencial da categoria interseccionalidade para a inclusão, pois reconhece que existe na atualidade um complexo de estruturas de opressão (múltiplas e simultâneas) que precisam ser analisadas e combatidas, tendo em vista duas questões de fundo: Quais são as intersecções presentes na identidade de uma pessoa com deficiência? E quando a deficiência não é o único marcador social?

Neste sentido, o conceito da interseccionalidade pode contribuir ao debate sobre o acesso aos direitos fundamentais e de que modo isso tem se desenvolvido no cenário brasileiro da inclusão na afirmação das identidades e das diferenças. Assim, enfatiza-se a relevância do conceito de interseccionalidade para a construção de mecanismos de superação de desigualdades na Educação Especial partindo do reconhecimento das opressões presentes nos marcadores identitários das pessoas com deficiência. Desse modo, a Educação inclusiva toma por ponto de partida que a deficiência se intersecciona com as dimensões de gênero, etárias, nacionalidade, raça, etnia, classe social, entre outros localizadores de identidades.

O conceito de interseccionalidade foi usado pela primeira vez para designar a interdependência das relações de poder de raça, sexo e classe, no texto da jurista afro-americana Kimberlé W. Crenshaw (1991), cuja crítica coletiva se

voltou de maneira radical contra o feminismo branco, de classe média, heteronormativo. A problemática da interseccionalidade foi desenvolvida nos países anglo-saxônicos a partir dessa herança do Black Feminism, desde o início dos anos de 1990, dentro de um quadro interdisciplinar, por Kimberlé Crenshaw e outras pesquisadoras. Com essa categoria, a autora focaliza, sobretudo, as intersecções da raça e do gênero, que podem contribuir para estruturar suas experiências na vida social. Em suma, a interseccionalidade diz respeito à necessidade de estudar as sobreposições identitárias entre raça, gênero, classe social e deficiência para compreender adequadamente certas formas de discriminação e opressão que estão passíveis determinados sujeitos.

As pessoas com deficiência, cuja presença na escola comum ampliou-se significativamente nos últimos 30 anos, resultado das garantias obtidas com sucessivos marcos legais, nacionais e internacionais, ainda são abordadas com base em descrições de supostas insuficiências orgânicas, fisiológicas, anatômicas, sensoriais e intelectuais. Ou seja, mesmo com a perspectiva da educação inclusiva sendo uma garantia legal, essas identidades ainda são predominantemente consideradas por meio de referentes de incapacidades e descritas com base do que corporalmente lhes falta.

A teoria interseccional, enquanto ferramenta teórica e política permite-nos enxergar na colisão das estruturas de opressão e discriminação, a interação simultânea de diversos marcadores identitários presentes em uma pessoa com deficiência, permitindo a construção de uma educação inclusiva que traz referentes dos Direitos Humanos, articulando uma justiça social com uma justiça epistemológica e cognitiva para valorização e promoção dessas identidades singulares. De modo que, a interseccionalidade é vista como uma das formas de combater as opressões múltiplas e imbricadas que estão sujeitas as pessoas com deficiência, e, portanto, como um instrumento de luta política e de afirmação das suas identidades, que lhes permite sair da invisibilidade e ocupar os seus lugares na vida social e na escola.

Tendo como principal fundamento dos Direitos Humanos a garantia da dignidade da pessoa com deficiência, as escolas são convidadas a ressignificar as suas concepções pedagógicas ao articular igualdade direitos com as diferenças e as identidades. Todos os seres humanos devem ter reconhecido o seu direito a ter direitos, em que todas as pessoas possam ter a garantia de viver dignamente. Logo, as violências voltadas para as identidades interseccionais das pessoas com deficiência são inaceitáveis, implicando que os princípios que norteiam a dignidade humana precisam ser adotados e praticados em nossa sociedade e nas nossas escolas. Sendo assim, para garantir a igualdade de direitos das pessoas com deficiência é fundamental reconhecer a humanidade no corpo e na identidade de todos e todas na sua diferença singular.

Os Direitos Humanos constituem um foco central nos processos educativos que se esforçam em construir uma educação inclusiva. Afirmados e continuamente violados, são referência para a construção de escolas mais acessíveis, justas e democráticas. No entanto, podem ser concebidos a partir de diferentes referenciais e exercitados a partir de diferentes práticas. Neste texto, defende-se a perspectiva que articula a igualdade de direitos com as especificidades das diferenças das pessoas com deficiência por meio de ações de intersectorialidade e de interseccionalidade na Educação Especial.

Esses dois campos, que tiveram diferentes origens e desenvolvimentos autônomos, hoje se entrelaçam, constituindo uma rede de ações em que a educação inclusiva se configura como um componente básico do direito à educação. Portanto, tais perspectivas nos coloca no horizonte de promover processos educativos capazes de potencializar as diferenças presentes nas escolas, formando sujeitos de direitos a partir do reconhecimento de suas especificidades de gênero, raça, etnia, territorialidade, etapa de vida, orientação sexual, deficiências, opção religiosa, características sensório-motoras, barreiras, aspectos psicológicos, de classe social, entre outras. De modo que, a Educação especial possa contar com ações coletivas intersectoriais, que afirmam a inclusão como prática social de afirmação das pessoas com deficiência.

Inclusão Escolar e Direitos Humanos: Quais Sujeitos, quais saberes, quais fazeres

Segundo a visão dos Direitos Humanos, do conceito de Cidadania e das Políticas em vigência (Brasil, 2008) fundamentados no reconhecimento das identidades, das diferenças e na participação de todos os sujeitos como cidadãos de direitos, decorre uma análise dos mecanismos de segregação que operam na regulação e produção das desigualdades na escola e na vida social. Em acordo como o pensamento de Michel Foucault (2014), em sua obra “Vigiar e Punir: o nascimento da prisão”, esse contexto da exclusão explicita os processos normativos de distinção dos sujeitos em razão de características intelectuais, físicas, sociais, raciais, de deficiência, de normalidade, de gênero, entre outras intersecções, estruturantes da segregação praticada pelos modelos de exclusão e integração escolar dos alunos PAEE.

No atual contexto, percebe-se um foco sobre as diferenças nas práticas pedagógicas e, através delas, os sujeitos vem afirmando as suas identidades e os seus direitos nos processos educativos. Por essa via, os primeiros aspectos que são necessários esclarecer se referem aos conceitos de diferença e diversidade os quais este texto se relaciona, possuindo sentidos específicos nos Estudos Culturais e suas implicações nos fundamentos e práticas da Educação Especial na perspectiva inclusiva.

O conceito de diferença na cultura se refere àquela característica que constitui cada sujeito, ou seja, a sua marca como expressão humana que possui uma identidade cultural específica, expressada por diversas representações e manifestações. Em vista disto, a diferença assume certamente dimensões polisêmicas e localizadas nas intersecções identitárias de raça, gênero, classe social e deficiência que compõem cada sujeito. Essa diferença também se manifesta no devir de cada corpo, ou seja, os sujeitos nunca estão prontos, definidos e acabados, mas sempre em processo de diferenciação. Por conseguinte, as di-

nâmicas das identidades e das diferenças são elementos em composição nos sujeitos, implicando, pois, que estamos todos em permanente estado de devir, mudança e transformação. Em suma, cada sujeito é uma expressão da diferença pura, como pensa Gilles Deleuze em sua obra “Diferença e Repetição” (2006).

Geralmente, utiliza-se o termo “diversidade” para reivindicar uma política de tolerância e respeito entre os diferentes sujeitos presentes nas escolas e na sociedade. Entretanto, ela tem pouca relevância conceitual, sobretudo por seu evidente essencialismo, trazendo implícita a ideia do senso comum de que as categorias de sujeitos preexistem aos processos sociais. A diferença, assim definida como diversidade, é classificada pela normalização do poder como uma exceção frente à uma identidade padrão. Noutras palavras, a diversidade dos sujeitos é classificada pela lógica da unidade e não pela diferença intrínseca que caracteriza cada sujeito. Portanto, a diferença está associada à cada identidade singular e a diversidade às categorias de sujeitos, em que, aquele é “diverso”, é classificado como distinto da identidade padrão e muitas vezes passível de estigmas, violências e discriminação nas escolas.

Silva (2000) salienta o problema social de, ao tomar a representação identitária como modelo único, projetar a busca por replicações identitárias comuns, “um funcionamento” que pela réplica normativa se dirige de igual modo a todos os outros seres. Essa é a linha tênue que devemos nos atentar junto os estudos culturais e na educação especial em problematizar os discursos da diferença e da diversidade nos processos de inclusão escolar que reproduzem padrões e sujeições. Como se as aproximações dos sujeitos, por pautas comuns, pela identidade, lhes obrigassem a agir, sentir, viver, conviver e se constituir numa essência comum de mulher, deficiente, indígena, surdo, homossexual, autista, cego, entre outras formas de vida.

O cuidado retratado é de não reportar as diferenças na inclusão escolar com o apego ao funcionamento uma identidade padrão, tornando-se um pro-

cesso de produção de vidas iguais, tal qual as ações produzidas em projetos de normalização humana como pensa Foucault em diversos estudos sobre poder. Se isso ocorrer, temos a paralisia da diferença e dos processos de singularização dos sujeitos PAEE, que muitas vezes são tratados como os “alunos diferentes daqueles normais”. Entretanto, é possível ver movimentos que subvertem a identidade padrão em prol de ações e perspectivas mais plurais (na via da multiplicidade) pautadas nas diferenças dos sujeitos. De modo que, esse é um movimento importante de resistência, e que tem sido pauta nas ações de inclusão escolar que afirmam as diferenças dos sujeitos.

As pessoas com deficiência, cuja presença na escola comum ampliou-se significativamente nos últimos 30 anos, resultado das garantias obtidas com sucessivos marcos legais, nacionais e internacionais, ainda são abordadas com base em descrições de supostas insuficiências orgânicas, fisiológicas, anatômicas, sensoriais e intelectuais. Ou seja, mesmo com a perspectiva da educação inclusiva sendo uma garantia legal, essas identidades ainda são consideradas por discursos normativos que lhes trazem referentes de incapacidades e descritas com base no que corporalmente lhes falta.

Neste sentido, as contribuições dos direitos humanos e dos estudos culturais para educação especial, enquanto ferramenta teórica e política permitem-nos enxergar na colisão das estruturas de opressão e discriminação presentes nas escolas. De modo que, as intersecções identitárias em uma pessoa com deficiência, solicita a construção de uma educação inclusiva, junto às práticas curriculares, por meio de saberes e práticas que trazem referentes dos Direitos Humanos, que articulam uma justiça social com uma justiça epistemológica e cognitiva para promoção das identidades singulares dos sujeitos PAEE. Assim, a diferença na inclusão escolar é vista como uma das formas de combater as opressões múltiplas e imbricadas que estão sujeitas as pessoas com deficiência, e, portanto, como um instrumento de luta política, resistência e afirmação das suas identidades singulares, que lhes permite sair da invisibilidade e ocupar os seus lugares na vida social e na escola.

Assim posto, uma questão atual envolve os saberes e os fazeres para que sejam promovidas as diferenças dos sujeitos PAEE no processo de inclusão escolar: Como maximizar as oportunidades para todos os estudantes no contexto da classe comum? Partindo de estratégias universais de ensino, pode-se verificar que os estudantes tem muito em comum e muito do que eles precisam é de um bom ensino nas classes comuns. Portanto, ao invés de se pensar numa adaptação infantilizada e reduzida para um aluno PAEE em determinada atividade, é importe que sejam planejadas estratégias diferenciadas, metodologias ativas e universais de acessibilidade curricular para todos os estudantes. De modo que, os alunos PAEE podem ser encarados como um problema ou como um desafio aos docentes comuns e especializados, implicando, pois, que os professores são fundamentais nas políticas de inclusão, à medida que rompem as barreiras em sua própria formação e em sua prática com vistas a promover uma acessibilidade pedagógica para todos e para cada um, na sua diferença.

Conclusão

Os Direitos Humanos constituem um foco central nos processos educativos que se esforçam em promover a inclusão escolar. Afirmados e continuamente violados, são referência para a construções curriculares mais acessíveis, justas e democráticas. No entanto, podem ser concebidos a partir de diversas ordens discursivas e exercitados a partir de diferentes saberes e práticas pedagógicas. Neste texto, defende-se a perspectiva que articula a igualdade de direitos com as especificidades das diferenças dos sujeitos PAEE na inclusão escolar.

Esses campos, que tiveram diferentes origens e desenvolvimentos autônomos, hoje se entrelaçam, constituindo uma rede de ações em que a educação inclusiva se configura como um componente básico do direito à educação. Desse modo, tais perspectivas nos coloca no horizonte de promover processos educativos capazes de potencializar as diferenças presentes nas escolas, formando

sujeitos de direitos a partir do reconhecimento de suas de suas identidades singulares em seu processo de aprendizagem e acessibilidade curricular.

A partir da legislação voltada para a Educação Especial na perspectiva Inclusiva (Brasil, 1988; 1996; 2008), o Brasil tem como imperativo ético, normativo e orientador ampliar a participação de todos os estudantes PAEE no ensino regular, especialmente aqueles grupos sociais historicamente excluídos da escola, através de uma abordagem curricular democrática, que perceba o sujeito, as suas potencialidades e suas diferenças tendo como objetivos o seu desenvolvimento, os seus direitos fundamentais e a inserção social de todos.

Segundo Mantoan (Ibidem) por meio desses aparatos legais, o respeito aos direitos, às identidades e às diferenças dos sujeitos em seu acesso ao currículo escolar, são impulsionadas ações de cidadania voltadas ao reconhecimento dos sujeitos PAEE como cidadãos plenos. Sendo assim, as suas especificidades não devem ser elemento para a construção de desigualdades, discriminações ou exclusões, mas sim devem pautar a sua efetivação de direitos em políticas que afirmam as diferenças, voltadas para a construção de ambientes escolares inclusivos, cujo aspecto jurídico, pedagógico, discursivo e ideológico se assenta na equiparação de oportunidades para todos. Logo, os sujeitos PAEE possam ter condições de vida e chance de realizar seus projetos como parte do exercício de sua cidadania e em respeito à sua identidade e a sua dignidade.

Portanto, essa compreensão conduz as ações afirmativas da Educação Especial no Brasil, tornando-se fundamental para a legitimação de uma cultura inclusiva nas escolas regulares por meio de ações colaborativas e intersetoriais, necessárias para a transformação da estrutura educacional, a fim de assegurar condições de acesso, participação e aprendizagem dos sujeitos PAEE. Assim, uma “escola cidadã”, como propunha Paulo Freire (1996), pode ser caracterizada como um grande espaço articulador desse exercício dos direitos, da democracia e da equidade social, pois é um lugar privilegiado para o enfrentamento das vulnerabilidades sociais no Brasil, sendo um importante locus para potencializar a cidadania dos sujeitos PAEE por meio de uma acessibilidade curricular, que conjuga a aprendizagem e com as diferenças.

Referências

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2009.

_____. Ministério de Educação. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

DELEUZE, Gilles. Diferença e repetição. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

GALLO, Sílvio. Deleuze e a Educação. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

CRENSHAW, Kimberlé. Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color. Stanford Law Review, Vol. 43, No. 6, Jul., 1991. p. 1241-1299.

SANTOS, B. S. Uma concepção multicultural dos Direitos Humanos. São Paulo: Lua Nova, n. 29, p. 105-124, set. 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____, Tomaz Tadeu. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1999.



UMA IMAGEM FALA MAIS QUE MIL PALAVRAS? RÉPLICAS A PARTIR DE UM ENUNCIADO VISUAL EM UMA REDE SOCIAL

Diego Miranda Nunes

Veridiane da Costa

Doi: 10.48209/978-65-5417-405-7

Introdução

Com o advento da internet, as comunicações em rede tornaram-se uma constante. Definida por Recuero (2010, p. 24) como “um conjunto de dois elementos: atores e suas conexões” as redes permitem que estejamos conectados diariamente. Essa conexão mediada por computadores vai para além de um hobby, lazer, ou mera diversão. Virtualmente, é possível encontrar amigos que estão do outro lado do mundo, ou ainda, que por vezes estão ao nosso lado fisicamente, mas que precisam, também, estar ligados a nós nessas redes. Além disso, neste espaço, somos convidados cotidianamente a participar e interagir neles, seja ativamente postando, comentando ou passivamente, recebendo conteúdos, recebendo comentários ou apenas consumindo os assuntos compartilhados em rede.

Neste contexto digital, onde a comunicação se dá, muitas vezes, exclusivamente, através de fotografias, vídeos, *gifs* e outros tipos de enunciados vi-

suais, pode-se observar que a utilização de imagens para atuar sobre o mundo é uma tendência nesse cenário virtual. Somos influenciados por elas diariamente, e através delas nos comunicamos, nos informamos, sentimos, ou seja, experimentamos o mundo. É intangível a quantidade de capturas que podem ser feitas com os dispositivos móveis, que são cada vez mais acessíveis, como aponta a pesquisa Tic Domicílios (2019) que diz que o celular é o dispositivo mais usado (99%) para acesso à Internet. Os objetivos da captura vão desde registrar momentos simples como o prato que comemos no almoço, noticiar acontecimentos, fazer denúncias ou simplesmente estar em evidência nas redes, como no caso de blogueiros e influenciadores digitais.

Nas redes sociais, a imagem é o ponto principal da comunicação. Influenciadores vendem seus produtos facilmente, pois uma imagem postada em uma conta pode chegar a milhões de pessoas, pois ela é alcançada por infinitos compartilhamentos. A rede social *Instagram*, por exemplo, veicula imagens de famosos e anônimos que compartilham, em imagens, suas intencionalidades, seja para vender algo ou simplesmente para se expressar e comunicar algo. Nesse contexto, para além de influenciadores digitais e anônimos, existem páginas com direcionamento político, informativos, portais de notícias, e, de comunicadores, que utilizam das mesmas ferramentas para atingir seu público-alvo. Assim, ao rolar o *feed* temos desde o vizinho dando bom dia ao presidente informando alguma medida, ou ainda um jornal de grande relevância social entregando as notícias do dia.

Esse compartilhamento de enunciados imagéticos acaba por gerar uma gama de réplicas, enunciados que respondem a esses enunciados anteriores. Seja comentando, (re)compartilhando ou simplesmente sendo influenciada por este, estamos a todo tempo replicando a algum deles, em diálogo. Cada réplica vem associada a outros enunciados e a valoração que cada interlocutor faz. Assim, uma mesma imagem pode gerar efeitos de sentidos diversos, pois todo enunciado produzido dialoga com outros enunciados já ditos antes dele, e até e

mesmo procura se antecipar a enunciados futuros (SOBRAL; GIACOMELLI, 2016, p. 1079).

Ao abordar os gêneros segundo Bakhtin (2016), os autores apontam que “não recebemos palavras neutras da língua, mas signos que vêm de pessoas reais e revelam uma valoração, ou avaliação, do que é dito”. (SOBRAL; GIACOMELLI, 2016, p. 1083). Portanto, não há imparcialidade no dito pelo autor(a) de uma fotografia; o autor traz para seu *click* seu olhar e sua intencionalidade, que são intrínsecos a seus enunciados e que correspondem à suas experiências, vivências e percepções na sociedade e na história.

Baseados nessa perspectiva, pensando em como respondem esses usuários a imagens, de determinadas páginas de uma rede social, o presente trabalho se propõe a analisar uma fotografia de Sarah Teófilo, repórter de política do portal R7, da Rede Record, em Brasília, postada em 7 de setembro de 2021 em sua página pessoal na rede social *Instagram* e compartilhada por diversos veículos de comunicação e páginas oficiais e privadas de redes sociais. A postagem trata de uma captura de uma das manifestações que ocorreram no dia.

A motivação para este trabalho foi a grande repercussão deste enunciado e as diferentes réplicas que emergiram a partir dele. Para tanto nos pautamos nos conceitos da Análise Dialógica do Discurso – ADD. Intencionamos, então, perceber o projeto de dizer da autora, ou seja, verificar as pistas que revela indicando suas possíveis intenções bem como refletir sobre a valoração envolvida nas réplicas produzidas. Para isso, faremos um recorte temporal, espacial e uma contextualização político-social para pensarmos a posição enunciativa e as relações interativas que se dão a partir dessa situação.

A Fotografia como Enunciado Visual

Joseph Niépce (1827) criou a primeira fotografia - uma captura de uma imagem refletida- com uma câmara escura, na qual a luz que entrava através de um orifício e projetada para o interior dessa câmara fechada, refletindo uma

imagem invertida. A fotografia, portanto, é uma imagem capturada, um registro de um momento real, acontecido. Mas, é sabido que esta pode ser alterada, através de processos de edição, pós-edição ou, até mesmo, previamente, com diferentes ângulos e perspectiva no momento da captura.

Uma mesma cena, na qual há algumas pessoas, pode ser capturada de forma que pareça muita ou pouca gente, a depender do olhar e intenção do autor. Aquele que captura coloca todas suas valorações ao registrar, ele intenciona e age sobre o mundo, expressando através da captura o seu olhar único e singular. Ao capturar a imagem, o autor coloca toda sua bagagem cultural, suas experiências, discursos anteriores. Dessa forma, o enunciado fotográfico nunca é neutro, porque o discurso que atravessa a fotografia não é neutro. E as réplicas que emergem a partir de uma fotografia também não. Cabe mencionar que não ser neutro não implica em ser tendencioso.

Bakhtin (2010), teórico das relações dialógicas, postula que todo enunciado é uma réplica, uma resposta a um enunciado anterior. Assim, mesmo que sem perceber somos influenciados por discursos anteriores; aquele que captura uma imagem de um determinado momento está respondendo em forma de fotografia a algum enunciado. Está respondendo à situação discursiva, falando através da lente.

Do mesmo modo, o discurso contido nesse enunciado é orientado para a resposta como também nos diz Bakhtin (2010):

O discurso vivo e corrente está imediatamente determinado pelo discurso-resposta futuro: ele é que provoca esta resposta, pressente-a e baseia-a nela. Ao se constituir na atmosfera do “já dito”, o discurso é orientado ao mesmo tempo para o discurso-resposta que ainda não foi dito, discurso, porém, que foi solicitado a surgir e que já era esperado. Assim é todo diálogo vivo (BAKHTIN, 2010, p. 89).

Portanto, ao capturar, e/ou postar uma fotografia, o autor, locutor, transpõe suas experiências prévias de situações discursivas que compreendem suas experiências de mundo, bem como seu olhar, sua intencionalidade. Dessa pers-

pectiva, o discurso espera uma resposta., como apontam Sobral e Giacomelli (2016):

o locutor já pensa nas respostas que já ouviu ao que vai dizer ou no que já ouvir ser dito sobre isso (ou seja, em retrospectiva, para trás) e até tenta se antecipar ao que seu(s) interlocutor(es) podem vir a dizer (ou seja, de maneira prospectiva, para a frente). (SOBRAL; GIACOMELLI, 2016, p. 1092).

Assim, aquele que enuncia tenta presumir as possíveis respostas de seus possíveis interlocutores e as imagina, procura prever, de certa forma, as possíveis réplicas e os efeitos que podem ser produzidos em seus interlocutores. O interlocutor, que compõe essa relação discursiva, lê a fotografia, a compreende, também, a partir dessas relações dialógicas, condicionadas por suas vivências anteriores. Assim, o enunciado será percebido por diferentes interlocutores de maneiras diferentes, pois estes respondem de acordo as suas experiências sociais, que estão atreladas ao meio social, cultural, no tempo e no espaço. Claro que essa leitura não é totalmente livre, há limites na interpretação, condicionada a fatores relacionados às informações que permeiam a cena enunciativa.

Nas redes sociais, em que há incontáveis perfis, os interlocutores, que se envolvem em diferentes relações discursivas, geram uma infinidade de réplicas a partir do mesmo enunciado. Sobral e Giacomelli (2016) apontam a esse respeito que “Todo enunciado é uma resposta, ou melhor, réplica, a outros enunciados, sejam enunciados já ditos ou não ditos, mas possíveis como resposta/réplica” (SOBRAL; GIACOMELLI, 2016, p. 1088). Assim, para pensarmos quais discursos e quais réplicas podem surgir de um enunciado visual, é indispensável pensar o contexto em que este enunciado foi produzido e a situação de interlocução; quem enuncia, de onde, pra quem e em que contexto. Vejamos, então, o enunciado e a situação discursiva.

O Enunciado e a Situação Discursiva

Figura 1 – Fotografia do 7 de setembro de 2021



Fonte: perfil Fonte: @sarah.teofilo - Instagram

Tomando o enunciado acima, a fotografia, a partir de sua materialidade, temos uma imagem que, sem uma contextualização, ao ser observada sem delimitação de tempo, espaço e contexto sociocultural, em um *feed* de uma rede social, transmite aparentemente a seguinte mensagem: há um homem no chão, que aparenta ser um mendigo, e que é ignorado pelas duas pessoas que passam por ele. A imagem sugere imediatamente a indiferença das pessoas que estão na foto. Que outros sentidos emergem? Que discursos anteriores são acionados? a que interlocutores ela parece dirigir-se? Antes de pensarmos nessas questões

e analisarmos a fotografia, bem como algumas réplicas que surgiram a partir dela, se faz necessário um recorte temporal e social. É preciso entender a posição e a relação dos interlocutores envolvidos, bem como o contexto em que se dá essa interação.

Vimos que só é possível compreender o projeto de dizer da autora se entendermos a situação discursiva na qual seu enunciado está inserido. O signo não pode ser separado da situação social sem ver alterada sua natureza semiótica (BAKHTIN, 2006, p. 62).

Pensando no conceito de cronotopo (BAKHTIN, 2010), que diz respeito à relação espaço-tempo nas situações de enunciação, presente na análise em textos literários, é possível trazê-lo para este contexto. Na análise de qualquer situação discursiva deve-se perceber o contexto social, histórico e cultural, o que envolve os atores sociais em interação e o lugar e tempo em que ocorre essa interação.

Assim, devemos, portanto, levar em conta o contexto na qual essa fotografia foi capturada. O enunciado em questão foi postado pela repórter política Sarah Teófilo, do portal R7, da Rede Record, em Brasília em sua página pessoal na rede social Instagram, que até o momento da escrita desse, conta com pouco mais de 5 mil seguidores. É importante salientar, que o número de seguidores nesta rede, é um dos parâmetros utilizados pela plataforma para determinar o alcance da postagem, implica dizer que quanto mais seguidores, mais alcance tem a publicação. Outro fator relacionado é o engajamento, a quantidade de curtidas e compartilhamentos, ou seja, a interação que há entre os atores sociais desta postagem. Quanto mais compartilhado e curtido, mais será entregue a outros usuários, mesmo que estes não sigam a autora da postagem, fator que determinou o grande número de compartilhamento dessa imagem, inclusive em outras páginas, como o próprio Portal R7.

A postagem, que, como foi dito, é uma fotografia feita pela repórter Sarah Teófilo, acompanha a seguinte legenda: “Brasília, 7 de setembro de 2021”, foi

capturada e postada no mesmo dia, 7 de setembro de 2021, dia em que se comemora a independência do Brasil. A imagem foi capturada em meio aos protestos que também aconteceram neste dia, o dia da Independência do Brasil. Diversas comemorações e manifestações contrárias e pró governo normalmente acontecem. Comemorações oficiais e também de coletivos sociais, como passeatas, carreatas, *motociatas* e diversas organizações de reivindicações. A imagem registra um fragmento relativo à ida ou à volta de pessoas de uma dessas manifestações nesta data específica.

Análise do Enunciado

A partir do contexto social, temporal e espacial envolvido na situação discursiva, podemos pensar na análise em termos do presumível projeto de dizer da autora da postagem, que é a mesma autora da fotografia. Essa postagem em rede social que rodou diversos canais digitais de comunicação pode ser analisada da maneira que Sobral e Giacomelli (2016) sugerem:

descrever o objeto concreto em termos de sua materialidade lingüística e de suas características enunciativas; analisar as relações estabelecidas entre esses dois planos, o da língua (nível micro) e o da enunciação (nível macro); e, por fim, interpretar que sentidos cria a junção contextual da materialidade e do ato enunciativo. (SOBRAL; GIACOMELLI, 2016, p. 1092).

Assim, primeiro pensemos a materialidade do objeto. A fotografia foi capturada ao acostamento de uma avenida, estrada ou rodovia, de dia. Sabemos, ainda, que é em Brasília devido à informação dada pela autora na legenda da postagem. Há grande movimentação de pessoas. Na parte direita da foto há uma mulher e um homem, que caminham juntos nessa avenida. Estão vestidos de verde-amarelo, cores da bandeira nacional, com máscaras, o que indica, em um primeiro momento, que respeitam os protocolos ligados à situação pandêmica em que o país se encontrava. A mulher segura uma faixa, um cartaz que tem a fotografia do atual presidente do Brasil, o que sugere que o casal estava

em alguma manifestação pró-governo. A faixa está enrolada, e percebe-se que contém texto verbal. Os dois estão envoltos na bandeira do Brasil. Atrás do casal aparecem outras pessoas, também vestidas do mesmo modo e portando a bandeira brasileira nas costas, indicando que estão em um mesmo grupo. Os que vêm logo atrás não estão usando máscara de proteção¹.

Do lado esquerdo, à margem da fotografia, deitado sob o asfalto, no acostamento, há um corpo no chão, uma pessoa, um homem até onde se pode observar. Este está sem calçados e com roupas de frio. Pelas características observáveis na foto podemos inferir que se trata de um mendigo, um sujeito em situação de rua, ou ainda, alguém em vulnerabilidade social.

Após sua postagem na rede social Instagram, a fotografia ganhou notoriedade nas redes e nos noticiários no dia já nas primeiras horas da manhã do dia 07 de setembro de 2021. A imagem capturada pelas lentes da repórter já circulava em grande parte dos perfis voltados a notícias e de ativistas e personalidades políticas ou não. Também dos usuários que a curtiram e compartilharam amplamente. O perfil de Sarah não é considerado grande, frente aos de grande influência que existem na rede social Instagram. Até a escrita deste trabalho, ela conta com pouco mais de 4 mil seguidores. Mesmo com um número não tão grande a postagem obteve até o presente momento, mais de 85 mil curtidas e mais de 4 mil comentários, respostas ao enunciado.

Mas o que fez essa fotografia ganhar tanta notoriedade? Como alcançou tanta gente, mesmo com o número relativamente baixo de seguidores da autora? A resposta parece estar presente na própria imagem: desprezo, a falta de empatia das pessoas que passam pelo seu semelhante em situação de necessidade e vulnerabilidade. O contraste entre o verde-amarelo dos manifestantes e a real situação do Brasil, a miséria.

Qual o possível projeto de dizer da autora ao fazer esse registro, ao escolher esse enquadramento? Podemos dizer que a autora da foto sabe a quem se

¹ Neste período, em Brasília, o uso de máscara era obrigatório em locais abertos ou fechados, conforme a lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020.

dirige com esse enunciado. A fotografia marca o lugar de fala da locutora em relação aos seus interlocutores e ao produto da enunciação. E as réplicas que serão produzidas a partir desse enunciado são valoradas a partir dessa relação discursiva entre os interlocutores.

A autora, que é uma repórter, fala de seu perfil que é pessoal, mas que também é público. Recuero (2010, p. 28), sobre as redes sociais, aponta que “os atores do ciberespaço se apropriam do espaço dos perfis em softwares”. E que essas apropriações “funcionam como “uma presença do eu”. Assim, Sarah está falando de seu perfil, que é um software, mas que contém sua presença, sua identidade é sua rede pessoalizada;

Assim, assumindo que a autora fala de um lugar que lhe é atribuído por sua identidade, fala de um lugar onde compartilha suas experiências e suas intencionalidades. Entendemos que a fotografia como um gênero do discurso (BAKHTIN, 2016), e que o interlocutor exerce um papel ativo, onde atua sobre a construção e a elaboração do dizer. Portanto a imagem carrega o projeto de dizer de seu locutor. Ao capturar a imagem nessa angulação, evidenciando a falta de empatia dos pedestres frente a um semelhante, mostra um possível posicionamento da autora, de mostrar, evidenciar o contraste social que o país se encontra.

Ainda, um tom de hipocrisia social, na qual pedimos melhorias e benfeitorias para determinadas classes, sugerimos falta de cooperação dos políticos quando sequer conseguimos enxergar o que está ao lado. No contexto Brasileiro há, ainda, um fator que deve ser evidenciado: os apoiadores do presidente, são em grande maioria evangélicos, e pregam a mensagem da família e de seguir os mandamentos de Deus. Não podemos aferir com certeza, se os atores da cena são de fato, evangélicos. Mas a imagem sugere que os apoiadores do presidente pregam a palavra de Deus acima de tudo, mas não cumprem o principal mandamento deste mesmo Deus, “amai aos outros como a ti mesmo”. A indiferença frente à situação de sofrimento de um irmão, se opõe ao discurso de amor ao próximo, que deveria ser pregado e praticado por evangélicos.

Ainda, Sarah sabia a comoção que tal captura traria, já que, segundo postulado na Análise Dialógica do Discurso, o sujeito no discurso sabe também a quem se direciona, mesmo que sem consciência disso. E devemos também levar em conta a relação que os sujeitos assumem na situação discursiva em que ela produz esse seu enunciado.

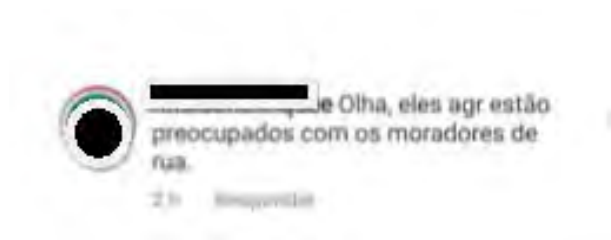
Então, além da situação de descaso com o outro, de indiferença, o que mais pode ter alcançado os sujeitos para que ela fosse tão repostada e compartilhada? Vejamos algumas das reações postadas na página da autora da fotografia, Sarah Teófilo, a fim de ter uma ideia a esse respeito. Lembrando que a intenção aqui é tentar observar como essa fotografia chocou e circulou tantas vezes, como tocou tantas pessoas, quais efeitos causaram nas pessoas que a leram, quais réplicas foram produzidas.

Réplicas Verbais a um Enunciado Visual

Como já apontamos, após a postagem, ocorreram diversas curtidas e compartilhamentos, fazendo com que a imagem ganhasse bastante notoriedade e repercussão. Mas como observar como se dá a construção do sentido para cada interlocutor que a recebe? Como cada um reage ao enunciado. Pensando nisso, observemos os comentários na postagem original. Os comentários configuram respostas, réplicas ao enunciado de Sarah.

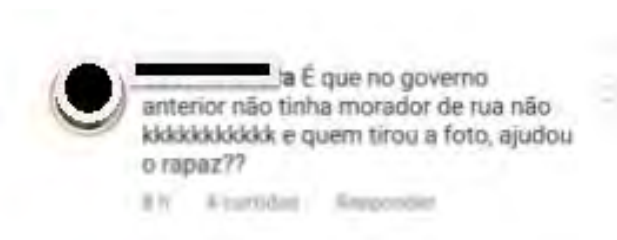
Ao observarmos os quase 5 mil comentários, percebe-se que as reações são bastante contrastantes. Temos manifestações pró e contra o discurso que a imagem sugere, bem como manifestações político partidárias. Apoiadores do presidente, muitos dos quais, que faziam parte do ato descrito na foto criticavam a postagem, outros refletiam acerca da intenção da autora. Ainda, manifestações de repúdio a sociedade como um todo. Para efeito de exemplificação, selecionamos alguns comentários, respostas, que apontam os principais sentidos alcançados a partir da postagem:

Comentário 1.



Fonte: @sarah.teofilo- Instagram.

Comentário 2



Fonte: @sarah.teofilo- Instagram.

A grande maioria dos comentários da página é dos próprios apoiadores e participantes dos protestos. Isso pode ser observado porque, na grande parte dos casos, as fotos de perfil contam com filtros² que contém mensagens favoráveis ao governo e/ou com bandeira do Brasil, o que denota ser apoiadores dos protestos do 7 de setembro. Aqui apagamos a imagem e o nome dos interlocutores, porém na postagem, que é pública, estes podem ser observados.

Os comentários como podemos ver nos exemplos 1 e 2, na grande maioria perguntavam se “isso” já não existia nos governos anteriores, e que “agora” estão preocupados com os moradores de rua. Parece haver uma tentativa de descredibilizar a cena, de lançar mão do fato de uma pessoa em vulnerabilidade social ser ignorada pelas pessoas em volta, independente de partido político, na tentativa de tornar menor o descaso social dos atores.

Comentário 3.



Fonte: @sarah.teofilo- Instagram.

Comentário 4



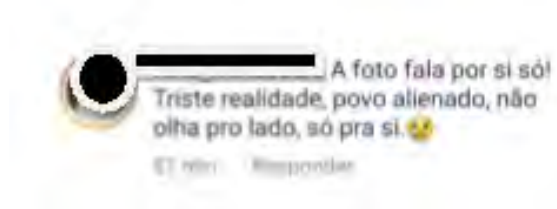
Fonte: @sarah.teofilo- Instagram.

Nos comentários 3 e 4, de pessoas que aparentemente são contrários ao governo, ou pelo menos contra os discursos dele e de seus apoiadores, pois usam palavras de ordem e discursos proferidos por bolsonaristas, como no co-

² Filtro próprio para a foto de perfil do usuário de rede social, na qual demonstra participação em alguma causa, aqui apoio ao presidente da época.

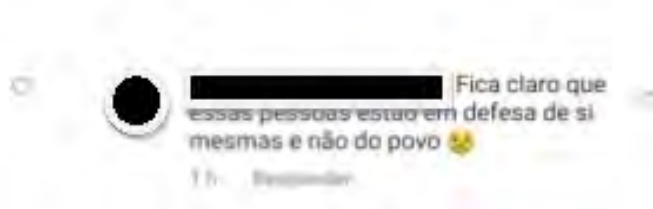
mentário 3 que remete à “cidadão de bem”, jargão utilizado pelos apoiadores de Jair, e que, segundo eles, são os homens honestos, de família, seguidores da palavra de Deus. E ainda, como no comentário 4 onde o interlocutor sugere que estes apoiadores, que na maioria das vezes são evangélicos e se utilizam da bíblia para fundamentar seus atos e discursos não estão amando o próximo, como deveriam. Ao utilizar os próprios discursos dos atores contrastados com a cena, percebe-se a crítica que é fomentada por estes interlocutores, mostrando sua posição valorativa.

Comentário 5.



Fonte: @sarah.teofilo- Instagram.

Comentário 6



Fonte: @sarah.teofilo- Instagram.

Há ainda como podemos perceber nos comentários 5 e 6, interlocutores que para além da visão político partidária, refletem acerca da falta de humanidade e de propósito social. No comentário 5, o interlocutor reflete acerca do ser humano voltar o olhar para si mesmo. Reflete que estamos alienados ao que acontece ao nosso redor, que deixamos de ter empatia com o outro. Já o comentário 6 aponta para o fato de que as pessoas que ali estão protestando não estão de fato lutando pelo povo, pela nação, pelas pessoas, mas por si, por seus próprios ideais ou por ideais exclusivamente políticos ideológicos.

Esse comentário talvez demonstre o real motivo da foto ter sido amplamente compartilhada. Se os protestos são a favor de melhorias para o povo, porque não estamos enxergando o povo? Será que é em defesa da vida? Pode-se afirmar protestar em nome de Deus, se não há sensibilização com o sofrimento de um semelhante? Essa imagem faz essas reflexões emergirem e colocam em xeque a intencionalidade dos protestantes.

Algumas Considerações

Ao postar em uma rede social, o interlocutor, ator da sua rede de comunicação mediada por computadores coloca sua intencionalidade, sua valoração. Ao postar uma imagem fotográfica, este interlocutor atua sobre o mundo, indicando sua posição valorativa. Não há neutralidade na língua. Ao postar a autora, Sarah, apresenta seu posicionamento, sua intenção de mostrar um retrato da sociedade que diz uma coisa, mas atua de forma diferente, comprovando, assim, o que postula Bakhtin e seu círculo, pois vimos através dos comentários-respostas que cada interlocutor recebe o discurso do enunciado de uma forma, porque o efeito que um discurso causa no interlocutor dependerá das relações estabelecidas, da sua posição enunciativa e de suas experiências discursivas anteriores.

Ao assumir que o possível projeto de dizer de Sarah Teófilo tenha a intenção de provocar um sentido em seus interlocutores, ela sabe, mesmo que inconscientemente, que haverá respostas diferentes e contrárias, uma vez que posta em uma página pública sujeita a diversas conexões, permitindo interlocutores de posicionamentos ideológicos diferentes, e que assumirão relações discursivas diversas.

Concluimos, portanto, que um enunciado imagético é dotado da intencionalidade de seu locutor, de toda sua bagagem, de suas experiências discursivas prévias e que esta está orientada para uma resposta, que assumirá efeitos diferentes, pois está condicionada às relações estabelecidas entre os sujeitos. Uma imagem pode falar mais que mil palavras, e produzir sentidos diversos na mesma medida.

Referências

BRASIL. **Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020.** Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-13.979-de-6-de-fevereiro-de-2020-242078735>. Acesso em: 25/11/2024.

COSTA, Matheus Bigogno. Como criar uma conta no Instagram? **CanalTech**. Disponível em: <https://canaltech.com.br/produtos/como-criar-uma-conta-no-instagram/>. Acesso em: 25/10/2024,

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução: Maria Ensantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes. 1997[1895-1975].

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

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Tradução: Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016 [1979].

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética: teoria do romance**. Tradução: Aurora F. Bernardini. [org]. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 2010 [1934-1935].

RECUERO, Raquel. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

SOBRAL, Adail; GIACOMELLI, Karina. Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso - ADD. **Domínios de Linguagem**, Uberlândia, v.10, n.3, p.1076-1094, jul./set.2016. Disponível em: <https://encurtador.com.br/OZz-Fj>. Acesso em: 30/11/2024.

TIC DOMICÍLIOS. In: **Cetic.br**, 2019. Disponível em: https://cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2019_coletiva_imprensa.pdf. Acesso em: 20/11/2024.



ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS TECNOLÓGICAS INOVADORAS: O TUTOR COMO POTENCIALIZADOR DA APRENDIZAGEM

Ana Carla Macedo do Nascimento

Iracy Luanna de Albuquerque Silva

Doi: 10.48209/978-65-5417-405-8

Introdução

A tecnologia sempre andou de mãos dadas com o homem e a história nos revela a constância deste na busca de inovar e aperfeiçoar o seu trabalho através de novos instrumentos que facilitam seu modo de viver no mundo globalizado que o circunda. O uso das tecnologias, cada vez mais presente no cotidiano, cria relações, novos conhecimentos e novas maneiras de aprender e de pensar, que transformam o mundo numa grande aldeia globalizada e socializada, como nos afirma Belloni (2002):

(...) no século 21 quando o futuro já chegou, observamos novos modos de socialização e mediações inéditas, decorrentes de artefatos técnicos extremamente sofisticados (como por exemplo, a realidade virtual) que subvertem radicalmente as formas e as instituições de socialização estabelecidas, aprendemos praticamente sozinhos, mediados pelos instrumentos tecnológicos. (BELLONI, p.2, 2002)

Uma reflexão pertinente recai sobre as novas tecnologias aplicadas na formação de trabalhadores da saúde, com ênfase na modalidade do ensino à

distância, visando analisar como as utilizações das tecnologias computacionais podem oferecer oportunidades de crescimento e desenvolvimento profissional na perspectiva da construção do conhecimento.

A formação dos recursos humanos para a saúde exige o reordenamento do processo ensino-aprendizagem a partir da exigência de um conjunto de habilidades técnicas, cognitivas, organizacionais, comunicativas e comportamentais que lhe confirmam capacidade diagnóstica na solução de problemas do cotidiano profissional, aptidão para tomar decisões, para trabalhar em equipe e capacidade para adaptar-se às mudanças, lidar com processos de educação permanente, além de ética e compromisso com a cidadania. (AMÂNCIO FILHO, 2004; GOMES; REGO, 2011; COSTA; ARAÚJO, 2011).

A utilização de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) tem sido considerada uma possibilidade pedagógica relevante em cursos de graduação, licenciatura, pós-graduação e capacitação de profissionais de enfermagem (CAMACHO, 2009). AVAs são sistemas computacionais disponíveis na Internet, que integram múltiplas mídias, linguagens e recursos, destinados ao suporte de atividades mediadas pelas tecnologias da informação e comunicação.

A virtualização do ambiente de aprendizagem vem agregar à educação maiores probabilidades de um ensino dinâmico, rápido e objetivo entre seus participantes. Refletir sobre a educação à distância e o uso de novas tecnologias também nos leva a apontar a autonomia dos discentes diante dessa ferramenta. Como afirma Feitosa, Andrade & Monteiro (2024):

A Educação a Distância (EaD) apresenta-se como uma modalidade de ensino que centra sua primordial característica na construção da autonomia no tocante ao processo de ensino-aprendizagem. (FEITOSA; ANDRADE; MONTEIRO, p. 2, 2024)

Este capítulo pretende refletir sobre o papel da tutoria como mediadora do processo de ensino-aprendizagem, a partir da Educação à Distância (EaD) no que tange a democratização do conhecimento, disponibilizando conteúdos e práticas atualizadas para profissionais em locais e contextos variados e ao integrar temas de relevância prática, contribuindo para reduzir diferenças de

conhecimento que existem entre profissionais de diferentes regiões e níveis de experiência.

No caso, abordará reflexões das autoras sobre sua experiência como tutora no “Trilha dos Saberes”. Trata-se de curso de formação obrigatório para novos servidores da Secretaria Estadual de Saúde Pública do RN (SESAP/RN) ainda durante o estágio probatório (SILVA et al, 2023). Para tanto, será abordado um breve contexto do curso, a concepção de educação à distância na perspectiva da educação permanente, os ambientes virtuais de aprendizagem, o papel do tutor e as estratégias utilizadas no “Trilha de Saberes” no ano de 2023, destacando pontos positivos e possíveis de melhoria, na percepção das autoras, no tocante a utilização de tecnologias inovadoras de aprendizagem.

Contexto Institucional do “Trilhas de Saberes”

Na Secretaria de Estado da Saúde Pública do RN (SESAP/RN) em sua legislação estadual no campo da educação na saúde, encontra-se instituída a Portaria SEI Nº 3.300 de 19 de novembro de 2020, criando a Rede Estadual de Educação Permanente em Saúde no Rio Grande do Norte (REPEPS), como projeto estratégico da área numa perspectiva de regionalização e descentralização das ações de ensino-serviço, pesquisa e extensão para potencializar a Educação Permanente em Saúde.

Nesse contexto, também em 2020 é criada a Escola de Saúde Pública do Rio Grande do Norte (ESPRN) a partir do Decreto nº 30.207 de 08 de dezembro de 2020 com a finalidade de promover atividades de ensino, pesquisa e extensão, para o desenvolvimento profissional de todos os servidores e instituições parceiras que atuam no Sistema Único de Saúde no Estado do Rio Grande do Norte.

O projeto político pedagógico da Escola ressalta que a esta cabe responder ao anseio de se qualificar a força de trabalho do SUS através da integração e qualificação de conhecimentos que possam servir para potencializar os pro-

cessos de trabalho impactando positivamente na qualidade da prestação dos serviços. (RIO GRANDE DO NORTE, 2021)

Nessa conjuntura da valorização da força de trabalho na saúde pública, a partir da Lei Complementar nº 694/2020, houve a reestruturação do Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração (PCCR) dos titulares de cargo público efetivo da Secretaria Estadual de Saúde Pública do RN (SESAP/RN) e a inclusão da obrigatoriedade de realização de curso de formação, denominado “Trilha de Saberes”, a ser realizado pelos novos servidores ainda durante o estágio probatório. (SILVA et al., 2023)

Com um caráter inovador tanto pelo pioneirismo dentro da SESAP/RN como também pela estratégia pedagógica, a oferta educacional foi concebida numa proposta de Trilha de Aprendizagem, na modalidade a distância e por meio da plataforma MOODLE-ESPRN.

Neste sentido, a formação foi estruturada em quatro componentes curriculares, organizados de forma linear, garantindo que os objetos de aprendizagem seguissem uma sequência lógica a fim de facilitar o desenvolvimento contínuo dos participantes.

Com metodologias interativas e práticas, a Trilha de Saberes pode quebrar estigmas e mostrar-se uma ferramenta eficaz para o aprendizado, promovendo não apenas a aquisição de conhecimento, mas também a troca de experiências, o desenvolvimento de competências interpessoais, uma apropriação dos direitos e deveres na carreira, possibilitando maior comprometimento por parte dos trabalhadores com o funcionamento e efetivação do SUS.

A educação permanente e sistemática proporciona melhorias significativas no ambiente de trabalho e através das capacitações e cursos, ocorre a aquisição de novos conhecimentos, desenvolvimento profissional, motivação e potencialização dos resultados junto a rede de serviços públicos.

Diálogos a partir da Concepção de Educação à Distância

Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) são considerados cenários que envolvem interfaces instrucionais para a interação de aprendizes, que incluem ferramentas para atuação autônoma e auto monitorada, oferecendo recursos para aprendizagem coletiva e individual (VIEIRA; LUCIANO, 2005). Essa concepção evidencia a interação e a autonomia dos aprendizes como elementos necessários, possibilitando a integração de múltiplas mídias e recursos, a organização de informações e as interações entre pessoas e objetos de conhecimento. (ALMEIDA, 2003)

Atualmente, existem várias opções de AVAs disponíveis para a educação online, sendo alguns de acesso restrito a instituições de ensino; outros, são oferecidos com licença de uso paga e há, também, as opções de acesso gratuito. Entre esses ambientes, destaca-se a plataforma de ensino Moodle.

O Moodle acrônimo de “Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment” foi desenvolvido pelo educador e cientista computacional Martin Dougiamas sendo licenciado de uma forma que permite qualquer pessoa baixar o software gratuitamente, podendo modificar sua forma de funcionamento, escrevendo novo código. É possível, também, adicionar recursos ou resolver possíveis falhas. (MOODLE, 2022)

Com a ajuda da tecnologia, é possível criar ambientes de aprendizagem que favoreçam a autonomia, a reflexão crítica e a prática, aproximando o ensino das necessidades do mercado e das realidades vividas pelos discentes. Ferramentas como plataformas de aprendizagem digital, simuladores e ambientes virtuais oferecem aos alunos oportunidades de explorar conteúdos de forma mais envolvente, promovendo o desenvolvimento de competências adaptáveis ao contexto.

Torrez (2005) nos apresenta a discussão de que existem múltiplas concepções e visões sobre o que é Educação à Distância, enfatizando este ou aque-

le ‘elemento constitutivo’ ou ‘essencial’, com exclusiva, maior ou menor densidade tecnológica, ausência absoluta ou presença eventual do professor-tutor, centralidade no ensino ou na aprendizagem. A autora cita ainda que essas ações abrangem desde processos formativos seriamente concebidos, implantados, avaliados e parcial ou totalmente mediatizados por recursos tecnológicos, até um conjunto extenso de atividades que só poderiam ser chamadas de educativas em um sentido extremamente lato e banalizado do termo.

O mais importante a considerar diante da decisão de promover educação a distância é que, com maior ou menor densidade tecnológica, as escolhas ainda são dos educadores e educandos, como em qualquer modalidade educacional. É necessário considerar que lidamos com muitos desafios, principalmente quanto à acessibilidade da internet e domínio do aluno quanto ao uso das ferramentas tecnológicas.

Educação Permanente e a Educação à Distância

De acordo com Oliveira et al. (2020), a Educação Permanente em Saúde (EPS) é definida como um processo dinâmico de ensino e aprendizagem, ativo e contínuo, com a finalidade de análise e melhoramento da capacitação de pessoas e grupos, frente à evolução tecnológica, às necessidades sociais e aos objetivos e metas institucionais.

O enfoque teórico e metodológico da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde (PNEPS) elege a problematização, bem como as discussões transversais entre os sujeitos, considerando as situações de trabalho valiosos recursos educacionais. Os autores Campos & dos Santos (2016) ressaltam que as grandes distâncias do território nacional são elementos que contribuem para que a ferramenta de EAD seja considerada uma alternativa na implementação de eventos de formação na área da saúde, dadas a democratização de oportunidades e flexibilização que proporciona aos estudantes.

Jesus (2022) afirma que a EPS privilegia o processo de trabalho como essencial para a aprendizagem e reconhece a capacidade humana de produzir conhecimento novo, com base nas discussões, análises conjuntas e implicações com os problemas reais, em um processo constante de investigação das suas causas e da busca de alternativas de solução.

Quando se investe na modalidade da educação à distância, será que estamos sendo coerentes com o preconizado pela política de educação permanente? Conseguimos promover a inclusão ampliada de participantes na formação profissional, para alcançar respostas no cuidado em saúde e na educação permanente?

Em diálogo com o texto de Torrez (2005), concordamos que é preciso construir uma rede colaborativa de compartilhamento de experiências transformadoras das práticas. É preciso produzir conhecimento interdisciplinar e ‘multicêntrico’ entre projetos pedagógicos de formação profissional, de controle social, de gestão democrática de serviços e escolas, de vivências no SUS, dos impactos sociais das políticas públicas, envolvendo estudantes, docentes, profissionais, organizações sociais, entre outros. Tais processos, em uma escala ‘larguíssima’, requerem novos modos de agir para se fazerem acontecer, principalmente diante da necessidade de evitar o deslocamento e o afastamento dos espaços de trabalho, e de possibilitar a participação de toda a equipe, sendo extremamente importante para a gestão da educação na saúde e para a saúde coletiva.

Por que é urgente integrar as Tecnologias de Informação e Comunicação nos processos educacionais dos profissionais de saúde? A razão mais geral e a mais importante de todas é também óbvia: porque elas já são uma realidade e estão presentes em todas as esferas da vida social, cabendo a todos os envolvidos nos processos de formação, atuar no sentido de compensar as grandes desigualdades sociais e regionais no acesso incerto a estas tecnologias.

Aumentar a oferta e cursos mediados pela tecnologia reafirma a necessidade de qualificação, formação e atualização dos conhecimentos para os profissionais da saúde, e se torna uma prática fundamental para a mudança e melhoria no atendimento no cenário dos serviços e de atendimento à população.

Porque o Tutor tem o Papel de Facilitador?

Um ator relevante para o alcance da finalidade de capacitar em situações cotidianas e emergenciais seria a equipe pedagógico-técnica que elabora os cursos e as oficinas. Dessa equipe fazem parte os professores que escrevem o conteúdo, instrutores que mediam cursos ou oficinas, equipe técnica e de suporte que faz o curso funcionar na plataforma virtual (programadores e designers gráficos), equipe técnica que acompanha o funcionamento do curso e coordenador do projeto.

Outro ator fundamental na metodologia mediada por tecnologia é o tutor/facilitador dos cursos a distância. Esse profissional deve reunir um conjunto essencial de competências e habilidades para atuar de forma eficaz no processo de ensino-aprendizagem. Entre as exigências para esse papel, destacam-se habilidades como comunicação clara, liderança, dinamismo, iniciativa, entusiasmo, criatividade, participação ativa, motivação, competência interpessoal e capacidade de trabalho em equipe. Além disso, o tutor deve demonstrar comprometimento com a formação dos alunos, agilidade no atendimento, oferecendo feedback sobre as atividades realizadas. É igualmente importante que conheça a organização pedagógica e administrativa do curso e possua uma formação alinhada às responsabilidades e atividades que irão desempenhar.

Quando se refere à EAD, pode-se, então, afirmar que o papel do tutor/facilitador deve basear-se numa concepção de participação, de educador comprometido com a formação dos alunos, capaz de prepará-los e subsidiá-los para pensar, resolver problemas e responder competentemente às demandas do cur-

so em questão, o que, conseqüentemente, o prepara para ações cotidianas da vida. (OLIVEIRA, 2013)

Como já afirmado anteriormente, as escolhas de aprendizagem na educação à distância, ainda pertencem a educadores e educandos, interatividade prevê reatividade, ação, manipulação direta da informação, liberdade de escolha e manifestação, através de atividades mútuas e simultâneas. Percebe-se, então, que a tecnologia, o veículo, a ferramenta, o meio, por si só não determinam a existência ou não da interatividade, mas, sim, o uso que se faz deles. (LÉLIS, 2011)

Portanto, o curso Trilha de Saberes, exigiu do tutor/facilitador uma atenção aos movimentos e manuseio dos alunos nas plataformas digitais para não inviabilizar o processo educativo, seja pela não participação, seja pela desistência do curso. A postura, atitude e desenvoltura necessária ao tutor requer dele um espírito estimulador, criativo, flexível, motivador do processo de ensino e aprendizagem.

Corroborando o que diz a EPS, é preciso que todos os atores do ensino aprendizagem estejam estimulados para os processos reflexivos de mudança das práticas. Ao incorporar o EaD nos programas de EPS se está alcançando muitos trabalhadores capacitados e, a partir daí o desenvolvimento de profissionais com postura crítico-reflexiva, e comprometidos com a qualidade no desenvolvimento das práticas de saúde.

Discussões sobre a Estratégia Inovadora de Aprendizagem: O Curso Trilha dos Saberes

O Curso de Formação de Estágio Probatório - *Trilha de Saberes* tem como objetivo principal capacitar novos servidores, promovendo o conhecimento sobre sua carreira e sua atuação como trabalhadores no SUS. Entre os objetivos específicos, destaca-se a promoção de ações motivadas voltadas aos processos de trabalho, o desenvolvimento de competências técnicas e cola-

borativas, além de fortalecer o comprometimento desses profissionais com o funcionamento e a efetivação do SUS no Rio Grande do Norte. (RIO GRANDE DO NORTE, 2023)

As atividades foram coordenadas pela Escola de Saúde Pública do Rio Grande do Norte (ESPRN), órgão vinculado à Coordenadoria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde (CGTES) da Secretaria, com o principal objetivo de contribuir para o desenvolvimento de competências e habilidades dos novos servidores, capacitando-os para atuar de forma autônoma, tanto individualmente quanto em equipes multiprofissionais no âmbito de suas carreiras.

O Plano de curso elaborado em 2023 prevê componentes que abordam os seguintes temas: O Sistema Único de Saúde e suas Políticas Transversais (autoinstrucional - 20 horas), Gestão do Trabalho em Saúde (encontros síncronos e assíncronos- 40 horas), Gestão da Educação em Saúde (autoinstrucional -20 horas), e Processos de Trabalho em Saúde (encontros síncronos e assíncronos-40 horas), na Plataforma Virtual de Aprendizagem (Moodle) da ESPRN, os encontros síncronos de 02 horas e 06 horas de atividades assíncronas a cada 15 dias, mediados por um tutor. (RIO GRANDE DO NORTE, 2023).

O papel do tutor fica explicitado no plano de curso:

O tutor exerce um papel na mediação do processo de ensino-aprendizagem, com vista à orientação acadêmica e pedagógica do educando e do seu processo de avaliação, acompanhando sua trajetória do início ao fim do curso. Os tutores são profissionais com experiência docente, domínio teórico-prático sobre a temática do curso e, preferencialmente, com vivência em ensino à distância. Ao longo do curso, o tutor está em formação permanente realizada pelo orientador de aprendizagem, coordenação do curso e equipe da ESPRN buscando ampliar a sua capacidade de atuação junto ao discente. (RIO GRANDE DO NORTE, p.15, 2023)

O tutor desempenha um papel fundamental como mediador entre o aluno e a instituição, facilitando um processo educacional em que os participantes estão fisicamente separados, mas conectados por meio das tecnologias de informação e comunicação (TICs). Uma das características mais importantes da educação mediada por TICs é, sem dúvida, a organização de

um sistema de apoio ao aluno. Nesse contexto, o sistema tutorial, torna-se o principal elo entre o aluno e a instituição, assumindo funções como acompanhamento, orientação, fornecimento de informações e participação direta no processo de ensino-aprendizagem.

Nos componentes remotos com tutoria, a operacionalização acontece de maneira alternada, entre momentos síncronos com o tutor e assíncronos na plataforma. Nos momentos síncronos, a aula era ministrada de forma virtual por meio da plataforma, com duração de 2h. As aulas acontecem quinzenalmente e nela o tutor ministra suas aulas, promove discussão de temas relevantes à formação, oportunizando também o desenvolvimento de atividades colaborativas entre os discentes servidores.

O caráter inovador deste modelo manifesta-se na formação contínua dos tutores, que ocorre paralelamente à formação dos alunos em estágio probatório. Durante os períodos definidos para os encontros presenciais ou síncronos, o componente progride em momentos assíncronos por meio da plataforma, onde os tutores monitoram e estimulam fóruns, atividades e realizam a avaliação formativa de todo o processo e realizam revisões dos conteúdos junto aos outros tutores. Agora, mais do que nunca, torna-se essencial fazer escolhas conscientes e informadas, com base nas respostas às perguntas que levantamos sobre a educação que desejamos construir e a formação que necessitamos em todos os níveis.

O objetivo finalístico do curso é desenvolver competências e habilidades que leve os novos servidores a atuarem individualmente ou em equipes multiprofissionais, com autonomia na realização do seu processo de trabalho na SESAP/RN, concebendo e fortalecendo os princípios e diretrizes do SUS.

Assim, uma força de trabalho competente, ou seja, com conhecimentos, habilidades e capacidades para traduzir políticas e pesquisas em ação efetiva, mesmo partindo do pressuposto de que os profissionais da saúde, nas suas mais diferentes atividades, já tenham uma formação de base completa, o que não é

uma verdade absoluta, sempre haverá necessidade de novos conhecimentos e novas competências profissionais.

A construção/reconstrução/desenvolvimento das competências e habilidades profissionais através da EAD é um aspecto fundamental para que todos os sujeitos envolvidos, equipe pedagógica, suporte, tutores e alunos, busquem com objetividade aperfeiçoar seu desempenho frente a esse desafio, seja através da sua própria capacitação constante para otimizar a utilização das ferramentas de aprendizagem, seja observando e detectando problemas para buscar soluções que servirão a todos,

O foco da formação deve ser pautado no incentivo à interação e no compartilhamento de conhecimentos entre os servidores de diferentes níveis de cargos, promovendo um ambiente acolhedor e colaborativo. Em que pudessem compreender as rotinas de trabalho de suas carreiras, seus direitos e deveres como profissionais da área de saúde, além de estarem cientes da realidade dos territórios em que atuam.

O curso em questão tem passado por processos de reformulação a partir das Avaliações Sistemáticas de Satisfação junto aos discentes, quando atingido 50% de andamento do curso e ao final de todo processo formativo para esta primeira oferta. O curso Trilha de Saberes vem sendo executado anualmente desde o ano de 2022, contando com 237 alunos nesta 1ª edição, 273 alunos em 2023 e 260 alunos em 2024, atingindo um total de 770 novos servidores nesta proposta formativa.

Segundo Silva et al (2023), os itens avaliados durante este processo foram os conteúdos programáticos, carga horária, tempo para execução dos componentes, metodologia pedagógica utilizada, atividades avaliativas, navegação na plataforma de aprendizagem, comunicação com tutor, coordenação do curso e suporte. Algumas respostas apontaram para revisão da quantidade de conteúdos e de textos em cada módulo, considerando o tempo necessário para a leitura e execução das tarefas propostas em tempo curto, tendo em vista a rotina de tra-

balho. Outro aspecto apontado é que apesar dos acordos de gestão, houve dificuldades para a liberação dos profissionais para aulas síncronas e realização das atividades na carga horária de trabalho, o que pode ser considerado um aspecto que dificulte o processo, impactando a execução plena das ações planejadas.

Além disso, foi disponibilizado um espaço para observações, com respostas abertas e livres, permitindo que os discentes incluíssem todos os aspectos que considerassem pertinentes para a melhoria do curso. Nesse espaço, os alunos apresentaram satisfação geral com a formação. No entanto, foi comprovado a necessidade de incluir mais exemplos práticos e atualizados sobre a aplicação das políticas de saúde em diferentes regiões de saúde.

Após análise dessas avaliações e observações levantadas, alguns aspectos positivos foram ajustados ainda no andamento do curso e outros foram amadurecidos e ajustados para futuras ofertas. Os resultados mais pertinentes diziam respeito ao tempo do curso, densidade dos materiais e formato das atividades avaliativas, a partir da primeira turma o tempo do curso passou de 10 meses, para 06 meses sem prejuízo no conteúdo. Tendo em vista que se trata de um curso de formação realizado obrigatoriamente dentro do horário de trabalho, alguns aspectos tiveram que ser revistos para melhor viabilizar a adesão e o aprendizado dos discentes servidores.

Conclusões

Este artigo defende a importância da modalidade de Educação à Distância (EAD), e do uso de plataformas virtuais considerando-se a rotina dos serviços públicos de saúde e do papel preponderante do tutor como potencializador de aprendizagens.

A partir da reflexão proposta, para que a intervenção do tutor seja bem-sucedida, é essencial que ele demonstre domínio situacional, resiliência e capacidade de adaptação, ajustando métodos e planos conforme os resultados apresentados pelos estudantes ao longo do curso.

Esse profissional é responsável por promover a coesão participativa dos estudantes no ambiente virtual, motivando-os, auxiliando na compreensão dos conteúdos ministrados, analisando seu aproveitamento, solucionando conflitos e implementando metodologias inovadoras e adequadas ao contexto atual do ensino virtual. Ressaltamos que o tutor pode explorar, de forma coordenada, os diferentes tipos de atividades disponíveis na plataforma Moodle e suas diversas potencialidades didáticas.

Ademais, consideramos essencial que o tutor adquira técnicas e conhecimentos validados pela psicologia, envolva estabelecer relações interpessoais eficazes no ambiente de aprendizagem. Nesse contexto, a variável humana assume um papel crucial no processo de mediação da aprendizagem, impactando de forma direta a qualidade e os resultados obtidos.

O Curso Trilha de Saberes demonstrou ser uma importante e potente estratégia na formação de novos servidores para a rede SESAP/RN. Além de aproximar o novo servidor de áreas como a Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde, o curso oportuniza a reflexão e o pensamento crítico em seu próprio ambiente de trabalho, e através da ação-reflexão-ação, que processos de trabalho sejam transformados com vistas a melhoria da qualidade da assistência prestada no SUS/RN.

Referências

ALMEIDA, M. E. B. de. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa, São Paulo**, v. 29, n. 2, p. 327- 340, jul. 2003.

AMÂNCIO FILHO, A. Dilemas e desafios da formação profissional em saúde. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 8, n. 15, p. 375–380, mar. 2004.

BELLONI, M. L. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. **Educação & Sociedade** [online], v. 23, n. 78, p. 117- 142, abri. 2002.

Camacho, A. C. L. F. Análise das publicações nacionais sobre educação à distância na enfermagem. **Rev. Bras. Enferm**, v. 62, n. 4, p. 588 - 93, 2009.

Campos, K. A.; dos Santos, F. M. A educação a distância no âmbito da educação permanente em saúde do Sistema Único de Saúde (SUS). **Revista Do Serviço Público**, v. 67, n. 4, p. 603 - 626, 2016. DOI: <https://doi.org/10.21874/rsp.v67i4.1055>

COSTA, I. DO C. C.; ARAÚJO, M. N. T. DE. Definição do perfil de competências em saúde coletiva a partir da experiência de cirurgiões-dentistas atuantes no serviço público. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 16, p. 1181–1189, 2011.

FEITOSA, A.; ANDRADE, J. & MONTEIRO, K. **Educação à Distância e Práticas para a Construção da Autonomia do Aprendiz**. [S. l.]: 2024. DOI: 10.48209/978-65-5417-367-3.

GOMES, A. P.; REGO, S. Transformação da educação médica: é possível formar um novo médico a partir de mudanças no método de ensino-aprendizagem? **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 35, n. 4, p. 557–566, out. 2011.

JESUS, J. M. de; RODRIGUES, W. Trajetória da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde no Brasil. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 20, p. e001312201, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/1981-7746-ojs1312>

LÉLIS, U. A. de. A implementação da educação a distância através da oferta de atividades em ambientes virtuais de aprendizagem, em cursos presenciais de licenciatura/Unimontes – 2007-2008. In: SOUZA, Amaralina M. de et al. **Monografias do IV Curso de Especialização em Educação Continuada e a Distância**. Tecnologias em educação. Brasília: UnB, 2011

MOODLE: aprendizagem online, entrega do seu jeito [Página da web]. Disponível em: <https://moodle.com/pt-br/>. Acesso em: 05 set. 2022.

OLIVEIRA, Ana Maria Araújo Passos de. O papel do tutor em cursos de educação a distância: competências e habilidades. **Revista Multitexto**, v. 2 , n. 1 - Ano 2, 2013.

OLIVEIRA, I. V. de. et al. Educação Permanente em Saúde e o Programa Nacional de Melhoria do Acesso e da Qualidade da Atenção Básica: um estudo transversal e descritivo. **Saúde em Debate**, v. 44, n. 124, p. 47–57, jan. 2020.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado de Saúde Pública. **Projeto Político Pedagógico**. Natal: ESPRN, 2021.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Saúde Pública. **Plano Pedagógico de Curso (PPC) Trilha de Saberes**. Natal: ESPRN, 2023.

SILVA, Iracy Luanna de Albuquerque et al. Curso Trilha de Saberes: uma estratégia educacional inovadora na formação de novos servidores da Secretaria Estadual de saúde do Rio Grande do Norte (SESAP/RN). In: 16º Congresso Internacional da Rede Unida. **Revista Saúde em Redes**, v. 10, Supl. 2, 2024. DOI: 10.18310/2446-48132024v10nsup2, 2023.

TORREZ, M. N. F. B. Educação a distância e a formação em saúde: nem tanto, nem tão pouco. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 3, n. 1, p. 171–186, mar. 2005.

VIEIRA, M. B.; LUCIANO, N. A. **Construção e reconstrução de um ambiente de aprendizagem para educação a distância**. ABED: São Paulo, 2005. Disponível em: <http://www2.abed.org.br>

SOBRE OS ORGANIZADORES

Jean Brito da Silva

Leandro Marcon Frigo

Pós-doutorado em Educação no Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências da UFRGS (2024), Doutorado (2013) e Mestrado (2009) pelo Programa de Pós Graduação em Química da UFSM, Especialização em Educação Num Enfoque Globalizada UFSM, Especialização em Educação Num Enfoque Globalizador pela UFSM (2006). Licenciatura em Ciências do Ensino Fundamental e Química do Ensino Médio pela UNIJUÍ (2002) e Licenciatura em Matemática pela Universidade de Caxias do Sul (2021), e . Já trabalhou como professor de química em cursos livres e na educação básica (1996- 2010). Foi Professor e Orientador nos Cursos de Licenciatura em Matemática da UniOrientador nos Cursos de Licenciatura em Matemática da Universidade Aberta do Brasil/ IFFar; Licenciatura em Química e Licenciatura em Ciências Biológicas do IFFar do Campus São Vicente do Sul. Ainda nessa mesma unidade, foi Professor dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, além de coordenador do curso de Licenciatura em Química(2015-2017), e do Coordenador do curso de Licenciatura em Química(2015-2017), e do PIBID de Química(2014-2018). Atuou como coordenador geral de Pós-Graduação do IFFar(2019-2021). Atualmente colabora junto à Coordenação de Programas Educacionais, na Pró-Reitoria de Ensino do IFFar.

Ivanio Folmer

Graduado em Geografia Licenciatura pela Universidade Federal de Santa Maria (2014). Mestre em Geografia pelo Programa de Pós Graduação em Geografia-PPGGEO/UFSM (2018). Doutor em Geografia-PPGGEO/UFSM (2022). Especialista em Coordenação Pedagógica - FCE - (2023). Participante de diversos projetos Ensino, Pesquisa e Extensão, com as temáticas de Educação no campo; Território; Sujeitos do Campo; Educação Ambiental; Gênero e sexualidade. É professor da Rede Estadual do RS na Área das Humanas - Componente Curricular: Geografia. Foi Tutor EAD no Curso Licenciatura em Educação do Campo UAB/UFSM 2018-2023. É professor Formador da Universidade de Caxias do Sul/PARFOR 2023. Especializando em Supervisão Escolar - FCE. Integrante do Grupo de Pesquisa Girassol - Grupo de Pesquisa em Agroecologia, Educação do Campo e Inovações Sociais - UFSM; Grupo de Pesquisa em Educação e TerritórioGPET - UFSM e Agricultura e Urbanização na América Latina - USP. É integrante da Academia Luso--Brasileira 140 de Letras do Rio Grande do Sul.

Liziany Müller

Possui Bacharelado em Zootecnia (2004) e Licenciatura pelo Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para a Educação Profissional (2011) ambas pela Universidade Federal de Santa Maria, Mestrado (2006) e Doutorado (2009) pelo Programa de Pós Graduação em Agronomia na Universidade Federal de Santa Maria, Pós-doutorado em Zootecnia no Programa de Pós Graduação em Zootecnia na Universidade Federal de Santa Maria (2011). Já atuou como: Professora e Orientadora do Curso de Especialização em Tecnologia de Informação e Comunicação da Universidade Aberta do Brasil/UFSM; Professora do Curso de Especialização em Agricultura Familiar Campesina e Educação do campo- Residência Agrária; Professora e Orientadora do PPGTER - Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede nível Mestrado da Universidade Federal de Santa Maria. Atualmente é coordenadora da Coordenadoria de Tecnologia Educacionais da Pró-reitoria de Graduação da UFSM; professora Associada III, responsável pelo Laboratório Mediações Sociais e Culturais - Departamento de Educação Agrícola e Extensão Rural - Centro de Ciências Rurais - Universidade Federal de Santa Maria; Professora e Coordenadora Adjunta do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Aberta do Brasil/UFSM; Professora Permanente no Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Ana Carla Macedo do Nascimento

Psicóloga da Secretaria de Estado da Saúde Pública do Rio Grande do Norte. Apoiadora da Escola de Saúde Pública do RN /ESPRN, Natal-RN, Brasil. Mestre em Gestão, Trabalho, Educação e Saúde, pelo Programa de pós-graduação em Gestão, Trabalho, Educação e Saúde, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, <http://lattes.cnpq.br/8981635825961155>, ORCID: 0009-0000-4290-8189, e-mail: bacanamacedo@gmail.com.

Bárbara Juliana Pinheiro Borges

Possui graduação em Farmácia-Bioquímica pela Faculdade de Ciências Farmacêuticas de Ribeirão Preto - USP (2005), graduação em Direito pela Faculdade Brasileira UNIVIX (2014), especialização em Farmácia Homeopática pelo Instituto Homeopático François Lamasson (2008), mestrado em Ciências pela Faculdade de Ciências Farmacêuticas de Ribeirão Preto - USP (2012) e doutorado em Biotecnologia pela Rede Nordeste de Biotecnologia/ Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) (2018). Professora no Departamento de Ciências Farmacêuticas (DCFar) do Centro de Ciências da Saúde (CCS)/UFES. E-mail: barbara.borges@ufes.br

Cristiane Alves dos Santos

Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais Aplicadas do Araguaia - Faculdade Cathedral (2011). Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT (2016). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelas Faculdades Unidas do Vale do Araguaia - UNIVAR (2012). E-mail: crysti4ane@gmail.com

Dalva Nogueira de Souza

Diego Miranda Nunes

Doutor em Geografia e pesquisador no Laboratório de Espacialidades Urbanas (LabEU) da Universidade Federal de Santa Maria.
E-mail: dnunesgeo@gmail.com

Eliana Cristina Paula Tenório de Albuquerque

Jornalista, professora da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Diretora da Rádio UESC e pesquisadora líder do Observatório da Comunicação e das Culturas Contemporâneas (GOCC) - UESC/CNPQ.
E-mail: ecalbuquerque@uesc.br

Evenny Lilian de Jesus Lima

Graduada em Pedagogia. Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera. Pós-Graduada em Docência com Ênfase em Educação Inclusiva (IFMG). E-mail: lilianbibi1234@gmail.com

Gardênia Mikaela Xavier Veloso

Graduada em História. Cruzeiro do Sul. Pedagogia e Educação Especial Centro Universitário Leonardo da Vinci (Uniasselvi). Pós-Graduada em Docência com Ênfase em Educação Inclusiva (IFMG). Professora de História e Itinerários Formativos na Rede Estadual de Ensino. E-mail: gardeniamikaela@gmail.com

Iracy Luanna de Albuquerque Silva

Farmacêutica da Secretaria de Estado da Saúde Pública do Rio Grande do Norte. Orientadora técnico-pedagógica da Escola de Saúde Pública do RN/ESPRN, Natal-RN, Brasil. Mestre em Ensino na Saúde pelo Programa de pós-graduação em Ensino na Saúde (MPEENSA), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, <https://lattes.cnpq.br/5565906355074512>, ORCID: 0009-0008-1574-1385, e-mail: iracyluanna82@gmail.com

Laura Fernanda Ramos dos Santos

Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais Aplicadas do Araguaia - Faculdade Cathedral (2011). Especialista em Psicopedagogia pela Faculdades Integradas de Várzea Grande - FIAVEC (2011). E-mail: laurafernandardossantos@gmail.com

Leidiane Castro da Silva

Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais Aplicadas do Araguaia - Faculdades Cathedral (2018). Especialista em Alfabetização e Letramento pela Universidade Cândido Mendes (2019). Especialista em Educação Especial e AEE pela Facuminas (2024). E-mail: leidianecdesilva@gmail.com

Luessani Gomes de Sousa

Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário Cathedral (2019). Especialista em Educação Infantil e Alfabetização - Faculdade Invest de Ciências e Tecnologia (2020). E-mail: luessani@gmail.com

Marcos Vinícius Amaral Ribeiro

Doutor em Educação, atua como professor substituto na Universidade Federal de Ouro Preto no Departamento de Educação (DEEDU-UFOP). Foco de pesquisa: fundamentos da educação, inclusão, diferença e corpo.

Risoleta Ferreira de Oliveira

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná - UNOPAR (2018). Especialista em Ludopedagogia - FAVENI (2023).

E-mail: risoletabasiliobg@outlook.com

Veridiane da Costa

Mestre em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande pesquisadora do Núcleo de Estudos Avançados de Linguagens. E-mail: very.neves@hotmail.com

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO:



CONECTANDO SABERES ATRAVÉS DE
ESCRITAS, RELATOS E PERSPECTIVAS

www.arcoeditores.com
contato@arcoeditores.com
(55)99723-4952

