

Vol: 2

A Educação e o Ensino na *Atualidade*:

Transversalidades e Relatos de Experiências

► Organização
Liziany Müller
Ivanio Folmer
Adilson Tadeu Basquerote

A R C O
EDITORES ● ● ●

Vol: 2

A Educação e o Ensino na *Atualidade*:

Transversalidades e Relatos de Experiências

► Organização
Liziany Müller
Ivanio Folmer
Adilson Tadeu Basquerote

A R C O
EDITORES ● ● ●

Editor Chefe

Ivanio Folmer

Bibliotecária

Eliane de Freitas Leite

Revisora Técnica

Gabriella Eldereti Machado

Diagramação e Projeto Gráfico

Gabriel Eldereti Machado

Imagem capa

www.canva.com

Revisão

Organizadores e Autores(as)

Conselho Editorial

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva - Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Profa. Dra. Alicia Eugenia Olmos - Universidad Católica de Córdoba

Prof. Dr. Astor João Schönell Júnior - Instituto Federal Farroupilha

Prof. Dr. Alan Ricardo Costa - Universidade Federal de Roraima

Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza - Universidade de Santa Cruz do Sul

Prof. Dr. Carlos Adriano Martins - Universidade Cidade de São Paulo

Prof. Dr. Christian Dennys Monteiro de Oliveira - Universidade Federal do Ceará

Profa. Dra. Dayse Marinho Martins - Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos - Universidade Estadual de Londrina

Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos - Faculdade Sesi-Sp de Educação

Profa. Dra. Elane da Silva Barbosa - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Profa. Dra. Francielle Benini Agne Tybusch - Universidade Franciscana

Prof. Dr. Francisco Odécio Sales - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará

Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo - Universidade Católica de Brasília

Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch - Universidade Federal de Santa Maria

Profa. Dra. Liziany Müller Medeiros - Universidade Federal de Santa Maria

Profa. Dra. Marcela Mary José - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler - Universidade Federal de Santa Maria

Prof. Dr. Michel Canuto de Sena - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Profa. Dra. Mônica Aparecida Bortolotti - Universidade Estadual do Centro-Oeste

Prof. Dr. Rafael Nogueira Furtado - Universidade Federal do ABC

Prof. Dr. Roberto Araújo Silva - Centro Universitário Lusíada

Prof. Dr. Sidnei Renato Silveira - Universidade Federal de Santa Maria

Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin - Universidade Federal do Oeste da Bahia

Prof. Dr. Tomás Raúl Gómez Hernández - Universidade Central “Marta Abreu” de Las Villas

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

A educação e o ensino na atualidade [livro eletrônico] : transversalidades e relatos de experiências : vol. 2 / organização Liziany Müller, Ivanio Folmer, Adilson Tadeu Basquerote. -- Santa Maria, RS : Arco Editores, 2023.
PDF

Vários autores.
Bibliografia
ISBN 978-65-5417-140-3

1. COVID-19 - Pandemia 2. Educação - Finalidade e objetivos 3. Inteligência artificial 4. Prática de ensino 5. Prática pedagógica 6. Professores - Formação profissional 7. Relatos de experiências
I. Müller, Liziany. II. Folmer, Ivanio.
III. Basquerote, Adilson Tadeu.

23-170159

CDD-370.733

Índices para catálogo sistemático:

1. Prática de ensino : Educação 370.733

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415



10.48209/978-65-5417-140-3

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.



ARCO EDITORES

Telefone: 5599723-4952

contato@arcoeditores.com

www.arcoeditores.com

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 - SERVIÇOS INFORMACIONAIS PARA ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS: CENÁRIOS DA BIBLIOTECA CENTRAL DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA.....8

Celina Silveira Medeiros

Lourival José Martins Filho

doi: 10.48209/978-65-5417-140-0

CAPÍTULO 2 - A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS TERRITÓRIOS DA PRIMEIRA INFÂNCIA.....29

Tamara Insauriaga Bueno

doi: 10.48209/978-65-5417-140-1

CAPÍTULO 3 - A IMPORTÂNCIA DO SERVIÇO DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL NO CONTEXTO PÓS-PANDEMIA COVID-19.....41

Catiani Renata Salvati

doi: 10.48209/978-65-5417-140-2

CAPÍTULO 4 - A CONSTRUÇÃO DE SABERES/FAZERES QUE PERMEARAM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DURANTE PANDEMIA DA COVID-19.....58

Mara Fabiane Reis Gomes

Francisco Jucélio dos Santos

Ana Patrícia de Oliveira Martins

Daniel Rodrigues Corrêa

Cristina Maria Pescador

doi: 10.48209/978-65-5417-140-4

CAPÍTULO 5 - O CONTRATO SOCIAL E A INCLUSÃO DOS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: UMA ABORDAGEM COMPARATIVA.....70

Erika Neder dos Santos

Adriana Serrão

doi: 10.48209/978-65-5417-140-5

CAPÍTULO 6 - EMOÇÕES, RELAÇÕES SOCIAIS E GOVERNANÇA: ENTRE HIERARQUIAS E DICOTOMIAS.....83

Andrei Rodrigues Lopes

Carlos Edimilson Avila de Lima

Marcelo Moreira Cezar

Tarciano Ortolan de Barcelos

doi: 10.48209/978-65-5417-140-6

CAPÍTULO 7 - A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL APLICADA AO ENSINO.....99

André Luís Bender

Andreia Luzia Silva Teles e Guedes

Elizangela Carla Beserra da Fonseca

José Evangelista da Silva

Kleyton Adriano Silva

Rosiane da Conceição Abreu

Silvia Cristiane dos Santos Moreto

doi: 10.48209/978-65-5417-140-7

CAPÍTULO 8 - PESQUISAS EDUCACIONAIS REALIZADAS NO BRASIL: UM ENFOQUE NA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR À DISTÂNCIA.....117

Uilla Fava Pimentel

doi: 10.48209/978-65-5417-140-8

**CAPÍTULO 9 - DESAFIOS PARA O USO DE TIC NA EDUCAÇÃO
NA ATUALIDADE.....130**

Clarice Pereira Nunes

Elizangela Carla Beserra da Fonseca

Esmeralda de Fatima Martins

Ivanete Rodrigues de Araújo

José Evangelista da Silva

Kleyton Adriano Silva

Marizete Borges Silva Serejo

Marcelo Figueiredo Barbosa Júnior

doi: 10.48209/978-65-5417-140-9

SOBRE OS ORGANIZADORES.....145

SOBRE OS AUTORES.....148

CAPÍTULO 1

SERVIÇOS INFORMACIONAIS PARA ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS: CENÁRIOS DA BIBLIOTECA CENTRAL DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA

Celina Silveira Medeiros

Lourival José Martins Filho

Doi: 10.48209/978-65-5417-140-0

Introdução

Na contemporaneidade a biblioteca universitária ainda assume um papel fundamental no processo de formação de pessoas para as diversas áreas do conhecimento. Com esta compreensão, a presente pesquisa objetiva-se a analisar os serviços informacionais oferecidos pela Biblioteca Central (BC) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) para contemplar as demandas informacionais dos estudantes com necessidades educacionais específicas.

Neste cenário torna-se necessário apresentar a BC da UDESC com ênfase nos serviços informacionais e as interfaces com Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; discutir sobre estudos de usuário e Ciência da Informação na relação com a Educação e o papel da Biblioteca Universitária no atendimento a pessoas com necessidades educacionais específicas; contextualizar o perfil dos estudantes com necessidades educacionais específicas, as expectativas relacionadas aos serviços informacionais, as impressões da coordenação da BC e ainda propor um Programa de Competência em Informação para os estudantes com necessidades educacionais específicas na UDESC.

Serviços Informacionais em Bibliotecas

Os serviços informacionais estão ligados as bibliotecas desde o início da construção desses espaços de conhecimento. Nessa perspectiva Foskett (1969) *apud* Rozados (2006, p. 52), afirmam que “as bibliotecas sempre foram serviços de informação”.

Os serviços informacionais aparecem destacados no Código de Ética e Deontologia do Bibliotecário no Capítulo II “Da Natureza, Fundamento e Objeto do Trabalho do Bibliotecário”, que no 2º artigo coloca:

A profissão de Bibliotecário tem natureza sociocultural, e suas principais características são a prestação de serviços de informação à sociedade e a garantia de acesso indiscriminado aos mesmos, livre de quaisquer embargos. Parágrafo único – O bibliotecário repudia todas as formas de censura e ingerência política, apoia a oferta de serviços público e gratuitos, promove e incentiva o uso de coleções, produtos e serviços de bibliotecas e de outras unidades de informação, segundo o conceito de acesso aberto e universal (BRASIL, 2018).

Com isso, observa-se que os bibliotecários são prestadores de serviços informacionais para a sociedade. Para prestar serviços informacionais qualificados a avaliação dos serviços é fundamental, nesse sentido Lancaster (1996) indica que este tipo de avaliação é uma ferramenta estratégica para a gestão de Unidades de Informação (UI) como as bibliotecas, sendo uma etapa importante

para melhoria dos serviços prestados pois o planejamento permite elaborar políticas e diretrizes para alcançar o objetivo desejado.

Para avaliar a qualidade dos serviços, foram desenvolvidos diversos modelos ao longo dos anos como o modelo dos 5 Gaps (PARASURAMAN *et al.*, 1985), o modelo Servqual (PARASURAMAN *et al.*, 1988) e o modelo Servperf (CRONIN; TAYLOR, 1992) que podem ser replicados nas bibliotecas, assim como o modelo da escala Libqual.

Além disso, as bibliotecas podem utilizar a norma da *International Organization for Standardization*¹ (ISO) nº 11620 do ano de 2014. A ISO 11620:2014 tem o objetivo de “endossar o uso de indicadores de desempenho em relação a qualidade dos serviços e difundir o conhecimento sobre como conduzir a medição de desempenho, garantindo assim a qualidade dos serviços” (PIMENTA; COELHO JUNIOR, 2016, p. 6).

Existe também a possibilidade de serem empregados modelos híbridos que combinam os modelos supracitados no intuito de avaliar os serviços informacionais com maior eficiência. A convergência dos modelos oferece integridade na avaliação dos serviços uma vez que preenche possíveis fragilidades.

No que tange a prestação de serviços informacionais voltadas as pessoas com necessidades educacionais específicas, a literatura traz uma instrução da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) por meio da Norma Técnica (NBR) 15599 que versa sobre a acessibilidade na comunicação e prestação de serviços. Esta norma indica:

- a) espaço construído e sinalizado como especificado na ABNT NBR 9050;
- b) pessoal capacitado para atendimento de pessoas com deficiência;
- c) acervo com versões de obras em meio sonoro e visual, ou serviços para que a versão alternativa seja obtida e utilizada, tais como:
 - programa de ampliação de tela; - sistema de leitura de tela, sintetizador de voz e *display braille*;
 - *thermoform* e impressora *braille* ou sistema de leitura de tela que tenha interação com linhas *braille*; - *scanner*, com sistema para reconhecimento ótico de caracteres;

¹ *International Organization for Standardization* pode ser traduzida como Organização Internacional para Padronização (CAMBRIDGE DICTIONARY, 2023).

- outros dispositivos facilitadores e adaptados para pessoa com deficiência, como resenhas gravadas em vídeo ou *DVD*, com a informação cultural e social;
- obras da literatura interpretadas em LIBRAS, *braille* ou formato *Daisy* (ABNT, 2008, p. 10).

Pondera-se que a ABNT NBR 15599 foi desenvolvida para a prestação de serviços relacionados as pessoas com deficiência, no entanto, esta norma pode ser aplicada as pessoas com necessidades educacionais específicas.

Biblioteca Central da Universidade do Estado de Santa Catarina

A Biblioteca Central (BC) é uma biblioteca do tipo universitária que está ligada a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Foi inaugurada em 2007 a partir da união das antigas bibliotecas setoriais do Centro de Artes (CEART), Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED) e Centro de Ciências da Administração e Socioeconômicas (ESAG) (UDESC, 2023a).

O objetivo desta biblioteca é apoiar as atividades de ensino, pesquisa e extensão por meio de seu acervo e dos seus serviços (UDESC, 2023a) e para isso, a biblioteca está subdividida em 3 setores: circulação, referência e processamento técnico (UDESC, 2023b).

Os serviços oferecidos pela BC são regulamentados pela Resolução nº 03/2021, que dispõe no Capítulo V “DOS SERVIÇOS” a seguinte instrução:

Art. 31. A Biblioteca Universitária oferece serviços de consulta local, empréstimo domiciliar, levantamento bibliográfico e protocolo de busca, normalização bibliográfica, empréstimo entre instituições, visitas orientadas, capacitações, catalogação na fonte, atribuição de DOI, atividades artísticas e culturais, acesso a bases de dados, biblioteca das coisas e comutação bibliográfica (UDESC, 2021a).

Em 2019, a biblioteca ampliou sua oferta de serviços ao ser contemplada pelo Edital nº 01/2019 da Pró-reitora de Ensino da universidade que propunha a criação de Espaços Inovadores de Ensino (UDESC, 2019a) e assim inaugurou

os espaços *Maker*, *Coworking* e a Sala Dinâmica que são locais para o uso de tecnologias interativas que auxiliam o processo de ensino e aprendizagem.

Necessidades Educacionais Específicas na Universidade do Estado de Santa Catarina

Os estudantes com necessidades educacionais específicas da Universidade do Estado de Santa Catarina são mapeados e atendidos pelo Núcleo de Acessibilidade (NAE) que propõe princípios gerais de ações voltadas a acessibilidade para o público-alvo da educação especial e/ou com necessidades educacionais específicas (UDESC, 2023c).

O compromisso do NAE é viabilizar condições para a expressão plena do potencial do estudante, durante o processo de ensino e aprendizagem, garantindo sua inclusão na Universidade (UDESC, 2023d).

Os objetivos do núcleo são atender as normas disciplinadas pelas atuais legislações visando a promoção da acessibilidade atitudinal e metodológica (UDESC, 2023e) e ainda:

- Desenvolver e executar ações de apoio pedagógico para promover a acessibilidade de estudantes com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas;
- Realizar um levantamento de acessibilidade junto aos estudantes regularmente matriculados na UDESC;
- Capacitar docentes e bolsistas para atuarem com estudantes com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas;
- Mediar as adaptações necessárias aos estudantes no processo de ensino aprendizagem;
- Promover ações de conscientização acerca do tema “deficiência e necessidades educacionais específicas”;
- Promover condições igualitárias de acesso ao conhecimento por parte de estudantes com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas;
- Dar suporte aos diferentes setores da universidade para a melhoria da participação de pessoas com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas;
- Adquirir e assegurar a tecnologia assistiva e comunicação alternativa para os estudantes que necessitarem de tais recursos para sua plena participação acadêmica;

- Criar parcerias e convênios com as diversas entidades representativas das pessoas com deficiência de Santa Catarina e de outros Estados, visando a troca de conhecimentos e demais formas de intercâmbio acadêmico;
- Identificar as necessidades, formação e qualificação e recursos humanos;
- Orientar a estruturação e implantação de NAE setoriais, em cada um dos Centros da UDESC;
- Produzir, solicitar e coordenar as ações de investimentos financeiros para aquisição de material didático-pedagógico e recurso de acessibilidade indispensáveis aos acadêmicos, de acordo com suas necessidades educacionais (UDESC, 2023f).

O NAE considera as altas habilidades (superdotação), a dificuldade de aprendizagem, a esquizofrenia e o Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) como necessidades educacionais específicas, então esta pesquisa se debruçou sobre este público.

Procedimentos Metodológicos

Os procedimentos metodológicos tratam dos caminhos a serem percorridos pelo pesquisador para atingir os objetivos traçados, e dessa forma responder ao problema de pesquisa. Essa pesquisa teve natureza aplicada, classificando-se como descritiva e exploratória em relação aos objetivos. A abordagem do problema foi quali-quantitativa.

O universo da pesquisa teve 16 participantes sendo 1 coordenadora da BC, 4 estudantes com necessidades educacionais específicas matriculados no Centro de Educação da Foz do Itajaí (CESFI) e 11 estudantes autodeclarados com necessidades educacionais específicas vinculados ao CEART, FAED, ESAG e ao Centro de Educação a Distância (CEAD) e que utilizaram a BC.

Destaca-se que a coordenadora da BC respondeu a um roteiro de entrevista semiestruturado com 12 questões, os estudantes do CESFI foram selecionados de acordo com as especificidades educacionais analisadas nesta pesquisa para validar as 25 perguntas formuladas no questionário, após essa validação foram feitas as devidas correções e o questionário foi enviado para os estudantes do CEAD, CEART, FAED, ESAG através do NAE.

Antes da pesquisa ser aplicada, houve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos da UDESC que é credenciada junto a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (UDESC, 2023f).

Resultados e Discussão

O questionário encaminhado aos estudantes foi dividido em 6 eixos: perfil dos estudantes; necessidades informacionais atendidas e não atendidas; grau de importância atribuído pelos estudantes em relação aos serviços informacionais; grau de satisfação em relação aos serviços informacionais oferecidos pela BC; frequência do uso e não uso dos serviços informacionais; sugestões para criação e/ou adequação dos serviços informacionais.

No primeiro eixo relacionado ao perfil dos estudantes, houve perguntas sobre o país e o Estado de nascimento; gênero; faixa etária; especificidade educacional; curso de graduação e Centro de Ensino ao qual os estudantes estão vinculados.

Constatou-se que 90,9% dos participantes são brasileiros e 9,1% são angolanos. No Brasil, o Estado de nascimento predominante foi Santa Catarina com 36,4% dos respondentes, enquanto 18,2% declararam ter nascido em São Paulo e os Estados do Acre, Pernambuco, Amazonas e Rio Grande do Sul registraram 9,1% de participantes cada um. O Estado de nascimento relacionado a Angola foi Luanda.

No que diz respeito ao gênero, 54,5% dos respondentes identificaram-se com o gênero feminino e 45,5% com o gênero masculino. A faixa etária dos estudantes foi variada, 72,2% afirmaram ter entre 19 e 29 anos, 18,2% informaram ter entre 40 e 49 anos e 9,1% declararam ter entre 30 e 39 anos.

Em seguida, os estudantes foram questionados acerca de sua especificidade educacional, como resposta obteve-se que 63,6% têm TDAH e 36,4% têm dificuldade de aprendizagem. Não houve estudantes com altas habilidades e/ou esquizofrenia participando dessa pesquisa.

A pergunta seguinte do questionário tratou sobre o curso de graduação dos estudantes, como resposta observou-se que 18,2% estudavam o Bacharelado em Administração Pública e as Licenciaturas em Ciências Biológicas, Geografia, História, Pedagogia e Música reportaram 9,1% dos participantes em cada curso bem como os Bacharelados em Geografia e Economia que também tiveram 9,1%.

Posteriormente, os estudantes foram questionados quanto ao Centro de Ensino a que estavam vinculados e 54,5% dos participantes estudavam na FAED enquanto 27,3% estudavam na ESAG. Já o CEART teve 9,1% de participantes assim como o CEAD que também teve 9,1%.

Assinala-se que os estudantes da FAED contam com o Núcleo de Apoio Pedagógico e Estudantil (NUAPE) que atua nas seguintes frentes:

atendimento educacional especializado; acompanhamento pedagógico ao docente; apoio e atendimento aos estudantes, técnicos e docentes que sofrem preconceito, assédio, *bullying* e outras formas de violência; oferta de cursos extracurriculares de produção textual; tradução e Interpretação em Língua Brasileira de Sinais – TI em Libras (UDESC, 2023g).

Já os estudantes do CEART e da ESAG são acompanhados pelo NAE. Os estudantes do CEAD têm atendimento do Núcleo de Acessibilidade (NAC) que:

objetiva articular ações educacionais que promovam a acessibilidade aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e estudantes com necessidades educacionais específicas, apoiando a aprendizagem dos discentes do CEAD/UDESC, garantindo assim sua inclusão na universidade. O acompanhamento do NAC poderá ser solicitado pelo estudante público-alvo e/ou pelos docentes do CEAD (UDESC, 2023h).

Pondera-se que a atuação destes núcleos viabiliza condições para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra de forma mais inclusiva para os estudantes com necessidades educacionais específicas da UDESC.

O segundo eixo do questionário investigou se os serviços informacionais oferecidos pela BC atendiam as necessidades informacionais dos estudantes, percebeu-se que 90% dos respondentes expressaram que sim e 10% manifestaram que não, as necessidades informacionais não são atendidas. A esses 10% foi perguntado o(s) motivo(s), como resposta obteve-se que “a orientação dada é quase sempre genérica, de acordo com a turma, fase...”

Com isso, refletiu-se sobre que práticas profissionais o bibliotecário dispõe para melhor atender aos estudantes, chegou-se à conclusão de que os Estudos de Usuário podem ser utilizados para a compreensão do perfil e de diferentes características dos estudantes, uma vez que esses estudos captam nuances, dando conta não só de aspectos usuais como o conhecimento de que tipo de buscas informacionais os estudantes realizam, mas desvendando aspectos intrínsecos dos sujeitos. Ao realizar os Estudos de Usuário, a oferta de serviços informacionais passa a ser mais assertiva.

No terceiro bloco do questionário foi indagado sobre reflete-se que o grau de importância atribuído pelos estudantes em relação aos serviços informacionais. Primeiramente, os estudantes foram perguntados em relação a relevância dos serviços informacionais e como resposta obteve-se que 60% dos respondentes consideravam os serviços relevantes, 40% avaliavam os serviços como muito relevantes e nenhum estudante julgou os serviços irrelevantes.

O grau de importância de um serviço informacional é um fator que condiciona o seu uso, oferecer serviços que sejam considerados relevantes é uma forma de agregar valor e o conquistar o público.

Os estudantes também foram perguntados quanto aos serviços informacionais da BC serem inclusivos para a sua necessidade educacional específica, percebeu-se que 80% dos respondentes consideravam os serviços informacionais inclusivos para sua necessidade e 20% dos participantes discordam. Para todos os respondentes foi solicitado que justificassem a sua resposta, dentre

aqueles que sinalizaram que os serviços informacionais são inclusivos, destacam-se as falas “acho um ótimo ambiente para estudos que oferece aos estudantes uma diversidade de materiais e um aconchegante espaço de estudo” e “a possibilidade de renovação é fundamental”.

Nessas falas, observa-se que o ambiente, o acervo e a oportunidade de poder renovar os itens bibliográficos impactam positivamente os estudantes. Os outros participantes que responderam afirmativamente a essa questão, relataram que “são serviços de fácil entendimento e utilização”; “nunca tive dificuldade de acessar”; “boa” e “sim, eu concordo”. Nesses entendimentos os participantes expressam a facilidade no uso dos serviços informacionais. Os outros respondentes que coadunam com o ponto de vista afirmativo, colocam que “embora possa ser melhorada, com um acompanhamento de forma assistida” e “vou procurar me informar mais”.

O respondente que percebe os serviços informacionais como algo não inclusivo para a sua especificidade educacional, aponta que “falta divulgação”. Em 2019 a BC criou um *site* específico que reúne informações sobre o seus serviços informacionais (UDESC, 2019b). Desde sua criação, a BC não tinha um *site* que centralizasse todas as suas informações e esta mudança criou um novo canal de comunicação entre a biblioteca e os estudantes (UDESC, 2019b). O outro respondente que não considerava os serviços informacionais como algo inclusivo para a sua especificidade educacional, indica “acho que não é suficiente, pois a BU não envia e-mails com frequência ou algo do tipo, como tenho TDAH a falta de notificações acaba me fazendo esquecer de certos compromissos com a BU”. Nessa resposta, observa-se que o respondente associa a BC a BU, nesse caso esclarece-se que BU da UDESC que é um sistema composto por 11 bibliotecas setoriais do qual a BC faz parte (UDESC, 2023i).

Em relação aos “*e-mails* e notificações poderiam ser enviados com maior frequência” a BC pode utilizar a Disseminação Seletiva da Informação (DSI)

como ferramenta para reforçar aos estudantes que o sistema Pergamum utilizado na biblioteca possui a aba Meu Pergamum, onde é possível fazer renovações, empréstimos, reservas, entre outros (UDESC, 2023j).

A BC também dispõe da tecnologia *Radio Frequency Identification* (RFID) em um equipamento que faz o autoatendimento para empréstimo e devolução de livros (UDESC, 2019b). O RFID juntamente com o sistema Pergamum, podem ser divulgados por meio da DSI para os estudantes não perderem prazos.

No quarto eixo, os estudantes foram perguntados sobre o grau de satisfação em relação aos serviços informacionais com a seguinte questão: como você se sente em relação aos serviços informacionais disponibilizados pela BC da UDESC e metade dos estudantes (50%) estavam satisfeitos, 20% sentiam-se muito satisfeitos enquanto outros 20% mostraram-se parcialmente satisfeitos e 10% se declararam insatisfação.

A satisfação dos interagentes está relacionada a qualidade dos serviços disponibilizados, e nesse aspecto Inácio, Amante e Segurado (2018, p. 2) colocam que “a qualidade e a satisfação têm sido objeto de vários estudos e da aplicação de diversas metodologias, constituindo a avaliação de impacto um campo de investigação também relativamente recente”.

Os estudantes também foram perguntados quanto aos serviços informacionais disponibilizados pela biblioteca satisfazerem as suas necessidades de informação. Como resultado, 70% dos estudantes disseram que sim, os serviços informacionais satisfazem suas necessidades informacionais e 30% disseram que não, os serviços informacionais não satisfazem suas necessidades informacionais.

Os estudantes cujas necessidades informacionais não foram satisfeitas foram perguntados sobre o(s) motivo(s), como respostas obteve-se “nem sei quais são... que informação é essa que não informa... pra quem é feita?”; “não” e “não há muitas notificações”.

Esses apontamentos trazem reflexões acerca do acesso e disponibilização da informação. A BU como UI dispõe de vasto conteúdo informacional que deve ter o acesso facilitado para as pessoas. No caso das bibliotecas da UDESC, existe o Grupo de Trabalho (GT) de Acessibilidade que tem como principal objetivo atender as normas das legislações vigentes visando promover a acessibilidade informacional nas Bibliotecas Udesc (UDESC, 2023k).

A quinta parte do questionário tratou sobre a frequência do uso e não uso dos serviços informacionais, os estudantes foram perguntados sobre mídias sociais, *site* e serviços informacionais. Em relação as mídias sociais, foi perguntado a frequência com que os estudantes usaram o *Facebook* e/ou *Instagram*, como resposta obteve-se que 60% dos estudantes não utilizaram as mídias sociais, 20% utilizaram uma vez, 10% usaram semanalmente e 10% dos estudantes utilizaram mensalmente.

Pondera-se que as mídias sociais das bibliotecas da universidade passaram por transformações visuais em 2019 amparadas nas recomendações do projeto de Identidade Visual e com o trabalho de uma equipe de bolsistas do Design Gráfico do Sistema de Biblioteca da Udesc (UDESC, 2019b). Em paralelo, a BU recebeu uma nova identidade visual elaborada a partir do conceito “A Biblioteca Universitária da UDESC é um ambiente acolhedor e descontraído, onde as pessoas se encontram para compartilhar livros e pensamentos” (UDESC, 2023l). Esse conceito refletiu diretamente na Biblioteca Central que está subordinada a BU.

Em seguida, os estudantes foram questionados sobre o uso do *site* da BC e como resposta teve-se que 80% dos estudantes utilizaram o *site* e 20% não o utilizaram. Entre os estudantes que utilizaram o *site*, 40% usaram semanalmente, 30% usaram uma vez e 10% utilizaram mensalmente. Os estudantes que não fizeram uso do *site* foram questionados sobre o(s) motivo(s), como resposta obteve-se “nunca tive o interesse” e “falta de oportunidade”. Constata-se que o

site biblioteca é uma fonte de informação confiável para os estudantes esclarecerem suas dúvidas (UDESC, 2023a).

Posteriormente, os estudantes foram perguntados sobre a frequência que utilizaram os demais serviços informacionais da biblioteca e 40% dos estudantes usaram os serviços mensalmente, 20% utilizaram semanalmente, 20% fizeram uso dos serviços apenas uma vez enquanto 20% nunca utilizaram os serviços informacionais. Foi solicitado aqueles que não utilizaram os serviços que indicassem o(s) motivo(s) e como respostas teve-se “falta de oportunidade” e “não sabia que tinha”. Frente a isso, a biblioteca pode fortalecer estratégias na divulgação dos seus serviços, seja por meio dos canais de comunicação da universidade, seja por meio de suas mídias sociais ou pelas mídias sociais da BU.

No último bloco do questionário os estudantes foram perguntados se tinham algum comentário ou crítica a fazer em relação aos serviços informacionais oferecidos pela BC. Entre as falas observou-se que não havia críticas, e como comentários “está ótimo”; “não posso opinar”; “não vejo problemas” e “um acompanhamento customizado e personalizado melhor no intuito de tornar mais eficiente o atendimento dos usuários”. Os estudantes também foram convidados a sugerir a criação de serviços informacionais na BC, como respostas obteve-se “acompanhamento customizado e personalizado” e “mais estímulos para os estudantes frequentarem a biblioteca”. Os demais participantes não fizeram sugestões. Por fim, foi questionado se os estudantes gostariam de sugerir a adequação dos serviços informacionais da BC e os estudantes que responderam a essa questão disseram “um acompanhamento melhor assistido”; “mais oportunidades” e “aumentar o tempo de empréstimo, sempre esqueço de devolver e fico com penalidade”. Os demais participantes não sugeriram adequações.

A coordenadora da BC foi entrevistada acerca de suas impressões pessoais acerca das necessidades educacionais específicas e sobre sua trajetória acadêmica e profissional. Em relação a formação acadêmica, a coordenadora

da BC relata que se graduou no curso de Biblioteconomia na UDESC, no ano de 2012 e realizou a pós-graduação em Gestão de Unidades de Informação na mesma instituição. Ao ser perguntada sobre se houve alguma disciplina ou conteúdo relacionado as necessidades educacionais específicas em sua formação, a coordenadora aponta não teve nenhuma disciplina voltada para essa temática na pós-graduação ou na graduação e o contato que teve ocorreu em formações paralelas ao longo da jornada profissional.

Ela também foi questionada sobre cursos na área de educação inclusiva, acessibilidade e/ou correlatos e pondera que não chegou a fazer nenhum curso específico, mas participou de alguns eventos, rodas de conversa, algumas palestras e do Seminário Nacional de Bibliotecas Braille que foi evento é promovido em 2018 pela Federação Brasileira de Associações de Bibliotecários, Cientistas de Informação e Instituições. Destaca-se que esse seminário é um dos principais expoentes do Brasil relacionado a acessibilidade em bibliotecas.

Ao ser questionada se já realizou atendimento, ou teve contato com estudantes com necessidades educacionais específicas, a coordenadora disse que está na BC desde 2019 e somente no segundo semestre de 2022 teve contato com uma estudante. Assim, percebe-se a ausência dos estudantes com necessidades educacionais específicas no ambiente físico da BC.

Posteriormente foi perguntado se a BC possui parceria com instituições governamentais e/ou não governamentais para melhor atender o público com necessidades educacionais específicas, a coordenadora respondeu que não há nenhuma parceria efetiva firmada com nenhum um órgão, mas há o apoio do NAE quando existem demandas e apoio da Fundação Dorina Nowill para materiais adaptados.

Ao ser questionada se BC segue alguma Política de Acessibilidade a coordenadora disse que não há política, mas existe um GT em Acessibilidade. Também foi perguntado sobre quais habilidades considera importante o biblio-

tecário possuir para a interação com estudantes com necessidades educacionais específicas, ela responde empatia, e evidencia que a formação complementar é necessária para a interação com os estudantes.

Foi solicitado que a coordenadora dissesse o que entende por inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas, ela responde que a inclusão passou por diferentes fases e que a inclusão significa não ter a visão do capacitismo, é proporcionar autonomia para as pessoas.

Ao ser perguntada sobre alguma vivência e/ou experiência relacionada as necessidades educacionais específicas a coordenadora da BC recordou que na graduação teve um colega com “autismo” e percebeu o quanto a universidade e os estudantes não estavam preparados para lidar com ele, com essa experiência todos precisaram adaptar-se e perceberam a importância da inclusão. Ela finaliza dizendo “essas pessoas tem o direito, tanto direito quanto nós de ter acesso a universidade, acesso à informação”.

Foi requerido que a coordenadora opinasse sobre os desafios enfrentados pelo bibliotecário para atuar na prática de inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas e ela relata que falta de formação e a limitação da equipe da BC prejudicam práticas inclusivas. Posteriormente, foi pedido para ela falar livremente sobre o que entende por necessidades educacionais específicas e ela responde:

Bom, eu acho que necessidades educacionais específicas, da minha ingenuidade de forma leiga [...], não sou estudiosa da área, mas para mim são pessoas que precisam de algum suporte educacional [...] diferenciado, que têm alguma necessidade diferenciada do público em geral.

O pensamento da coordenadora está correto e coaduna com o entendimento de Pupo e Santos (2001) que afirmam:

A biblioteca universitária, enquanto agente mediador entre o conhecimento gerado e o usuário, na utilização e na reciclagem dessas informações, tem o compromisso de democratizar seus espaços, facilitando o acesso de qualquer usuário, sem segregação ou discriminação, pois o direito à informação é a cidadania em exercício pleno.

Ao democratizar os espaços e facilitar o acesso de qualquer pessoa sem segregação ou discriminação a BU oferece respaldo para as pessoas com necessidades educacionais específicas tenham acesso de modo igualitário a ambiência da biblioteca.

A entrevista foi encerrada com o seguinte questionamento: a BC dispõe de serviços informacionais específicos para os estudantes com necessidades educacionais específicas e a resposta foi que não, infelizmente não há nenhum setor que desenvolva serviços específicos para os estudantes. De modo a contribuir com a mudança desse panorama sugeriu-se que a BC somasse esforços com outros setores da universidade como o NAE, laboratórios de estudos e com parcerias de diferentes setores da sociedade. Nesse sentido, a Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) é uma referência no atendimento a pessoas com atraso global do desenvolvimento, deficiência (visual, auditiva, intelectual, física e múltipla), transtorno do espectro autista, transtorno do déficit de atenção/hiperatividade e altas habilidades/superdotação (FCEE, 2023a).

A FCEE tem entre os seus serviços cursos e capacitações que tem o objetivo de qualificar o atendimento realizado às pessoas consideradas público da educação especial voltados para profissionais que atuem direta ou indiretamente com o público da educação especial” (FCEE, 2023b). Pondera-se que a oportunidade de se capacitar traz novos conhecimentos e motiva mudanças.

Conclusão

Os estudantes com necessidades educacionais específicas da Universidade do Estado de Santa Catarina podem ter seu processo de aprendizagem ancorado nos serviços informacionais disponibilizados pela Biblioteca Central.

Esta pesquisa demonstrou que os serviços informacionais oferecidos pela Biblioteca Central contemplam as demandas informacionais da maioria dos estudantes, mas a biblioteca não conta com setor específico para o atendimento destes estudantes e ainda não possui Política de Acessibilidade. Destaca-se a presença de um GT em Acessibilidade e apoio do NAE.

A partir dos dados encontrados, sugeriu-se a criação de um Programa de Competência em Informação para os estudantes com necessidades educacionais específicas cujo intuito foi desenvolver as competências essenciais no acesso e uso da informação no ambiente universitário. Acerca da Competência em Informação, Spudeit (2016, p. 240) explica que:

Ser competente em informação significa desenvolver de forma contínua as diferentes habilidades para detectar as necessidades no uso de informação, ter conhecimentos em fontes, recursos, suportes de informação para aplicação na compreensão e disseminação da informação visando à construção e compartilhamento do conhecimento. Isso deve começar na infância, mas se estende por toda a vida de um indivíduo.

Dessa forma, ao implementar um programa dessa natureza serão oferecidos meios para os estudantes suprirem suas necessidades informacionais de forma autônoma, tornando-se protagonistas do seu processo de aprendizagem. Esse programa contribui com a construção de novos conhecimentos e criticidade dos estudantes.

O Programa de Competência em Informação desenvolvido nesta pesquisa sugere inicialmente a capacitação da equipe da Biblioteca Central para dirimir possíveis barreiras atitudinais em relação aos estudantes com necessidades educacionais específicas. O Programa segue com visita orientada dos estudantes a biblioteca, oficinas para demonstrar as fontes de informação do acervo físico, os *e-books* e as bases de dados que a biblioteca possui, além de oficinas para explicar os critérios de avaliação de fontes de informação e oficinas de leitura crítica.

Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 15599 Acessibilidade – Comunicação na prestação de serviços**. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/pessoa_com_deficiencia/NBR15599.pdf. Acesso em: 26 jul. 2023.

BRASIL. Resolução nº 207, de 09 de novembro de 2018. **Código de Ética e Deontologia do Bibliotecário**. Brasília, DF. Disponível em: <http://repositorio.cfb.org.br/bitstream/123456789/1330/1/Resolu%c3%a7%c3%a3o%20207%20C%b3digo%20de%20c3%89tica%20e%20Deontologia%20do%20CFB.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2023.

CRONIN JUNIOR, J. J.; TAYLOR, A. S. Measuring service quality: a reexamination and an extension. **Journal of Marketing**, Nova York, v. 56, p. 55-68, jul. 1992. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/225083621_Measuring_Service_Quality_-_A_Reexamination_And_Extension/link/54fb-d7a70cf20700c5e7dc4c/download. Acesso em: 26 jul. 2023.

FUNDAÇÃO CATARINENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Sobre a FCEE**. Santa Catarina, 2023a. Disponível em: <https://www.fcee.sc.gov.br/institucional/sobre-a-fcee>. Acesso em: 22 jul. 2023.

FUNDAÇÃO CATARINENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Santa Catarina, 2023b. **Cursos e Capacitações em Educação Especial**. Disponível em: <https://www.fcee.sc.gov.br/informacoes/servicos-fcee/cursos-e-capacitacoes>. Acesso em: 22 jul. 2023.

INÁCIO, A.; AMANTE, M. J.; SEGURADO, T. Avaliação de impacto numa Biblioteca de Ensino Superior: da utilização de informação de questionários de avaliação de satisfação de utilizadores à relevância do cruzamento de fontes. In: **CONGRESSO NACIONAL DE BIBLIOTECÁRIOS, ARQUIVISTAS E DOCUMENTALISTAS, 13., 2018**, Fundão. Anais [...]. Fundão, 2018. Disponível em: <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/16723>. Acesso em: 22 jul. 2023.

LANCASTER, F. W. **Avaliação de serviços de bibliotecas**. Brasília, DF: Lemos Informação e Comunicação, 1996.

PARASURAMAN, A.; ZEITHAML, V. A.; BERRY, L. L. A conceptual model of service quality and its implications for future research. **Journal of Marketing**, Chicago, v. 49, n. 3, p. 41-50. 1985. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/225083670_A_Conceptual_Model_of_Service_Quality_and_its_Implication_for_Future_Research_SERVQUAL. Acesso em: 26 jul. 2023.

PARASURAMAN, A.; ZEITHAML, V. A.; BERRY, L. L. Servqual: A multiple-item scale for measuring consumer perceptions of service quality. **Journal of Retailing**, Nova York, v. 64, n. 1, p. 12-40. 1988. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Valarie-Zeithaml-2/publication/225083802_SERVQUAL_A_multiple-Item_Scale_for_measuring_consumer_perceptions_of_service_quality/links/5429a4540cf27e39fa8e6531/SERVQUAL-A-multiple-Item-Scale-for-measuring-consumer-perceptions-of-service-quality.pdf. Acesso em: 26 jul. 2023.

PIMENTA, E. C. T.; COELHO JUNIOR, T. P. O uso de indicadores de desempenho da ISO 11620 para avaliar bibliotecas universitárias. In: **SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 19., 2016**, Manaus. Anais [...]. Manaus, 2016. Disponível em: <http://repositorio.febab.org.br/items/show/4481>. Acesso em: 26 jul. 2023.

CAMBRIDGE DICTIONARY. Translate, 2023. <https://dictionary.cambridge.org/pt/translate/>. Acesso em: 26 jul. 2023.

PUPO, D. T.; SANTOS, G. C. As novas tecnologias da informação: uma proposta de acesso e atendimento a usuários com necessidades especiais em bibliotecas universitárias. In: **SEMINÁRIO DE ACESSIBILIDADE, TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E INCLUSÃO E INCLUSÃO DIGITAL, 1., 2001**, São Paulo. Anais[...]. São Paulo, 2001. Disponível em: http://www.prodiam.sp.gov.br/multimidia/midia/cd_atiid/conteudo/ATIID2001/MR2/01/NovasTIBibliotecasUniversitarias.pdf. Acesso em: 23 jul. 2023.

ROZADOS, H. B. F. A informação científica e tecnológica e os serviços de informação. **Revista Informação & Sociedade: Estudos**, v. 16, n. 1, p. 49-62. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/441/1493>. Acesso em: 26 jul. 2023.

SPUDEIT, D. F. A. O. Programa para desenvolvimento da competência em informação: implementação, metodologias e avaliação. In: ALVES, Fernanda Maria Melo; CORRÊA, Elisa Cristina Delfini; LUCAS, Elaine Rosângela de Oliveira. (orgs.). **Competência em informação: políticas públicas, teoria e prática**. Salvador: EDUFBA, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/22598>. Acesso em: 26 jul. 2023.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA. **Início**. 2023a. Disponível em: <https://www.udesc.br/bibliotecacentral>. Acesso em: 26 jul. 2023.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA. **Equipe**. 2023b. Disponível em <https://www.udesc.br/bibliotecacentral/equipe>. Acesso em: 26 jul. 2023.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA. **Resolução nº 03, de 17 de agosto de 2021**. 2021a. Florianópolis, SC, Disponível em: <http://secon.udesc.br/consuni/camaras/ceg/resol/2021/003-2021-ceg.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2023.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA. **Espaços Inovadores de Ensino – ESPINE**. 2019a. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/udesc/id_cpmenu/8690/2019__EDITAL_ESPINE__15523367146578_8690.pdf. Acesso em: 26 jul. 2023.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA. **Núcleo de Acessibilidade Educacional – NAE**. 2023c. Disponível em: <https://www.udesc.br/nae/principios>. Acesso em: 23 jul. 2023.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA. **Núcleo de Acessibilidade Educacional – NAE**. 2023d. Disponível em: <https://www.udesc.br/nae>. Acesso em: 23 jul. 2023.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA. **Núcleo de Acessibilidade Educacional – NAE**. 2023e. Disponível em: <https://www.udesc.br/nae/objetivos>. Acesso em: 23 jul. 2023.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA. **Apresentação**. 2023f. Disponível em: <https://www.udesc.br/comitedeeticaepesquisacomsereshumanos>. Acesso em: 23 jul. 2023.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA. **Núcleo de Apoio Pedagógico e Estudantil – NUAPE**. 2023g. Disponível em: <https://www.udesc.br/faed/nuape>. Acesso em: 23 jul. 2023.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA. **Núcleo de Acessibilidade – NAC**. 2023h. Disponível em: <https://www.udesc.br/cead/nac>. Acesso em: 23 jul. 2023.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA. **Relatório Anual 2019 Biblioteca Central**. 2019b. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/udesc/id_cpmenu/11812/2019_Relat_rio_de_Gest_o_BC_v2_16119470119024_11812.pdf. Acesso em: 23 jul. 2023.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA. **Início**. 2023i. Disponível em: <https://www.udesc.br/bu>. Acesso em: 23 jul. 2023.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA. **Autenticação – Meu Pergamum**. 2023j. Disponível em: https://pergamumweb.udesc.br/biblioteca_s/meu_pergamum/index.php?flag=index.php. Acesso em: 23 jul. 2023.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA. **Grupos de trabalho para padronização das atividades compartilhadas pelas bibliotecas da UDESC**. 2023k. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/udesc/documentos/Grupos_de_trabalho_BU__1__15433395885428_4769.pdf. Acesso em: 22 jul. 2023.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA. **Marca BU**. 2023l. Disponível em: <https://www.udesc.br/bu/sobre/marca>. Acesso em: 22 jul. 2023.

CAPÍTULO 2

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS TERRITÓRIOS DA PRIMEIRA INFÂNCIA

Tamara Insauriaga Bueno

Doi: 10.48209/978-65-5417-140-1

Introdução

A constante mudança nos cenários da educação e da formação docente atestam a pluralidade dos sujeitos que acessam esses espaços-tempos, sendo uma realidade em todas as etapas da educação. Grande parte das mudanças tem em seu horizonte o desejo de incluir e acolher esses sujeitos, considerando suas multiplicidades e pessoalidades. Nesse sentido, o presente trabalho visa contribuir com o debate que versa sobre o ensino e aprendizagem de sujeitos em seus diversos contextos, enfocando os territórios da primeira infância. Tem-se como objetivo refletir sobre os impactos da experiência estética na formação de professores, como um dos possíveis caminhos para construção de processos mais humanizados e sensibilizados às vozes do uno e do múltiplo que compõem a Educação Infantil.

Cabanellas (2020) comenta sobre a atitude que deve ter um educador da primeira infância, afirmando que ela deve ser estética, uma atitude capaz de

se converter em uma comunicação autêntica, a qual é representada pela autora como uma “música para duas vozes”. Nesse sentido, nos propomos nesse momento a pensar em uma formação que acolha essa música para duas vozes, que forme sujeitos capazes de fruir, ecoar e experienciar essa melodia. Assim, a problemática do trabalho é expressa através da questão, como contribuir para formação de professores da primeira infância, considerando os diversos contextos e realidades que se fazem presentes nos territórios da Educação Infantil.

De imediato rememoramos o poema “As cem linguagens da criança”, de Loris Malaguzzi, inspirada pelo poema do autor, as reflexões aqui presentes têm em seu horizonte uma formação docente que consiga formar professores capazes de devolver às crianças as 99 linguagens que Malaguzzi fala terem sido roubadas pela escola e pela cultura. Refletir sobre a docência na Educação Infantil tem como objetivo dar foco para uma importante, mas emudecida face da formação de professores. Assim, orientamos as partes que se seguem da escrita em três grandes questões que acompanham os estudos sobre formação e experiência estética na Educação Infantil, estendendo-se a uma aproximação entre as Pedagogias Participativas e a dimensão estética da primeira infância.

As perguntas elencadas para guiar a escrita são: 1) Qual a relação entre formação estética de professores e docência na Educação Infantil? 2) Que relações podemos estabelecer entre Educação Infantil e experiência estética? e 3) Como podemos relacionar as Pedagogias Participativas e a dimensão estética da formação de professores? Cabe destacar que as pedagogias participativas são abordagens educacionais que têm como base a participação ativa das crianças no processo de aprendizagem e na construção do conhecimento. Elas se fundamentam em princípios democráticos e valorizam pontos como: a autonomia, a colaboração, o diálogo e a construção coletiva do saber.

Faz-se aqui outro destaque, apesar de a escrita que se segue ser dividida em três questões, peço que o leitor parta do pressuposto de que suas reflexões são complementares. Tendo como base os escritos de Hoyuelos (2020) sobre constelação sistêmica espaço-temporal, apresentamos a divisão desse tópico

como “uma rede de relações que representam um campo de possibilidades criativas de expressão e de comunicações múltiplas” (HOYUELOS, 2020, p. 38), ela faz referência a “necessidade de ser sensível à estrutura que conecta os acontecimentos” (Ibidem), assim, não tem-se a intenção de fragmentar o conhecimento tecido.

Qual a Relação entre Formação Estética de Professores e Docência na Educação Infantil?

A primeira reflexão que essa questão suscita, é a crítica tecida pela separação entre o aluno e o profissional que esse é/vai ser. Pensar unicamente nas futuras implicações da experiência estética na formação, desconsiderando a formação inicial ou a colocando em segundo plano, nunca foi o objetivo. Aqui, porém, peço a permissão dos leitores para que seja possível compartilhar algumas reflexões e teorias acerca dos desdobramentos de uma formação estética para os educadores da Educação Infantil. Com a ressalva de que o percurso trilhado até aqui assegura-nos a construção de uma relação entre experiência estética e formação docente.

A docência na primeira infância está invariavelmente imbricada a questões profundas e complexas, que vão desde os tempos das infâncias até os sentimentos e expressões das crianças. Essa etapa da vida é caracterizada por uma série de desafios únicos, como a compreensão das múltiplas dimensões do desenvolvimento infantil: a social, a cognitiva, a afetiva e a motora. Por exemplo, o desenvolvimento cognitivo nas crianças em idade pré-escolar frequentemente envolve a curiosidade incessante e a exploração ativa do mundo ao seu redor, o que exige abordagens pedagógicas sensíveis e receptivas para aproveitar esse desejo inato de aprender. Além disso, a expressão criativa e a interação social desempenham um papel fundamental nas dinâmicas da primeira infância, onde os gestos e atitudes das crianças podem revelar muito sobre suas necessidades, interesses e interações com o ambiente. Esses elementos, embora também

presentes em outras fases do desenvolvimento, alcançam uma singularidade ímpar na infância, tornando-a uma fase crítica para a formação de professores. Cabanellas, et al, (2020, p. 67) afirma que a experiência estética “permite ao educador trabalhar tanto a partir da multiplicidade de campos emocionais [...] como desde a multiplicidade de linguagens que podem ser construídas”, assim, parte-se do pressuposto de que a experiência estética pode contribuir significativamente para a formação de professores da Educação Infantil ao oferecer uma abordagem que valoriza a sensibilidade, a criatividade e a percepção estética como elementos essenciais no processo de construção e interpretação dessas outras linguagens que são inerentes à primeira infância.

Como apontado por Cabanellas, et al. (2020, p. 70), “para estabelecer um diálogo com a infância, é necessário valorizar e sentir suas necessidades profundas, conhecer os interesses que promovem a aprendizagem de cada criança e os ritmos pessoais produzidos a partir das aproximações e distanciamentos de outros seres e objetos”. Essa perspectiva abrange não somente as interações entre educadores e crianças, mas também compreende os contextos, territórios, famílias e origens em que as crianças estão inseridas. Ao considerar os múltiplos elementos que compõem as experiências das infâncias, a formação de professores que valoriza e integra experiências estéticas no ambiente educacional traz consigo a promessa de desenvolver educadores altamente sensíveis às necessidades únicas e intrincadas das crianças na Educação Infantil. Isso implica uma abordagem que vai além do ensino tradicional, buscando se harmonizar com os ritmos e necessidades individuais das crianças, reconhecendo a importância das influências contextuais e territoriais na construção do conhecimento e na formação das crianças.

Essa sensibilidade é uma qualidade crucial que pode transformar a interação entre os professores e os alunos em um ambiente de aprendizado significativo e enriquecedor. Ao envolver os professores em experiências estéticas, eles são incentivados a cultivar uma atenção refinada para nuances emocionais,

gestos sutis e formas de expressão das crianças. Isso se traduz em uma capacidade aprimorada de captar os interesses individuais, os momentos de curiosidade efervescente e os sinais não verbais que as crianças utilizam para comunicar seus pensamentos e emoções. A sensibilidade desenvolvida por meio da formação estética não apenas aprofunda a conexão emocional entre os professores e as crianças, mas também tem o poder de enriquecer a abordagem pedagógica de maneira fundamental.

Professores mais sensíveis estão mais propensos a criar um ambiente de sala de aula que seja verdadeiramente aberto, onde cada criança é reconhecida e valorizada por sua singularidade. Eles têm a capacidade de adaptar suas práticas de ensino para atender às necessidades individuais de aprendizado, promovendo assim uma experiência educacional inclusiva e personalizada. Além disso, a sensibilidade adquirida por meio da experiência estética leva os professores a adotarem uma abordagem pedagógica reflexiva. Ao observar e interpretar a variedade de expressões e reações das crianças a estímulos estéticos, os educadores são levados a refletir constantemente sobre as estratégias de ensino que empregam. Isso estimula um ciclo de melhoria contínua, onde os professores buscam constantemente maneiras de ajustar e aprimorar suas abordagens de acordo com as necessidades e os interesses emergentes das crianças.

Essa sensibilidade, enriquecida pela experiência estética, culmina em uma abordagem pedagógica acolhedora. Os professores estão mais propensos a criar um ambiente onde as crianças se sintam compreendidas, respeitadas e incentivadas a explorar, experimentar e se expressar livremente. A formação estética, portanto, não apenas contribui para uma visão mais holística e sensível da educação infantil, mas também influencia diretamente a maneira como os professores interagem com suas salas de aula e moldam a experiência educacional de suas crianças. Cabe ainda a colocação de que a apreciação da arte, da música, do jogo simbólico e de outras manifestações estéticas pode enriquecer

o repertório dos professores, ampliando suas possibilidades de criar ambientes educacionais que partam de uma concepção de estética como uma forma de vida.

Durante a análise da abordagem pedagógica de Loris Malaguzzi sob uma perspectiva estética, Hoyuelos (2020, p. 264) ressalta que o autor estava ciente das ‘modestas expectativas sociais frequentemente associadas à educação estética’. Diante dessa consciência, Malaguzzi reformulou essa estética em algo mais profundo: uma filosofia de vida que tem o poder de redefinir completamente a compreensão da infância. Essa nova concepção da estética assume uma forma holística, em sintonia com a visão intrínseca da criança que permeia as Pedagogias Participativas. Nessa perspectiva, a criança é vista como um ser ativo e autônomo, rico em ideias e interesses, que participa plenamente na interação com o mundo à sua volta. Ela tem a capacidade não apenas de expressar suas necessidades, desejos e opiniões, mas também de interagir significativamente com o ambiente que a cerca.

Que Relações Podemos Estabelecer entre Educação Infantil e Experiência Estética?

Iniciando nossa exploração, reiteramos que a experiência estética permeia todas as etapas da educação, o que significa que muitas das reflexões aqui apresentadas podem também aplicar-se a diferentes perspectivas educacionais. No entanto, como abordamos na questão anterior, direcionamos nossa atenção especificamente às conexões entre a Educação Infantil e a experiência estética. Respeitando essa delimitação, mergulhamos mais profundamente na interseção entre esses dois campos.

Ao longo deste trabalho, já delineamos a estreita ligação entre a experiência estética e a Educação Infantil, pois essa relação é inerente à própria natureza da infância. Como bem expressou Cabanellas et al. (2020), a criança vive uma

experiência de vida e estética intrinsecamente integrada. Nesse contexto, convém reafirmar alguns aspectos cruciais dessa relação.

Refletindo sobre a difícil tarefa de estabelecer um diálogo eficaz entre os domínios educacionais e estéticos, Cabanellas et al. (2020) reconhecem o desafio de oferecer às crianças oportunidades que lhes permitam vivenciar seus próprios tempos, tempos nascidos de uma experiência estética. Esse encontro entre tempos internos e externos é um componente vital na educação infantil, uma vez que a infância é um período de exploração intensa, imaginação e sensibilidade profunda. A abordagem dos múltiplos tempos, juntamente com a sensibilidade necessária para reconhecê-los e honrá-los, dá origem a uma relação intrincada e dialógica entre a estética e a educação.

Adicionalmente, a escuta genuína emerge como um fator determinante nesse processo. A pedagogia da escuta, conforme descrita por Cabanellas et al. (2020), é construída no dia a dia da prática educacional. Ela se traduz no esforço consciente de compreender as emoções e sentimentos das crianças e suas famílias, respeitando profundamente essa dimensão constitutiva de cada indivíduo, seja adulto ou criança. Na verdade, a experiência estética desempenha um papel crucial no desenvolvimento integral das crianças, proporcionando uma compreensão de que o conhecimento não segue uma trajetória linear, mas sim circular e retroativa. A ênfase é colocada no processo em detrimento do produto, na busca de um diálogo que envolve diversas facetas. Assim, a docência verdadeiramente eficaz se entrelaça com a experiência estética, entendida como “uma forma de vida, uma empatia física e emocional com o ambiente físico e social, gerando histórias pessoais de cada criança que se entrelaçam com o ambiente e a cultura.” (CABANELLAS et al., 2020).

Por meio da experiência estética, as crianças exploram e expressam suas emoções, desenvolvem habilidades cognitivas, sensoriais e motoras, atribuem significados e ampliam suas percepções de si mesmas e do mundo à sua volta.

Como Hoyuelos (2020) ressalta, as crianças são produtoras ativas de significado, constantemente buscando e construindo esses significados por meio de suas explorações. Isso implica abandonar a clonagem estereotipada e a repetição automática, abraçando, em vez disso, uma Educação Infantil que adota a criança como pesquisadora e criadora de sentido, uma Educação Infantil intrinsecamente estética.

Na valorização e promoção de experiências estéticas, a Educação Infantil desempenha um papel central no desenvolvimento global das crianças. A estética se integra de maneira profunda ao processo de aprendizagem e construção do conhecimento, transformando as vivências em oportunidades para explorar e experimentar de maneira lúdica e prazerosa. Através do sentir, da arte, do brincar e da expressão criativa, as crianças constroem seu entendimento, exploram suas ideias e emoções e dão forma a narrativas e significados próprios.

Esta seção explora como a Educação Infantil, ao reconhecer e cultivar vivências estéticas, alavanca o desenvolvimento integral das crianças. As experiências estéticas evoluem para serem momentos em que as crianças não apenas aprendem, mas também vivenciam alegria e descoberta enquanto se apropriam ativamente do processo de construção do conhecimento.

Como Podemos Relacionar as Pedagogias Participativas e a Dimensão Estética da Formação de Professores?

A busca por uma relação profunda e coerente entre as Pedagogias Participativas e a dimensão estética da formação de professores emerge como um ponto crucial desta pesquisa. Embora possamos identificar vestígios dessa conexão ao longo das reflexões anteriores, esta questão nos convida a explorar de maneira mais explícita a interseção entre esses dois pilares pedagógicos, ressaltando suas implicações na formação docente.

Recapitulando o conceito de “Pedagogias Participativas”, como delineado inicialmente nesta escrita, observamos que essas abordagens não apenas se diferenciam umas das outras, mas compartilham um núcleo central. Recorrendo à definição de Formosinho (2019), podemos compreender que, para as Pedagogias Participativas, a criança é encarada como um sujeito pleno, com papéis de autor e ator, indivíduo e cidadão, um ser reflexivo e crítico que contribui como agente tanto no cenário social quanto na construção de conhecimento.

Essa concepção estabelece um elo natural com a dimensão estética da formação de professores, uma vez que ambas as abordagens valorizam a participação ativa dos sujeitos envolvidos no processo educativo e reconhecem o poder da dimensão estética na experiência de aprendizagem. Os princípios de “sentidos inteligentes” e “inteligências sensíveis” propostos por Formosinho (2019) nas Pedagogias Participativas ecoam a constelação da dimensão estética da docência, abordando as relações humanas, a construção da identidade e a formação de imagens que as crianças constroem ao longo de sua jornada educativa.

As Pedagogias Participativas enfatizam a colaboração, o diálogo, a escuta atenta e a construção coletiva do conhecimento, desafiando a concepção tradicional de ensino como mera transmissão de informações. A educação, nessas abordagens, se torna um projeto dinâmico e cívico, que não pode ser reduzido a objetivos predeterminados, mas sim resulta de uma interação complexa e rica entre os participantes do processo educativo.

Essa fluidez nos processos participativos não implica caos, mas sim a compreensão de que a educação é uma jornada em constante evolução. Paralelamente, a dimensão estética da formação de professores abraça a ideia de que a experiência estética é um elemento vital para a formação e a atuação docente. Ela enfatiza a importância da sensibilidade, da percepção estética e da apreciação artística na prática pedagógica, reconhecendo que a experiência

estética enriquece o processo educativo ao estimular a criatividade, a expressão e a sensibilidade dos alunos e professores.

Nessa convergência entre as Pedagogias Participativas e a dimensão estética, destaca-se a necessidade de proporcionar aos alunos vivências estéticas significativas. Isso se traduz na implementação de práticas pedagógicas que valorizem a criatividade, a expressão pessoal, o diálogo e a participação ativa dos alunos. Em síntese, a relação entre essas abordagens reside na valorização da participação ativa dos sujeitos no processo educativo, no reconhecimento do impacto da experiência estética na formação e prática pedagógica, e na promoção de uma educação que é simultaneamente criativa, sensível e participativa.

Ao conectarmos as Pedagogias Participativas com a dimensão estética da formação de professores, construímos uma ponte entre teoria e prática, onde a criança se torna um agente de sua própria aprendizagem e os educadores abraçam a atitude estética para nutrir a sensibilidade e a criatividade em seu ambiente de ensino. É esse cruzamento entre participação ativa, criatividade e sensibilidade que transforma a educação em uma jornada enriquecedora, inspiradora e transformadora para todas as partes envolvidas.

Conclusão

A jornada percorrida ao longo desta escrita, guiada pelas três questões centrais, ecoou como um convite para reexaminar, sintetizar e transcender as fronteiras do conhecimento sobre a formação e a experiência estética na docência, especialmente no contexto da Educação Infantil. Este encerramento busca recapitular essas reflexões, não como um ponto de chegada definitivo, mas como uma pausa reflexiva que abre portas para diálogos mais profundos e evolutivos no campo da formação de professores.

A visão compartilhada por Cabanellas et al. (2020) sobre a criança como uma “música para duas vozes”, onde a docência se funde com a experiência

estética, nos leva a reimaginar a docência como uma dança harmoniosa entre educador e educando. Esta sinfonia pedagógica, permeada pela sensibilidade e pela empatia, está alinhada com os princípios das Pedagogias Participativas, onde a voz ativa da criança encontra espaço para se expressar e contribuir. Portanto, ao considerarmos o papel vital da experiência estética na Educação Infantil, abrimos um mundo de possibilidades para uma formação que valoriza a individualidade, nutre a imaginação e encoraja o diálogo entre os múltiplos tempos da infância.

Essa formação não se limita ao educando, mas se estende ao educador, que encontra inspiração na atitude estética de Loris Malaguzzi para remodelar sua prática. Concluímos, assim, que a Educação Infantil é o solo fértil onde a semente da sensibilidade é plantada, onde a imaginação floresce e onde a experiência estética encontra um terreno acolhedor. É aí que a melodia da primeira infância e a dança da formação estética se entrelaçam, criando um cenário vibrante onde o conhecimento é construído não apenas de forma linear, mas como uma jornada circular de exploração, criatividade e compreensão.

A noção de “síntese”, tal como explorada na obra de Adorno (2009), surge como uma ferramenta intelectual que nos capacita a relacionar e compreender criticamente diversos elementos do mundo. Em uma perspectiva kantiana, talvez uma verdadeira síntese se manifeste quando somos capazes de entender a relação intrínseca entre método e teoria, enxergando como as estruturas subjacentes influenciam nossa percepção e interpretação. Isso nos permite desafiar as limitações e preconceitos do “espírito burguês”, revelando conexões ocultas que, muitas vezes, são inerentes à nossa própria construção.

Nesse sentido, as três questões que guiaram esta investigação não se configuram como conclusões finais, mas sim como pontos de partida para uma análise mais aprofundada e um diálogo em constante evolução. Elas encapsulam a essência das reflexões realizadas, convidando os leitores a reexaminarem

suas próprias concepções e a explorarem novas perspectivas. Essa abordagem não apenas amplia nossos horizontes, mas também reflete a complexidade da docência na Educação Infantil, bem como a rica interseção entre as Pedagogias Participativas e a dimensão estética da formação de professores.

Neste ponto de junção entre a síntese e a crítica, entre a conclusão e a continuação, concluímos que essa investigação é uma peça em constante movimento, uma sinfonia que ressoa com as vozes multifacetadas da Educação Infantil e da formação docente. Enquanto fechamos este capítulo, ansiamos pelas próximas estrofes, pelas novas reflexões e pelas conexões ainda não exploradas que continuarão a moldar e aprimorar a educação e a experiência estética na formação de professores.

Referências

ADORNO, Theodor. *Dialética Negativa*. Tradução: Marco Antonio Casanova. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

CABANELLAS, Maria Isabel; ESLAVA, Clara; ESLAVA, Juan José; POLO-NIO, Raquel. **Ritmos Infantis**: Tecidos de uma paisagem interior. São Carlos: Pedro e João Editores, 2020.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**-vol. 2. Penso Editora, 2015.

Formosinho, J. O. (2019). **As pedagogias participativas** – instituindo os direitos das crianças. *Da Investigação às Práticas: Estudos De Natureza Educacional*, 9(1), 2–3. Disponível em: <<https://doi.org/10.25757/invep.v9i1.190>> Acesso em: Ago de 2023.

HOYUELOS, Alfredo. **A estética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi**; 1. ed. - São Paulo: Phorte, 2020.

CAPÍTULO 3

A IMPORTÂNCIA DO SERVIÇO DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL NO CONTEXTO PÓS-PANDEMIA COVID-19

Catiani Renata Salvati

Doi: 10.48209/978-65-5417-140-2

Introdução

Frente à importância que o serviço de orientação educacional tem no ambiente escolar e a influência direta que ele exerce sobre as orientações da prática pedagógica e do andamento das atividades pelos alunos parece ser correto afirmar que a orientação escolar se apresentou ainda mais importante diante da ocorrência da pandemia Covid-19, sobretudo no período pós-pandemia, visto sua complexidade e seus múltiplos aspectos. Em um processo de aprendizagem muitos são os envolvidos e o acompanhamento destes no percurso escolar tem como objetivo a elaboração de ações que promovam a integração das partes envolvidas neste percurso. Mas independentemente da forma como ela é desenvolvida, ela deve ser encarada como uma oportunidade de reflexão para os professores, para a escola e para o próprio aluno.

O serviço de orientação educacional, que também aceita a denominação orientação escolar, com o passar do tempo, passou por mudanças no que se refere ao seu papel no ambiente escolar. Por se tratar de um serviço que envolve não somente professores e alunos, mas toda a comunidade escolar possui representativo espaço na escola. Durante o contexto pós-pandemia Covid-19 as ações de orientação precisaram ser reorganizadas tendo em visto um novo contexto onde os alunos retornaram à presencialidade apresentando problemas de relacionamento e até mesmo psicológicos, típicos de um cenário pós-pandêmico. Assim, diante de um quadro geral com tantas mudanças, foi possível observar uma considerável importância da orientação educacional para que a aprendizagem dos educandos fosse alcançada. Neste sentido, este estudo que tem um tema central a importância do serviço de orientação educacional no contexto pós-pandemia Covid-19, está voltado para a análise da forma como a orientação escolar possibilitou caminhos para que este novo cenário educacional fosse bem recebido e entendido pela comunidade escolar. Trata também sobre o papel do orientador educacional no retorno presencial das aulas no que se refere às manifestações sociais, educativas e psicológicas dos educandos sob o ponto de vista dos educandos.

Propõe-se nesta pesquisa analisar a percepção dos alunos acerca da orientação escolar, verificando como os alunos percebem a aplicação e organização do trabalho do orientador no que se refere à sua prática durante o retorno presencial das aulas. Objetiva-se verificar como os alunos compreendem a prática de orientação educacional e se os alunos observam o acompanhamento e organização do processo pelo orientador em relação aos diferentes contextos. Para não comprometer a identidades dos alunos envolvidos na pesquisa seus nomes não serão divulgados bem como a identidade da escola e do orientador também será mantida em sigilo. O estudo será dividido em análises que envolvem os princípios da orientação escolar, a questão da orientação aplicada pelo orientador diante da Pandemia Covid-19 e como o orientador organizou sua prática no contexto pós-pandemia sob o ponto de vista dos alunos.

Tendo em vista a representatividade que este estudo traz, visto os alunos entrevistados contemplam um número expressivo para as análises, o tema pesquisado será inovador, sobretudo por tratar de um tema que envolve o contexto da pós-pandemia Covid-19. Pretende-se que esta pesquisa se transforme em um instrumento capaz de auxiliar o serviço de orientação escolar visando uma maior racionalização de suas responsabilidades perante o processo pós-pandêmico e de ensino/aprendizagem, visto que ignorá-las em suas verdadeiras causas só pode conduzir a soluções inadequadas que dificultam o desenvolvimento exigido para a educação de qualidade.

Desenvolvimento

Princípios do serviço de orientação escolar

O desenvolvimento da educação requer uma gestão que envolve uma dinâmica organizada entre a direção, a supervisão e a orientação escolar. Esta última possui um papel de extrema importância na logística educacional visto que é responsável pelos aspectos do espaço escolar que estão ligados diretamente aos educandos.

A origem da Orientação Educacional desencadeou inicialmente em suas demandas o trabalho ligado ao processo vocacional do aluno, mas com o passar do tempo tomou diferentes encaminhamentos. Conceição (2010) expõe claramente a função do orientador na escola, seu trabalho coletivamente contribuindo para o ensino:

O orientador educacional deve ser o agente de informação qualificada para a ação nas relações interpessoais dentro da escola, adotando a prática da reflexão permanente com professores, alunos e pais, afim de que eles encontrem estratégias para o manejo de problemas recorrentes. Esse profissional não deve assumir posturas isoladas, pois a excelência de seu papel é a mediação qualificada, se há disputa entre o orientador e os demais envolvidos, isso é tão visível quanto tangível. Sua formação deveria ser precisa, mas na prática atuam nessa função vários tipos de profissionais. Além do aspecto da formação, também enfrentamos a variação de

modelos. A presença do orientador educacional na escola (mesmo que isso seja obrigatório por lei) significa, portanto que houve a escolha de determinado tipo de atuação e, por consequência, de um modelo. No panorama de enfrentamento, quando ele está presente, há que perguntar qual é o modelo de orientação educacional que a escola quer, pois, sem essa informação, poderemos estar diante da evidência de um equívoco permanente e de mais um problema num campo que, por excelência é o da resolução de problemas (CONCEIÇÃO, 2010, p. 49).

Nesta mesma perspectiva destaca-se ainda na trajetória do serviço de orientação educacional a necessidade de se especializar o trabalho docente e de organizar o trabalho escolar, iniciando-se aos moldes da especialização do mundo do trabalho, tendo como princípio uma orientação educacional tecnicista (URBANETZ e SILVA, 2008). Ainda segundo as autoras (2008, p. 43):

[...] Com o aparecimento da ideia de orientação vocacional, corroborou-se dentro da instituição escolar a visão tecnicista de encontrar o homem certo para o lugar certo. Sua linha mestre, o “aconselhamento, visando direcionar as crianças e jovens ao mundo do trabalho ao mundo do trabalho de maneira adequada e conformada”.

No ambiente escolar, o orientador educacional acompanha o desempenho individual dos alunos tanto acadêmico quanto pessoal. Cabe a ele promover ações coletivas bem como de aconselhamento individual para pais e alunos e quando necessário, para o grupo de professores. Cabe ainda o papel de suporte pedagógico por ser um profissional de apoio às atividades coletivas desenvolvidas na escola. Designa-se à orientação inserida no meio escolar o auxílio, mediação e orientação em relação aos diversos aspectos que envolvem o aluno e o meio escolar.

Em resumo, entre as principais linhas de atuação do orientador educacional destacam-se a função administrativa, formação social dos estudantes, orientação aos docentes, acompanhamento da aprendizagem dos alunos, levantamento das necessidades educacionais especiais, orientação vocacional e relacionamento com a comunidade escolar.

Na formação social e orientação dos estudantes se torna coadjuvante na formação pessoal dos educandos tendo em vista a sua tarefa de ensinar princípios e educar para a integração com a sociedade bem como desenvolver projetos que auxiliem no desenvolvimento da cidadania. Neste aspecto as ações devem ser pensadas na direção da pessoa que cuida e mantém viva essa inclinação natural das crianças, de serem receptivas, recíprocas e atentas às necessidades dos outros. Essas ações educativas baseadas no cuidado envolvem, nesse sentido, o compromisso de receber de forma concreta os outros, ouvindo, ajudando, cuidando. Essa prática, embora seja natural e afetiva, requer o esforço do pensamento, um certo tipo de capacidade em ser capaz de compartilhar problema e refletir nas estratégias de abordá-los.

Em relação a aprendizagem o orientador tem como trabalho principal promover análise do desempenho dos alunos que estão apresentando maiores dificuldades na obtenção do conhecimento, buscar alternativas e fazer a ponte entre o trabalho docente, o educando e a família a fim de sanar as dificuldades e garantir o sucesso na evolução da aprendizagem. Já na função administrativa o profissional responsável pela orientação integra a equipe nas tomadas de decisões, organiza eventos e incentiva a integração entre os vários segmentos que compõem o meio escolar. Quanto ao levantamento das necessidades especiais o orientador pode auxiliar na identificação dos alunos que estão apresentando a necessidade de um tratamento diferenciado, bem como providenciar os devidos encaminhamentos.

No âmbito que envolve o relacionamento com a comunidade escolar o orientador escolar tem a possibilidade de ultrapassar os limites da instituição e conhecer a realidade das pessoas que integram o espaço educacional.

Quanto à inter-relação entre o orientador educacional, a família e comunidade, Longo e Pereira (2011, p. 184) afirmam que, “na escola, o orientador está envolvido na organização e realização da proposta pedagógica e com a

comunidade, orientando, ouvindo e dialogando com os pais e responsáveis”; segundo Lück, essa inter-relação pode ser caracterizada como de fundamental importância.

Colaborando com discussões sobre o papel do orientador educacional, vejamos as observações das educadoras Lorenzet e Zitkoski :

O orientador possui um papel integrador, mediador, envolvido com as dimensões filosóficas, políticas, sociais e pedagógicas da formação. Sua contribuição é essencial na orientação dos esforços do grupo escolar para que sejam ofertados momentos de aprendizagem significativa, que atendam ao princípio do desenvolvimento unilateral, integral dos estudantes (LORENZET E ZITKOSKI ,2017, p. 464).

Como afirma Grinspun:

A prática de orientador, hoje, deve estar em procurar ajudar o aluno a construir o conhecimento, a facilitar as condições de aquisição desse conhecimento, promovendo as interações e toda a teia de relações que envolva o sujeito e o meio. Os sentimentos permearão todo o processo e o seu significado será valorizado na construção pretendida. É com esse desafio que o orientador, na prática, terá que lidar: ajudar o aluno, orientá-lo no sentido de permitir viver seus desejos, sonhos e paixões, que se interrelacionam com os saberes, com os fazeres, com o próprio conhecimento (GRINSPUN 2003, p. 149-150).

Segunda a autora, hoje o orientador deve ser um facilitador no processo ensino aprendizagem do aluno, auxiliando, orientando e mediando o mesmo em relação a todas as áreas de sua vida e seu convívio com o meio.

O principal papel da Orientação será ajudar o aluno na formação de uma cidadania crítica, e a escola, na organização e realização de seu projeto pedagógico. Isso significa ajudar nosso aluno ‘por inteiro’: com utopias, desejos e paixões. (...) a Orientação trabalha na escola em favor da cidadania, não criando um serviço de orientação para atender aos excluídos (...), mas para entendê-lo, através das relações que ocorrem (...) na instituição Escola. (GRINSPUN, 2002, p. 29)

A autora nos mostra que hoje a função do orientador escolar, vai além dos portões da escola. Ele auxilia no trabalho do professor, faz um canal entre a escola e a comunidade escolar e apoia os alunos no seu processo educacional além de atender suas necessidades de um modo geral.

O serviço de orientação escolar diante da Pandemia Covid-19

A Pandemia Covid-19 foi uma das maiores crises sanitárias ocorridas no mundo e trouxe consequências sociais, econômicas e psicológicas, não poupando entre elas a esfera educacional.

Em meio aos principais desafios, as instituições educacionais tiveram que enfrentar um novo modelo para a realização e validação do ano letivo que até então era ainda pouco usado. Trata-se da realização de aulas de forma remota e não presencial visto o impedimento da presencialidade diante da pandemia. Foi neste novo contexto que a exigência de aulas através do ambiente virtual, ainda pouco usado, apresentou dificuldades aos estudantes e até mesmo para os professores. Vale registrar que as aulas remotas muitas vezes foram confundidas com aulas sob a forma de educação à distância (EAD) o que no cenário específico da pandemia, tomou grandes proporções, porém já existia desde o ano de 2005.

Oficialmente, a educação a distância surgiu pelo Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005, que posteriormente foi revogado. A sua atualização ocorreu pelo Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, vigente até a atualidade, que define, no seu primeiro artigo:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. (BRASIL, 2017).

Importante salientar que na educação básica a forma mais utilizada foi a remota visto que se difere da EAD por ser uma adaptação temporária do ensino presencial, enquanto o ensino a distância é pensado estrategicamente para ser online. No ensino remoto durante a pandemia manteve-se certo contato com

os professores quando necessário, ou seja, os estudantes realizavam as atividades através de uma plataforma online, mas quando necessário podiam entrar em contato com os professores. Inclusive muitas escolas, seguindo todos os protocolos sanitários de proteção, recebiam de forma presencial, os alunos que apresentavam dificuldades a fim de efetivar de fato a aprendizagem.

Essa transformação na forma da aplicação e desenvolvimento das aulas trouxe consigo aspectos importantes a serem analisados pela gestão escolar e o principal deles se refere à questão da socialização dos estudantes devido ao isolamento social. É neste aspecto em especial que o serviço de orientação escolar tomou maior representatividade diante da pandemia Covid-19.

O isolamento social levou às pessoas a condição de reflexão e ao pensamento mais efetivo de se considerar um ser social, pensante e capaz de encontrar uma saída para a educação da pandemia. Paulo Freire já idealizava sobre isso:

(...) Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque é capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros (FREIRE, 2001, p.46).

A necessidade de contato com as novas tecnologias e as novas formas de lidar com o desenvolvimento da educação causou um lugar de fronteiras denominado por Bhabha (2010) como o “lugar fronteiro”. A fronteira é composta de valores e costumes de um lugar como os do outro, ou seja, é no lugar fronteiro que ocorrem os encontros com o estranho, o desconhecido, proporcionando a experiência do “além-limite”. Neste sentido o orientador escolar passou a assumir um novo segmento em seu trabalho, o de traçar estratégias para que os estudantes continuassem se sentindo pertencentes a um grupo escolar e que as barreiras do ensino remoto fossem diminuídas.

Pereira (2020) enfatiza que os serviços de orientação escolar precisam se adaptar e focar em suas funções que são: orientar o alunado e as famílias; hu-

manizar essa relação; acompanhar o processo de aprendizagem; e acompanhar a questão emocional das famílias nesse contexto pandêmico. Ela afirma que os orientadores aprenderam até a usar as redes sociais de forma mais específica, tratando-se de uma reinvenção, visto que somos seres capazes de aprender e trocar saberes. Vale lembrar que mesmo antes da emergente conjuntura pandêmica o orientador já podia se valer das tecnologias para desenvolver suas atividades. Lopes (2013) argumenta:

Apesar dos dispositivos de pedagogização lançados pelas tecnologias, principalmente a Televisão e Internet, não cabe à escola negá-las, pois isto levará a resistências por parte dos alunos, mas, cabe ao Orientador Educacional junto à equipe pedagógica, organizar espaços e trazer para as escolas os dispositivos das tecnologias da informação e da comunicação que são disponibilizados aos usuários [...] (LOPES, 2013, p.4)

Nesse sentido, foi imprescindível que a escola contasse com o trabalho do orientador educacional para acompanhar os alunos em seu desenvolvimento pessoal, levando em conta suas emoções e seus sentimentos. Além disso, esse acompanhamento teve relação direta com a busca ativa, que com o decorrer da pandemia, se tornou necessária devido ao abandono escolar de muitos alunos.

Ademais é importante ainda destacar que o orientador educacional, considerado um agente importante entre a instituição de ensino e a comunidade, teve papel fundamental no acompanhamento da formação socioemocional, intelectual e crítica de cada estudante, mesmo diante do contexto pandêmico onde a educação teve que ser organizada para desenvolver a educação de forma remota.

Apesar de a função do orientador escolar não integrar a dimensão terapêutica, como ocorre, por exemplo, em um atendimento psicológico, ele trata diretamente o aspecto relativo às relações humanas na escola e durante o período pandêmico, mesmo não havendo aulas presenciais, o serviço de orientação escolar continuou sendo realizado e com uma atenção especial aos problemas desencadeados pelo isolamento social.

Resultados e Discussão

A visibilidade de pesquisas educacionais se torna maior quando analisadas sob a ótica dos envolvidos. Nesta perspectiva o estudo de caso que envolve o serviço de orientação educacional no contexto pós-pandemia Covid-19 foi desenvolvido a partir da aplicação e análise de um questionário sobre a importância do serviço de orientação educacional sob a ótica dos alunos do ensino fundamental nos anos finais (de 6º ao 9º ano) e do ensino médio de uma escola estadual localizada na região central do Rio Grande do Sul. Estas turmas foram escolhidas para realizar a referida análise por ser composta por alunos com faixa etária entre 12 e 19 anos, faixa etária esta que apresenta um perfil de complexidade e, portanto, traz representatividade à pesquisa.

A pesquisa traz uma abordagem significativa, que lança um olhar sobre o campo da educação, considerando o papel efetivo do orientador escolar no retorno presencial dos estudantes no cenário pós-pandemia. Envolve também questões que tratam da dinâmica das atividades escolares no retorno à presencialidade. A proposta é verificar como os alunos percebem o serviço de orientação educacional trazendo possibilidades de diferentes reflexões acerca deste serviço diante do retorno presencial dos estudantes e das consequências que estes apresentaram ao retornarem de forma física ao meio escolar.

Os resultados aqui apresentados referem-se à forma como o orientador escolar recepcionou, organizou e lidou com as dificuldades e problemas apresentados pelos estudantes. A análise dessa pesquisa teve início com a aplicação de um questionário a 13 turmas que contemplou um total de 205 alunos, com questões objetivas que versavam sobre a organização e atuação do serviço de orientação educacional a partir do momento em que os estudantes retornaram às aulas presenciais.

A proposta do questionário envolveu 10 questões objetivas. O levantamento de dados obtidos através dos questionamentos feitos apresentou um ma-

peamento do desenvolvimento do serviço o qual foi disposto através de questões que tinham como opção as seguintes respostas: Sim, não, não sei responder.

Ao responder os questionamentos os alunos da escola em análise consideraram em seu posicionamento os aspectos referentes à orientação educacional conforme a próxima tabela, apresentando os seguintes dados:

Tabela 1 – Questionário aplicado

Nº	Itens	Sim	Não	Não sei responder
1.	Você sabe qual é o trabalho de um orientador escolar e para que o existe sua função nas escolas?	200	05	00
2.	Na sua escola existe um orientador escolar?	205	00	00
3.	Você já foi atendido por um orientador escolar?	180	25	00
4.	Com a volta da presencialidade das aulas após o contexto Covid-19, o orientador escolar ofereceu algum encontro para conversar com a turma sobre o retorno à escola?	103	97	05
5.	Após o contexto Covid19 você percebeu alguma mudança ocorrida no contexto escolar?	192	08	05
6.	Após o retronho presencial à escola você necessitou atendimento do orientador escolar por questões relacionadas à aprendizagem?	55	150	00
7.	Após o retronho presencial à escola você necessitou atendimento do orientador escolar por questões relacionadas a problemas de integração com professores ou colegas?	15	190	00
8.	Após o retronho presencial à escola você necessitou atendimento do orientador escolar por questões relacionadas à ansiedade?	173	32	00
9.	No seu ponto de vista o serviço de orientação escolar foi importante para sua adaptação na escola após o retorno presencial pós-pandemia?	164	31	10
10.	Após o retronho presencial à escola você necessitou atendimento do orientador escolar por questões relacionadas a questões familiares?	30	175	00

Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir dos dados obidos.

Na primeira questão, quase a totalidade dos alunos respondeu conhecer do que se trata o trabalho de um orientador educacional e para que existe tal função na escola. Observou-se que a grande maioria tem conhecimento acerca do trabalho e das funções deste profissional. Também em relação à existência de um orientador educacional no ambiente escolar, de acordo com a visão dos alunos, há a disponibilidade desse serviço em todas as turmas entrevistadas. Este cenário mostra o quanto importante é o papel da orientação junto aos alunos e do mesmo modo o quanto considerável é os alunos perceberem a presença deste serviço no contexto escolar visto que é um trabalho que envolve a compreensão das individualidades dos alunos e seu acompanhamento enquanto desenvolvimento humano no interior da escola.

Nesse sentido, Grinspun afirma que a prática do orientador educacional deverá estar centrada na realidade dos alunos, propiciando-lhes as condições favoráveis à aquisição do conhecimento e concomitante a esta aquisição, o próprio desenvolvimento (2003, p. 154). Nesta mesma perspectiva Martins (1984) por sua vez discorre que:

A Orientação Educacional (OE) é um processo organizado e permanente que existe na escola. Ela busca a formação integral dos educandos (este processo é apreciado em todos seus aspectos, tido como capaz de aperfeiçoamento e realização), através de conhecimentos científicos e métodos técnicos. A Orientação Educacional é um sistema em que se dá através da relação de ajuda entre Orientador, aluno e demais segmentos da escola; resultado de uma relação entre pessoas, realizada de maneira organizada que acaba por despertar no educando oportunidades para amadurecer, fazer escolhas, se auto conhecer e assumir responsabilidades (MARTINS, 1984, p. 97).

No que se refere ao fato de já ter sido atendido pelo orientador da escola a mesma característica se apresenta, onde 180 dos 205 alunos entrevistados afirmaram já terem recebido atendimento. Este cenário aponta a importância do serviço de orientação escolar visto o grande número de alunos atendidos e, sobretudo, pela demanda relativa ao trabalho do orientador que se concentra no

ouvir e na escuta do que os educandos têm a expor. A escuta como fundamento do diálogo é uma prática e também um conteúdo essencial no processo de formação dos sujeitos. Segundo Guterres (2020):

A escola deveria ser um lugar em que existem espaços seguros de diálogo, nos quais educadores e educandos, gestores, equipe em geral e famílias pudessem falar com sinceridade, escutar com atenção e respeito e, consequentemente, que se tornasse um lugar onde há colaboração, integração e pertencimento destes sujeitos para atuarem como protagonistas nas decisões relacionadas à vida de todos na escola e, como resultado, à vida fora dela (GUTERRES, 2020, p.6).

Em relação a oferta de encontros e assembleias com as turmas para dialogar e fazer as escutas necessárias a partir do retorno presencial à escola, a maioria dos alunos respondeu positivamente. Importante salientar que no questionamento relacionado aos alunos perceberem mudanças no contexto escolar após a pandemia Covid-19 as respostas continuam no mesmo parâmetro das anteriores sendo a maioria com respostas positivas. Neste questionamento é considerável registrar que o trabalho do orientador escolar apresentou um desenvolvimento efetivo de suas competências visto que o contexto pós-pandemia merecia atenção especial de escuta dos educandos.

Sobre a necessidade de atendimento do orientador escolar por questões relacionadas à aprendizagem a partir do retorno presencial, uma parte pouco expressiva respondeu que sim. Essa questão se difere das demais respostas, pois a minoria necessitou do serviço de orientação escolar para este fim. Já em relação de ter necessitado atendimento por questões de integração com professores e colegas a grande maioria registrou resposta negativa. Grinspun (2011) aponta que o orientador escolar, em sua intervenção escolar deve procurar elaborar suas práticas pautado pela:

Discussão sobre o fracasso escolar à luz da realidade existente (dimensão social) e da regulação das normas dentro do sistema e da escola (dimensão pedagógica); Viabilização de meios para que haja uma complementação das

lacunas existentes, a fim de que não se efetive e cristaliza o fracasso escolar (trabalhos independentes, grupos de apoio, monitorias etc.); Discussão dos mecanismos que temos para que a superação do fracasso ocorra pela via da própria escola, não só dos sistemas, mudando nomes e denominações para camuflar o próprio fracasso, em termos de repetência, por exemplo; União com os alunos desmistificando o fracasso como sendo responsabilidade unicamente deles; trabalhar a autoestima e as fontes viáveis de eliminação do fracasso (há alunos que repetiram várias vezes a mesma série do ensino fundamental, por exemplo, e já internalizaram o discurso de incompetentes e incapazes); Disponibilização de espaços para que os alunos enriqueçam e aprofundem seu conhecimento, como forma de apostar na autoestima e indiretamente ter melhores condições de desafiar o próprio fracasso (verificar e estimular aquilo em que o aluno tem melhores resultados: arte, esporte, música, linguagens, etc.) (GRINSPUN (2011, p. 90).

Um questionamento que chama atenção é o quesito relacionado à necessidade atendimento do orientador escolar por questões relacionadas à ansiedade. O período que envolveu aulas remotas devido à pandemia levou a necessidade de isolamento social e, por consequência, desencadeou inúmeros problemas, sobretudo de sociabilidade e ansiedade. Esta conjuntura se relaciona com as palavras de Bittencourt (2020) que acredita que existem pessoas que têm passado maior dificuldade devido às mudanças de atividades e rotina, o que gera um nível considerado de ansiedade, angústia e estresse.

Não se pode negar diante das respostas advindas dos estudantes na pesquisa realizada que O serviço de orientação escolar foi importante, tanto durante quanto ao período de retorno presencial para as escolas no pós-pandemia, sobretudo em relação à nova adaptação pós-isolamento social. Merece destaque a questão que envolve o Serviço de orientação relacionado ao atendimento de problemas relacionado a questões familiares. A pesquisa apresenta que uma minoria necessitou atendimento devido a este fator, mas ainda assim houve alguns alunos que precisaram, fato que colabora com a afirmação que o serviço de orientação escolar contempla um espaço de acompanhamento que vai além dos muros da escola.

Conclusão

A escola se completa com vários segmentos que a formam. Cada um possui uma função específica e importante, mas vale destacar que no cenário da pandemia Covid19 o serviço de orientação escolar se destacou. Os pontos citados nos capítulos anteriores foram envolvidos em uma pesquisa que trouxe dados novos diante da educação e da orientação escolar no contexto pandêmico. Numa análise geral a visão dos alunos obtida diante de suas respostas relativas aos questionamentos realizados, visualiza que a escola onde a pesquisa foi realizada possui um serviço de orientação educacional organizado e atuante bem como se mostrou importante durante o isolamento social e no retorno à presencialidade dos educandos no meio escolar. Os dados obtidos na pesquisa revelaram a importância do orientador educacional no ambiente escolar não somente como agente da educação em si, mas como ponte fundamental entre os alunos e os demais envolvidos no ambiente escolar, incluído a família.

Vale ressaltar que a impossibilidade de generalização dos dados obtidos é um fato, mas que a representatividade deste estudo vai muito além do que o envolvimento de uma única escola, pois envolve a visão de alunos que formam um conjunto com inúmeras particularidades e por consequência complexidades, sobretudo oriundas da pandemia Covid-19, que exigiram a dinamização das demandas do orientador escolar. Os dados obtidos são relevantes e possibilitam a continuidade desta pesquisa incluindo outras turmas, aumentando ainda mais o número de análises e possibilitando uma maior abrangência do assunto levando assim a possibilidade de maiores investigações que possam contribuir com a melhoria do processo de ensino/aprendizagem no cenário pós-pandêmico.

Referências

BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura**. 5ª reimpressão. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

BITTENCOURT, R. N. (2020). **Pandemia, isolamento social e colapso global**. Revista Espaço Acadêmico, 19(221), 168-178.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005. (Revogado). Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

CONCEIÇÃO, Lilian Feingold. **Coordenação Pedagógica: princípios e ações em formação de professores e formação do estudante**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

FREIRE, Paulo.. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GARCIA, R. L. (org) **Orientação Educacional e o Trabalho na Escola**. São Paulo: Edições Loyola, 1990.

GUTERRES, D.A.B. **Práticas restaurativas: comunicação não violenta na escola**. 2020. 44 f. Trabalho de Conclusão de Curso. (Especialização em Orientação Educacional) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

GRINSPUN, Mirian P. S. Zippin. **A Orientação Educacional: conflito de paradigmas e alternativas para a escola**. São Paulo: Cortez, 2002. P.29.

_____. **A Orientação Educacional: conflito de paradigmas e alternativas para a escola**. São Paulo: Cortez, 2002. P.29.

_____. **A prática dos orientadores educacionais**. 5. ed. – São Paulo: Cortez, 2003. P. 149 -154.

_____. **A Orientação Educacional: conflito de paradigma as e alternativas para escola.** 5. ed. São Paulo; Cortez, 2011.

LONGO, M.; PEREIRA, Z. C. **O papel do orientador educacional na promoção do relacionamento interpessoal entre alunos e professores, contribuindo no processo ensino-aprendizagem: considerações finais.** Perspectiva, Erechim, v. 35, nº 132, p. 183-196, dez. 2011.

LOPES, S. F. M. **O orientador educacional elencando as TIC's como elo na construção da aprendizagem na escola.** ARTEFACTUM - Descobrindo Cientistas – Revista de Estudos em Linguagem e tecnologia. Ano V, nº 1, mai. 2013. <http://artefactum.rafrom.com.br/index.php/artefactum/article/view/150>. Acesso em: 08 ago. 2022

LORENZET, Deloize; ZITKOSKI, Jaime José. **Contribuições pedagógicas em institutos federais: o supervisor escolar, o orientador e o pedagogo técnico-administrativo.** Educação, Porto Alegre, v. 40, nº 3, p. 459-468, set./dez. 2017.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Positivo, 2009.

MARTINS, José do Prado. **Princípios e métodos da orientação educacional.** 2 ed. São Paulo; Atlas, 1984.

PEREIRA, T. **LIVE: Papel e Atribuições do Orientador Educacional neste momento de Educação Remota? Congresso Brincar – lives pedagógicas (2020).** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oXzYQSy9sDg>. Acesso em: 02 jan. 2022.

PIMENTA. S. G. **O pedagogo na escola pública** S. Paulo: Cortez, 1988.

URBANETZ, Sandra Terezinha, SILVA, Simone Zampier da. **Orientação e supervisão escolar: caminhos e perspectivas.** Curitiba: Ibpx, 2008

CAPÍTULO 4

A CONSTRUÇÃO DE SABERES/FAZERES QUE PERMEARAM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DURANTE PANDEMIA DA COVID-19

Mara Fabiane Reis Gomes

Francisco Jucélio dos Santos

Ana Patrícia de Oliveira Martins

Daniel Rodrigues Corrêa

Cristina Maria Pescador

Doi: 10.48209/978-65-5417-140-4

Introdução

Este trabalho é um estudo comparativo entre as realidades vivenciadas por professores da educação básica nos municípios de Brejo Santo no Ceará e Augusto Corrêa no Pará, durante a pandemia da Covid-19. Nessa direção busca-se refletir sobre pontos comuns e divergentes das estratégias apresentadas nos Planos de Contingências das Secretarias Municipais de Educação (SEMEDs), bem como analisar a operacionalização das atividades remotas, seus processos e aplicabilidade. Com isso, traçamos reflexões sobre o trabalho

docente no contexto pandêmico, tendo como enfoque os processos organizacionais do trabalho pedagógico na rede pública municipal. Trata-se de um estudo qualitativo com aporte teórico na pesquisa bibliográfica, tendo como problemática a indagação: como a experiência da pandemia mobilizou, modificou e reorganizou o trabalho docente?

Com base nesse questionamento, analisamos o uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) na Educação, como forma de engajamento dos estudantes, em um momento em que a cultura digital se fez tão presente no cotidiano social. Os pontos divergentes não são contemplados nesta escrita pois não foram identificados na análise comparativa dos relatos de experiência dos dois professores.

Discorremos de forma reflexiva sobre o trabalho docente no contexto pandêmico tendo como enfoque os processos organizacionais do trabalho pedagógico nas redes públicas municipais e as estratégias de superação utilizadas, sobretudo no que se refere a apropriação e uso emergencial dos recursos tecnológicos como meio de chegar aos alunos.

No que tange à temática Pandemia, Tecnologias e Educação, compreende-se a cultura digital e os novos saberes-fazeres da prática pedagógica como algo em constante processo de desenvolvimento. Com base nos estudos de Nóvoa (2000) e Santos (2020), sabemos dos desafios que a pandemia da covid-19 impôs a todos os habitantes do planeta e mobilizou novos fazeres e saberes na escola.

A Educação no Contexto da Pandemia

A sociedade contemporânea está imersa num processo acelerado de mudanças, seja no que se refere à construção e sistematização de conhecimentos, seja na forma de viver das pessoas, nas formas de trabalho e produção, ou nos vários aspectos da vida humana. A revolução tecnológica e digital tem inter-

ferido até no modo de relação das pessoas, trazendo à tona a necessidade de apropriação e uso de novos recursos, novos conceitos, novas linguagens.

O advento da cultura digital ou cibercultura, definida por Lévy (1999, p.17) como “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”, faz surgir novas relações sociais e culturais, como também abre várias possibilidades para a aprendizagem, considerando modos diferentes de agir e interagir dos sujeitos.

Há tempos a escola vem dando sinais da necessidade de mudança, de ajustes à contemporaneidade, aos sujeitos sociais e históricos da atualidade, imersos nessa cultura digital. O período pandêmico da Covid-19, uma catástrofe inesperada e de consequências avassaladoras, veio mostrar de uma maneira muito contundente a fragilidade de nossos sistemas de ensino, assim como escancarar desigualdades sociais, econômicas e sobretudo de acesso aos recursos digitais, tecnológicos e de conectividade. Em um cenário em que a virtualização é a palavra do momento, a imersão na cultura digital mostrou-se, na pandemia, um fator de desigualdade, considerando o grande número de estudantes que ficaram à margem das aulas virtuais ou que tiveram acesso de forma excessivamente precária. O cenário pandêmico explicitou problemas como a falta de conectividade nas escolas e para os estudantes, a falta de equipamentos adequados e necessários a um ensino mais condizente com a sociedade tecnológica, além da fragilidade dos profissionais em apropriar-se dos recursos e utilizá-los como ferramenta de ensino e aprendizagem.

Embora há tempos já houvesse a necessidade e até o incentivo por parte das redes de ensino para que os professores incluíssem em suas práticas pedagógicas aplicativos, *softwares* e plataformas que contribuíssem para um maior envolvimento dos estudantes em favor do processo de ensino e aprendizagem nesse mundo tecnológico, sua utilização ainda representava iniciativas muito

tímidas, seja pela falta desses recursos nas escolas, pela falta de preparo dos professores ou até mesmo pela dificuldade em aceitar que o processo educativo deve evoluir com a humanidade, exigindo dos profissionais da área uma predisposição para viver em constante formação e atualização de sua prática. Em contrapartida, a pandemia trouxe, mesmo que forçosamente, algumas possibilidades. Santos (2020, p. 29) afirma que “a pandemia e a quarentena estão a revelar que são possíveis alternativas, que as sociedades se adaptam a novos modos de viver quando tal é necessário e sentido como correspondendo ao bem comum”.

Em um cenário de perigo, medos e incertezas, o fechamento repentino das escolas trouxe aos professores angústias, inquietações e sensação de impotência. Quanto tempo duraria esse fechamento era um questionamento levantado por uma população que nunca havia enfrentado uma pandemia e que acompanhava atônita os noticiários que traziam as consequências trágicas causadas pela contaminação do vírus. Mesmo sem uma noção exata do que viria pela frente, as Secretarias Municipais de Educação (SEMEDs), com base nos decretos expedidos pelos órgãos competentes, iniciaram um processo de planejamento e de criação de planos de contingência, visando a mitigar os efeitos do isolamento para crianças e adolescentes, além de garantir a continuidade do processo de ensino e aprendizagem.

Os planos de contingência elaborados pelas Secretarias, que passaram a servir como referência para que cada unidade escolar elaborasse seu plano de ação, contemplaram ações como criação de grupos de *WhatsApp* e criação de turmas pelo *Google Classroom*, assim como uso de plataformas gratuitas e de aplicativos que pudessem contribuir nesse momento emergencial.

A urgente necessidade de adesão ao ensino remoto como única forma de chegar aos alunos mostrou o despreparo de um grande número de profissionais em operar com esses recursos, trazendo como consequência grandes transtor-

nos entre esses profissionais que se viram obrigados a mergulhar, em tempo recorde num novo jeito de ensinar. Nesse cenário de obscuridade, os professores precisaram desenvolver novas estratégias para planejar suas práticas, tais como aprender a gravar vídeo aulas, acessar plataformas online de ensino, apropriar-se de aplicativos diversos para que as aulas tivessem o mínimo de qualidade exigida pelas circunstâncias.

Adequar-se a essa nova realidade foi um desafio até então inimaginável e, mais surpreendente ainda foi a capacidade de superação mostrada pelos professores. Novos modelos de ensino incorporaram-se ao seu cotidiano, práticas que pareciam muito distantes antes da pandemia tornaram-se realidade em todos os níveis de ensino. As formações continuadas ganharam outra dinâmica e as equipes e instituições que trabalhavam com formação docente tiveram que rever seus planos formativos, incluindo capacitações técnicas, visando a preparar as (os) docentes para aquela realidade emergencial: a busca de estratégias para chegar à(ao) estudante da forma mais eficaz possível.

A solidariedade e a troca de experiência entre professores também representou um fator relevante de crescimento coletivo e de adesão a um novo modelo de ensino. Nessa perspectiva, Cunha (2018, p. 9) afirma que “é fundamental reconhecer que a professoralidade docente se institui em um contexto; trata-se de uma prática que se dá num lugar e numa dimensão temporal”. E o tempo era de reinvenção da prática, era de romper as velhas tintas e lançar-se em uma realidade pouco familiar para uns e desconhecida para tantos outros. As vídeo-aulas foram ganhando espaço, a princípio caracterizada pela simplicidade de detalhes e de recursos. Com o passar das semanas e dos meses, em virtude das formações oferecidas pelas equipes formadoras das SEMEDs, a troca de experiência entre colegas docentes e até as dicas dadas pelos próprios discentes, mais familiarizados com esse mundo digital e tecnológico, contribuiu para que as aulas evoluíssem para um nível mais atrativo e compreensível.

Trabalho Docente e Cultura Digital: novos saberes/fazeres da prática pedagógica na pandemia

Em um tempo de reinvenção, a criação de meios para estimular os estudantes, constitui um verdadeiro desafio para os professores como mediadores do processo. A tarefa de engajar estudantes torna-se um desafio ainda maior quando permeado pelo uso das tecnologias e o distanciamento físico dos atores do cenário educacional parece ter reforçado entre esses profissionais o medo do novo e um grande desconforto e adoecimento causado pelo excesso de trabalhos nesse novo formato de ensino. A necessidade de adaptação veio de uma forma muito abrupta, sem abrir espaço para reflexão.

A diversificação das formas de trabalho docente emergentes na pandemia, tais como a formação virtual, o ensino remoto, as lives, dentre outros, chegou a sufocar os professores, ocasionando ansiedade, falta de concentração, medo de contrair a doença, enfrentamento da doença na família, insegurança de voltar ao presencial e as lamentações pelas perdas de profissionais que foram a óbito, reverberaram emoções negativas nos docentes. Nesse contexto, foi e continua sendo primordial estruturar o planejamento de modo que todos possam sentir-se inseridos com ações de humanização e acolhimento, visando a motivação para continuar o seu trabalho.

Este cenário trouxe novos desafios à escola, dentre eles, garantir a continuidade do processo de ensino e aprendizagem aliado ao cuidado com o sócio emocional de professores e estudantes. Os estudantes afastados do ensino presencial por mais de um ano, atendidos através de telas, ao retornarem ao presencial não são os mesmos, assim como os profissionais já não são mais os mesmos. Essa compreensão constitui uma premissa para se pensar na escola pós pandemia e na identidade docente enquanto sujeito que media o processo de ensino e aprendizagem em uma realidade completamente aversa a que exis-

tia até então. Nóvoa (2000, p. 16) afirma que [...] “a identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão” [...] indubitavelmente os professores têm o dever de manter viva a sua identidade política e lutar pelos seus direitos, tendo em vista, que são responsáveis pela educação e formação humana e pela construção de conhecimentos através do ensino e aprendizagem.

No entanto, observa-se a inclinação de muitos docentes ao pragmatismo e ao praticismo como fundantes do trabalho pedagógico, e isso tem fragilizado o processo educativo. Já Tardif (2019, p. 138) afirma que “esses comportamentos são estabelecidos ao mesmo tempo pela instituição escolar que lhes atribui limites variáveis de acordo com a época e o contexto, [...] como sinais reguladores da ação realizada no momento”, estruturando-a em bases conteudistas. O conteúdo pelo conteúdo a tempos deixou de fazer sentido.

No contexto pandêmico e das necessidades de suspensão das atividades presenciais nas escolas as TDCIs assumiram um papel importante nas ações pedagógicas de todas as escolas no território nacional, o que não seria diferente nas redes municipais de ensino. Nessa perspectiva a Base Nacional Comum Curricular, apresenta a *Cultura Digital* como a 5ª competência geral, e que deve fazer parte da formação de dos estudantes. Assim, o período pandêmico e pós pandêmico reforçaram a necessidade de práticas que possibilitem aos alunos desenvolverem tal competência.

Diante da realidade pandêmica, foi necessário entender e intensificar o potencial dessa competência no processo de ensino e aprendizagem para garantir qualidade nas práticas pedagógicas e nos resultados das atividades não presenciais.

Lipovetsky; Serroy (2011, p. 8) afirmam que

[...] “Os tempos hipermodernos, são notáveis por uma cultura de vocação planetária, no mundo das redes, dos fluxos, da moda, do mercado sem limite nem centro de referência. Marcado pelo tecnocapitalismo em todos setores de atividade”.

Para o autor, o mundo digital é permeado pela excrescência de informação, de produtos e de imagens. A velocidade e a frequência com que ocorrem as transformações é inédita: aquilo que antes teria levado décadas ou séculos, hoje acontece continuamente num espaço de tempo curto.

As discussões sobre as novas tecnologias estão cada vez mais polarizadas. De um lado, estão as pessoas que podem ser chamadas de *tecnoentusistas*: elas tendem a ficar animadas com as possibilidades de quase todas as tecnologias – quanto mais novas, melhor. De outro estão as pessoas que vamos chamar *tecnocéticas*: elas se preocupam com os impactos negativos das novas tecnologias, preferem que as crianças passem mais tempo com brinquedos tradicionais e em atividades ao ar livre e menos tempo em frente às telas (RESNICK, 2020, p.20).

Mas o que verificou-se empiricamente foram coletivos de professores, que ainda têm pouca afinidade com as TDICs, o que tornou esse momento de crise mais desafiador, resultando em diversas estratégias para assegurar aos estudantes o direito, o acesso e o mínimo de qualidade nas atividades desenvolvidas, o que demandou um tempo maior para o planejamento, e execução do fazer pedagógico estando fortemente presente nas rotinas de estudantes e no trabalho docente.

O parecer CNE/CP nº 05/2020, em seu item 2.6, evidenciou o cômputo de carga horária das atividades pedagógicas não presenciais (mediadas ou não por tecnologias digitais de informação ou comunicação), como forma de suprir a reposição das aulas presenciais. Foi uma estratégia de emergência para que os estudantes mantivessem o vínculo com o estudo e a escola e consequentemente resguardando seu direito à educação, mesmo que de forma não presencial, por entre, atividades remotas garantido, assim seu direito de aprendizagem. O parecer nº 05/2020 veio ao encontro da flexibilidade que as redes necessitavam para adequar a oferta da educação pública no contexto de pandemia e de retomada das aulas presenciais.

A experiência do trabalho remoto trouxe grandes conflitos quanto a prática pedagógica de muitos professores pois impôs novos conhecimentos referen-

tes ao uso de tecnologias educacionais, que por grande parte desses professores sempre foi algo que trazia certa insegurança, mas também podemos destacar as adequações que tiveram de ser feitas na vida dos doentes, na rotina, e até mesmo na exaustão de carga de trabalho que ultrapassam o muro da escola e foram despejada dentro da casa dos educadores, mudando a rotina não só dos professores, mas também das famílias que tiveram que se adaptar ao novo ambiente de trabalho.

Resultados e Discussão

Ao analisar as realidades dos municípios Augusto Corrêa-PA e de Brejo Santo-CE, foi possível perceber pontos convergentes como: a urgente necessidade de sair do ensino presencial para a virtual; a reinvenção da prática pedagógica; a limitação no conhecimento tecnológico por parte dos professores e dos estudantes; a falta de recursos tecnológicos apropriados; a sobrecarga de trabalho para os professores; a fragilidade de conexão à internet para um grande número de professores e estudantes; a falta de devolutiva de atividades por parte de alguns estudantes; a dificuldade em criar meios para estimular os estudantes; a fragilidade no estabelecimento de vínculos entre professores e estudantes, sobretudo com aqueles com os quais ainda não se havia mantido contato presencial antes da pandemia; o adoecimento de professores em virtude da necessidade de adequar-se em tempo recorde a uma nova forma de ensino e do medo de contágio entre familiares; o medo e a insegurança com o retorno ao trabalho presencial; a tristeza ocasionada pela perda de familiares e colegas de trabalho; o engajamento e fortalecimento de formações voltadas para a utilização de plataformas.

Dessa forma, é imprescindível compreender que o ensino e a aprendizagem nesse contexto de crise pandêmica precisam ser planejados com bases sólidas e na persistência dialética entre professores, familiares e estudantes, de

modo que a tríade docente-conhecimento-estudante seja significativa. Nesse aspecto, percebe-se que a Cultural Digital pode ser um meio para nos ajudar a pensar esses novos saberes/fazeres na cotidianidade da prática pedagógica e das escolas básicas.

Os resultados deste estudo demonstraram que, no contexto da pandemia, as escolas municipais vivenciaram as ações educativas com expressivas limitações em relação às condições de vida dos estudantes que, na sua maioria, não dispunham de condições mínimas para acompanhar o ensino remoto, como computadores ou aparelhos celulares, acesso à internet de qualidade e acompanhamento familiar na realização das atividades propostas e limitações relacionadas a efetivação do trabalho docente através do uso das mídias digitais e de plataformas que pudessem servir de base para o ensino remoto, além da carência de equipamentos também para esses profissionais. Compreende-se que toda a mobilização empreendida e consolidada pelas equipes escolares ao longo desse período, revelou a importância da escola básica e a necessidade do encontro presencial na escola favorecendo o convívio com as diferenças e a diversidade, ampliando o aprendizado para além dos conteúdos curriculares. Contudo, ficou evidente a baixa valorização dos profissionais docentes, o descaso com a implementação de políticas públicas, revelando a cultura de depreciação educacional. Embora a sociedade atual passe por constantes transformações em todos os campos, a escola ainda apresenta muitas fragilidades para acompanhar essas mudanças, sobretudo no que se refere às condições materiais para o desenvolvimento de uma prática pedagógica que fortaleça a autonomia dos professores como mediadores do processo de aprendizagem e dos estudantes como protagonistas na construção de suas aprendizagens. Essas fragilidades estabelecem estreita relação com o acesso a recursos tecnológicos, como também a uma formação continuada que possa qualificar esses profissionais para a utilização desses recursos..

Conclusão

Ao analisar as experiências dos dois municípios e as bibliografias que discorrem sobre o assunto, é possível perceber que as dificuldades assim como os direcionamentos foram comuns e não foram detectadas divergências de ações e práticas educacionais. A dificuldade de adaptação ao ensino remoto para os professores, parte da fragilidade no uso dos recursos tecnológicos atuais e da falta de acesso aos mesmos. O acesso à internet e a aparelhos eletrônicos e professores, representando um fator de desigualdade social e de exclusão. Urge, portanto a necessidade de políticas públicas que garantam uma formação continuada que instrumentalize os professores para atuar nesse cenário da virtualização em que as tecnologias se fazem tão presentes no cotidiano dos estudantes. É necessário ainda que essas formações vislumbrem a preparação desses profissionais para agir em situações de imprevisibilidade, como foi o caso da pandemia da covid-19.

Nessa perspectiva, faz-se necessário ainda políticas que garantam o acesso à internet de qualidade nas escolas e a disponibilidade de recursos tecnológicos necessários a uma prática pedagógica condizente com uma geração que se encontra imersa na cultura digital.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual em razão da pandemia da COVID-19. **Parecer normativo, nº 05, de 28 de abril de 2020.** CNE/CP. Brasília – DF, 2020.

CUNHA, Maria Izabel da. **Docência na Educação Superior:** a professoralidade em construção. Porto Alegre: online, 2018.

GOMES, Mara Fabiane Reis et al.. **A construção de saberes/fazeres na pandemia:** relato de experiência em dois municípios do ceará e do pará. Anais VIII

CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/89523>>. Acesso em: 14/08/2023 10:38

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

LIPOVETSKY, Gilles e SERROY, Jean. **A cultura-mundo, respostas a uma sociedade desorientada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

NÓVOA, Antônio (Org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000.

RESNICK, Mitchel. **JARDIM DA INFÂNCIA PARA A VIDA TODA**: por uma educação criativa, mão na massa e relevante para todos. Editora: Selo Pense, Grupo A Educação, 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Editora Almeida, 2020.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2019.

CAPÍTULO 5

O CONTRATO SOCIAL E A INCLUSÃO DOS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: UMA ABORDAGEM COMPARATIVA

Erika Neder dos Santos

Adriana Serrão

Doi: 10.48209/978-65-5417-140-5

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar de forma abrangente a importância do contrato social na sociedade contemporânea, com ênfase na necessidade de inclusão dos direitos das pessoas com deficiência nesse contexto. Por meio de uma abordagem comparativa, serão examinadas as perspectivas de Jean-Jacques Rousseau (2015) e Thomas Hobbes (2018), em relação ao contrato social. Além disso, serão explorados os conceitos de John Dewey (1997) e Paulo Freire (2000), a fim de proporcionar uma compreensão mais ampla da questão da inclusão. A metodologia adotada para a realização deste estudo consiste em uma revisão bibliográfica, utilizando fontes acadêmicas e literatura especializada para analisar e interpretar os escritos dos autores mencionados. A análise revelará a indispensabilidade da inclusão dos direitos das pessoas com deficiência no contrato social, como um imperativo para a construção de uma sociedade verdadeiramente justa e igualitária, na qual todos os indivíduos tenham suas capacidades e dignidade plenamente respeitadas.

Introdução

O contrato social desempenha um papel central na filosofia política, buscando estabelecer os fundamentos para a organização da sociedade. Jean-Jacques Rousseau (2015) e Thomas Hobbes (2018) são dois importantes pensadores que apresentaram perspectivas distintas sobre o contrato social.

Rousseau (2015), em síntese, na sua obra “Do Contrato Social”, argumentou que o contrato social é um acordo entre os indivíduos, através do qual renunciam a seus direitos naturais em favor de uma vontade geral coletiva, que visa o bem comum. Para Rousseau (2015), dessa forma, o contrato social é uma maneira de preservar a liberdade e a igualdade dos indivíduos dentro de uma comunidade política.

Por outro lado, Hobbes (2018), em sua obra “Leviatã”, propôs uma perspectiva diferente em relação a esse instituto. Ele argumenta que o contrato social é uma necessidade para superar o estado de natureza, caracterizado por uma guerra contínua entre as pessoas. Segundo Hobbes (2018), os indivíduos abdicam de sua liberdade absoluta em favor de um soberano absoluto, a fim de garantir a paz e a ordem na sociedade.

Neste artigo, se busca explorar o conceito e a importância do contrato social, levando em consideração a inclusão dos direitos das pessoas com deficiência nesse contexto. É fundamental reconhecer que o contrato social deve ser inclusivo e abranger todos os membros da sociedade, independentemente de suas capacidades. A inclusão das pessoas com deficiência no contrato social é um aspecto essencial para garantir a justiça e a igualdade de oportunidades para todos os cidadãos.

Além das perspectivas de Rousseau (2015) e Hobbes (2018), também serão observadas as visões de John Dewey (1997) e Paulo Freire (2000) para uma compreensão mais abrangente do contrato social e sua relação com a in-

clusão das pessoas com deficiência. Dewey (1997), em sua teoria pragmática da educação, enfatizou a importância da participação ativa dos indivíduos na sociedade e da construção coletiva do contrato social. Freire (2000), por sua vez, defendeu uma pedagogia crítica que visava à conscientização e à emancipação dos vulneráveis, buscando uma sociedade mais justa e inclusiva.

Ao explorar essas perspectivas, pode-se obter uma compreensão mais profunda do contrato social e de sua relação com a inclusão das pessoas com deficiência. Isso permite refletir sobre os princípios e os valores que devem fundamentar a organização social, garantindo a igualdade de direitos e oportunidades para todos os membros da sociedade, independentemente de suas diversidades.

Contrato Social e os Direitos das Pessoas com Deficiência:

As teorias de justiça liberais, como a Teoria da Justiça de John Rawls (2000), buscam identificar os fundamentos que devem orientar a construção de uma sociedade justa. Rawls (2000) propõe que os indivíduos, considerados “livres, independentes e iguais”, escolham os princípios que irão reger a sociedade. No entanto, Rawls (2000) deixa de abordar as desigualdades sociais e posterga sua regulação para instituições estatais, como o legislativo.

Martha Nussbaum (2020), por sua vez, critica essa abordagem e argumenta que as pessoas com deficiência não são consideradas “livres, iguais e independentes”, sendo excluídas das decisões políticas e sociais. Ela propõe uma reformulação da teoria de justiça, enfatizando a importância de incluir os interesses das pessoas com deficiência no contrato social e garantir sua proteção e participação ativa na sociedade.

A Constituição Federal brasileira (BRASIL, 1988) estabelece o Estado democrático de direito, fundamentado na dignidade da pessoa humana. Isso reforça a necessidade de proteção dos direitos das pessoas com deficiência e de

promover seu protagonismo na vontade social.

Nesse contexto, o estudo propõe a incorporação de Direitos das Pessoas com Deficiência como um aditivo contratual no momento do contrato social, a fim de garantir uma verdadeira aplicação do Estado de Direito no que diz respeito aos direitos das pessoas com deficiência. Isso permitiria uma maior consideração dos interesses dessas pessoas e promoveria sua participação ativa na sociedade.

Atualmente, a questão da justiça para pessoas com deficiência é uma preocupação fundamental em sociedades democráticas e igualitárias. A evolução social está alinhada com uma das principais bandeiras do ativismo pelos direitos das pessoas com deficiência, conhecida como “Nothing About Us Without Us” (Nada Sobre Nós Sem Nós), que enfatiza a necessidade de envolver plenamente os membros dos grupos afetados em todas as decisões que os impactem diretamente.

Um exemplo concreto dessa abordagem é a Lei 13.146/2015 (BRASIL, 2015), também conhecida como Lei Brasileira de Inclusão, que teve como relatora a deputada Mara Gabrilli, que é pessoa com deficiência. Essa representatividade é um ideal importante, pois permite que alguém que faz parte de um grupo específico proteja os interesses e direitos das pessoas que compartilham características semelhantes.

Com a incorporação do Decreto 6.949/2009 (BRASIL, 2009) como norma constitucional brasileira, por meio do procedimento estabelecido no §3º do artigo 5º da Constituição Federal, pressupõe-se uma mudança substancial no tratamento e na implementação de políticas públicas por parte de gestores, legisladores e juízes.

Isso torna possível a efetiva participação das pessoas com deficiência na sociedade, tanto como membros dos poderes estatais quanto por meio de políticas públicas acessíveis, permitindo um protagonismo real das pessoas com deficiência na sociedade.

Nos últimos anos, o crescimento dos movimentos sociais em defesa dos direitos das pessoas com deficiência tem inspirado novas abordagens e levou à adoção do modelo social de deficiência, conforme estabelecido pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

Esse modelo superou a abordagem excludente que persistiu por muitos anos e estabeleceu a inclusão como objetivo fundamental do Estado para mitigar os obstáculos enfrentados pelas pessoas com deficiência na sociedade.

Dessa forma, o modelo atual de inclusão reconhece e respeita as diferenças entre os indivíduos, e defende que a deficiência não é meramente uma questão individual, mas sim o resultado da interação entre uma limitação pessoal e uma barreira social.

Através da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em 2006, ficou estabelecido que as causas da deficiência são decorrentes das barreiras criadas pela própria sociedade, que muitas vezes não é capaz de incluir plenamente todas as pessoas. Nesse contexto, a deficiência é vista como uma falha da sociedade em se adaptar às necessidades de cada indivíduo.

Rousseau (2015), em sua obra “Do Contrato Social”, propõe a ideia de que a soberania reside no povo. Para ele, o contrato social é uma forma de superar o estado de natureza, no qual há competição e conflito entre os indivíduos. Ao estabelecer um contrato social, os indivíduos abdicam de parte de sua liberdade em favor da comunidade, visando ao bem comum. Essa perspectiva de Rousseau (2015) é fundamental para compreender a importância dos direitos das pessoas com deficiência, uma vez que reconhece a igualdade inata de todos os indivíduos.

Hobbes (2018), em sua obra “Leviatã”, apresenta uma perspectiva diferente. Para ele, o contrato social é um acordo pelo qual os indivíduos abdicam de sua liberdade em troca de segurança e proteção.

Segundo Hobbes (2018), o estado de natureza é caracterizado pela guerra de todos contra todos, sendo necessária a criação de um governo forte para manter a ordem e a estabilidade social. Embora a visão de Hobbes (2018) possa parecer menos favorável aos direitos das pessoas com deficiência, é importante considerar que um governo forte e estável pode garantir a proteção desses direitos.

Análise crítica: considerações sobre a inclusão dos direitos das pessoas com deficiência nas perspectivas de Rousseau (2015) e Hobbes (2018)

A questão dos direitos das pessoas com deficiência tem sido objeto de debate e luta em sociedades democráticas e igualitárias. Para compreender como essas perspectivas filosóficas clássicas abordam a inclusão dos direitos das pessoas com deficiência, é relevante analisar as visões de Rousseau (2015) e Hobbes (2018).

Jean-Jacques Rousseau (2015), em sua obra “O Contrato Social”, propõe a ideia de um contrato social voluntário em que os indivíduos renunciam a certas liberdades em troca da segurança e ordem proporcionadas pelo Estado.

Segundo Rousseau (2015), o contrato social busca garantir a liberdade e a igualdade entre os cidadãos, mas sua teoria não aborda explicitamente a questão da inclusão das pessoas com deficiência.

Ao priorizar a vontade geral, Rousseau (2015) pressupõe uma homogeneidade na capacidade de exercer a cidadania, não levando em consideração as especificidades e necessidades das pessoas com deficiência.

Por outro lado, Thomas Hobbes (2018), em sua obra “Leviatã”, enfoca a necessidade de um governo forte para evitar o caos e garantir a segurança dos indivíduos. Segundo Hobbes (2018), as pessoas abrem mão de sua liberdade absoluta em troca da proteção fornecida pelo Estado. Embora Hobbes (2018)

destaque a importância da segurança e ordem social, sua abordagem também não aborda explicitamente a inclusão das pessoas com deficiência.

Essas visões clássicas são limitadas em relação à inclusão das pessoas com deficiência, pois não reconhecem a diversidade humana e as necessidades específicas desses indivíduos. No entanto, é importante considerar que essas obras filosóficas foram escritas em contextos históricos diferentes, em que a questão dos direitos das pessoas com deficiência não era amplamente discutida.

No entanto, a abordagem contemporânea da inclusão dos direitos das pessoas com deficiência amplia o debate além das perspectivas de Rousseau (2015) e Hobbes (2018).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 2006, destaca a importância da igualdade, não discriminação e participação plena e efetiva das pessoas com deficiência em todas as esferas da sociedade.

A abordagem contemporânea baseada nos direitos humanos reconhece que a deficiência é uma questão social, resultante das barreiras físicas, atitudinais e estruturais impostas pela sociedade. Nesse sentido, a inclusão das pessoas com deficiência requer a garantia de igualdade de oportunidades, acessibilidade, adaptações razoáveis e o respeito à autonomia e dignidade desses indivíduos.

A perspectiva atual destaca a importância da participação ativa das pessoas com deficiência na tomada de decisões que as afetam, seguindo o princípio do “Nada Sobre Nós Sem Nós”. Essa abordagem reconhece que as pessoas com deficiência são especialistas em suas próprias vidas e devem ter voz e poder para influenciar as políticas e práticas que as impactam.

Portanto, embora as visões de Rousseau (2015) e Hobbes (2018) não abordem explicitamente a inclusão dos direitos das pessoas com deficiência, é fundamental considerar a evolução contemporânea dos direitos humanos e a

perspectiva baseada nos direitos para garantir a igualdade e participação plena de todas as pessoas na sociedade.

A inclusão das pessoas com deficiência requer uma abordagem que reconheça a diversidade humana e promova a igualdade de oportunidades e o respeito aos direitos e dignidade de todos os indivíduos, independentemente de suas habilidades ou características.

Contribuições de Dewey (1997) e Paulo Freire (2000) para uma compreensão abrangente do Contrato Social

John Dewey (1997) e Paulo Freire (2000) são dois renomados educadores e filósofos que fizeram contribuições significativas para a compreensão abrangente do contrato social. Embora abordando o tema de maneiras distintas, ambos os pensadores destacaram a importância da participação ativa dos cidadãos na construção e renovação contínua da sociedade.

Dewey (1997), um filósofo pragmatista americano, defendeu uma abordagem democrática da educação e acreditava que a aprendizagem era fundamental para uma sociedade democrática e participativa. Em sua obra “Democracia e Educação”, Dewey (1997) argumentou que a educação deve preparar os indivíduos para a vida em comunidade, promovendo a participação ativa dos cidadãos no processo democrático. Ele enfatizou a importância da experiência como base do aprendizado, defendendo que a educação deve ser relevante e conectar os estudantes com a realidade social e política em que vivem.

Dewey (1997) via o contrato social como um processo contínuo de interação e reflexão coletiva, no qual os cidadãos se engajam em discussões, debates e ações conjuntas para buscar o bem comum. Para ele, a democracia não era apenas uma forma de governo, mas um modo de vida que exigia a participação ativa de todos os membros da sociedade. Nesse sentido, Dewey (1997)

defendeu que a educação desempenha um papel fundamental na formação de cidadãos informados, engajados e capazes de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Paulo Freire (2000), por sua vez, foi um educador brasileiro conhecido por sua pedagogia crítica e sua luta pela emancipação dos oprimidos. Em sua obra mais famosa, “Pedagogia do Oprimido”, Freire (2000) argumentou que a educação deve ser um processo libertador, que capacita os indivíduos a compreenderem sua realidade e a agirem para transformá-la.

Ele criticou os modelos tradicionais de educação que reproduzem as desigualdades sociais e defendeu a importância da conscientização e da participação política na busca pela justiça social.

Para Freire (2000), o contrato social deve ser baseado na igualdade, na justiça e no diálogo entre todos os membros da sociedade, independentemente de sua condição social ou econômica. Ele enfatizou a importância de uma educação libertadora, que não apenas transmita conhecimento, mas também promova a reflexão crítica e a consciência das relações de poder. Freire (2000) argumentou que a educação deve capacitar os oprimidos a se tornarem sujeitos de sua própria história, permitindo-lhes participar ativamente na transformação da sociedade.

Tanto Dewey (1997) quanto Freire (2000) reconheceram a importância da educação como um elemento central para a construção de uma sociedade democrática e participativa. Ambos destacaram a necessidade de uma abordagem inclusiva da educação, que valorize as experiências e conhecimentos dos estudantes e os capacite a se envolverem ativamente no processo de tomada de decisão.

Além disso, Dewey (1997) e Freire (2000) enfatizaram a importância do diálogo e da participação de todos os membros da sociedade no contrato social. Eles acreditavam que a democracia verdadeira só pode ser alcançada quando

todas as vozes são ouvidas e todos os indivíduos têm a oportunidade de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Dessa forma, as contribuições de Dewey (1997) e Paulo Freire (2000) para uma compreensão abrangente do contrato social destacam a importância da educação como um meio de capacitar os indivíduos a participarem ativamente da vida em comunidade. Eles nos lembram que a democracia não é um estado fixo, mas um processo contínuo de reflexão, diálogo e ação coletiva. Ao considerar as perspectivas desses dois pensadores, podemos enriquecer nossa compreensão do contrato social e buscar caminhos para uma sociedade mais inclusiva, participativa e justa.

Inclusão dos Direitos das Pessoas com Deficiência no Contrato Social: Uma Perspectiva de Justiça Social

A inclusão dos direitos das pessoas com deficiência no contrato social visa garantir a igualdade de oportunidades e um tratamento justo. Isso implica em estabelecer leis e políticas que promovam a acessibilidade, a não discriminação e a igualdade de direitos para as pessoas com deficiência. Ao reconhecer e garantir esses direitos, a sociedade se compromete com a justiça social e a equidade.

Uma sociedade inclusiva deve promover a acessibilidade em todos os aspectos, desde a infraestrutura física até o acesso à informação e às tecnologias.

É fundamental eliminar as barreiras que impedem a plena participação das pessoas com deficiência na vida social, política e cultural. Ao incluir essas questões no contrato social, a sociedade se compromete a criar condições igualitárias para todas as pessoas, independentemente de suas habilidades.

A inclusão dos direitos das pessoas com deficiência no contrato social também implica na valorização da diversidade e no respeito à dignidade de cada indivíduo.

A sociedade deve reconhecer e valorizar as diferentes habilidades e potencialidades das pessoas com deficiência, proporcionando oportunidades de desenvolvimento e participação ativa. Isso contribui para a construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária.

Para alcançar a inclusão plena das pessoas com deficiência, é necessário promover uma transformação social. Isso envolve a conscientização da sociedade em relação aos direitos das pessoas com deficiência, a revisão de atitudes preconceituosas e a criação de políticas públicas que garantam a inclusão em todos os aspectos da vida.

O contrato social desempenha um papel crucial nesse processo, pois estabelece os princípios e compromissos da sociedade em relação à inclusão e aos direitos das pessoas com deficiência.

Considerações Finais

Este artigo teve como objetivo analisar a importância do contrato social, utilizando as perspectivas de Rousseau (2015) e Hobbes (2018), e destacando a inclusão dos direitos das pessoas com deficiência nesse contexto. Além disso, consideramos as contribuições de Dewey (1997) e Paulo Freire (2000) para uma compreensão mais ampla do contrato social.

Conclui-se que a inclusão dos direitos das pessoas com deficiência no contrato social é fundamental para a construção de uma sociedade justa e igualitária. Ao garantir igualdade de oportunidades, promover a acessibilidade, valorizar a diversidade e respeitar a dignidade, torna-se possível transformar a sociedade e proporcionar uma inclusão plena das pessoas com deficiência.

Para tanto, é necessária a ação e o comprometimento de todos os setores da sociedade. A inclusão das pessoas com deficiência requer políticas públicas efetivas, leis que garantam seus direitos e ações concretas no âmbito da edu-

cação, do trabalho e da participação social. É preciso superar preconceitos, estereótipos e barreiras físicas e atitudinais, promovendo a inclusão em todas as esferas da vida social.

A transformação em direção a uma sociedade mais justa e inclusiva para todos os seus membros requer uma mudança cultural e estrutural. É fundamental que governos, organizações da sociedade civil, instituições educacionais e a sociedade como um todo se engajem na construção de um contrato social que inclua e respeite plenamente as pessoas com deficiência.

Somente por meio de esforços conjuntos poderemos alcançar uma sociedade na qual todos possam participar ativamente, contribuir e desfrutar de uma vida digna, independentemente de suas habilidades ou características individuais.

Dessa forma, reafirmamos a importância da inclusão dos direitos das pessoas com deficiência no contrato social como um princípio fundamental para a promoção da igualdade, justiça social e respeito à diversidade. A sociedade como um todo deve se unir em busca de uma transformação significativa, rumo a uma sociedade inclusiva, na qual todos possam exercer plenamente sua cidadania e desfrutar dos mesmos direitos e oportunidades.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Decreto 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo, assinada em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 3, 26 ago. 2009.

BRASIL. **Lei 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência). Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, n. 127, p. 2, 7 jul. 2015.

DEWEY, J. **Democracy and Education**. Free Press, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogy of the Oppressed**. Continuum, 2000.

HOBBS, T. (1651). **Leviatã**. Editora Martin Claret, 2018.

OLIVER, M. (1990). **The Politics of Disablement**. Macmillan International Higher Education, 1990.

NUSSBAUM, Martha. **Fronteiras da justiça: deficiência, nacionalidade, pertencimento à espécie**. São Paulo: Martins Fontes, 2020.

ROUSSEAU, J.J. (1762). **Do Contrato Social**. Editora Martin Claret, 2015.

SHAKESPEARE, T. (2013). **Disability Rights and Wrongs Revisited**. Routledge, 2013.

RAWLS, John. **Uma teoria da justiça**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

UNESCO (2005). **Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All**. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2005.

CAPÍTULO 6

EMOÇÕES, RELAÇÕES SOCIAIS E GOVERNANÇA: ENTRE HIERARQUIAS E DICOTOMIAS

Andrei Rodrigues Lopes

Carlos Edimilson Avila de Lima

Marcelo Moreira Cezar

Tarciano Ortolan de Barcelos

Doi: 10.48209/978-65-5417-140-6

Resumo: Este artigo tem como centralidade a problematização do papel das emoções nos processos de aprendizado, governança e socialização. Nesse sentido, é construída uma estrutura argumentativa em que busca se superar a relação dicotômica e hierárquica em torno das emoções e a razão. Assim sendo, é defendido nesse trabalho, que tanto as emoções quanto a razão são características básicas para o desenvolvimento da condição humana, e para os diversos processos de socialização. Desse modo, utiliza-se uma metodologia cartográfica em que se pretende desterritorializar os limites e as fronteiras epistêmicas do tema em questão. Ao concluir argumentamos que é preciso reconhecer que as virtudes intelectuais e as emoções possuem uma relação de interdependência, em que uma influi diretamente na outra e vice-versa, potencializando todas as nossas possibilidades de ser, sentir e racionalizar a nossas experiências e relação conosco, com o mundo e com os outros. Ou seja, as emoções representam uma função que é irrevogável na organização de nossas vidas. Isto é, que integram as dimensões ética, moral, política, estética e intelectual de nossas existências.

Palavras-Chave: Emoção. Educação. Razão. Sociedade.

Palavras iniciais

O humano se constitui no entrelaçamento do emocional com o racional. O racional se constitui nas coerências operacionais dos sistemas argumentativos que construímos na linguagem, para defender ou justificar nossas ações. Normalmente vivemos nossos argumentos racionais sem fazer referência às emoções em que se fundam, porque não sabemos que eles e todas as nossas ações têm um fundamento emocional, e acreditamos que tal condição seria uma limitação ao nosso ser racional. Mas o fundamento emocional do racional é uma limitação?(Maturana, 2002, p.17)

Historicamente as emoções foram colocadas em uma relação dualista, hierárquica e normativa em relação à razão, uma relação em que a racionalidade era, pretensiosamente, superior às emoções, e sempre associadas à figura do homem, enquanto as emoções eram consideradas inferiores e ligadas à figura da mulher. Além disso, imbricado nessa ótica, existe o caráter normativo das emoções, um discurso arcaico que defende que existem emoções, essencialmente, boas e emoções, essencialmente, ruins. Essa concepção, além de ser carregada de preconceitos e estereótipos, parte de uma precariedade epistêmica, pois, reduzir as emoções a algo que precisa ser controlado é banalizar e rebaixar um dos principais aspectos da nossa existência humana, que organizam todas as nossas relações: a afetividade.

Assim sendo, por exemplo, essa visão pode nos levar a entender que é moralmente errado sentir raiva diante de uma postura de injustiça. Ou também, que determinados sujeitos por representar uma figura social, deversem essencialmente possuir determinados tipos de sentimentos e emoções. Desse modo, citando como caso análogo, foi construído socialmente a figura da mãe como um ser amável, da professora como sendo essencialmente dócil, entre tantos outros estereótipos sustentados por uma precária e preconceituosa epistemologia das emoções baseada em essencialismos e no maniqueísmo.

A pesquisadora Adriana Piscitelli (2009), destaca essa essa construção cultural, que coloca a mulher como um sujeito dócil

A sociedade dos Estados Unidos da sua época (e até hoje, no senso comum), pressupunha que as mulheres fossem mais dóceis e afetivas, como uma decorrência da maternidade, e que os homens fossem mais dominadores e agressivos, Essa diferença era vista como natural, como se resultasse das diferenças nos corpos masculinos e femininos. (Piscitelli, 2009,p.129)

Dito de outra forma, as emoções são cruciais na estrutura da vida humana, abrangendo dimensões como a moral, política, estética e intelectual. Aliás, “as emoções têm um inestimável valor humano e uma importância avaliadora. Sendo mais objetivo, sem ela é impossível viver uma vida boa e humana. E pode ser também impossível viver uma vida humana, ou seja ser uma pessoa” (Stocker; Hegeman, 2002, p.29-30).

Stocker e Hegeman (2002), ainda enfatizam:

A ausência ou deficiência de afeto é uma característica de muitas neuroses, condições limítrofes e psicoses, bem como de outras patologias do espírito, como a falta de um sentido para a vida, o vazio, o tédio, a frouxidão, a debilidade e o cansaço espirituais. Nessa direção, é também importante dizer que relatos de indivíduos omitindo o fato de que somos seres afetivos, não são relatos saudáveis, feitos por pessoas que possam viver uma vida verdadeiramente humana. Qualquer teoria de pessoa que negue, omita, ou compreenda mal a afetividade e as emoções seria portanto inadequada, tanto do ponto de vista descritivo, quanto do valorativo. (STOCKER; HEGEMAN, 2002, p.29-30)

Segundo Freitas-Magalhães (2013), ainda existem setores que defendem que o fator biológico influencia a expressividade das emoções, outros defendem que os papéis sociais e os contextos culturais são determinantes para as emoções. Não há um consenso nesse sentido, o que pretendemos aqui não é necessariamente entrar nesse debate, mas destacar a importância das emoções nos processos e dinâmicas que envolvem a vida.

As mulheres e os homens utilizam o sistema de comunicação do rosto humano de forma diferente . A ampla literatura comprova a existência de diferenças de gênero na vivência e na expressão das emoções (101). As mulheres, em comparação com os homens, referem vivenciar mais, frequente e intensamente, as emoções e são mais astutas na sua identificação Nos primeiros quatro anos de vida já é possível detectar tais diferenças, designadamente ao nível de expressão facial da emocio. As diferenças de

promo apontadas têm leituras divergentes nas linhas de investigação publicadas ao longo dos anos. Há autores que sustentam que tais diferenças têm uma gênese biológica e inata e há outros que sustentam que tal se deve às exigências do contexto e dos papéis sociais. A maior intensidade emocional radica na prática social. O desempenho de profissão que imple dedicação, afeto e acompanhamento levam os investigadores a concluir que as mulheres estão mais preparadas que os homens e, assim, apresentam sensibilidade extremidade emocionais mais elevadas. Por outro lado, os homens desempenham atividades nas quais a vivência emocional e consegue expressividade no es intensa. (FREITAS-MAGALHÃES, 2013, s/p.)

Ademais, desde A Metafísica, de Aristóteles, as emoções e estados cognitivos vem sendo importante para o processo de desenvolvimento da nossa racionalidade, essa perspectiva, posteriormente, na modernidade, foi retomado pelo filósofo John Locke na Teoria do Conhecimento, perspectiva teórica em que o filósofo estuda os estados cognitivos, ou melhor, a finalidade das capacidades do sujeito racional relacionar-se com os objetos que ele pode conhecer.

Locke via as emoções como respostas subjetivas às nossas experiências externas e internas. Ele argumentava que, ao entrarmos em contato com o mundo ao nosso redor, nossos sentidos coletavam informações que eram processadas pela mente. Essas informações sensoriais, combinadas com nossos pensamentos, culminaram na formação das emoções. Portanto, para Locke, as emoções eram inerentes à nossa capacidade de perceber e refletir sobre o mundo.

O filósofo também enfatizava a ideia de que as emoções eram inspiradas na influência da razão. Locke considerou que a mente poderia exercer controle sobre as emoções por meio da reflexão e do pensamento. Ele defendeu a importância de se compreender e avaliar as emoções à luz da razão, para que os indivíduos pudessem tomar decisões controladas e agir de maneira apropriada. Assim sendo, de acordo com a perspectiva de John Locke, as emoções eram uma parte intrínseca da experiência humana, moldadas pela interação entre nossos sentidos, nossos pensamentos e nossa capacidade de raciocinar.

Nesse sentido, nosso objetivo aqui é propor uma discussão sobre a influência das emoções como avaliação e valorização do ethos legislador na perspec-

tiva ética e moral. Partimos da premissa que essa discussão percorre diversos territórios da vida humana, dito de outra forma, esse é um debate multidisciplinar, abordando questões que envolvem as fronteiras e limites dos campos de estudos da filosofia, antropologia, psicologia e do direito. Ademais, as emoções estão diretamente relacionadas com nosso desenvolvimento cognitivo, físico, moral, social e cultural.

Posto isso, ressaltamos que nesta pesquisa pretendemos, sobretudo, nos concentrar em alguns conceitos filosóficos para pensarmos a relevância das emoções na tomada de decisões individuais e coletivas. Por exemplo, o filósofo William James que afirma que sem emoções nossas decisões seriam apenas sentenças desapaixonadas, o filósofo chega a defender que até a equidade judicial requer empatia do criminoso por parte do juiz (Stocker e Hegeman, 2002). Encontramos também em Sartre e Heidegger diagnosticando que o homem não é apenas um animal político, como diria Aristóteles ou animal social de Tomás de Aquino, mas que também é um animal que possui um *animus* composta por sentimentos e emoções, e que estes influenciam expressivamente em nosso olhar para o mundo que vivemos e por seguinte influenciam nossas ações morais e éticas.

Ademais, nos textos sobre política, e nas diversas teorias de contratos sociais, e nos contextos políticos e para construção de uma sociedade, podemos observar a influência das emoções, por exemplo, a *philia* de Epicuro, sendo condição básica e fundamental para as relações dentro do Jardim de Epicuro, e também vemos no Ágape dos Hebreus, sendo utilizado, por Saulo de Tarso, para legitimar as atitudes dentro do Império Romano afirmando que “o amor (ágape) plenifica a lei”. O próprio cristianismo que influencia a grande maioria das culturas ocidentais, tem como principais mandamentos “amar a Deus acima de tudo, e “Amar o próximo como a ti mesmo”.

Em uma perspectiva ética e moral, sendo o nosso foco nesse artigo, as emoções representam a espontaneidade do indivíduo perante a realidade para

escolher e agir conforme a liberdade que é inerente a ele. As emoções influenciam a capacidade de compreender, interpretar (Borba, 2016), e de como nos relacionarmos com nossas condições, físicas, morais, sociais e culturais (Bello, Williges, 2022), da mesma forma que também influenciam no viver segundo as normas e valores morais que a própria sociedade impõe.

Diante disto, devemos, então, investigar os fatores psicológicos envolvidos no comportamento social, a psicologia social nada mais é do que parte da ética que estuda os fatores ou determinantes psicológicos do comportamento moral, já dizia o filósofo americano Jay Wallace:

a psicologia moral explica uma variedade de fenômenos psicológicos através da perspectiva, unificadora do interesse pela normatividade, ela estuda as condições psicológicas responsáveis pela possibilidade de normas de ação coercivas., as formas segundo as quais normas morais e outros tipos de normas podem ser internalizadas e governar as vidas dos agentes, bem como uma série de condições e informações psicológicas que têm implicações para avaliação normativas de agentes e de suas vidas.(STOCKER E HEGEMAN, 2002, s/p)

Estudar essas condições das capacidades cognitivas nas questões morais, ainda é um estudo bem delicado, que envolve um diálogo com áreas multidisciplinares como, por exemplo, o direito, a psicologia e a filosofia e outras áreas das humanas. O presente artigo questiona a hegemonia da razão nas discussões éticas, abordando e levando em consideração o papel das emoções na moralidade, na formação e na educação do indivíduo como sujeito que constrói uma relação de intencionalidade com a realidade que o cerca, ressaltando a importância das emoções, na construção de valores e avaliação em uma sociedade justa e feliz, nesse sentido, a pretensão aqui é apresentar conceitos usados por filósofos, destacando a influência das emoções no agir.

Assim sendo, para elaboração deste trabalho nos inspiramos e flertamos com uma metodologia de pesquisa cartográfica, em que entendemos com Paráiso (2004, p.29) que “o discurso que investigamos produz os objetos, práti-

cas, significados e sujeitos”, nos mobilizando a construir nossas metodologias. Logo, ao desterritorializar fronteiras epistêmicas remontar e mobilizar discursos, recompomos a metodologia preocupados com o “aqui” e “agora”, com um tempo presente capaz de inventar outros sentidos para nossa relação com as emoções e com a racionalidade, estes emaranhados em pactos e alianças historicamente situadas.

Nesse caminho, assumimos alguns pressupostos e questionamos outros. Na medida em que esse diálogo implica o questionamento de aspectos fundamentais da Modernidade” (Lopes; Macedo, 2011, p.38). Assim sendo, buscamos dialogar com determinados vícios epistêmicos que tradicionalmente que territorializam e precarizam o debate em torno do tema em questão.

Arena discursiva, dicotomias, hierarquias e disputas em torno das emoções

As emoções desempenham um papel que, senão crucial, é inevitável na estrutura de nossas vidas. Isto inclui as dimensões moral, política, estética e intelectual de nossas vidas. Uma vez que estamos tratando da vida intelectual das pessoas, em especial no que diz respeito às virtudes intelectuais, seria estranhíssimo que usássemos as emoções desses aspectos da vida intelectual. Na verdade, como tentarei mostrar aqui, as virtudes intelectuais e as emoções se envolvem de uma maneira que não deve ser ignorada. (BORBA, 2016, p.42)

As influências dos afetos sobre as questões éticas e morais foi desde a Grécia antiga vista com maus olhos, ou melhor, em alguns casos como quase sem nenhuma importância significativa para a filosofia em geral, em especial nos textos de Platão e Descartes. As emoções eram vistas como uma interferência que poderia ser facilmente removida pela razão, vide o exemplo do mito do Cocheira apresentado por Platão no diálogo Fedro, em que o filósofo pretendia demonstrar e representar a relação entre o corpo físico e as emoções.

Nos textos de Platão, as emoções e desejos, eram vistas como elementos perturbadores, capazes de desorganizar o ordenamento interno das faculdades

intelectuais, de afetar o trabalho da razão ou limitar autonomia da razão, considerada sede das decisões morais e como fatores coadjuvantes, as emoções, deveriam ser limitadas pelas faculdades superiores.

A concepção de Platão expõe essa forma de se relacionar com as emoções, para ele a alma é um pacote de faculdades hierarquizadas no qual o topo está a razão, *nous*, que administra as demais esferas, a vontade, o *tímos*, que se inclina para a razão, e a *epitima*, o apetite, dominado pelas emoções onde no Fedro, que compara a alma¹ com uma carroça conduzida por dois cavalos onde o cocheiro é a razão, sendo que, o mesmo deve ter total controle para não ser deposto pelos sentimentos, que para Platão são considerados inferiores, nesse caso, cada faculdade teria uma virtude de caráter normativo, a inteligência é a Sofia, a sabedoria, a da vontade a da coragem, o do apetite a moderação o autocontrole, da mesma forma que a cidade justa é aquela que mantém equilíbrio entre as instâncias e detém e mantém o equilíbrio das classes sociais sob a hegemonia do rei filósofo.

Seguindo essa lógica, para Platão o homem justo é aquele mantém equilíbrio entre as instâncias, e coloca todas as virtudes sob o domínio da razão, desta forma, metaforicamente falando, como existem várias formas de cidades que variam conforme o modelo (utópico) de Platão, também existem vários tipos de caráter sendo o mais inferior aquele que se deixa levar pela paixão e desejos, (vale apenas lembrar que este modelo de república de sociedade quando proposto sequer foi posto em prática).

Com o advento da modernidade inaugurou-se uma nova fase na reflexão sobre o papel do condicionamento das emoções em questões éticas, o tema da interferência não foi deixado de lado, apenas passou a ser visto sobre outra ótica, um novo campo começou-se a desenvolver, passou o tempo em que os afetos e desejos eram vistos não apenas com um papel valorativo, mas como parte do comportamento ético e moral do indivíduo.

¹ Vale destacar que esse termo não existia naquele período, no texto está sendo utilizado apenas como forma didática pedagógica.

Na sua vertente social, política, filosófica, epistemológica, o pós-modernismo questiona os princípios e pressupostos do pensamento social e político estabelecidos e desenvolvidos a partir do iluminismo. As idéias de razão, ciência, racionalidade e progresso constante que estão no centro desse pensamento estão indissolivelmente ligadas ao tipo de sociedade que se desenvolveu nos séculos seguintes. De uma certa perspectiva pós-modernista, são precisamente essas ideias que estão na raiz dos problemas que assolam nossa época. Em termos estéticos, o pós-modernismo ataca as noções de pureza, abstração e funcionalidade que caracterizaram o modernismo na literatura e nas artes. (SILVA, 2022, p. 111)

No contexto da pós-modernidade, pós-iluminismo, questiona-se a proposta da razão como única saída da emancipação para o homem, tendo em vista todas as complexidades, paradigmas e contradições da atualidade. Vivemos em um momento em que a humanidade apresenta um grande sentimento de descontentamento ao poder transformador da razão. Este sentimento se manifesta num descrédito da estratégia da ciência e da perspectiva que ofereceu quanto ao futuro da humanidade.

Para a crítica pós-moderna, essas noções, ao invés de levar ao estabelecimento da sociedade perfeita do sonho iluminista, levaram ao pesadelo de uma sociedade totalitária e burocraticamente organizada. - Na história da Modernidade, em nome da razão e da racionalidade, frequentemente se instituíram sistemas brutais e cruéis de opressão e exploração. Tanto as estruturas estatais quanto as estruturas organizacionais das empresas capitalistas, supostamente construídas e geridas de acordo com os critérios da razão e da racionalidade, produzem apenas sofrimento e infelicidade.” (SILVA, 2022, p. 112)

A razão a serviço do progresso da ciência serviu como libertação após o período da “idade das trevas” contexto em que a igreja organizava a estrutura social por meio de mitos e dogmas, nesse sentido, na modernidade, pretensiosamente, foi construído um discurso, em que a razão seria o principal recurso de emancipação do homem, todavia, na pós modernidade vemos que a razão aliada interesses capitalista neoliberal trouxe crise de todos os tipos, crises econômicas, social e sobretudo, crise moral, além de trazer muita injustiças e desigualdade sociais, guerras, holocaustos. Kant na *Metafísica dos Costumes*

(2013) destaca o papel que a razão deveria exercer “portanto se a razão não é apta o bastante para guiar com segurança a vontade no que diz a respeito aos seus objetos e a satisfação de todas as nossas necessidades... visto que um instinto natural inato, levaria com maior certeza a este fim, e se, no entanto, a razão não foi adotada como faculdade prática, isto é, deve exercer influência sobre a vontade”.

Kant (2013), assim como Aristóteles, acreditavam nos princípios racionais, que uma vida de justiça era uma vida feliz, ou melhor, o justo era uma pessoa feliz, hoje se questiona esse conceito prescritivo (deontológico) de felicidade, dado que muitas vezes quem pratica uma vida justa e uma vida com princípios morais nem sempre é feliz. Nesse caso, criavam-se novas propostas para uma discussão do conceito da felicidade, pautada em uma discussão ética, onde implicaria o papel das emoções, como papel valorativo e avaliativo de todas as nossas atitudes morais.

Aristóteles, em seu texto, *A Metafísica*, foi um dos primeiros a introduzir a importância das emoções nas questões do conhecimento e da percepção da realidade “todo homem tem por natureza o desejo de conhecer, o prazer causado pelas emoções e a prova disto” as emoções, embora sempre em segundo plano nos escritos filosóficos, elas sempre foram parte de questões importantes, nos contratos sociais.

As emoções sempre tiveram um papel, mesmo que sendo coadjuvante, elas sempre estavam ali como uma das premissas básicas de um contrato, no contrato social de Hobbes, o medo e a insegurança era uma das premissas a favor de um contrato, A Locke também considerava que o conhecimento se realiza em graus, sendo um deles a emoção, partindo das sensações (e emoções) para chegar às ideias empíricas, Agostinho também não teria como falar dos conceitos do tempo sem usar as emoções como conceitos básicos (memória, atenção e expectativa).

Do ponto de vista ético e moral, que aqui é o nosso foco, as emoções e a espontaneidade do indivíduo perante a realidade para escolher e agir confor-

me a liberdade que é inerente a ele. As emoções influenciam a capacidade de compreender e interpretar e de como nos relacionarmos com nossas, conosco, com os outros e com o mundo, a partir de nossas condições, físicas, morais, sociais e culturais, da mesma forma que também influencia no viver segundo as normas e valores morais, que a própria sociedade impõe, e os atuais filósofos propõem uma ética humanista, onde deve se considerar estas questões.

Papel das Emoções (philia-eros) na construção do Jardim de Epicuro como ethos legislador

Quanto ao papel das emoções na construção de um modelo de sociedade encontramos no Jardim de Epicuro e no Cristianismo, philia e ágape, respectivamente, como sentimentos-base para uma sociedade livre, justa, e feliz. Epicuro via na philia (amizade) e nos sentimentos e valores, derivados dela, como sendo fontes primárias e alicerces sólidos de uma comunidade justa dizia “de todos os bens que a sabedoria busca para a felicidade de toda uma vida, o maior dele é a amizade” (Spinelli, 2013, p. 99). Dessa maneira, Epicuro coloca na amizade e sentimento derivados dela como firme fundamentos da moral e os considera tão importantes quando o direito e a justiça em uma doutrina social, amizade vem a ser a base para a construção conceito do ethos cívico.(vale lembrar que o contexto em que Epicuro viveu foi o mesmo em que imperava tirania de Alexandre ,O grande.)

A amizade, na medida em que ela própria é um bem, e, ademais, um fim em si mesma, não se constitui em meio para a sabedoria: ela é a própria sabedoria . Daí por que Epicuro toma a amizade por base (como fundamento) da moral, e a considera tão importante quanto o direito e a justiça, e isso na medida em que igualmente se constitui no fundamento de uma doutrina social. A amizade, em outras palavras, vem a ser a base da construção do êthos cívico pelo qual Epicuro concebe o fomento da justiça, e, ao mesmo tempo (neste caso perante a rígida ordem instituída pela lei - cabe lembrar que ele vive sob a tirania desencadeada por Alexandre), um modo eficiente de minimizar o peso e os tormentos da vida em comum. Toda ordem, na medida em que a todos se impõe feito um poder, pesa sobre todos, principalmente sobre os simples e os desprotegidos, sobre os quais a lei recai feito uma força externa subjugadora do querer. (SPINELLI, 2013, p. 99)

Segundo Spinelli (2013), o filósofo Epicuro distingue a justiça vinda da lei e justiça da natureza de uma amizade “justiça por natureza e a marca do que convém para não prejudicarmos reciprocamente, nem sermos prejudicados “,assim sendo, o justo por natureza não é coercivo, mas um agir espontaneamente, no caso da justiça da lei é um agir enfim de uma norma para não ser punido pelo estado, um contrato.

Nesse sentido, Epicuro trabalhava mais numa perspectiva psíquica, via na questão da injustiça não um mal em si, diferenciando de Platão que a injustiça como abominável, nessa perspectiva psicológica, o filósofo argumenta que tanto quem sofre uma injustiça quanto que a prática sofrem suas consequências, o mal está na angústia, na inquietude decorrente do ato de injustiça manifesta na alma humana (é bom lembrar que termo alma não existia naquela época).

Para Epicuro a origem do mal da injustiça não vinha propriamente da lei, da regra, pois a lei em si não pode causar injustiça. A justiça decorrente da lei não basta para uma vida em sociedade feliz, afirmando que para uma sociedade feliz há necessidade de ter como base a amizade e não em uma ordem institucional edificada em si para garantir a segurança e liberdade dos cidadãos, levando em consideração que há situações no cotidiano em que não há uma lei vigente, e que nesse caso, o cidadão deveria agir como princípios da *philia*, ou como diria Sócrates “que deveriam ser orientados com princípios de benevolência e bondade”.

Na mesma visão de Aristóteles, Epicuro via o homem como ser racional e por isso necessitava de interesses em comum para poder viver em harmonia. É nas relações de amizade, nas quais uma sociedade se constitui sólida, em que cada um vive uma vida feliz, o filósofo também deixar claro que essa relação de amizade é vista de uma maneira sem qualquer dependência um do outro, aqui e Epicuro trabalha a questão da *autodidaxia* de uma vida contemplativa onde o indivíduo pode ter uma reflexão da sua vida e possa a ser capaz de ter

uma vida saudável como o próximo. questão bem trabalhada na filosofia epicurista (Spinelli, 2013), bem com fim da *ataraxia* da alma.

Segundo Epicuro, o prazer e a felicidade são certamente os critérios condutores da vida humana, o problema está em como, os dilemas sociais e morais surgem quando e onde esse prazer se encaixa nas questões

O Ágape dos Hebreus

O Ágape cristão, e sobretudo originária da lei mosaica, possui um sentimento ou sentido moral no qual requer uma disposição, uma ação que o sujeito ou agente tenha uma orientação calibrada de sentido de benevolência. De origem hebraica, Ágape é um mandamento (lei) tendo sido direcionado a uma comunidade com diferenças, e independente qual seja o amor deve ser a base das relações, Ágape é requerida a título de um modelo de ação justa, e como sendo de orientação divina se abstém de qualquer questionamento, colocando a vontade humana serviço da vontade divina.

No Livro de Levíticos, um dos cinco livros do pentateuco. Ágape “amar o próximo como a ti mesmo” surge como base para a legislação do povo hebreu dentro dessa constituição, o desse pacote deriva ; não matar , não roubar , não praticar falso testemunho, não maquinarias vingança.etc. Ágape além de praticar justiça vai além disso concede ao próximo e a comunidade o mesmo amor que concede a si mesmo, sendo, pois como um máximo um modelo de referência.

Ágape como substantivo encontra bem mais significado na filosofia cristã do que na filosofia grega, Paulo de Tarso , judeu por natureza e romano por cidadania, vivendo sob o domínio do império romano, foi bem-sucedido juntando a importância da lei dos romanos , que para eles os romanos estava acima de tudo, a importância dada ao ágape pelos judeus, não querendo desa-

pontar nenhum dos povos afirmou:

“O amor plenifica a lei”, plenifica no sentido e que da total realização. O amor é sofredor, é benigno; o amor não é invejoso; o amor não trata com leviandade, não se ensoberbece. Não se porta com indecência, não busca os seus interesses, não se irrita, não suspeita mal; Não folga com a injustiça, mas folga com a verdade; Tudo sofre, tudo crê, tudo espera, tudo suporta. O amor nunca falha” (1º coríntios 13:4;8)

Como demonstrado nessa citação bíblica o apóstolo Paulo de Tarso vê no ágape como distinto do éthos da tradição grega levando pelos impulsos da paixão e está acima dos afetos e dos desejos e necessidades pessoais, diz respeito a um ânimo constante, a ação de quem ama está sempre direcionada para o bem útil e proveitosa a todos, de modo que toma para si o que é correto.

Considerações Finais

De acordo com o que apresentamos nesse artigo, as emoções exercem um papel essencial e, muitas vezes, crucial na estrutura da vida humana, abrangendo dimensões como a moral, política, estética e intelectual. Nesse último aspecto, em especial no que se refere às virtudes intelectuais, é inadequado e até mesmo paradoxal negligenciar a influência das emoções, dada sua estreita relação com a atividade cognitiva.

De fato, a literatura especializada (Maturana, 2002, Stocker; Hegeman, 2002, Bello; Williges, 2022, Borba, 2016) tem demonstrado que as emoções são parte integrante da cognição, não podendo ser concebidas como fenômenos isolados ou supérfluos nesse processo. Em vez disso, as emoções são consideradas um componente fundamental e inerente do raciocínio humano, envolvendo aspectos cognitivos, afetivos e comportamentais que se entrelaçam de maneira complexa e multifacetada.

Nesse sentido, é preciso reconhecer que as virtudes intelectuais e as emoções possuem uma relação de interdependência, em que uma influi diretamente

na outra e vice-versa. Por exemplo, a capacidade de identificar e avaliar com precisão as informações disponíveis depende, em grande medida, da habilidade de lidar de maneira adequada com as emoções, evitando que estas interfiram de forma negativa na atividade cognitiva.

Portanto, a vida intelectual não pode ser vista como uma atividade dissociada e isolada das emoções, mas como uma atividade que pressupõe o envolvimento dessas últimas em sua realização plena. Dessa forma, é fundamental reconhecer a relevância da interação entre as virtudes intelectuais e as emoções, a fim de se alcançar um conhecimento mais completo e profundo, bem como um desenvolvimento pessoal mais harmônico e equilibrado, que potencializa todas as nossas possibilidades de ser, sentir e racionalizar a nossas experiências e relação conosco, com o mundo e com os outros. Ou seja, as emoções representam uma função que é irrevogável na organização de nossas vidas. Isto é, que integram as dimensões moral, política, estética e intelectual de nossas existências.

Referências

BELLO, Letícia; WILLIGES, Flávio. Ativismo emocional: contribuições para o debate acerca do significado moral e político da raiva. **Em Construção: arquivos de epistemologia histórica e estudos de ciência**, n. 12, 2022.

BORBA, Alexandre Ziani de. **Virtudes intelectuais e educação**. 2016. p. 86 (Dissertação) -Mestrado em Filosofia- Universidade Federal de Santa Maria 2016.

FREITAS-MAGALHÃES, Armindo. **A psicologia das emoções-O fascínio do rosto humano**. Leya, 2013.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, sociedade & culturas**, n. 39, p. 7-23, 2013.

KANT, Immanuel. **Metafísica dos costumes**. Editora Vozes Limitadas, 2013.

KOURY, Mauro Guilherme Pinheiro. Emoções e Sociedade: Um passeio na obra de Norbert Elias. **História: Questões & Debates**, v. 59, n. 2, 2013. MAGIOLINO, Lavínia Lopes Salomão.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo-mapa: linhas e traçados das pesquisas pós-críticas sobre currículo. 27ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e PósGraduação em Educação, Caxambu, 2004.

PISCITELLI, Adriana. Gênero: a história de um conceito. In: ALMEIDA, He-loisa Buarque de; SZWAKO, José Eduardo. Diferenças, igualdade. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2009, p. 116-148.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidades: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

SPINELLI, Miguel. Epicuro e o tema da amizade (II): a philía referida ao êthos legislador da pólis e ao agápê da virtude cristã. **Revista Hypnos**, n. 30, 2013.

CAPÍTULO 7

A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL APLICADA AO ENSINO

André Luís Bender

Andreia Luzia Silva Teles e Guedes

Elizangela Carla Beserra da Fonseca

José Evangelista da Silva

Kleyton Adriano Silva

Rosiane da Conceição Abreu

Silvia Cristiane dos Santos Moreto

Doi: 10.48209/978-65-5417-140-7

Resumo: A inteligência artificial surge com a ideia de criar objetos inanimados, imbuindo-os de sistema de códigos que permita controlá-los para que aqueles realizem tarefas aparentemente apenas realizadas por seres humanos com certa autonomia. Como sabemos, na atualidade há uma série de máquinas que fazem trabalhos anteriormente efetuados exclusivamente por seres humanos como é o das máquinas que adubam e plantam uma cultura composta por milhares de hectares de terra a controle de um homem. Mais recente surgiram os robôs que realizam cirurgias com alta precisão, robôs faxineiros e as famosas Alexias que responde perguntas e toca músicas conforme repertório solicitado. Tudo isso parece ter surgido, na perspectiva de Teixeira (2019) adquiriu notoriedade ao final da Segunda Guerra Mundial, mas sua origem é bem mais antiga, sendo constantemente relacionada a mitos e lendas da antiguidade sobre criaturas inanimadas adotadas artificialmente de habilidades humanas. Podemos inferir, contudo, que o uso de Inteligência a Artificial como se conhece na atualidade é resultado do desenvolvimento das novas tecnologias. Diante das múltiplas funcionalidades atribuídas a IA, este artigo pretende refletir sobre as

contribuições da IA aplicada ao ensino, realizando uma breve explanação de seu percurso histórico bem como refletindo sobre as tendências e possibilidades de uso da Inteligência Artificial (IA) no campo educacional.

Palavras-chave: Inteligência Artificial (IA). Aprendizado de máquina. Contribuições da Inteligência artificial aplicada ao ensino.

Abstract: Artificial intelligence comes up with the idea of creating inanimate objects, imbuing them with a code system that allows them to be controlled so that they perform tasks apparently only performed by human beings with a certain amount of autonomy. As we know, nowadays there are a series of machines that perform tasks previously carried out exclusively by human beings, such as the machines that fertilize and plant a crop composed of thousands of hectares of land under the control of one man. More recently, robots that perform high-precision surgeries, cleaning robots and the famous Alexias that answer questions and play music according to the requested repertoire have emerged. All this seems to have arisen, from the perspective of Teixeira (2019) it acquired notoriety at the end of the Second World War, but its origin is much older, being constantly related to myths and legends of antiquity about inanimate creatures artificially adopted from human abilities. We can infer, however, that the use of artificial intelligence as it is known today is a result of the development of new technologies. Faced with the multiple functionalities attributed to AI, this article intends to reflect on the contributions of AI applied to teaching, making a brief explanation of its historical path as well as reflecting on the trends and possibilities of using Artificial Intelligence (AI) in the educational field.

Keywords: Artificial Intelligence (AI). Machine learning. Contributions of Artificial Intelligence applied to teaching.

Introdução

A inteligência é considerada uma das características específicas da espécie humana e esse aspecto que nos dota de raciocínio. Somente o ser humano possui a capacidade de pensar sobre as consequências das suas próprias ações bem como buscar soluções para os problemas que enfrenta, buscando melhorias na sua qualidade de vida.

Sobre o uso da inteligência artificial é comum associarmos ao avanço tecnológico e a tentativa de reduzir o quantitativo de trabalhadores nas grandes empresas, de modo que ao ser operacionalizada uma mesma máquina pode exercer o trabalho que seria realizado por vários funcionários. Sendo controlada por um único funcionário e efetuando um trabalho extenso, essa tecnologia resulta em maior lucratividade e em um curto espaço de tempo.

Contudo, a inteligência artificial (IA) tem sido utilizada com outras funcionalidades, tendo como objetivo, o aperfeiçoamento da qualidade dos diversos ofertados nas mais diversas áreas. No âmbito da saúde a IA é utilizada como uma ferramenta para operar pacientes com precisão. Somado a isso, podemos mencionar o seu uso no âmbito doméstico como é o caso dos robôs faxineiros e nos consultórios especializados em estéticos que possuem a Alexia como forma de ofertar aos pacientes repertório musical segundo seus gostos pessoais e de modo automático, induzindo ao relaxamento.

Com o passar do tempo e a percepção sobre as contribuições das novas tecnologias para a aprendizagem significativa dos estudos surgiram algumas possibilidades educativas sobre o uso da IA aplicada ao ensino como a robótica e a construção do conhecimento de forma autônoma como o ChatGPT que colabora com as produções de textos acadêmicos.

Sendo essa uma realidade pouco comum nas escolas e diante das discussões em produções acadêmicas que tratam sobre o uso da robótica e do ChatGPT, consideramos pertinente, refletirmos sobre as possibilidades educativas envolvendo essas tecnologias, os desafios para a sua implementação e de que forma essa ferramenta educacional contribui com o desenvolvimento da aprendizagem em comparação com aquela resultante da metodologia tradicional de ensino.

Fundamentação Teórica

A inteligência artificial: o que é e como surgiu?

A inteligência é a característica que dota a espécie humana da capacidade de raciocínio. Sendo considerada, um aspecto inerente ao homem, o conceito de inteligência artificial está relacionada, na perspectiva de Teixeira (2009) à “ideia de construir uma máquina pensante ou uma criatura artificial que imitasse as habilidades humanas.”, sendo essa uma ideia bastante antiga.

Segundo Teixeira (2009), reconstruir o percurso histórico que viabilize a compreensão precisa de como surgiram as primeiras tentativas de dotar criaturas inanimadas de habilidades humanas consiste em uma tarefa árdua. Contudo,

Os primeiros registros de criaturas artificiais com habilidades humanas têm uma forma mítica ou por vezes lendária, tornando difícil uma separação nítida entre imaginação e realidade. É esta confusão entre mito e realidade e, por vezes a impossibilidade de distingui-los que faz com que a IA possa ser considerada uma disciplina com um extenso passado, mas com uma história relativamente curta. (TEIXEIRA, 2009, p. 4)

Com isso, podemos compreender que desde as sociedades mais antigas já havia a prática de criação de robôs com a finalidade de exercer funções atribuídas a humanos, sendo esse fato precursor da Inteligência Artificial (IA). Todavia, a prática só ficou conhecida a partir do desenvolvimento tecnológico inerente surgido a partir da Segunda Guerra Mundial.

Conforme Teixeira (2009) foi nesse período que a IA surgiu como disciplina científica, ou seja, que tornou-se objeto de estudos e testes para o uso nas diversas funcionalidades. Contudo, a origem de seres inanimados criados com a finalidade de atribuir-lhes, a capacidade de realizar funções tipicamente humanas se deu na perspectiva de Teixeira (2009) por meio da lenda de Golém. Conforme o autor (2009, p. 5),

Joseph Golém era um homem artificial que teria sido criado no fim do século XVI por um rabino de Praga, na Tchecoslováquia (hoje República Tcheca) que resolvera construir uma criatura inteligente, capaz de espionar os inimigos dos judeus – então confinados no gueto de Praga. O Golém era de fato um ser inteligente, mas que um dia se revoltou contra o seu criador, o qual lhe tirou a inteligência e o devolveu ao mundo do inanimado. (TEIXEIRA, 2009, p. 5)

Desse modo, podemos observar que a IA possui relação com um recurso criado artificialmente para imitar a inteligência humana e implementado em seres inanimados com o objetivo de utilizá-los para realizar tarefas consideradas exclusivamente humanas. Teixeira (2009) menciona ainda, que alguns museus da Europa possuem registros sobre um flautista mecânico que tocava o instrumento com perfeição e sobre um pato mecânico que imitava todas as funções biológicas desse animal, inclusive a ingestão de alimentos e a digestão. Contudo, não há, conforme o autor (2009), a comprovação de que essas criaturas realmente existiram, mas há a devida compreensão da complexidade de suas estruturas internas.

Segundo Teixeira (2009), surgiram nos séculos XVII e XVIII, discussões acerca filosóficas que colocavam em questionamento, a possibilidade de existirem criaturas inanimadas dotadas de inteligência. Com isso, questionava-se os fatores que condicionam a existência da inteligência humana, realizando conjecturas sobre os fatos que impedem o seu desenvolvimento em seres inanimados.

Nesse contexto, as opiniões divergiam, sendo as mais significativas aquelas defendidas pelos filósofos Descartes (1596-1650) e Le Mettrie (1709-1791). Enquanto o primeiro defendia a ideia de que os seres inanimados jamais poderiam possuir inteligência pelo fato de que não possuem almas imortais e pensantes como as nossas, o segundo afirmava que as faculdades de pensar e falar estão relacionadas a um organismo mais complexo com um cérebro mais desenvolvido, sendo, o não desenvolvimento da inteligência associado a falhas fisiológicas e mecânicas em seres que dotados de um organismo de complexidade inferior.

A inteligência artificial aplicada ao ensino: percurso histórico e possibilidades educativas

A inteligência artificial está na perspectiva de Teixeira (2009) relacionada à atribuição de habilidades que seriam geralmente produzidas por seres humanos. Assim, o autor (2009) menciona um autômato construído no século XVII com a finalidade de espionar os inimigos dos judeus, habilidade essa que denotava capacidade observação, raciocínio e certa tomada de decisão, características relativas à inteligência humana.

Contudo, Teixeira (2009) afirma que muitas dentre as invenções de autômatos não foram comprovadas, dando origem à hipótese de que são lendas criadas na tentativa de explicar a origem de precursores do que conhecemos como Inteligência Artificial na atualidade.

Somado a isso, Teixeira (2009) menciona o fato de surgirem nos séculos XVII e XVIII, algumas discussões filosóficas sobre os fatos que inviabilizam o desenvolvimento de inteligência em seres autômatos. Sendo defendido por Descartes (1596-1650) que a inteligência estaria relacionada à existência de uma alma imortal enquanto Le Mettrie (1709-1791) considerava que o fator determinante para o desenvolvimento cognitivo seria a presença de falhas fisiológicas ou mecânicas, gerando, assim, uma discussão filosófica sobre a possibilidade de inteligência em seres inanimados.

Sob esse aspecto, Teixeira (2009) faz menção a criaturas às quais realizavam tarefas humanas como o autômato de Golém o qual espionava os inimigos dos judeus e um flautista criado no século XVIII e ainda, um pato que possuía todas as funções biológicas atribuídas a esse animal.

Sobre o uso das tecnologias, Vieira (2005 *apud* Gatti, 2019) considera que esteja relacionado a um contexto social que produz a necessidade de sua criação. Assim, a evolução das máquinas surge na visão de Vieira Pinto (2005

apud Gatti, 2019) como o produto da acumulação de conhecimentos e que origina uma necessidade real.

Desse modo, Gatti (2009) considera que toda invenção tecnológica surgiu primeiro da identificação de uma necessidade e envolveu um percurso de criação por meio do qual foi realizado um processo criativo e testes os quais condicionaram a versão final do produto pretendido.

Gatti (2009) considera ainda, que dentre os fatores que levam o homem a criar novos artefatos está a preocupação com o futuro bem como com a perspectiva de criar uma tecnologia que facilite a vida humana. Desse modo, a inteligência artificial sempre esteve na perspectiva de Gatti (2009) relacionada a uma ideia futurista que compreende a criação de robôs que convivem com os humanos, realizando tarefas, a fim de facilitar o seu dia a dia ou então a própria substituição dos homens por robôs inteligentes.

Assim, surgem, conforme Gatti (2009), o termo Inteligência Artificial (IA), por meio das ideias de MacCarthy em 1956, que a relacionava à ideia de criar máquinas inteligentes e pensantes, tendo em vista facilitar a rotina dos seres humanos. Segundo Gatti (2009), um dos principais estudos científicos sobre a IA realizado na década de 50 foi o Teste de Turing, uma espécie de desafio que consistia em um interrogador humano estabelecer um diálogo com outro humano e um computador. Conforme Gatti (2019) surgem nessa mesma década, programas de computador que simulam jogos de xadrez e damas e outros que se propõem a resolver problemas com base no raciocínio lógico.

Desse modo, a inteligência humana foi se tornando, na perspectiva de Gatti (2009), o ponto de partida para o desenvolvimento de sistemas inteligentes em computadores. Sendo assim, os estudos sobre a cognição humana passam a ser parte importante na constituição das máquinas inteligentes, tornando a IA, um campo multidisciplinar. Sendo assim, foram agregados a IA, conheci-

mentos específicos das diversas áreas do conhecimento como a filosofia, matemática, a neurociência, psicologia dentre outras.

Segundo Russel e Norvig (2004 *apud* Gatti, 2009), “é possível sintetizar os conceitos que definem a ia em dois grupos maiores: sistemas que pautados em seres humanos procuram replicar todas as variáveis que os caracteriza ou sistemas que racionalizam as informações com as quais são alimentados”, com base em algoritmos que simulam o percurso cognitivo humano.

No âmbito educacional, Gatti (2009) relata a ideia defendida por Skinner como precursora da compreensão sobre a relação entre máquinas e a aprendizagem: a chamada máquina de Skinner. Tratando-se de uma metodologia de ensino baseada em ideias behavioristas, a máquina de Skinner consistia em dividir os conteúdos em pequenos passos de modo, a subdividir consequentemente as atividades, às quais recebiam feedback imediato, reduzindo os índices de erros nas respostas dos discentes e os estimulando positivamente.

Segundo Gatti (2009, p. 50) surge na década de 80, a concepção de pensamento computacional e mesmo não utilizando esse termo, Papert (1985) considerava o computador como uma máquina de pensar por meio da qual a criança aprenderia a programar e a partir de então, “pensar sobre o próprio pensamento”. Conforme Gatti (2009), ao criar a programação Logo, Paper (2009) inverteu a lógica da aprendizagem baseada em computadores, pois em vez de o software ensinar algo à criança, essa ao programar ensinava o computador a desenvolver um programa criado por ela mesma como um projeto.

Nesse sentido, Valente (2005 *apud* Gatti, 2009), ressalta que o aluno ao programar realiza um processo de descrição, o computador a executa e para analisar essa execução, o aluno realiza uma reflexão sobre o resultado. Desse modo, Gatti (2009) compreende que “a criança entende o erro como parte de um processo e reflete sobre seu próprio pensamento, ao que o autor atribui a abstração reflexiva.”

Outra invenção da IA mencionada por Gatti (2009) é a aprendizagem de máquinas à qual prevê ensinar à máquina a aprender, ou usar algoritmos para a coleta ou interpretação de dados, de acordo com as regras definidas pelo programador e a execução de tarefas adequadas para cada situação.

Segundo Souza e Felize (2018 *apud* Gatti, 2009), a concepção de aprendizado de máquina se refere ao fato de uma máquina conseguir melhorar “[...] a performance de uma tarefa a partir de uma experiência anterior”, por meio de algoritmos computacionais que viabilizem esse processo. Para Gatti (2009, p. 52) “a máquina aprende quando manipulando uma grande quantidade de informações de uma determinada categoria, reconhecendo seus padrões como aprendizado e empregando em situações semelhantes.”, ou seja, o aprendizado acontece quando a máquina compara informações, utilizando os dados que possui para a tomada de decisões e a resolução de problemas a partir de um padrão previamente estabelecido a partir de algoritmos.

Segundo Gatti (2009), os estudos que envolvem aplicações de IA no âmbito educacional já são uma realidade. Sendo uma ferramenta relevante de ensino e na coleta de dados que viabilizam a identificação das dúvidas de aprendizagem dos alunos, os softwares educacionais são úteis para dar pistas de como acontece o aprendizado, direcionando o docente no que se refere ao replanejamento da prática educativa.

Sob esse aspecto, Gatti (2009) menciona os tutores inteligentes os quais são “sistemas programados para simular uma tutoria individual, [...], trabalhando no erro do aluno de modo a identificar, por meio de dados coletados na interação aluno-computador, em quais momentos, houve falha no entendimento do discente com relação aos conteúdos. De acordo com Gatti (2009) os tutores inteligentes atuam de forma a identificar estados cognitivos e afetivos dos discentes para então usar esses dados em favor do processo de aprendizagem. Sob esse aspecto, Gatti (2009) afirma que os tutores inteligentes viabilizam o acesso

aos conteúdos de forma reflexiva a partir de exercícios que envolvem questões e discussões, viabilizando a reflexão e a autoconsciência.

Somado a isso, o autor (2009) relata que os tutores inteligentes subdividem o processo de aprendizagem em etapas, motivando os discentes e utilizam modelos de simulação de interações reais com nativos de línguas, atuando como ferramenta facilitadora da aprendizagem de novos idiomas por meio do acesso a aspectos sociais e culturais das línguas estudadas.

Ademais, Gatti (2009) considera que os tutores inteligentes podem gerar dados relevantes à identificação das principais dúvidas do alunado, cooperando, assim, com a compreensão de que como acontece o processo de aprendizagem. Outra ferramenta que utiliza a IA mencionadas por Gatti (2009) são as plataformas adaptativas de ensino por meio das quais são disponibilizadas, aulas e atividades, ao mesmo tempo viabiliza ao professor, o acesso aos dados relativos ao percurso do processo de ensino de aprendizagem dos alunos, viabilizando a tomada de decisão.

Conforme Gatti (2009) as plataformas adaptativas funcionam como suporte para a aprendizagem dos discentes, sendo que algumas atuam como ferramenta complementar de ensino, oferecendo personalização e acompanhamento da aprendizagem dentro do próprio ambiente escolar como é o caso da Cognii. Somado a isso, Gatti (2009) faz referência às plataformas Third Space e Carnegie que são contratadas por instituições escolares e são utilizadas no ensino de Matemática, cooperando com a identificação das principais dificuldades dos discentes nesse componente curricular e, conseqüentemente, com a tomada de decisões no que tange ao replanejamento do ensino.

Segundo Gatti (2009), uma outra aplicação da IA em educação diz respeito aos aplicativos que são utilizados para identificar o possível abandono do curso por meio da coleta de dados como frequência e atrasos e a participação dos alunos na realização das tarefas.

As redes neurais são na perspectiva de Gatti (2009), um recurso importante no que se refere à aprendizagem colaborativa, tendo em vista que esses podem ser utilizados para a formação de grupos baseados na análise das características de níveis de aprendizagem dos discentes, de modo a propor a formação de grupo mais adequada. Somado a isso, as redes neurais possuem, na perspectiva de Gatti (2009), a vantagem de resumir os conteúdos e realizar mediação entre estudantes, fazendo com que esses, expliquem os conteúdos, colaborando com a fixação dos conteúdos.

A mineração de dados atua, conforme Gatti (2009) na elaboração e disponibilidade de dados que atestam possíveis de desmotivação dos discentes com relação ao curso, buscando soluções para engajá-los. A realidade virtual aumentada é por sua vez, mencionada por Gatti (2009) como um recurso pedagógico que viabiliza ao aluno a visita a lugares histórica e geograficamente acessíveis, dotando a experiência educacional de maior concretude, abstração e reflexão.

Desse modo, o papel da IA em educação está relacionado sobretudo à investigação de dados que busquem a identificação das dificuldades dos discentes no processo de aprendizagem bem como de dados que permitiam identificar uma possível evasão escolar. Assim, os objetivos da IA em educação referem-se à melhoria da qualidade do ensino e o engajamento nos processos de ensino e aprendizagem por meio de experiências que proporcionem ao aluno, uma experiência de aprendizagem próxima do real.

Revisão da Literatura

A inteligência artificial aplicada ao ensino

A inteligência artificial é relacionada na perspectiva de Vicari (2018) ao objetivo de dotar máquinas de inteligência. Sendo essa, uma característica exclusivamente humana, podemos inferir que a finalidade da IA é utilizar seres

inanimados para realizar tarefas que são consideradas próprias ao fazer humano como aquelas que envolvem ação do raciocínio lógico.

Sob esse aspecto, Teixeira (2009) menciona que a ação de criar criaturas com essa finalidade é antiga, existindo registros que datam o século XVI, porém não há uma comprovação efetiva das criações de autômatos e a história, surgindo a hipótese de que tratam-se de lendas para a explicação da origem do que seriam os percussores da IA. Conforme o mesmo autor (2009), no século XVII, foi criado um autômato com o intuito de espionar os inimigos dos judeus e nesse mesmo século surgiu um flautista que tocava com perfeição e ainda, um pato que possuía todas as funções biológicas do animal.

Posteriormente, surgiram, na perspectiva de Teixeira (2009), preocupações filosóficas na tentativa de justificar os fatores que impedem o desenvolvimento da inteligência em seres autômatos. Conforme Teixeira (2009), as correntes teóricas dos séculos XVII e XVIII que se ocupavam na compreensão dessas ideias eram representadas por Descartes (1596-1650) e Le Mettrie (1709-1791), sendo que o primeiro atribuía a ausência de inteligência em seres autômatos a inexistência de uma alma humana que coordenasse as ações de pensar e falar com base em um raciocínio e o segundo considerava que a existência de falhas fisiológicas ou mecânicas às quais dotar-nos-iam de um organismo de complexidade inferior.

Levando em consideração as relações existentes entre IA e raciocínio lógico, Vicari (2021), ao referir-se ao percurso de desenvolvimento da inteligência artificial considera que sua origem se deu inicialmente nos campos da filosofia, da matemática e da linguagem, sem, contudo, haver uma compreensão interdisciplinar entre o uso da IA e sua relação com as ciências mencionadas.

Na atualidade, contudo, Vicari (2021) fundamenta-se nas ideias de Kotseruba (2018) e Tsotsos (2018) os quais mencionam que a multidisciplinaridade cedeu lugar à interdisciplinaridade por meio da ciência cognitiva, sobretudo

no que se refere à leitura do cérebro por meio da Ressonância Magnética por Imagem (fMRI), viabilizando a Aprendizagem profunda.

Segundo Bezerra (2016, p. 1) “Aprendizagem Profunda é uma subárea de Aprendizagem de Máquina que investiga técnicas para simular o comportamento do cérebro humano em tarefas como reconhecimento visual, reconhecimento de fala e processamento de linguagem natural.”. Assim, a aplicação de IA, no sentido de compreender o cérebro humano para replicar a inteligência em máquinas é que podemos considerá-la como uma tentativa de imitar essa característica humana em seres não pensantes.

Por isso, Vicari (2018) considera a IA possui desde sua origem, um “[...] caráter multidisciplinar e congregou áreas como Filosofia, Psicologia, Lógica, Matemática e a jovem Ciência da Computação”, porém tem sofrido influências de outras áreas, sobretudo a Neurociências.

Desse modo, o termo que melhor compreende a IA é na perspectiva de Vicari (2018) é aquela definida por McCARTHY (2017, p. 12) “a ciência de se produzir máquinas inteligentes ou ainda, ou na perspectiva de Rich e Knight, 1994 apud Vicari, 2018), “o estudo de fazer computadores realizarem coisas que, atualmente, os humanos fazem melhor”, comparando o desempenho de máquinas ao de humanos.

Segundo Vicari (2021) a IA se apoia em tecnologias diversas, sendo utilizadas tanto na pesquisa como no desenvolvimento de sistemas educacionais bem como para simular processos mentais (aprendizagem humana e emoções humanas) sendo esse último, o foco maior. Desse modo, estão na base da IA, Nessa a representação do conhecimento, o raciocínio lógico, a ML e a tomada de decisão.

Vicari (2021) afirma ainda, que a IA tem causado mudanças de paradigmas em muitas áreas, contudo, isso não tem acontecido no âmbito educacional. Conforme o mesmo autor (2021), é possível, no entanto, as pesquisas na área

tem permitido apontar as mudanças de paradigma para estabelecer hipóteses sobre como serão aplicações em IA e em outras tecnologias no campo educacional.

Houve na perspectiva de Vicari (2021), uma mudança de paradigma, pois no início era vista como de forma isolada e como uma tentativa de demonstrar sistemas por meio dos quais fossem capazes de demonstrar algum tipo de inteligência. Sob esse aspecto, Vicari (2021) acredita que havia, inicialmente uma relação interdisciplinar entre as outras ciências e a IA havendo sempre uma disciplina que ganhava. Contudo, hoje, há uma relação harmônica entre a IA e a neurociência, por meio da qual existe uma cooperação mútua.

Vicari (2021) aponta ainda, que “Até pouco tempo, a IA tratava de módulos, peças que montavam a arquitetura dos sistemas; hoje procura integrar mecanismos para construir arquiteturas híbridas.”, sendo esses mecanismos relevantes para a construção de teorias sobre a IA e a intencionalidade imbuída no seu uso. Assim, no âmbito da educação, Vicari (2021) menciona

Por exemplo, o pensamento crítico, tão necessário à educação, que pode ser construído com palavras, imagens e formas, para compreender (as relações entre ideias), determinar a importância de argumentar, reconhecer padrões, identificar inconsistências e erros de raciocínio, ou resolver problemas de forma sistemática. (VICARI, 2021, p.74)

Sob essa perspectiva, Marcus (2020 *apud* Vicari, 2021) apontam algumas aplicações de IA no campo educacional na atualidade, às quais seguem modelos de interface baseadas em estímulo cerebral para e que em alguns casos, recebem e emitem sinais a fim de manter a atenção do aluno, motivando-o à aprendizagem como é o caso da interação com hardware e a robótica educacional.

Girafá, Morá e Vicari (1999 *apud* Vicari, 2021) menciona ainda, o uso potencial dos Sistemas Tutores Inteligentes (STI) que possuem como finalidade, o ensino personalizado, contudo, não apresentam resultados significativos

que envolvam o ensino numa perspectiva colaborativa. Somado a isso, Vicari (2021) menciona os resultados aplicados ao PLN cujas tecnologias são utilizadas para “[...] ler textos, vídeos, apresentações *power ponint* e resumi-las para facilitar os estudos dos alunos.”, os quais são na perspectiva do mesmo autor (2021), adaptáveis aos perfis de aprendizagem de cada aluno.

Segundo Picard (1998), o PNL está relacionado ao reconhecimento de emoções. Desse modo, a computação afetiva realiza, por meio da tradução simultânea de textos e de voz, uma arquitetura que supõe um “modelo de aluno”, sendo possível identificar estilo de aprendizagem, desempenho e estado emocional do discente com relação aos conteúdos, viabilizando, assim, a geração automática de textos, permitindo um ensino personalizado.

Do mesmo modo, Vicari (2021) menciona o fato de aplicativos de “[...] smartphones os quais apresentam diferentes desafios educacionais para cada aluno; sem, contudo, sair do conteúdo.”, porém os referidos smartphones são lentos e raros. Outra aplicação em IA mencionada por Vicari (2021) é a criatividade computacional treinado a partir das características do usuário. Um exemplo citado por Vicari (2021) é o “pintor IA” que conversa com o usuário a fim de descobrir mais informações acerca dos seus sentimentos e qualidades e então produzir, retratos conforme os dados obtidos.

Vicari (2021) considera, contudo, que a IA tem avançado pouco no sentido de promover soluções de problemas a partir de raciocínio lógico, exceto no que se refere ao uso da lógica proposicional. Conforme Gluz et al. (2013 *apud* Vicari, 2021) a estratégia é implementada por meio da resolução do mesmo problema já resolvido pelo aluno em tempo real, utilizando a mesma linha de raciocínio do aluno, verificando ainda, a adequação de fórmulas de reescrita por meio da ferramenta Prolog. Sendo assim, a estratégia é realizada por meio da geração de todas as possíveis soluções para os exercícios realizados pelos alunos, tendo a resposta encontrada pelo discente como uma dentre as possibilidades de respostas efetuadas pelo algoritmo.

Considerações Finais

A inteligência é caracterizada como a capacidade natural que os seres humanos possuem de aprender bem como de refletir para a resolução de problemas e a tomada de decisões. Sob esse aspecto, a inteligência artificial seria a tentativa de atribuição de inteligência a seres que não a possuem como os seres autômatos e as máquinas.

Sobre a ideia de imbuir um ser inanimado de inteligência, Teixeira (2009) afirma que há registros de que tenham surgido no século XVII, por meio da criação de um autômato que espionava os inimigos dos judeus nos campos de batalha. Contudo, a popularização do uso de robôs para a realização de tarefas humanas ocorreu na perspectiva de Vicari (2018) apenas após o avanço tecnológico, sobretudo aquele relacionado à invenção de máquinas com o objetivo de aumentar a produção.

Posteriormente, essas invenções deram origem a preocupações filosóficas sobre os fatores que impedem de as máquinas possuírem inteligência. Tendo as ideias de Descartes (1596-1650) e Le Mettrie (1709-1791) como percussoras para essas discussões, Teixeira (2009) menciona que o primeiro compreendia que a inteligência estava relacionada à existência de alma, fato esse que inviabilizaria o desenvolvimento cognitivo em máquinas. Já Le Mettrie (1709-1791) é mencionado por Teixeira (2009) como um filósofo que considera o fato de não haver nas máquinas e em seres não humanos, a existência de um organismo de complexidade inferior, atribuindo à existência de falhas fisiológicas ou mecânicas como fator propiciador do não desenvolvimento da inteligência.

Nesse contexto, podemos inferir que essas discussões deram margem para pensar à contribuição das máquinas para o aprendizado humano. Sob esse aspecto, Gatti (2009) menciona o surgimento das principais teorias que associam a aprendizagem humana ao uso de máquinas. Conforme o autor (2009) a

máquina de pensar de Skinner representou uma teoria pedagógica baseada em concepções behavioristas à qual compreendia que as tarefas deviam ser divididas em pequenos passos, minimizando a possibilidade de erros e estimulando positivamente os discentes bem como serem realizadas de modo que o aluno obtivesse o feedback imediato.

Gatti (2009) menciona ainda, que a percepção sobre o pensamento computacional surgiu na década de 80, sendo defendida por Papert (1985) o qual cria na possibilidade de o aluno aprender por meio da programação de computador. Para Papert (1985), a aprendizagem baseada na programação é eficiente, pois o discente ao programar, realiza um ato de descrição que ao ser executado pelo computador, gera um resultado analisado pelo aluno. Desse modo, se o resultado encontrado não condiz com o esperado, o discente irá reconstruir todo o percurso de comandos que levou aquele resultado, refletindo sobre os erros.

Nesse sentido, surge a percepção do que seria o aprendizado de máquina compreendido por Gatti (2009) como a realização de uma performance de uma tarefa a partir de uma tarefa anterior”, por meio da qual a máquina reconhece padrões, atribuindo soluções a situações semelhantes.

Sobre o uso da IA na atualidade, Gatti (2009) menciona os tutores inteligentes como um recurso pedagógico que atua na identificação das dificuldades de aprendizagem, personalização do ensino, do aprendizado reflexivo e do aumento do engajamento dos alunos na realização das tarefas.

Ademais, Gatti (2009) relaciona a IA a aplicativos educacionais que identificam possíveis comportamentos que estariam relacionados à evasão escolar e ao mesmo tempo, propondo soluções para reverter esse quadro além de plataformas adaptativas que auxiliam na aprendizagem dos alunos que possuem dificuldades em conteúdos específicos, sendo os resultados do aprendizado, monitorados pelo docente.

Desse modo, podemos identificar como sendo o uso da IA no âmbito educacional mais comum do que imaginamos, pois praticamente todas as instituições escolares possuem um sistema com registros de frequências e índices de notas avaliativas. Ademais, um outro recurso da IA aplicada à educação são os aplicativos que realizam leitura de apresentações de slides e livros, facilitando tanto o aluno que tem dificuldades com determinado conteúdo como aquele que possui deficiência visual.

Contudo, podemos perceber que a IA ainda é uma realidade ainda distante no que se refere ao seu uso em sala de aula, sendo mais comum a sua aplicação em sistemas que avaliam o desempenho dos alunos ou em ferramentas pedagógicas que adaptam conteúdos escolares a alunos com deficiência visual ou auditiva.

No que se refere às pesquisas sobre as contribuições da IA para a aprendizagem, Vicari (2018) a considera um campo promissor, ou seja, que tem possibilidades de utilização em um futuro próximo.

Referências

GATTI, Francieli Nogueira. **Educação básica e inteligência artificial: perspectivas, contribuições e desafios**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - Puc- SP, 2019. Disponível em: CONTRIBUIÇÕES DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL À EDUCAÇÃO (pucsp.br) Acesso em: 20 ago. 2023.

TEIXEIRA, João. **O que é inteligência artificial**. Editora E-Galáxia, 2019. Disponível em: O que é inteligência artificial - João Teixeira - Google Livros Acesso em: 20 ago. 2023.

VICARI, Rosa Maria. **Tendências em inteligência artificial na educação no período de 2017 a 2030: sumário executivo**. Brasília, 2018.

VICARI, Rosa Maria. Influências das Tecnologias da Inteligência Artificial no ensino. VICARI, Rosa Maria. Influências das Tecnologias da Inteligência Artificial no ensino. **Estudos Avançados**, Porto Alegre, v. 35, n. 101, p. 73-84, abr. 2021. Disponível em: 073-084.indd (scielo.br) Acesso em: 20 ago. 2023.

CAPÍTULO 8

PESQUISAS EDUCACIONAIS REALIZADAS NO BRASIL: UM ENFOQUE NA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR À DISTÂNCIA

Uilla Fava Pimentel

Doi: 10.48209/978-65-5417-140-8

Resumo: As pesquisas educacionais realizadas no Brasil conferem valor estatístico à qualidade do ensino e norteiam as políticas educacionais. Por isso, é de grande importância compreender como as pesquisas educacionais são realizadas. O presente artigo apresenta as principais pesquisas educacionais realizadas no Brasil destacando os métodos de avaliação da educação do ensino superior à distância. Foi utilizado como base de dados os resultados do Censo da Educação Superior dos anos de 2015 a 2020 a fim de discutir sobre a democratização e capitalização do ensino superior à distância.

Palavras-chave: Educação. Avaliação Educacional. Educação à Distância. Ensino Superior. INEP.

Abstract: Educational research carried out in Brazil gives statistical value to the quality of teaching and guides educational policies. Therefore, it is of great importance to understand how educational research is carried out. For this reason, this article was

carried out in order to present the main educational researches carried out in Brazil, giving a greater focus on the evaluation of distance education in higher education. The main statistical data released by the Higher Education Census of the last 5 years was presented, organized and analyzed. From the analyzes of the Higher Education Census, it was discussed about the democratization and capitalization of education; and, a reflection on the evaluation of distance higher education.

Keywords: Education. Educational Evaluation. Distance Education. University education. INEP.

Introdução

De acordo com o Art. 205 ° da Constituição federal de 1988, a educação é direitos de todos e dever do estado e do Estado e da família. Conforme o Art. 1º, LEI Nº 9.394 1996, a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem: na convivência humana; na vida familiar; no trabalho; nas instituições de ensino e pesquisa; nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

É dever do estado com a educação garantir educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 (Emenda Constitucional nº 59, de 2009) e acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um (Art. 208 da Constituição federal de 1988).

De acordo com Art. 7º da LEI Nº 9.394, 1996 e Art. 209 da Constituição federal de 1988, o ensino é livre à iniciativa privada, devendo ser atendidas as condições seguintes: cumprimento das normas gerais da educação nacional e do sistema de ensino; autorização para funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público.

A educação escolar é composta por: I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; e II - educação superior (Art. 21, LEI Nº 9.394 1996). A primeiro, educação básica, tem por objetivos:

desenvolver o educando, garantir a sua formação comum substancial para o exercício da cidadania e fornecer meios para que o educando dê progressão em seus estudos e trabalhos; e, outros (Art. 22. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996). Já o segundo, educação superior, tem por objetivo: incentivar o pensamento reflexivo, o desenvolvimento do espírito científico e a criação cultural; formar profissionais diplomados em diversas áreas de conhecimento para inserção em setores profissionais; e, outros (Art. 43. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996).

Após compreender como a educação escolar é composta, é interessante conhecer os cursos e programas abrangidos pela educação de ensino superior, a Figura 1 os esquematiza.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), encarregado pelos exames e avaliações, pelos indicadores e estatísticas do conhecimento e estudos educacionais (INEP, 2020a). A Figura 2, mostra um recorte do site do INPE, que mostra as Pesquisas Estatísticas e Indicadores Educacionais realizadas por essa autarquia. O Censo Escolar é o instrumento de coleta de informações da educação básica. Ele abrange as etapas e as modalidades da educação básica e profissional, Figura 3 (INPE, 2020b).

Figura 1 – Esquema dos cursos e programas abrangidos pela educação de ensino superior.



Fonte: Adaptada da LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.

Figura 2 – Pesquisas Estatísticas e Indicadores Educacionais realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.



Fonte: Adaptado de INPE, 2020a.

Figura 3 – Etapas e modalidades da educação básica e profissional abrangidas pelo Censo Escolar.

Ensino regular	Educação especial	EJA	Educação profissional
• educação infantil; • ensino fundamental; • ensino médio.	• modalidade substitutiva.	• Educação de Jovens e Adultos.	• cursos técnicos e cursos de formação inicial continuada ou qualificação profissional.

Fonte: INPE, 2020b.

Segundo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2020c) o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) reúne, os resultados do fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. Esse índice é calculado com base nos dados sobre aprovação escolar, proveniente do Censo Escolar, e das médias do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). O índice varia de 0 a 10, ele é usado para traçar metas de qualidade educacional, a meta para 2022 é de alcançar média 6 (valor comparável ao dos países desenvolvidos). Os indicadores educacionais conferem valor estatístico à qualidade do ensino. Na Figura 4, é possível observar os dados disponíveis para análise. Cabe destacar ainda, é possível realizar a busca por regiões brasileiras, municípios e escolar. Esses indicadores servem para o acompanhamento dos sistemas educacionais. (INPE, 2020d).

Figura 4 – Indicadores educacionais dados disponíveis para análise.



Fonte: Adaptado de INPE, 2020d.

No que se refere a educação superior, O Inep é responsável por conduzir todo o sistema de avaliação de cursos superiores no País. Ele gera indicadores e estatísticas que informam sobre qualidade da educação superior a todos. Os instrumentos para coleta de dados para obter o indicador de qualidade é o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) e as avaliações in loco realizadas pelas comissões de especialistas (INEP, 2018). O Enade é um conceito atribuído a um dado curso de uma universidade, em 2019 foram atribuídos 6410 conceitos. Esse conceito é calculado e divulgado anualmente (INEP, 2020e).

Além do Enade, o INPE realizado anualmente o Censo da Educação Superior (CES). De acordo com INIPE (2020e), CES é o instrumento de pesquisa mais completo do Brasil sobre IES (as instituições de educação superior). Diante disso, este trabalho foi realizado a fim de apresentar, organizar e analisar os alguns dos principais dados estatísticos divulgados pelo Censo da Educação

Superior dos últimos 5 anos. E por fim, será discutido a respeito da democratização e capitalização do ensino; e, será apresentado uma reflexão sobre a avaliação da educação do ensino superior à distância.

Metodologia

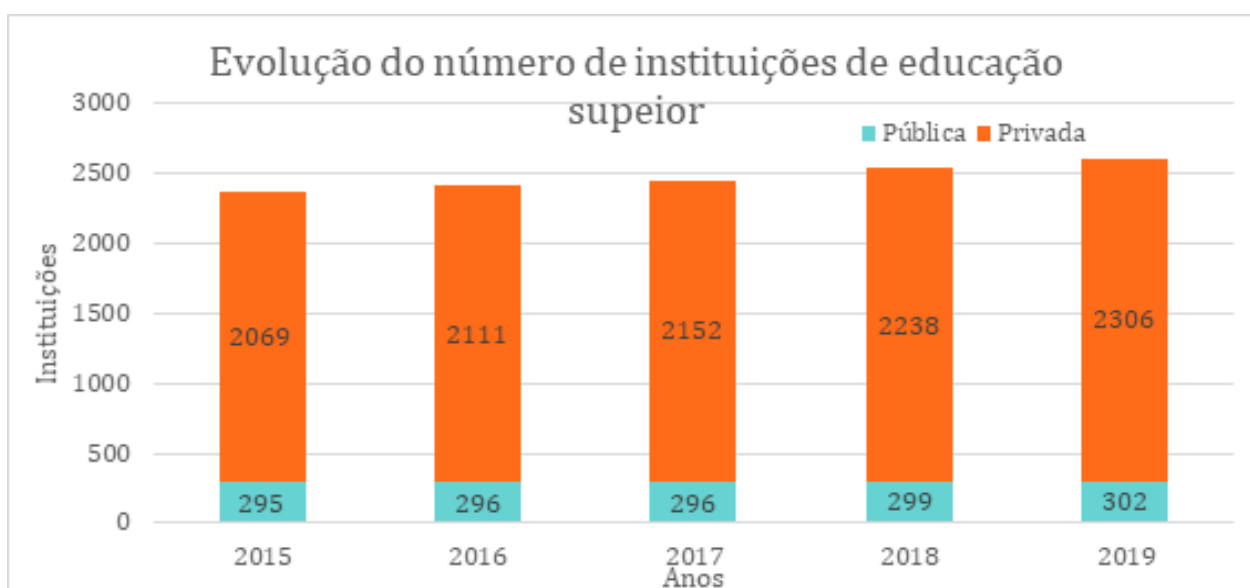
O presente artigo foi elaborado com base nos resumos técnicos do censo da educação superior as notas estatísticas dos Censo da Educação Superior dos últimos 5 anos (2015, 2016, 2017, 2018 e 2019). A partir desses dados foram realizados gráficos e análises. Foi utilizado o software Excel 2016 para plotar os gráficos.

Resultados e Discussões

De acordo com o INEP (2020f), o Censo da Educação superior é mais importante pesquisa estatística sobre educação superior no Brasil, tendo realização anual, o censo auxilia no monitoramento e análises das políticas públicas implementadas. Os dados coletados pelo censo englobam informações sobre as instituições de educação superior (IES), cursos de graduação e sequenciais de formação específica, além de informações sobre os discentes e docentes envolvidos com cursos oferecidos.

Tendo como base os dados dos últimos 5 anos do Censo da Educação Superior, foi possível identificar um aumento expressivo nos números de IES (Figura 5). Em 2019, existiam 302 IES públicas e 2306 IES privadas no Brasil, no período em análise, foram criadas 237 IES privadas e 7 IES pública, assim, houve um aumento de 84,64% de instituições privadas.

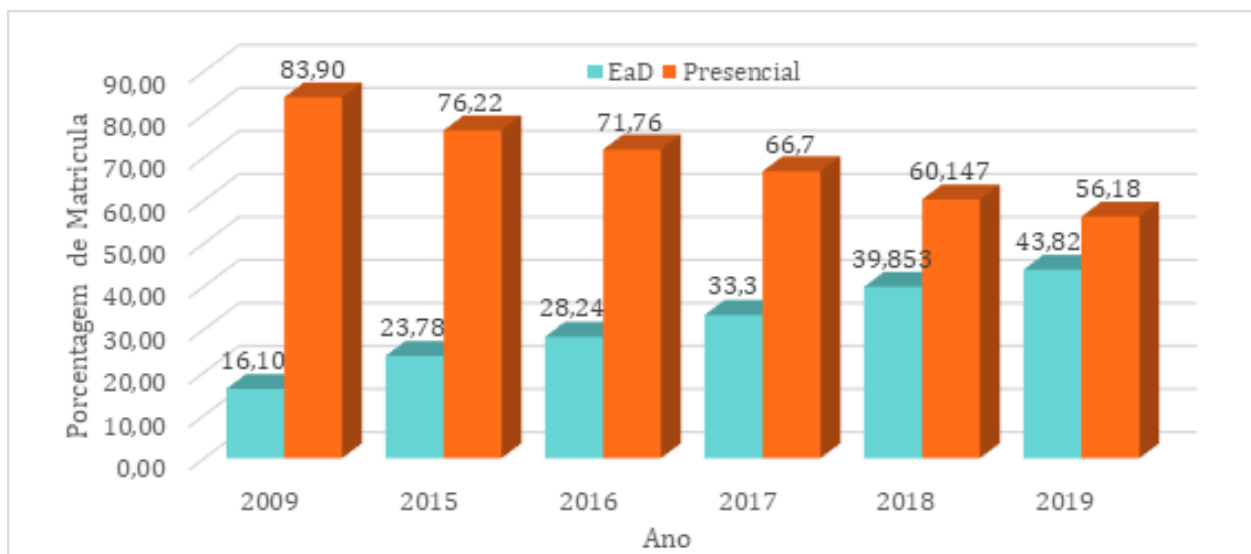
Figura 5 – Evolução do número de instituições de educação superior.



Fonte: Adaptada de Brasil (2018, 2019, 2020).

Outro resultado interessante disponível nos relatórios, refere-se a educação a distância. Educação a distância é a modalidade educacional que supera os limites de espaço e tempo, em que o processo de ensino e aprendizagem acontecem pela utilização de meios e tecnologias da informação e da comunicação (Lei 9.394/96 (LDB). De acordo com o Art. 80 da Lei 9.394/96 (LDB), uma instituição interessada em oferecer educação superior EaD precisa solicitar credenciamento específico à União. A Figura 06 mostra a porcentagem de matrículas nas modalidades de ensino para os últimos 5 anos. Sendo possível observar o crescimento das matrículas nas IES EaD em relação presencial, em 2009 as matrículas EaDs correspondiam, aproximadamente, a 16%, já para o ano de 2019, mais de 43%.

Figura 6 – Porcentagem do número de ingressantes de graduação por modalidade de ensino.



Fonte: Adaptada de Brasil (2018,2019,2020).

Ao analisar o número total de ingressos de graduação, é possível observar que ocorreu um aumento dos números de ingressos. Esse resultado é positivo, considerando que em ambas modalidades aumentaram os números de inscritos, em 2019 foram 3 milhões de ingressos aos cursos de graduação, sendo, aproximadamente, 1,6 milhões de ingressos a presenciais e 1,3 milhões a distância. De acordo com Associação Brasileira de Educação a Distância, dados do Censo EADBR 2017, o número de instituições formadoras EaD aumentou, possuindo maior expressividade nas instituições privadas. Diante do aumento de matrículas no ensino à distância, faz-se necessário analisar a qualidade do ensino EaD a fim de garantir uma educação de qualidade. Neste contexto, alguns questionamentos encontram-se em pauta em relação a democratização da oferta ou expansão do mercado da educação à distância.

De acordo com De Almeida Santos (2018), a Educação Superior a distância no Brasil encontra-se em um acelerado processo de expansão da oferta pelo setor privado, o arrefecimento da oferta pública, além de um processo de regulação que favorece a expansão do mercado educacional. Além disso, o re-

ferido autor reflete sobre a qualidade da educação superior, afirmando que os processos de expansão da EaD atendem às prerrogativas de expansão do mercado educacional, sem garantir o padrão de qualidade.

No que se refere aos indicadores de qualidade da educação do ensino superior, De Almeida Santos (2018) e Bielschowsky (2018) afirmam que os indicadores de qualidade do ensino superior ainda são calculados de forma conjunta para as modalidades (presencial e a distância), isso dificulta o detalhamento da qualidade dos cursos EaD. Bielschowsky (2018) afirma que a maioria dos alunos de ingressantes da modalidade a distância está frequentando cursos mal avaliados segundo o critério do Enade. Mas, reflete sobre a forma como o Enade avalia a educação de ensino superior, percebendo que o Enade não trata as duas modalidades com o mesmo critério de responsabilidade e sugere que sejam implantar algumas medidas visando ao aprimoramento da oferta na área de Educação a Distância, como a construção de um novo Conceito Provisório de Curso (CPC) voltado para a área de EaD, cujas bases levem em conta as especificidades da modalidade.

Neste sentido, é importante compreender as metodologias adotadas para indicar a qualidade dos cursos à distância precisam ser adaptados a sua realidade, uma vez que para a abertura e manutenção dos cursos EaD são necessários que vários critérios sejam respeitados, incluído estrutura física, plataforma online e pessoal qualificado como professores, tutores, especialistas em tecnologia da informação e auxiliares administrativos, além disso são estabelecidas diretrizes, as quais todos os cursos EaD devem possuir, como: o fornecimento de matérias; apoio online e presencial; formas de avaliação; e outros critérios do Ministério da Educação (MEC, 2007). Todos esses critérios são adotados a fim de que “proporcione aos estudantes efetiva interação no processo de ensino aprendizagem, comunicação no sistema com garantia de oportunidades para o desenvolvimento de projetos compartilhados e o reconhecimento e respeito em relação às diferentes culturas e de construir o conhecimento” (ABED, 2017).

Portanto, a avaliação dos cursos à distância deveria levar em consideração, não apenas o desempenho dos alunos no Enade, mas também, a estrutura e recursos disponibilizados pela instituição aos alunos, o desempenho e participação dos mesmos nas atividades durante o período letivo, tornando-se indispensável a opinião tanto dos docentes quanto dos discentes sobre o curso, para assim possibilitar uma reflexão crítica sobre os resultados e apontamento de soluções mediante problemas e dificuldades. Como é sabido, os cursos EaD pluralizam o acesso à educação, uma vez que permitem o acesso de pessoas que não poderiam ter acesso ao ensino superior, alcancem uma formação. Ademais, a modalidade à distância exige uma dedicação e comprometimento do aluno, dado que não se tem um professor presente para sanar as dúvidas e cobrar a participação do aluno de forma imediata, por isso, a discussão referente a qualidade de ensino à distância deviam estar em pauta na sociedade e entidades governamentais, como o CNE (Conselho Nacional de Educação); Seres (Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior); Sesi (Secretaria de Ensino Superior); a abed (Associação Brasileira de Educação a Distância) entre outros.

Considerações Finais

Neste trabalho, foi apresentado de forma esquematizada e resumida, alguns dos principais pontos da Legislação da Educação no Brasil. Destacando os cursos e programas abrangidos pela educação de ensino superior. Além disso, foi realizado uma abordagem expositiva das principais Pesquisas Educacionais realizadas pelo INEP.

Partindo dos resultados do Censo da Educação Superior foi possível realizar uma análise de dados estatísticos referentes aos números de instituições do ensino superior e números de matrículas por modalidade, o qual indicou um aumento no número de matrículas e de IES, principalmente as privadas. Neste ponto do estudo, foi apresentado uma reflexão quanto a democratização da

oferta ou expansão do mercado da educação à distância e indicadores de qualidade. Percebendo que a expansão da educação à distância precisa ser acompanhada mais de perto pelos órgãos governamentais, explicitando que a avaliação da qualidade Ead precisa ser adaptada a sua realidade.

Referências

Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED). Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil. Censo EAD.BR 2017. Disponível em: http://abed.org.br/arquivos/CENSO_EAD_BR_2018_digital_completo.pdf. Acesso 12 de março de 2018.

BIELSCHOWSKY, Carlos Eduardo. Qualidade na Educação Superior a Distância no Brasil: Onde Estamos, para Onde Vamos?. **EaD em Foco**, v. 8, n. 1, 2018.

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Resumo técnico do Censo da educação superior 2017. Brasília 2018.

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Superior 2018: notas estatísticas. Brasília, 2019.

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Superior 2019: notas estatísticas. Brasília, 2020.

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

DE ALMEIDA SANTOS, Catarina. Educação Superior a Distância no Brasil: democratização da oferta ou expansão do mercado. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 34, n. 1, p. 167-188, 2018.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/avaliacao-dos-cursos-de-graduacao>. Acesso 12 de março de 2018.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Institucional**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sobre-o-inep>. Acesso 20 de outubro de 2020.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo escolar**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-escolar>. Acesso 20 de outubro de 2020.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso 20 de outubro de 2020.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Indicadores Educacionais**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>. Acesso 20 de outubro de 2020.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Conceito Enade**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/indicadores-de-qualidade-da-educacao-superior/conceito-enade>. Acesso 20 de outubro de 2020.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>. Acesso 22 de outubro de 2020.

BRASIL. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm

Secretaria de Educação a Distância – MEC. Referenciais de qualidade para educação superior à distância. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acesso 22 de outubro de 2020.

CAPÍTULO 9

DESAFIOS PARA O USO DE TIC NA EDUCAÇÃO NA ATUALIDADE

Clarice Pereira Nunes
Elizangela Carla Beserra da Fonseca
Esmeralda de Fatima Martins
Ivanete Rodrigues de Araújo
José Evangelista da Silva
Kleyton Adriano Silva
Marizete Borges Silva Serejo
Marcelo Figueiredo Barbosa Júnior
Doi: 10.48209/978-65-5417-140-9

Resumo: As tecnologias são uma realidade que sempre esteve presente na história da humanidade. Sendo essas, compreendidas em uma perspectiva ampla, podemos relacioná-las à satisfação das necessidades humanas inerentes a determinado contexto social e histórico. Assim, na época dos primórdios, as tecnologias eram representadas pelas ferramentas que viabilizavam o êxito nas atividades de caça e pesca, enquanto, na atualidade, as tecnologias adquiriram uma nova conotação atrelada ao âmbito digital e à interconectividade, constituindo ferramentas relevantes para a realização das mais diversas atividades cotidianas. Assim, surge o entendimento de que o conhecimento sobre o uso das tecnologias é fundamental para a vida pessoal e cotidiana, sendo essa ainda, muito requisitada no mercado de trabalho. Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) insere entre as habilidades e competências desejáveis a formação discente, a criação e o uso das TIC na interação social, no acesso e compartilhamento do conhecimento e na resolução de problemas em todos os con-

textos sociais, inclusive os escolares. Para tanto, se faz necessário, que as tecnologias sejam utilizadas pelos docentes como recurso educacional facilitador da aprendizagem. Nesse sentido, o presente artigo busca realizar uma revisão da literatura sobre os desafios que dificultam o uso das tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na ministração dos conteúdos e como ferramenta avaliativa no contexto educacional brasileiro como o acesso e à qualidade da formação docente para o uso de TIC na prática pedagógica e o acesso aos recursos didático tecnológicos para a inovação da prática pedagógica no âmbito escolar.

Palavras-chave: Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Formação docente. Acesso aos recursos didático tecnológicos. Inovação educacional. Âmbito escolar.

Abstract: Technologies are a reality that has always been present in human history. These being understood in a broad perspective, we can relate them to the satisfaction of human needs inherent in a given social and historical context. Thus, in the early days, technologies were represented by the tools that enabled success in hunting and fishing activities, while, today, technologies have acquired a new connotation linked to the digital environment and interconnectivity, constituting relevant tools for carrying out a variety of everyday activities. Thus, the understanding arises that knowledge about the use of technologies is fundamental for personal and daily life, which is still in great demand in the labor market. In this context, the National Common Curricular Base (BNCC) includes among the desirable skills and competences student training, the creation and use of ICT in social interaction, in accessing and sharing knowledge and in solving problems in all social contexts, including schoolchildren. Therefore, it is necessary that technologies be used by teachers as an educational resource that facilitates learning. In this sense, this article seeks to carry out a literature review on the challenges that hinder the use of Information and Communication Technologies (ICT) in the provision of content and as an evaluative tool in the Brazilian educational context, such as access and quality of teacher training for the use of ICT in pedagogical practice and access to technological didactic resources for the innovation of pedagogical practice in the school environment.

Keywords: Information and Communication Technologies (ICT). Teacher training. Access to technological didactic resources. Educational innovation. School scope.

Introdução

A educação possui um papel social relevante, pois por meio dessa, o indivíduo adquire conhecimentos essenciais a uma época e a um determinado contexto social. Desse modo, o próprio meio social requer a aquisição de certos saberes necessários ao convívio em sociedade e à sobrevivência e o bem-estar, sendo aqueles específicos a cada contexto social e histórico.

Nesse sentido, a ideia de educação está relacionada à formação cidadã à qual vem sendo compreendida sob perspectivas distintas ao longo dos tempos. Assim, ao pensarmos nos indígenas, podemos inferir que as habilidades consideradas por eles como essenciais envolviam o manuseio do arco e da flecha, a capacidade de atacar os animais selvagens com agilidade e precisão, uma vez que disso dependiam a sua sobrevivência.

Era necessário ainda que os indígenas soubessem diferenciar as plantas venenosas daquelas que eram comestíveis, desenvolvendo um conhecimento popular sobre os efeitos terapêuticos das hortaliças. É pertinente observarmos, contudo, que havia, nesse contexto, uma divisão social que leva em consideração apenas os gêneros para a divisão de tarefas relacionadas ao lar e não no sentido da existência de classes sociais.

Com o passar do tempo e a chegada dos colonizadores portugueses, a educação, que outrora era realizada de maneira informal, passou a ter uma nova conotação, sendo associada a espaços criados exclusivamente com essa finalidade. Foi nesse momento que surgiu em nosso país, o que conhecemos como educação formal.

Nesse sentido, a educação passa a ser inserida em um contexto social de instauração de uma relação de poder entre colonizadores-dominadores e indígenas- dominados. Tendo o ensino da língua, o objetivo de facilitar a comunicação entre os índios e portugueses, era também um meio para implementar uma relação de trabalho escravo aos povos nativos.

A partir da apropriação dos europeus ao continente americano, houve o surgimento das relações comerciais, atribuindo aos recursos naturais, certo valor mercadológico. Posteriormente, foram criadas, fábricas artesanais às quais partiam da ideia de muitos operários necessitavam trabalhar para uma pessoa ou um grupo pequeno de indivíduos.

Nesse contexto, a finalidade da educação estava em os funcionários aprenderem as técnicas produção a fim de conseguir espaço no mercado de trabalho, sendo prioridade, o conteúdo técnico. Portanto, podemos inferir que os objetivos educacionais são constituídos mediante exigências de um determinado contexto social e histórico e está intrinsecamente relacionado à inserção no mercado de trabalho.

Nesse sentido, percebe-se que as TIC estão cada vez mais presentes no nosso cotidiano, sendo o seu uso comum para a realização de transações financeiras e sobretudo para a interação social e o acesso facilitado à informação, sendo essa considerado uma característica da sociedade atual.

Portanto, podemos inferir que a geração atual possui um contato maior e cada vez mais cedo com as novas tecnologias, sendo as redes sociais uma forma de socialização entre os jovens e a própria internet, um espaço de acesso e construção complementar do conhecimento.

É pertinente, nesse contexto, ressaltarmos que esse novo cenário permeado pelas novas tecnologias propiciou a necessidade formativa com relação ao uso das tecnologias associadas à resolução de problemas cotidianos, tendo em vista, que aquelas são elementos constitutivos do próprio funcionamento das empresas.

Desse modo, surge a Base Nacional Comum Curricular como uma legislação que normatiza o ensino médio em prol de um ensino que desenvolva habilidades que propicie dentre outras coisas, que o aluno utilize as diferentes linguagens para compartilhar informações, ideias e sentimentos nos mais di-

ferentes contextos, incluindo as linguagens digitais; que o discente necessita “compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica, significativa, reflexiva e ética [...] para se comunicar, acessar e disseminar informações; produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva”.(BNCC, 2008, p. 1).

Nesse contexto, é necessário que primeiro o docente possua esse saber com relação não apenas ao manuseio das TIC, mas como utilizá-las solucionar problemas, associando-as áreas específicas de seus componentes curriculares de modo a inseri-las na prática pedagógica de forma criativa. Assim, as tecnologias na prática pedagógica devem ser usadas para proporcionar momentos lúdicos e ao mesmo tempo, reflexivos.

Para tanto, se faz necessário que os docentes sejam habilitados ao uso das novas tecnologias na sala de aula, saber que geralmente não é acessível no período de graduação e muito vezes, as formações continuadas ofertadas pelos órgãos estaduais e municipais são escassas ou inexistentes. Além disso, um outro problema recorrente é a falta de recursos tecnológicos e de acesso a uma rede wide, inviabilizando o uso de novas tecnologias como ferramenta pedagógica.

Fundamentação Teórica

A informação e o uso de novas tecnologias

Sociedade e informação estão intrinsecamente relacionadas. Desde os tempos mais remotos, o homem vive em sociedade e compartilha seus saberes, sua cultura e suas experiências de vida. Contudo é necessário pensarmos que a relação que o homem estabelece com relação aos objetivos e modos de produzi-la estão relacionados a um contexto social e às relações de poder estabelecidas em uma determinada época.

Como sabemos, a informação compartilhada entre os primórdios por meio das pinturas rupestres servia apenas de caráter informativo sobre os de-

safios vivenciados por aquela comunidade em prol da sobrevivência. Contudo, com o passar do tempo, o compartilhamento da informação foi sendo realizado a partir de novos suportes e linguagem e para atender a objetivos cada vez mais complexos.

Assim, o que inicialmente era utilizado apenas como forma de compartilhar o cotidiano com seus pares passou a adquirir uma nova significação. Sob esse aspecto, Dias (1999) relata que o uso da escrita na antiguidade estava relacionado à contabilidade e ao inventário dos tempos, o que nos faz inferir que os objetivos que repercutiram no avanço do compartilhamento da informação encontram-se associado ao sistema socioeconômico daquela época.

Por outro lado, Dias (1999) acrescenta que o surgimento da escrita possibilitou conhecermos relatos pessoais de indivíduos que viveram em outras épocas ou lugares. Isso aconteceu provavelmente porque os registros escritos tornaram-se fonte histórica sobre as vivências daqueles povos, nos ajudando a compreender contextos distintos daqueles por nós vivenciados. Contudo, essa não foi a única contribuição da escrita, tendo em vista que essa viabilizou, por meio da invenção da imprensa, sabermos notícias de fatos que ocorrem a longas distâncias.

No tocante à sociedade atual, a informação representa transformações sociais significativas nos modos de viver, de acessar, construir e compartilhar o conhecimento. Isso ocorre porque o acesso ao saber constitui na atualidade, uma forma de conectar-se com o mundo no sentido de estar informado sobre o que acontece em localidades próximas e distantes e das inovações tecnológicas e seus usos cada vez mais comuns e necessários à vida cotidiana.

Por meio das novas tecnologias, o indivíduo interage com pessoas que estão distantes, se mantém informado sobre tudo o que acontece no mundo, realiza operações bancárias, faz agendamentos de serviços, vende e compra sem a necessidade de se deslocar de sua residência. Assim, o acesso às novas

tecnologias ou a qualidade daquele tornou-se algo essencial à vida das pessoas. Desse modo, o acesso aos dispositivos tecnológicos dentre outras tecnologias ou a falta daquele pode cooperar ou reduzir a qualidade de vida dos indivíduos.

Nesse contexto, o acesso à informação configura-se na percepção de Silva, Correia e Lima (2010), como uma ferramenta que repercute em transformações sociais e ao mesmo tempo, exclusão social de uma parcela da população: aquela que não participa dos avanços tecnológicos e informacionais. Por isso, Silva et. al (2010, p. 215) considera que “Nos dias de hoje, a informação é fator de poder e mudança social”, fato que pode ser compreendido também a nível de qualificação profissional e a igualdade das oportunidades de inserção no mercado de trabalho, tendo em vista que o indivíduo que não tem conhecimento sobre as TIC reduz significativamente suas chances no âmbito profissional.

Sobre o acesso facilitado à informação, Morin (1986 *apud* Silva et. al, 2010) considera que vivemos mediante um contexto de subinformação e superinformação, escassez e excesso. Desse modo, podemos inferir que nem toda informação é válida e precisamos selecionar aquilo que lemos, para então adotarmos um posicionamento crítico e a partir disso, gerar conhecimento.

Sob esse aspecto, Silva et. al (2010) considera que “[...] na sociedade da informação, este indivíduo precisa ser capaz de recepcionar, construir e gerar informações pautadas no saber coletivo, mas mediadas criticamente pelo saber individual.”, necessitando, assim, que saibamos selecionar as informações para uma efetiva construção do conhecimento.

Abreu Júnior (1996 *apud* Silva et. al, 2010, p. 215) acrescenta que “a informação proporciona à sociedade a capacidade de desenvolvimento, uma vez que torna possível a geração e aplicação do conhecimento em sociedade.” Somado a isso, possui uma série de funções sociais, pois

A informação concorre para o exercício da cidadania, à medida que possibilita ao indivíduo a compreensão das mudanças tecnológicas e sociais e oferece os meios de (re)ação individual e coletiva. É veículo de bens de

produção e consumo no mercado globalizado e geradora de relações interpessoais e de conhecimento. (SILVA et. al, 2010, p. 215)

Diante do exposto, podemos inferir que a informação é compartilhada em um meio social, sendo produto da coletividade e ao mesmo tempo, serve como forma de domínio de saberes necessários à inserção no mercado de trabalho. Assim, a informação é parte constituinte da formação discente, do preparo para o mercado e para o exercício da cidadania.

Por isso, González de Gómez (1984 *apud* Silva et. al (2010) considera que “A informação deve ser vista como um bem social e, portanto, coletivo, interligada com a universalização das tecnologias de informação e comunicação, a qualificação dos indivíduos e o processo educativo como forma de “aprender a aprender”, sendo ao mesmo tempo, o veículo do conhecimento e o saber que viabiliza a construção significativa do saber.

Sob esse aspecto, González de Gómez (1984 *apud* Silva et. al, 2010) considera ainda que a informação viabiliza a construção do conhecimento por meio dos saberes prévios por meio dos quais o indivíduo possui acesso e sempre se dá em contexto situacional. Desse modo,

[...] a informação como um processo que sempre acontece num contexto situacional, dependente das experiências anteriores, entre sujeitos cognitivos e sociais, gerando significações e novos conhecimentos. Assim, percebemo-la “dentro de um ponto de vista cognitivo, que relaciona o agente gerador-usuário da informação com o seu contexto social.
(González de Gómez, 1984 *apud* Silva et. al, 216)

Sob essa perspectiva, a construção do conhecimento se dá a medida que a informação faz sentido dentro de um contexto, ou seja, a partir do momento em que o sujeito compreende os conceitos e a utilidade prática daquilo que está sendo acessado. Por isso, Lo Monaco (2001 *apud* Silva et. al, 2010) considera que o posicionamento do homem perante a informação deve ser crítico e de desenvolvimento das capacidades de análise e síntese de modo a dominar área do conhecimento que está sendo pesquisada, os construtos teóricos a ela inerentes,

a revisão de seus próprios conhecimentos prévios, a criação de novas soluções e a antecipação de problemas.

Contudo, Werthein (2000 apud Silva et. al (2010) afirma que a sociedade não tem acompanhado todo esse desenvolvimento tecnológico e ao contrário disso, o que se observa é dentre outros aspectos, a desqualificação para o trabalho com as novas tecnologias e o consequente, aprofundamento das desigualdades sociais.

Nessa perspectiva, é necessário que haja a efetivação de ações que promovam o acesso democrático à informação e as novas tecnologias de modo a criar estratégias que possam realçar os problemas existentes e criar estratégias para combatê-los, a fim de contemplar as minorias na construção do acesso democrático às novas tecnologias.

A educação eo papel do professor no contexto da sociedade da informação

Na sociedade atual, as tecnologias possuem um papel cada vez mais significativo no cotidiano das pessoas, sobretudo daquelas que nasceram nas últimas décadas, período denominado por Oliveira (2010) como geração Z. Segundo o autor (2010), essa geração é constituída por pessoas que nasceram a partir da década de 1990, em um contexto no qual as novas tecnologias já são usadas com frequência no nosso cotidiano.

Conforme Oliveira (2010), as novas tecnologias conseguem utilizar as novas tecnologias para finalidades diversas e de forma simultânea, o que nos leva a inferir que os jovens da sociedade atual possuem certo domínio tecnológico no que tange a determinados usos das TIC no cotidiano.

Nesse contexto, compreende-se que a familiarização dos jovens com as TIC torna um recurso pedagógico facilitador da aprendizagem, pois leva o educador a ensinar levando em conta um conhecimento prévio que o discente já possui. Desse modo, “a incorporação das novas tecnologias como conteúdos

básicos comuns é um elemento que pode contribuir para uma maior vinculação entre os contextos de ensino e as culturas que se desenvolvem fora do âmbito escolar”. (MERCADO, 2002, p. 12)

Por outro lado, fica evidente a valorização do uso das tecnologias para diversas finalidades repercute na necessidade de uma formação discente que envolva a compreensão das TIC sob uma perspectiva crítica e relacionada à resolução de problemas cotidianos.

Assim, surge na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) competências gerais básicas normatizam o saber necessário ao contexto social da sociedade da informação. Desse modo, cabe aos docentes viabilizarem estratégias que permitam aos discentes, o uso das tecnologias como ferramenta para expressar suas ideias e sentimentos, acessar e compartilhar, tornando-se um meio de interação social do saber.

Nesse sentido, Mercado (2002, p.12) cabe ao professor, “orientar os educandos sobre onde colher a informação, como tratá-la e como utilizá-la”, fazendo do docente, um “encaminhador da autopromoção e o conselheiro da aprendizagem dos alunos, ora estimulando o trabalho individual dos alunos, ora apoiando o trabalho de grupos reunidos por área de interesses.”, exercendo assim, o papel de mediador da aprendizagem.

Revisão da Literatura

Formação docente e os desafios para o uso das tic na sala de aula

A sociedade atual vive em um contexto em que as novas tecnologias tornaram-se parte constituinte do cotidiano de praticamente todas as pessoas, tornando o seu uso necessário não apenas na vida pessoal, mas uma habilidade necessária à grande parte das profissões.

Sob esse aspecto, podemos observar que todas as instituições bancárias, de vendas de alimentos, de vendas de roupas, acadêmicas dentre outros ramos possuem um sistema de controle de fluxo de caixas conectado à internet, sendo necessário a uma parte significativa de funcionários de quaisquer instituições, o conhecimento referente ao acesso e a atualização desses dados.

Desse modo, podemos inferir que quaisquer compras e vendas de serviços estão relacionadas a um sistema conectado à rede, fato que repercute na compreensão do conhecimento de emoções básicas de informática como necessárias a grande parte das funções exercidas por funcionários de áreas distintas do mercado de trabalho.

Considerando o uso cotidiano das novas tecnologias, sobretudo por parte dos jovens em suas interações sociais e como forma de lazer, surge um contexto educacional que exige uma nova postura docente, a fim de repercutir nos alunos, um olhar crítico que relacione o uso das novas tecnologias à busca autônoma da aprendizagem e à resolução de problemas, tendo em vista, o desenvolvimento de habilidades necessárias à inserção no mercado de trabalho.

Consequentemente, se faz necessário que os docentes estejam em um processo de contínuo de formação de modo não apenas a conhecer, mas manter-se atualizado sobre as possibilidades de uso das tecnologias digitais como ferramentas pedagógicas. Para tanto, o uso das TIC necessita ser inserido em um planejamento pedagógico que viabilize ao educador a superação do seu uso como simples suporte para repasse de conteúdos. Em vez disso, é necessário que as TIC sejam selecionadas conforme determinados objetivos educacionais e que conduza a aprendizagem discente.

Nesse contexto, as novas tecnologias constituem uma ferramenta facilitadora da aprendizagem e possui caráter interdisciplinar, cabendo ao professor adaptá-las, inserindo-as em estratégias pedagógicas conforme os conteúdos e objetivos de seu componente curricular. Sob esse aspecto, Mercado (2002)

considera que é possível usar as novas tecnologias para

[...] desenvolver um conjunto de atividades com interesse didático pedagógico, como: intercâmbio de dados científicos e culturais de diversa natureza; produção de texto em língua estrangeira; elaboração de jornais inter-escolas, permitindo desenvolvimento de ambientes de aprendizagem centrados na atividade dos alunos, na importância da interação social e no desenvolvimento de um espírito de colaboração e autonomia nos alunos. (MERCADO, 2002, p. 12-13)

Nessa perspectiva, o aluno passa a ser considerado o sujeito da aprendizagem, sendo que essa se desenvolve no trabalho cooperativo e colaborativo entre os discentes. Para tanto, Mercado (2002) considera que o educador precisa elaborar estratégias pedagógicas que leve em consideração os conhecimentos prévios dos discentes sobre o uso das novas tecnologias, estabelecendo desse modo, uma relação entre os conteúdos escolares e o uso cotidiano das TIC por parte dos alunos.

Outro aspecto relevante mencionado por Mercado (2002) é o fato de as novas tecnologias abrirem possibilidades de estratégias pedagógicas que considerem o compartilhamento de informações por meio de redes telemáticas, viabilizando conexões entre escolas, estados e países na construção do conhecimento. Conforme o mesmo autor (2002), a escola deve integrar-se aos espaços virtuais de aprendizagem, tendo em vista que essa já é uma realidade no sentido de que as fontes de pesquisa estão sendo cada vez mais acessadas por meio de espaços virtuais em substituição a publicações impressas.

Portanto, podemos inferir que os desafios para a implementação dessa nova realidade envolvem parcerias entre universidades, estados e países e políticas públicas a fim de disponibilizar os equipamentos necessários para o ensino numa perspectiva que viabilize o uso de espaços virtuais como ferramentas de aprendizagem. Por outro lado, se faz necessário que o docente tenha acesso a uma formação docente inicial e continuada que o permite lecionar nessa nova realidade pedagógica.

Nesse sentido, a formação de professores tem sido na perspectiva de Mercado (2002), crítica pois não tem sido privilegiadas pelas políticas públicas nem pelas universidades. Conforme o mesmo autor (2002),

[...] as soluções propostas inserem-se, principalmente, em programas de formação de nível de pós-graduação ou como programas de qualificação de recursos humanos. O perfil do profissional do ensino é orientado para uma determinada “especialização”, mesmo porque, o tempo necessário para essa apropriação não o permite. Como resultado, evidencia-se a fragilidade das ações e da formação, refletidas também através de interesses econômicos e políticos. (COSTA e XÉXEO, 1997, *apud* MERCADO, 2002, p. 14)

Sob essa perspectiva, podemos inferir que os docentes não possuem acesso a uma formação inicial que aborde as possibilidades educativas de uso das TIC, visto que os cursos de licenciatura possuem como finalidade, o preparo para o exercício docente na área específica de seu componente curricular. Assim, os cursos de formação continuada ficam a cargo dos programas de pós-graduação.

Desse modo, observa-se alguns pontos relevantes e que atingem indiretamente o uso das TIC na atuação pedagógica, sendo que um deles refere-se ao fato de o docente necessitar custear um curso (ou vários) de pós-graduação com recursos próprios, visto que não possui apoio financeiro dos órgãos municipais, estaduais ou federais, precisando ainda, dedicar o seu tempo de descanso para qualificação profissional.

Considerações Finais

A sociedade atual vem sendo associada ao uso das novas tecnologias devido, sobretudo à popularização do seu uso para a interação social e o lazer que acontece frequentemente entre os jovens da chamada geração Z. Desse modo, podemos compreender que por um lado, o uso das TIC é algo comum entre os jovens e, portanto, é algo no qual já possuem certo conhecimento e lhes desperta o interesse.

Somado a isso, a forma de acesso ao conhecimento não é mais a mesma, visto que os livros impressos estão sendo cada vez mais substituídos pelas leituras de e-books e periódicos publicados na rede. Ao mesmo tempo é preciso que os discentes sejam orientados no sentido de pesquisar de forma autônoma e ampliar seus conhecimentos a partir do que lhes é ensinado na sala de aula.

Necessita ainda, ser orientado a escolher fontes confiáveis no ato de pesquisa e isso deve ser feito em consonância com uma leitura crítica por meio do qual o estudante constrói um ponto de vista sobre o tema pesquisado e alinha o que lê ao que à ideia que pretende defender.

No tocante aos ambientes virtuais, Mercado (2002) menciona a possibilidade de integrar plataformas que representem parceiras entre instituições escolares distintas, estados e países, o que requer não apenas formação docente, mas políticas públicas para a sua efetivação.

No tocante à qualidade da formação docente para o uso das TIC na educação, sabemos Mercado (2002) ressalta que os educadores, geralmente não possuem acesso à formação docente para o uso das TIC na sala de aula, ficando a carga dos cursos de pós-graduações. Como resultados, o mesmo autor (2002) afirma que há uma fragilidade no de sentido de esses educadores fazem uso das tecnologias em suas práticas pedagógicas, fato que podemos relacionar à pouca ou falta de formação docente, gerando dificuldades com relação à adequação das TIC aos objetivos educacionais de forma crítica, criativa e significativa.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 12. 08. 2023.

DIAS, Claudia Augusto. Hipertexto: evolução histórica e efeitos sociais. Revista Ciências da Informação. set-dez. 1999, v. 28 n. 3., p. 269-277. Disponível em: [Untitled-1 \(scielo.br\)](https://scielo.br/) Acesso em: 12. Ago. 2023.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. Formação docente e novas tecnologias. In: MERCADO, Luís Paulo Leopoldo (org.). **Novas tecnologias na educação: reflexões sobre a prática**. Maceió: Edufal, 2002. p. 11-28. Disponível em: Novas tecnologias na educação: reflexões sobre a prática - Google Livros Acesso em: 12 ago. 2023.

OLIVEIRA, Gustavo Medeiros. **GERAÇÃO Z: UMA NOVA FORMA DE SOCIEDADE**. Ijuí - RS: Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ, 2010. Disponível em: https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/bitstream/handle/123456789/661/GustavoTCC_formatado_por_Michel_Net.Copy.pdf?sequence=1. Acesso em: 12 ago. 2023.

SILVA, Karla Araújo da; CORREIA, Ana Isabel Galvão. Coutinho; LIMA, Izabel França de. O conhecimento e as tecnologias na sociedade da informação. Revista Interamericana de Biblioteconomia. jan.-jun. 2010, vol. 33, n. 1, p. 213-239. Disponível em: Vista de O conhecimento e as tecnologias na sociedade da informação(udea.edu.co) Acesso em: 12 ago. 2023.

SOBRE OS ORGANIZADORES

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 Camponesa 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 OS AUTORES

André Luís Bender

Mestranda em Educação com Especialização em Formação de professores pela Universidade Europeia del Atlántico.

Andreia Luzia Silva Teles e Guedes

Mestranda em Educação com especialização em Formação de professores pela Universidade del Atlántico.

Andrei Rodrigues Lopes

Mestrando em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSM). Estuda Especialização em Metodologias Ativas de Aprendizagem pela SOBRESP. Graduado em Comunicação Social - Produção Editorial pela Universidade Federal de Santa Maria. Integrante dos Grupos de Pesquisa: Rizoma - Políticas, Currículo e Educação; e, GEPE - Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Especial e Inclusão / UFSM / CNPq.

Linkedin: <https://www.linkedin.com/in/andreirlopes/>

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0385336837760786>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-0455-1534>

Adriana Serrão

Advogada, professora, mestre em direito pela UERJ.

Ana Patrícia de Oliveira Martins

Psicóloga, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul

Vol: 2

A Educação e o Ensino na *Atualidade*:

Transversalidades e Relatos de Experiências

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

ARCO
EDITORES ● ● ●