

Felipe Ziotti Narita
José Dutra de Oliveira Neto
Alessandra Fracaroli Perez
Patricia Rodrigues Miziara Papa
Evandro Luis Ribeiro
(Organizadores)

EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA E AMBIENTES FLEXÍVEIS

EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA E AMBIENTES FLEXÍVEIS

Felipe Ziotti Narita
José Dutra de Oliveira Neto
Alessandra Fracaroli Perez
Evandro Luis Ribeiro
Patricia Rodrigues Miziara Papa
(ORGANIZADORES)

EDIÇÕES DO CENTRO UNIVERSITÁRIO BARÃO DE MAUÁ

Reitora

Valéria Tomás de Aquino Paracchini

Vice-Reitor

João Alberto de Andrade Velloso

Pró-Reitora de Ensino e Inovação

Patrícia Rodrigues Miziara Papa

Pró-Reitor de Graduação

Thiago Henrique de Moraes

Pró-Reitor Administrativo

Antônio Augusto Abbari Dinamarco

Pró-Reitor de Pós-Graduação e Investigação Científica

Felipe Ziotti Narita

Editores

Prof.^a Dr.^a Eloisa Maria Gatti Regueiro

Prof. Dr. Felipe Ziotti Narita

Prof.^a Dr.^a Milena da Silveira Pereira

Conselho Editorial

Prof.^a Dr.^a Natalia Avlona (Universidade de Copenhague, Dinamarca)

Prof.^a Dr.^a Lúcia Paschoal Guimarães (UERJ)

Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Reis (Universidade de Lisboa, Portugal)

Prof.^a Dr.^a Renata P. Basso-Vanelli (UFSCar)

Prof.^a Dr.^a Fabiana Rossi Varallo (USP)

Prof.^a Dr.^a Ariana Cristina Barboza Zanetti (Instituto Butantan)

Prof. Dr. Luciano Maia Ferreira (Instituto Universitário Egas Moniz, Portugal)

Bibliotecária

Iandra Honorato Fernandes – CRB8 9878

EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA E AMBIENTES FLEXÍVEIS

Felipe Ziotti Narita
José Dutra de Oliveira Neto
Alessandra Fracaroli Perez
Evandro Luis Ribeiro
Patricia Rodrigues Miziara Papa
(ORGANIZADORES)



RIBEIRÃO PRETO | 2023

ASSOCIADO



DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

E26

NARITA, Felipe Ziotti

Educação, tecnologia e ambientes flexíveis / Organizadores: Felipe Ziotti Narita, José Dutra de Oliveira Neto, Alessandra Fracaroli Perez, Evandro Luis Ribeiro, Patricia Rodrigues Miziara Papa – Ribeirão Preto: Centro Universitário Barão de Mauá, 2023.

145 p.il.

DOI 10.56344/lv5

ISBN 978-65-997843-4-7

1. Educação 2. Inovação 3. Metodologias de ensino 4. Tecnologia I. Narita, Felipe Ziotti II. Oliveira Neto, José Dutra de III. Perez, Alessandra Fracaroli IV. Ribeiro, Evandro Luis V. Papa, Patricia Rodrigues Miziara VI. Título

CDU 378.016

Bibliotecária responsável: Iandra M. H. Fernandes CRB⁸ 9878

Centro Universitário Barão de Mauá

Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Investigação Científica

Rua Ramos de Azevedo, 423 – Unidade Central

14090-180 | Ribeirão Preto, SP, Brasil

+55 (16) 3603-6600 | 0800 180 35 66



SUMÁRIO

Introdução	4
Felipe Ziotti Narita	
CAPÍTULO 1	
A extensão universitária na educação a distância e o combate à desinformação	8
Milena da Silveira Pereira	
CAPÍTULO 2	
A inclusão de alunos com autismo no ensino regular: desafios e possibilidades	20
Bruna Amazir da Silva Gustavo de Oliveira Andrade	
CAPÍTULO 3	
A sífilis gestacional no município de Ribeirão Preto: uma revisão de 10 anos	37
Anna Luiza Lobo Trevisan Carolina Galvão Salioni Belkiss Rolim Rodrigues Fracon Leonardo Moscovici	
CAPÍTULO 4	
Assistência domiciliar: um relato de experiência	52
Ana Eugenia Carvalho Guindalini Leonardo Moscovici Belkiss Rolim Rodrigues Fracon	
CAPÍTULO 5	
Aulas práticas remotas em disciplinas clínicas no curso de Biomedicina do Claretiano Centro Universitário	61
Erika Nascimento Castro Dias Virginia Campos Silvestrini Rosana Iara Carolli Evandro Luís Ribeiro	
CAPÍTULO 6	
Cartilha de orientação sobre o uso de mídias digitais por crianças	67
Talita Thereza Ferraz Leonardo Moscovici Maria Carolina Bot Bonfim Isabela Cristina Machado Fumes	

CAPÍTULO 7

Cuidar de si mesmo e do planeta: uma intervenção pedagógica na educação infantil 77

Isabele Fogaça de Almeida

CAPÍTULO 8

Extensão na EaD: relato de uma experiência com aulas práticas na formação profissional em moda 91

Elizama Dalva Angelica da Silva | Crislaine Gruber

CAPÍTULO 9

Formação docente em tempos de pandemia: a institucionalização do Laboratório de Ensino e Aprendizagem da FEA-USP 104

Andréa Consolino Ximenes | Vanessa Itacaramby Pardim | Felipe Carvalhal Barbosa | Iara Yamamoto

CAPÍTULO 10

Hack-Barão: prática, inovação e cultura digital nos cursos de comunicação, negócios e tecnologia 119

Eliza Maria da Cunha Bomfim | Carmen Silvia Porto Brunialti Justo | Eduardo Garbes Cicconi

CAPÍTULO 11

Luz, câmera e ação: a sociologia educacional clássica em movimento 129

Yuri Araujo Carvalho

CAPÍTULO 12

O fantástico mundo da endocrinologia 138

Sérgio Luchini Batista | Larissa Cocicov Gytoku

Sobre os autores e organizadores 141

Introdução

EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS E MEDIÇÃO TECNOLÓGICA

Felipe Ziotti Narita

A crescente presença de tecnologias digitais nos processos de ensino-aprendizagem tem sido tema de diversas pesquisas, sobretudo, desde os anos 1990. A mediação tecnológica acompanhou os novos giros produtivos das sociedades globalizadas, possibilitando ferramentas para o trabalho didático em novas infraestruturas para aprendizagem, bem como exigindo competências para a formação de professores e para a integração dos indivíduos nos processos de trabalho. Especialmente com a expansão da internet no fim dos anos 1990, a difusão das modalidades de ensino a distância (EAD) consolidou o papel das redes digitais nos processos de ensino e aprendizagem. Os espaços de educação foram transformados em um duplo movimento marcado tanto pela inserção de recursos digitais junto às práticas escolares físicas, quanto pela construção de ambientes de aprendizagem nativos do mundo digital. A flexibilidade dos recursos pedagógicos estruturados em rede, portanto, pavimentou o caminho para a difusão de *ambientes flexíveis*, alterando a cultura escolar contemporânea por meio de mudanças no conceito de sala de aula e ambiente escolar, estrutura curricular, mobilidade de estudantes e docentes, disponibilidade e acesso a recursos culturais e metodologias de ensino.

Pierre Lévy demonstrou que a construção do cyberspaço implicou uma mutação cultural ao reestruturar nossos modos de socialização



e difusão de informação.¹ Nesse sentido, a transformação no espaço escolar não implicou apenas uma redistribuição física de recursos, mas novos formatos de interação interpessoal e entre alunos e conteúdos. Os novos regimes de saber estão relacionados a competências e possibilidades baseadas em processos cooperativos e na maior mobilidade de estudantes e professores, tendo em vista a flexibilidade propiciada pelas interações digitais.

À luz dos novos contextos e práticas escolares dinamizados pela pandemia de covid-19, quando se discute o significado de ambientes flexíveis, portanto, trata-se de considerar um dos pontos altos das transformações decorrentes do *digital turn*, uma vez que a lógica social das redes tornou-se indissociável também das instituições de ensino. As mudanças estruturais decorrentes da sociedade em rede foram traduzidas também para os contextos escolares, sinalizando o alcance das interações sociais mediadas pela tecnologia e pela crescente mobilidade da informação e das pessoas. Em outras palavras, práticas como compartilhamento, aprendizado por pares (*peer-to-peer*), mentoria de atividades de grupo, fóruns e armazenamento de dados tornaram-se parte fundamental da gramática escolar no século XXI.

Em setembro de 2020, por exemplo, a União Europeia lançou o Digital Education Action Plan 2021-2027, um amplo programa de *transição digital* que reforça a necessidade de implementação de políticas para que os sistemas de ensino nacionais incentivem estratégias de inovação e aprimoramento de tecnologias educacionais e modelos pedagógicos em um mundo em que as interações são cada vez mais absorvidas e mediadas por recursos digitais. A partir de alguns eixos – como o uso ético de IA, conectividade, mobilidade digital, novas competências de formação, letramento digital e equidade de acesso aos recursos tecnológicos –, o plano europeu explicita o protagonismo da infraestrutura digital de redes e suas novas dinâmicas de educação para a formulação de políticas públicas.

¹ LÉVY, Pierre. **Qu'est-ce que le virtuel?**. Paris: La Découverte, 1998.

As mudanças tecnológicas afetam significativamente as condições de produção e reprodução do saber. Lyotard notou uma mutação na capacidade de legitimação do saber, tornando-o mais instrumental: o saber deixou de ser um fim em si ao vincular seu valor de uso à função de uma “mercadoria informacional” tragada pela pragmática do mercado e pelas novas potencialidades de circulação da informação.² Se essa condição não pode ser compreendida fora dos quadros da necessidade de reprodução do capitalismo (vide a presença de grandes corporações, como o Google e a Microsoft, em ambientes flexíveis de aprendizagem),³ o processo adiciona novas camadas aos nexos entre sistemas de ensino e reestruturação produtiva. A correlação entre *mudança socioeconômica* (com um novo paradigma produtivo erigido pela informática) e *mudança cultural* (nucleada na ampliação do sistema escolar, polo fundamental de produção e reprodução do saber nas sociedades modernas) reforçou o estatuto pragmático do saber, na medida em que as perspectivas de formação cultural são tracionadas pela crescente intelectualização das forças produtivas em economias globalizadas.

Embora muito tenha sido feito em relação ao uso de recursos digitais, desde plataformas (Moodle) até ferramentas didáticas, ainda estamos tateando as potencialidades dos meios digitais e, sobretudo, do trabalho pedagógico em ambientes flexíveis. Uma ressalva, contudo, é importante: tão improdutivo quanto o “tecno-pessimismo” (que descarta *a priori* a riqueza dos recursos digitais) é o fetichismo tecnológico que oblitera o papel das relações sociais subjacentes ao uso das tecnologias. Em outras palavras, as tecnologias *per se* não são decisivas, tampouco determinantes sobre o bom aprendizado; vale, antes, a orientação pedagógica, ou seja, o *sentido social* da prática construída

² LYOTARD, Jean-François. **Moralités postmodernes**. Paris: Galilée, 1994.

³ NARITA, Felipe Ziotti; IVANCHEVA, Mariya; AVLONA, Natalia. Radical higher education alternatives: lessons from socialist pasts and neoliberal presents. **Journal of Contemporary Central and Eastern Europe**, Budapeste, v. 30, 2022.

pelo professor e pelos estudantes. As competências humanas, portanto, são fundamentais para a educação no século XXI.

O presente livro conta com pesquisas que abordam as múltiplas interfaces entre os recursos digitais e a educação. Os trabalhos evidenciam não apenas o alcance da lógica digital nos processos de ensino-aprendizagem, mas exploram estratégias didáticas e mobilizam temas pertinentes aos ensinos básico e superior. Trata-se de uma produção reunida a partir do 4º Congresso Internacional RCI/EAD, uma iniciativa da Rede de Cooperação Interinstitucional de EAD, composta pela USP, UNAERP, Centro Universitário Barão de Mauá e Claretiano Centro Universitário. O evento foi sediado no Centro Universitário Barão de Mauá em setembro de 2022, com pesquisadores de diversas regiões brasileiras e do exterior, contando também com minicursos oferecidos pela USP e pelo Núcleo para o Desenvolvimento de Tecnologia e Ambientes Educacionais (NPT).

A riqueza do presente livro reside na pluralidade de temas e abordagens aos fenômenos estudados. Desse modo, ao lançar luzes sobre os diversos ângulos que compõem os impasses e as perspectivas das políticas educacionais e dos ambientes flexíveis, os trabalhos demonstram a atualidade de debates que certamente orientarão os temas educacionais da época. Em nome dos colegas das instituições parceiras que organizam esta obra, espero que a leitura do livro seja frutífera em reflexões.

Capítulo 1

A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E O COMBATE À DESINFORMAÇÃO

Milena da Silveira Pereira

O papel da extensão universitária no EAD

A Extensão Universitária significa a participação ativa do aluno na sociedade onde vive. De acordo com a Resolução n. 7, de 18 de dezembro de 2018, do Ministério da Educação, a Extensão na Educação Superior Brasileira “promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 2). A Extensão, nesse sentido, configura-se como uma oportunidade de o aluno utilizar os conhecimentos construídos na universidade para impulsionar melhorias ou avanços em um determinado grupo social, ou seja, desenvolver um Projeto de Extensão é sinônimo de impacto social, tanto na vida de quem recebe os benefícios do projeto quanto para o universitário, que terá a oportunidade de vincular teoria e prática na sua vivência acadêmica. O Projeto de Extensão proporciona, inclusive, especialmente na Educação a Distância, uma maior aproximação entre o aluno e o docente, tendo em vista todas as etapas percorridas em conjunto para a realização de uma intervenção de sucesso.

Assim sendo, a temática do Projeto de Extensão desenvolvido na disciplina Extensão Universitária II, com os alunos do segundo período do Curso de Pedagogia EaD, do Centro Universitário Barão de Mauá, surgiu de uma demanda vinda da própria contemporaneidade, a partir



da necessidade presente de se criar ou, pelo menos, despertar um senso crítico nos estudantes e na sociedade, em geral. A proposta do projeto de extensão, portanto, foi desenvolver ações voltadas para a formação do leitor crítico de notícias, buscando entender como é a relação desses sujeitos com o recebimento e a transmissão de informações.

Quando falamos de recebimento e verificação de notícias, a propósito, estamos anunciando uma preocupação muito atual com as Fake News nas mídias digitais. A circulação de conteúdos falsos existe, é sabido, desde as primeiras civilizações, quando líderes anunciavam notícias falsas para promover conquistas, desestabilizar inimigos ou alterar caminhos das guerras. Todavia, com a internet e as redes sociais, as Fake News têm se espalhado com grande velocidade e alcançado proporções gigantescas. Um estudo recente realizado pelo MIT (sigla em inglês do Instituto de Tecnologia de Massachussetts), por exemplo, afirma que as chamadas Fake News têm 70% mais chances de serem compartilhadas do que as notícias verdadeiras, que mostram dados corretos. Assim, o objetivo principal do projeto de extensão realizado foi justamente criar ações para corroborar com a formação de um leitor crítico de notícias jornalísticas.

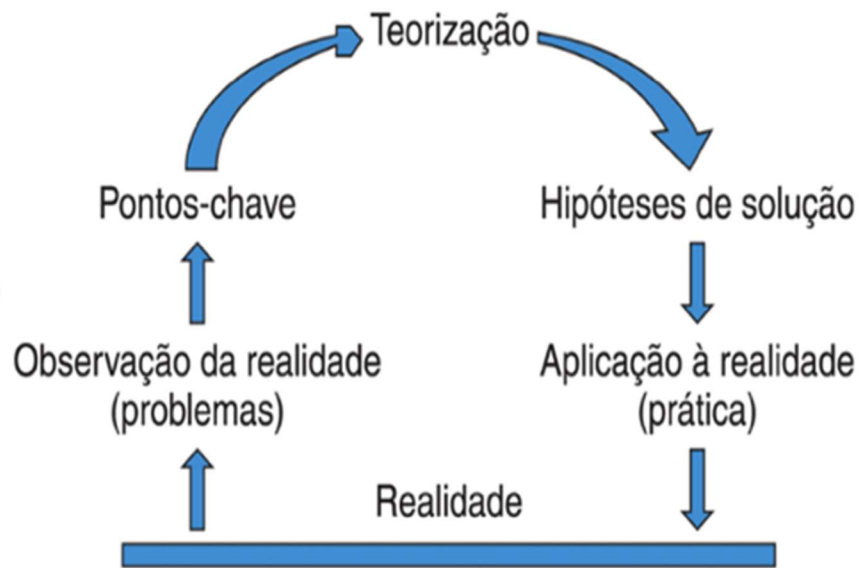
O método do arco para conhecer o perfil do leitor de notícias

Trabalhar com a formação de um leitor crítico de notícias não foi uma tarefa fácil para os universitários, ainda mais na atualidade, quando as pessoas estão cada vez mais conectadas à internet e às informações rápidas, que demandam pouca leitura e pouco criticismo para o entendimento. Desse modo, para levar a cabo o Projeto de Extensão, a metodologia que melhor se aplicou ao processo foi o Método do Arco. O Método do Arco, de acordo com Andréa Colombo e Neusi Berbel (2007, p. 126), é uma “metodologia de ensino, de estudo e de trabalho, para ser utilizada sempre que seja oportuno, em situações em que os temas estejam relacionados com a vida em sociedade”. Daí a

apropriação desta metodologia para o Ensino Superior, pois a sua utilização está diretamente relacionada à prestação de serviços à comunidade. Além disso, a Metodologia da Problematização, pelo exercício intelectual e social, pode ser vista como mais do que um método, ou seja,

A Metodologia da Problematização parte de uma crítica do ensino tradicional e propõe um tipo de ensino cujas características principais são a problematização da realidade e a busca de solução para problemas detectados, possibilitando assim o desenvolvimento do raciocínio reflexivo e crítico” (COLOMBO; BERBEL, 2007, p. 126).

Conhecido também como Método do Arco de Maguerez, em referência ao seu criador Charles Maguerez na década de 1970, a metodologia utilizada para desenvolvimento do projeto foi a versão atualizada, em 1982, pelos educadores Juan Díaz Bordenave e Adair Martins Pereira, a saber,



Esquema do Arco de Maguerez, segundo Bordenave e Pereira (1982)
Fonte: Elaborado pela autora, a partir de COLOMBO; BERBEL, 2007.

Assim sendo, a primeira etapa do Método do Arco caracteriza-se pela Observação da realidade e elaboração do problema. Este foi o momento de olhar atentamente e registrar a realidade de um contexto social com o objetivo de apreender os diferentes aspectos que a envolviam. Essa etapa correspondeu ao primeiro passo da Extensão, ou seja, ocasião de encontrar um contexto social para desenvolver uma intervenção visando a formação de um leitor crítico de notícias. Nesta etapa, os alunos observaram atentamente e registraram de forma sistêmica o que foi percebido sobre a realidade observada, por meio de entrevistas aplicadas, com um roteiro bem elaborado e detalhado. O perfil dos integrantes dos grupos selecionados pelos universitários variou bastante, sendo possível encontrar grupos compostos por estudantes do ensino médio, grupos de universitários, bem com grupos de trabalhadores de uma mesma empresa e de idosos aposentados. Definir bem o problema e o público-alvo foi fundamental para sintetizar essa etapa e impulsionar o desenvolvimento das etapas seguintes.

A segunda etapa correspondeu ao levantamento de postos-chaves, isto é, estágio de os alunos se questionarem “por que será que esse problema existe?”, procurando identificar os postos-chaves do problema em questão – neste caso específico, a problemática envolvendo a formação do leitor crítico de notícias. Desse modo, foram observados pontos essenciais sobre o baixo volume de leitura de notícias jornalísticas e a falta de critérios críticos no recebimento e na transmissão de informações pelos indivíduos. A terceira etapa foi a da Teorização, ou seja, “etapa do estudo, da investigação propriamente dita” (BERBEL, 1998, p. 144), hora de relacionar as informações recolhidas com os aportes teóricos construídos na universidade. Este foi o momento de fazer a junção da análise crítica realizada com as leituras obrigatórias e complementares indicadas sobre Educação Midiática, estrutura de uma notícia jornalística e Fake News, a fim de embasar o entendimento dos alunos na construção das ações propostas e no desenvolvimento das etapas seguintes.

Todas estas três etapas anteriores subsidiaram a elaboração da etapa de Hipóteses de solução. Algumas perguntas que guiaram os alunos neste quarto estágio foram: “o que precisa acontecer para que o problema seja solucionado? O que precisa ser providenciado? O que pode realmente ser feito?” (BERBEL, 1998, p. 144). Os alunos identificaram de forma clara o que deveria ser aplicado em cada comunidade selecionada e encontraram soluções criativas para desenvolver a intervenção – soluções que serão mais bem desdobradas nos tópicos posteriores. Esta etapa, portanto, ajudou, e muito, na organização das ações de intervenção. A quinta e última etapa do Método do Arco, por fim, foi a da aplicação à realidade, caracterizada pela volta à realidade selecionada, a fim de executar as soluções identificadas como viáveis e aplicáveis. De acordo com a professora Neusi Berbel (1998, p. 144), especialista na Metodologia da Problematização, “do meio observaram os problemas e para o meio levarão uma resposta de seus estudos, visando transformá-lo em algum

grau”. Nesta metodologia, portanto, o ponto de partida e de chegada do processo de ensino e aprendizagem é a realidade social. Daí a importância do Método do Arco para encontrar soluções para a formação de um leitor com senso crítico, capacitado para discernir informação confiável de desinformação.

A educação midiática no processo de formação de um leitor crítico

As pesquisadoras Evelyne Bévort e Maria Luiza Belloni, no artigo **Mídia-Educação: conceitos, história e perspectivas**, destacam que “para que a sociedade da informação seja uma sociedade plural, inclusiva e participativa, hoje, mais do que nunca, é necessário oferecer a todos os cidadãos, principalmente aos jovens, as competências para saber compreender a informação, ter o distanciamento necessário à análise crítica, utilizar e produzir informações e todo tipo de mensagens” (BÉVORT; BELLONI, 2009, p. 1081). Partindo desse propósito, ao detectarem o perfil pouco crítico dos grupos selecionados, os universitários buscaram criar ações voltadas para estimular a leitura de notícias e, principalmente, despertar o interesse para a checagem de informações confiáveis e/ou desinformação. Uma preocupação que os alunos tiveram ao elaborar o projeto de intervenção foi definir bem quais eram as mídias mais empregadas pelos indivíduos. Ficou notório entre os indivíduos o uso de mídias digitais para ter acesso às informações, como Facebook, Instagram e, principalmente, WhatsApp. Durante as ações de intervenção, portanto, foi permitido o uso de aparelhos celulares, tablets e computadores pessoais do grupo selecionado.

Detectada tal situação-problema, as ações propostas foram organizadas em três encontros: um primeiro direcionado a conhecer melhor o grupo, com a realização de entrevista com os indivíduos; um segundo, em que foram realizadas atividades para a identificação das

principais partes que compõem uma notícia jornalísticas, o Lide ou *Lead*; e um terceiro encontro centrado nas ferramentas para a verificação e checagem de notícias. Vale destacar que, em razão do momento delicado de pandemia atravessado, muitas atividades foram realizadas por plataformas digitais.

As ferramentas do jornalismo como estratégia no combate às fake news

Em todo processo de intervenção, os estudantes da disciplina Extensão Universitária II buscaram sempre estar próximos do grupo escolhido, oferecer aos sujeitos selecionados competências e habilidades para saber compreender as informações, fomentar o debate sobre a leitura de notícias e partilhar ferramentas para realizar a verificação e a checagem de notícias. Algumas questões trabalhadas, nesse sentido, foram:

Por que as Fake News têm se destacado nas mídias sociais? Qual o impacto das Fake News sobre determinados grupos de usuários das mídias sociais (jovens, jornalistas, idosos, políticos, empresas)? As Fake News têm o mesmo impacto sobre qualquer tipo de mídia social? Como as Fake News mantêm a aparência de notícias? Toda Fake News implica falsidade? Por que o conteúdo das Fake News tem recebido acolhimento por parte de vários segmentos da população? Quais são os meios e/ou ferramentas para identificar ou filtrar as Fake News? (MULLER; SOUZA, 2018).

Destas ações planejadas e executadas, identificar a estrutura de uma notícia jornalística talvez tenha sido a solução mais adequada, por essa atividade desempenhar um papel fulcral na detecção de desinformação. Para desenvolver um olhar crítico para a notícia, o

grupo precisava, primeiramente, saber o que é uma notícia e como ela é estruturada. De um modo geral, partindo do modelo jornalístico de construção de uma notícia, o Lide – técnica de relatar o que há de principal nos acontecimentos logo na abertura da notícia, preparando uma atmosfera, um clima, para o desenvolvimento da leitura (BAHIA, 1990) –, cada aluno apresentou para a comunidade selecionada um guia básico das perguntas que todo jornalista deve saber para produzir uma reportagem. São elas: Quem? O quê? Quando? Onde? Como? Por quê? Nestas atividades, os integrantes dos grupos levaram notícias de casa para identificarem, juntamente com o universitário mediador da ação, estas seis perguntas que estruturam a notícia. Além disso, ações de verificação de conteúdos das notícias na internet, em sites de buscas e de checagem, foram feitas pelos sujeitos, com apoio dos futuros professores. Tal processo de pesquisa e checagem realizado em conjunto ajudou na aproximação das pessoas envolvidas e, aliás, possibilitou um maior engajamento do grupo na proposta, reforçando o hábito da leitura, a verificação de notícia e, assim, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes.

Considerações finais

A utilização do jornal para o desenvolvimento de atividades pedagógicas pode funcionar como recurso para promover o resgate da Cidadania. De acordo com a pesquisadora Cecília Pavani (2007, p. 15), o jornal “é um instrumento de transformação da realidade e colabora para que a comunidade possa, pelo domínio da informação, garantir pleno exercício de sua cidadania”. O jornal, portanto, é uma das principais portas para a formação de um cidadão consciente, mais especificamente no caso deste Projeto de Extensão, uma entrada importante para a formação de um leitor com senso crítico, preocupado com a origem e o conteúdo da informação.

Desse modo, a atividade mais inovadora e de maior impacto, de

acordo com os depoimentos dos estudantes e da própria comunidade analisada, foi trabalhar com o Lide jornalístico nos grupos. O conhecimento da estrutura de uma notícia jornalística, apontando as partes que a compõe, ou melhor, a “desconstrução” da notícia motivou uma maior preocupação com a veracidade das informações, tanto nos universitários quanto nos sujeitos que integraram os projetos. Trazer à tona tal problemática, para finalizar, oportunizou o debate sobre leitura crítica e possibilitou o desenvolvimento de habilidades para lidar com o tema importantíssimo das Fake News, cuja circulação nos diferentes meios de comunicação e nos diferentes grupos é cada vez mais frequente.

O principal resultado desta prática docente realizada pelos estudantes de Pedagogia EAD, portanto, foi gerar uma espécie de conscientização nas comunidades selecionadas – sejam jovens ou pessoas com mais idade – sobre a circulação de desinformação nas mídias digitais e apresentar, como solução, possíveis ferramentas que auxiliam na verificação e checagem de informações. Além disso, este Projeto de Extensão colaborou para que os futuros professores envolvidos adquirissem competências e habilidades ligadas à Educação Midiática, ampliando as possibilidades de lidar com as problemáticas e as transformações que acontecem na realidade social.

REREFÊNCIAS

BAHIA, J. **Jornal, História e Técnica**. 2 As técnicas do jornalismo. São Paulo: Ática, 1990.

BERBEL, N.A.N. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**. Botucatu, fev. 1998.

BÉVORT, E. BELLONI, M. L. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000400008. Acesso em: 25 abr. 2021.

COLOMBO, A.A.; BERBEL, N.A.N. A Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez e sua relação com os saberes de professores. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 28, n. 2, p. 121-146, jul./dez., 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 maio 2021.

MORAES, C. M.; ALMEIDA NETO, J. R. M.; PETRILLO, R. P. Da concepção, das Diretrizes e dos Princípios. In: _____. *Curricularização da Extensão Universitária*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2020, p. 17- 69. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Publicacao/184189/pdf/0?codigo=AQmMjiPV8Bq+XwR/gNYHXT8zKy839nEyQ65BHUPM8gigONwzpWG54Zo9PDybkTSt1edkV31TVSTJB+I+ggatVA==>. Acesso em: 25 fev. 2021.

MULLER, F.M.; SOUZA, M.V. Fake News: um problema midiático multifacetado. **VIII Congresso Internacional de Conocimiento e Innovación CIKI**, Guadalajara, sep., 2018. Disponível em: <https://proceeding.ciki.ufsc.br/index.php/ciki/article/view/511>. Acesso em: 25 mar. 2021.

PAVANI, C. **Jornal**: Uma abertura para a educação. Campinas, SP: Papirus, 2007.

Capítulo 2

A INCLUSÃO DE ALUNOS COM AUTISMO NO ENSINO REGULAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Bruna Amazir da Silva
Gustavo de Oliveira Andrade

Introdução

A inclusão de alunos com autismo no ensino regular vem sendo alvo de debates e pesquisas, por se tratar de um assunto cauteloso e delicado. Quando acontece a mudança (sair de casa e ir para escola), o aluno percebe estar em um mundo diferente e assim pode acontecer regressões ou alterações comportamentais. Por isso, a preparação e o comprometimento da comunidade escolar são tão importantes na adaptação e em todo período de permanência do aluno na escola.

A motivação pelo tema se deu pelo contato próximo a alunos com autismo em uma escola pública de educação infantil, onde eu atuava como monitora. Diversos aspectos neles me chamavam atenção: o comportamento, a interação social, a adaptação, o desenvolvimento. Cada detalhe sempre foi incisivo ao meu olhar crítico, além de ser fascinada por toda temática que envolve a inclusão em todos os aspectos.

Inquieta com a questão, decidi me aprofundar, pesquisar e analisar alguns artigos e revistas, assistir palestras e participar de capacitações e formações específicas e dialogar com familiares e profissionais da área, a fim de me aprofundar no assunto para desenvolver o melhor trabalho com os alunos, de modo a oportunizar a aprendizagem de maneira mais leve e significativa.

Desde que optei por tal tema, venho refletindo e analisando a inclusão escolar no aspecto da adaptação e permanência dos alunos com

autismo na escola regular e tenho visto que a educação brasileira no geral, ainda tem uma lacuna entre a inclusão e o desenvolvimento dos autistas. Pois esses alunos estão sendo inseridos na rede regular de ensino, mas ainda há a necessidade de uma análise mais cautelosa para melhor compreensão da temática.

Assim, este trabalho visa compreender melhor os desafios que a educação regular enfrenta frente à educação especial e inclusiva e as inúmeras possibilidades de melhorias e de desenvolvimento, ressaltando o contexto histórico da educação especial e analisando a perspectiva do uso das tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's) e a capacitação e formação continuada de professores.

Desse modo, o objetivo geral desse trabalho é compreender e refletir sobre o tema e os objetivos específicos são analisar e possibilitar novos olhares à comunidade escolar frente às necessidades dos alunos com autismo, avaliar as diferentes capacidades e possibilidades de aprendizagem desses alunos e relatar sobre uma experiência nessa área, de modo a usá-la como ponto de partida para o estudo.

Caminho metodológico

A pesquisa enquadra-se em uma pesquisa teórica, de método comparativo (pontos de vista dos diferentes autores), segundo Gil (2008, p. 16) “procede pela investigação de indivíduos, classes, fenômenos ou fatos, com vistas a ressaltar as diferenças e similaridades entre eles” e de cunho interpretativo (problematização de questões).

Sobre o método comparativo, pode se dizer que se trata de um modo de equiparar dados e ações sobre uma determinada questão, segundo Raminelli (2016, p. 206), “O método comparativo era instrumento seguro para particularizar os objetos de estudos”.

O levantamento bibliográfico se deu através de uma pesquisa específica sobre o tema. Segundo o professor Vargas (s/n, p. 2), “Para fazer o levantamento bibliográfico, sugiro, inicialmente, a realização de

um levantamento por assunto {...}”.

E além de ser um relato das minhas vivências na área da educacional, especificamente na Educação Infantil com alunos com autismo em fase de diagnósticos em desenvolvimento e já diagnosticados.

De acordo com Daltro e Faria (2019), o relato de experiência, faz uso da linguagem para formatizar a experiência de singularização, ou seja, sua finalidade é dar a última palavra sobre algo, mas propor uma síntese provisória, que estará aberta a mudanças, visto que tende a produzir saberes novos e transversais. Assim delimita experiência, lugar de fala e o do tempo histórico.

Os procedimentos metodológicos permitem não só a identificação de situações problemáticas, mas a busca de alternativas para buscar sinalizações para ressignificação do contexto formativo de professores.

Assim, a pesquisa fez o seguinte percurso:

- ✓ Diagnosticar da realidade da pesquisa, realizando o levantamento de situações, dos problemas mais importantes, e de futuras ações.
- ✓ O diagnóstico neste estudo será um fichamento sobre as teorias que versam sobre o Transtorno de Espectro Autista (TEA).
- ✓ A pesquisa precisou estar articulada dentro de uma dada realidade com um quadro de referência teórica. Sendo assim, baseada em Galvão (2009), que diz que "querer realizar um levantamento bibliográfico é se potencializar intelectualmente com o conhecimento coletivo, para ir além". Realizei uma pesquisa bibliográfica/webliográfica, pois se fez necessária, a fim de aprofundar os conhecimentos sobre TEA. Aqui é importante ressaltar que os autores e materiais utilizados serão escolhidos a partir da sua relevância e enquadramento ao que será tratado, sempre pesquisados em revistas e sites de excelência. Desse modo, o uso desse procedimento é primordial para que a partir da sua formulação o pesquisador se atente às informações necessárias.
- ✓ A análise dos dados será realizada com base nos pressupostos de teorias, que propõe a atuação da análise em conjunto com o processo de coleta de dados, de forma a permitir que a teoria aflore do

empírico. A proposta consiste na busca de uma interpretação dos dados que permitam construir uma teorização que seja capaz de iluminar a área de estudo.

- ✓ Sistematização dos dados e das teorizações.

Educação especial e inclusiva

A questão da inclusão em geral é um tema polêmico e muito discutido, muitas pessoas se arriscam, sem ter embasamentos, definir e subscrever a inclusão como um assunto simples de se tratar, porém estudos e pesquisas mostram que a inclusão vai muito além de colocar um aluno com necessidades educacionais especiais na escola regular. A inclusão requer análises e ponderações, pois antes da chegada do aluno, a escola toda precisa se adaptar e se inteirar da criticidade da situação para que a inclusão realmente aconteça e venha a beneficiar o aluno.

Desde a década de 1990, o Brasil aderiu e legitima a educação inclusiva por meio de declarações internacionais e da promulgação de leis, como a Declaração de Salamanca (1994) que trata da educação de alunos com deficiência como Educação Especial. Além de ser considerada um dos principais documentos mundiais que visam a inclusão social, junto à Convenção de Direitos da Criança (1988) e da Declaração sobre Educação para Todos (1990).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96 (Brasil, 1996), no Capítulo III, art. 4º, inciso III, diz que “É dever do Estado garantir o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”. Posteriormente, na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em 2006, foi discutida não somente as questões educacionais, mas todo o contexto social que envolvia as pessoas com deficiências. Entre outras leis e decretos que visavam à educação como prioridade, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e o Plano Nacional de Educação (2014), aderiram primeiramente à educação especial, que era vivenciada somente para alunos com necessidades

educacionais especiais (alunos com algum tipo de deficiência) e com o passar dos anos, trataram-na como educação inclusiva.

O site Todos pela Educação¹ (2020), se refere a educação inclusiva de modo a favorecer a permanência do aluno (pobre, negro, indígena, imigrante, em conflito com a lei, PcD “pessoa com deficiência”) na escola, facilitando a aprendizagem independente da adversidade. Porém a discussão no que se refere à permanência de alunos com necessidades educacionais especiais têm sido pauta de debates entre professores e governantes, em torno da educação especial e inclusiva. Se tratando das dificuldades arquitetônicas e pedagógicas existentes nas escolas regulares, é fato que existe a escassez de materiais e recursos próprios para o desenvolvimento desses alunos, tornando assim improvável um trabalho eficaz do professor.

A Política Nacional de Educação Especial de 1994 (BRASIL, 1994) resguarda a oportunidade de os alunos com necessidades educacionais especiais serem inseridos no ensino regular, tal feito aconteceu para que esses alunos se sintam vinculados e incluídos com os demais alunos, de modo a favorecer o processo de inclusão e permanência desses alunos na escola.

No decorrer dos anos, leis foram aprimoradas e aplicadas, de acordo com governos e necessidades, se tratando que o processo estudantil e educacional vivência uma constante transformação e as mudanças sociais e culturais sempre acontecem. Apesar de toda a preocupação em relação à educação especial no país, ainda temos problemas, como a falta de investimentos, visibilidade, a formação inadequada dos profissionais, ou seja, deveria haver um olhar mais atento para as nossas crianças. Pensando nessa questão é importante trazer à luz o decreto de 2020, estabelecendo mudanças na Educação

¹ O site Todos pela Educação se trata de uma plataforma de endereço eletrônico, acessado via internet, com intuito de atualizar os cidadãos sobre programas e ações na Educação Brasileira.

Endereço eletrônico disponível em:

<https://todospelaeducacao.org.br/noticias/?gclid=EAIaIQobChMI943NsK-w8AIVywaICR1pow9oEAAYASAAEgLDgfD_BwE>.

Especial Brasileira, que nos deixa alertas se não seria um retrocesso. No dia 1º de outubro, foi publicado no Diário Oficial da União o Decreto nº 10.502 de 30/09/2020, do governo federal, que Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Na prática, o decreto modifica a atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, vigente desde 2008. No artigo 2 do decreto, considera-se no inciso VI do Diário Oficial (2020):

VI escolas especializadas - instituições de ensino planejadas para o atendimento educacional aos educandos da educação especial que não se beneficiam, em seu desenvolvimento, quando incluídos em escolas regulares inclusivas e que apresentam demanda por apoios múltiplos e contínuos; (BRASIL, 2020, p. 6).

A princípio, o decreto parece avançar positivamente, quando é dada a possibilidade de escolha, por parte da família, do espaço onde a criança com deficiência poderá estudar, seja uma escola regular; especial; ou bilíngue (caso queiram aprender Libras). Porém, se tivermos um olhar mais atento a essa questão podemos identificar que há o não cumprimento da Constituição Brasileira (1988) que tem como objetivo principal “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor {...}”.

O Ministério da Educação (MEC) não realizou nenhuma consulta pública a entidades representativas do movimento das pessoas com deficiência, a famílias, as próprias pessoas com deficiência e a pesquisadores que investigam e contribuem para a compreensão da complexidade que é o processo de ensino-aprendizagem dessas crianças. Sendo assim, o decreto vai contra o movimento das pessoas

com deficiência “nada sobre nós sem nós”², ficando claro que ele não privilegia essa parcela da população brasileira.

Outra questão que merece um olhar mais criterioso é a construção de salas de aula especiais. Por meio da análise do documento, evidencia-se que a proposta do decreto retrocede anos de conquistas e de direitos estabelecidos pelas pessoas com deficiência à educação, em que não há discriminação e desigualdade. Ou seja, os alunos especiais das escolas regulares, um direito conquistado por eles, depois de muita luta.

Percebemos que a implementação da educação inclusiva ainda enfrenta grandes desafios. Um deles refere-se ao fato de que os objetivos da educação em uma sociedade voltada para o consumo e para competitividade constantemente se estabelecem como obstáculos ao ingresso e continuidade do aluno considerado diferente. Com a proposta da educação inclusiva, aumenta a oportunidade de a população ser incluída na escola, uma vez que, ao contrário da educação especial, este modelo de educação está voltado a todos aqueles tradicionalmente excluídos dela. Dessa forma, a educação inclusiva também se refere às crianças e adolescentes pobres, negros, indígenas, imigrantes, em conflito com a lei, dentre outros.

Relato de experiência

Tive a oportunidade de acompanhar alunos com autismo diagnosticados e em processo de diagnóstico, como monitora em uma sala de maternal, etapa de alunos com idade de 3 anos.

O primeiro contato com o aluno autista de grau leve (nível 1) diagnosticado (laudo médico) foi a princípio algo atípico para nós dois, pois eu nunca tinha tido contato com esse tipo de limitação e ele também estava acostumado com uma rotina no convívio familiar, mas

² Expressão usada a muitos anos para fazer referência ao lema do direito das pessoas com deficiências, tornando uma forma de cultura e socialização o modo de viver e enfrentar as dificuldades dessas pessoas.

aos poucos fomos interagindo e nos conhecendo melhor. Ele gostava de olhar o ventilador da sala e não sentava na cadeirinha azul, só na amarela, como é típico do autismo ele gostava de manter a rotina e brincava sempre com os mesmos brinquedos, mas não tinha muita dificuldade de socialização.

Por necessidade de aprimoramento próprio e para melhor ajuda-lo, decidi ler e assistir palestras sobre o autismo, onde me interessei pelo assunto e decidi que esse seria o tema do meu trabalho de conclusão de curso. A partir de minhas leituras e reflexões percebi as peculiaridades que o autismo possui e as limitações comportamentais que ele apresenta, mas criei novas possibilidades de aproximação e contato. Esse aluno tinha uma monitora de apoio por se tratar de um aluno com laudo e necessidades médicas.

Mas na mesma turma, eu e as demais professoras, começamos a observar outro aluno e seu perfil era bem característico e com traços de autista. Ele gostava da rotina, tinha dificuldades de socialização, se irritava facilmente, tinha restrições alimentares (só comia arroz), brincava com os mesmos brinquedos, não nos olhava nos olhos, não permitia o contato físico. Em consonância com a supervisão da escola foi requerida uma avaliação do aluno, onde a família foi informada e acolheu com prontidão a solicitação. Realizada a avaliação e análise o aluno foi diagnosticado com autismo com grau moderado (nível 2) e partir disso começamos um trabalho individualizado com ele também, por meio de práticas pedagógicas diferenciadas e assistivas, ampliando as possibilidades de desenvolvimento dos alunos, como a creche era pouco favorecida em recursos tecnológicos, o trabalho foi feito por meio de brinquedos estimulantes e atividades psicomotoras que favoreciam a interação e as emoções comportamentais.

Posteriormente tive a oportunidade de trabalhar como monitora de apoio com um desse aluno, já no primeiro período, etapa na qual ele conseguiu desenvolver a escrita e a fala consideravelmente. Por meio de um trabalho individualizado e em parceria com a supervisão, ele escreveu o nome pela primeira vez onde eu estava presente

mencionando as letras. Para mim, foi uma alegria inexplicável.

Tive também contato com outros alunos autistas, de idades e etapas diferentes e todos eles trazem uma bagagem e singularidades, afinal nenhum autista é igual, eles trazem consigo o desejo de se expressar e comunicar com meio de ações e sentimentos.

Com a parceria entre as famílias e a escola (professoras, monitoras, supervisoras, direção) os alunos participaram de atividades culturais como, festa junina e sarau literário, provando assim que não existem limites e barreiras que não possam ser ultrapassadas como amor e companheirismo.

Percebi que o desenvolvimento do aluno com TEA depende muito do compromisso e do profissionalismo da comunidade escolar, considerando que o trabalho pedagógico precisa estar em consonância com um atendimento médico individualizado e especializado, partindo assim para uma prática educacional consciente e responsável, pautada em laudos e considerações apropriadas para cada caso.

Toda essa experiência realça em mim, a vontade de poder cooperar com a melhoria da educação dos alunos autistas, por meio de práticas pedagógicas que estimulem e façam a diferença na vida escolar desses alunos, de modo a inclui-los com responsabilidade e ética educacional.

A participação da família é essencial para o desenvolvimento do aluno com TEA, quando a família contribui a criança se sente confortável, segura e capaz de estar na escola. Minha experiência com as famílias sempre foi muito produtiva e aconchegante, permitindo assim conhecer as singularidades e limitações de cada aluno. Quando a escola e a família caminham juntas na construção de um trabalho participativo, o desenvolvimento do autista no geral, pode apresentar grandes sinais de melhora ou estabilidade no quadro clínico, conseguindo até regredir a gravidade do comprometimento.

Assim, pude perceber a inclusão como um todo, desde a família até a permanência do aluno na escola. Durante o período de contato com eles me aproximei das limitações e desafios que toda a comunidade escolar enfrenta ao acolher o aluno e da dificuldade de adaptação, onde

o autista que se sente inseguro e desprovido. Minha experiência trouxe percepções importantes a minha formação como educadora e pessoa inserida na sociedade, todavia, entendo que o trabalho do educador na inclusão desses alunos é excepcional e essencial para o desenvolvimento escolar e cognitivo, precisando assim de uma parceria itinerante com a família e a sociedade.

Considerações finais

Diante da perspectiva da inclusão em parâmetro geral no Brasil, pode-se entender que a educação inclusiva caminha a passos lentos, mas faz o possível para trabalhar adequadamente com os recursos que lhes são disponíveis e compatíveis.

A educação especial na perspectiva da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais se faz necessária na diversidade cultural e estrutural existente na educação das escolas brasileiras, onde ensino regular lidera uma “normalidade” já vivenciada pela sociedade, porém ajustar as adequações para o bem estar e o bem aprender desses alunos faz-se necessário e inquestionável para que o processo ensino-aprendizagem se desenvolva da maneira mais tranquila possível.

Através de estudos, pesquisas e reflexões, foi possível entender e adentrar mais a temática, realçando a necessidade de um melhor entendimento por parte de profissionais da educação e pela sociedade em geral, pois o autismo ainda é visto com uma incógnita ou um campo ainda não desbravado. Portanto, o intuito deste trabalho foi clarear as possibilidades e reflexões acerca da inclusão de alunos com autismo, as necessidades e práticas que podem ser ou não benéficas a esses alunos.

Diante do que já foi apresentado, acredito que as leis que emergem a educação especial e inclusiva no Brasil, devem ser pontuadas ao parâmetro da realidade da inclusão como um todo, levando em consideração todo o processo de vida do aluno ou pessoa com necessidades educacionais especiais. Ter uma lei que apoie e conforte a pessoa com deficiência na sociedade é uma grande vitória, porém é

preciso fazer com que ela aconteça realmente e não permitindo retrocessos ou aversões, pois quando o direito é conquistado, ele deve ter seu valor somado e agregado. A Lei Berenice Piana de 2012, foi uma grande conquista alcançada pelas famílias dos autistas, pois ela instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, considerando então o TEA uma deficiência que deve ser respeitada e contextualizada.

Se tratando que o TEA, já tem a formalização legal de se tratar de um transtorno ou síndrome de desenvolvimento grave que prejudica a capacidade de se comunicar e interagir, necessitando então da inclusão e adaptação especial desses alunos no ensino regular e suas reais necessidades de aprendizagem, considerando que os profissionais aptos a trabalhar nesse meio devem estar qualificados de forma atualizada e promissora, proporcionando oportunidades de aprendizagem em significativos meios e percepções. As especificidades dos alunos com autismo ainda mais, por se tratar de uma indagação ainda pouco explorada no campo estudantil. O preconceito atravessa a inclusão de forma isolada e discreta, pois quem não domina o assunto, não consegue vê-lo com um olhar transparente. O autismo exige tanto da escola, quanto da sociedade, por isso é preciso que todos estejam preparados para lidar com as adversidades que venham a aparecer.

O uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's) para o trabalho na educação inclusiva e especificamente com os alunos com autismo foi um grande ganho, pois possibilitou aos professores o uso de práticas assistivas que ampliam o desenvolvimento cognitivo dos alunos, ponderando que o trabalho desenvolvido com esses tipos de práticas pode contribuir significativamente no processo ensino-aprendizagem.

O professor do ensino regular capacitado para trabalhar na educação especial, deve estar em constante formação, pois isso lhe permite atualizar-se sobre as novas possibilidades de ensino e práticas de aperfeiçoamento que podem e devem contribuir para o desenvolvimento dos alunos com autismo ou com outros tipos de

deficiências, ofertando assim um ensino de qualidade para os todos os alunos.

As reflexões e análises acerca da temática me permitiram experimentar a inclusão de alunos com autismo de maneira crítica e realista, objetivando conseguir um melhor tratamento educacional para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Assim, acredito que expressar-me através das minhas experiências foi um meio de compartilhar sobre o tema de maneira real e espontânea. Além de contribuir para a formação dos demais colegas da área, desse modo, além de me atentar a questões metodológicas e teóricas, me atentei também à questão da construção identitária do docente e dos saberes, que serão fundamentais para sua práxis em conformidade com as exigências sociais mais amplas.

A grande diversidade presente na escola permite que cada situação seja comparada e vivida de forma a se aprender e refletir sobre e no caso da inclusão dos autistas, pode-se entender que existem meios de “incluir sem excluir” sem deixar lacunas no processo de aprendizagem do aluno.

Analisando por tal perspectiva e refletindo o panorama da inclusão, é missão da escola e de todo corpo docente, ter formação e qualificação para não se cometer enganos ou erros na vida de um aluno autista, eles necessitam primordialmente de acompanhamento e de profissionais capacitados, de atenção, paciência e companheirismo para se sentirem seguros de que são capazes, e mesmo tendo limitações são tão importantes na escola quanto os outros alunos.

Ainda há muito a se fazer e se entender, o território ainda é incerto e causa preocupações, porém as ciências educacionais oferecem muitos meios de conseguir inserir esses alunos na realidade escolar de maneira ampla e abrangente, mas é preciso abertura da comunidade escolar e das famílias para que o trabalho transcorra de forma passiva e obtenha resultados satisfatórios.

Por fim, inserir um aluno autista no ensino regular traz desafios e oportunidades para toda a comunidade escolar, onde não é somente "colocá-lo" na sala de aula, existe todo um processo de

desenvolvimento e possibilidades internas que podem acalentar esse processo, como mencionado neste artigo.

Considerando os aspectos mencionados e as pesquisas realizadas sobre o tema, afirmo que o principal objetivo deste artigo foi amenizar e sanar algumas dúvidas pessoais e necessárias a minha formação acadêmica de maneira crítica e avaliativa. Também é importante que a sociedade em geral reflita sobre o universo autista e as perspectivas de aprendizagem e adaptações, para que esses alunos se sintam acolhidos e realmente incluídos na escola por meio de um trabalho qualificado, dinâmico e multifuncional.

Referências

BASTOS, M. B. Autismo: Aspectos pedagógicos e sociais. Revista ETD, Campinas, SP v.22n.1p. 1-2 jan./mar.2020.

BRASIL, Constituição Federal de 1988. Brasília, 1988. Disponível em: <<http://www.alep.pr.gov.br/system/files/corpo/con1988br.pdf>>. Acesso em: jan. 2021.

BRASIL, MEC/SECADI. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. 1994.

Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>.

Acesso em: 01 fev. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. Nota técnica nº 24 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE. 2013, Brasília, Distrito Federal, Brasil. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13287-nt24-sistem-lei12764-2012&Itemid=30192>.

Acesso em: 25 out. 2020.

BRASIL. DECLARAÇÃO DE SALAMANCA Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.

1994. Disponível em: <

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 04 mai. 2021.

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Publicado em: 01/10/2020 | Edição: 189 | Seção: 1 | Página: 6. Disponível em:

<<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>>. Acesso em: 23 jan. 2021.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 16/7/1990, p.13.563. Disponível

em:<<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>>. Acesso em: 26 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Capítulo V da Educação Especial. 1996. Disponível

em:<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf>. Acesso em: 14 out. 2020.

BRASIL. Presidência da República/Casa Civil. LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. 2014. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 14 out. 2020.

CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. *Revista Psicologia e Sociedade*, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 65-74, Apr. 2009.

CAMARGO, S. P. H. et al. Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. *Educação em Revista* [online], rev. 36, jul. 2020.

CANI, J. B.; COSCARELLI, C. V. Textos multimodais como objetos de ensino: reflexões em propostas didáticas. Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas, SP: Pontes Editora, p. 15-47, 2016.

DALTRO, M. R.; FARIA, A. A. de. Relato de experiência: Uma narrativa científica na pós-modernidade. Estudos e pesquisas em psicologia, v. 19, n. 1, p. 223-237, 2019.

DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 2002.

DIAS, M. Á. De. L. e; ROSA, S. C.; ANDRADE, P. F. Os professores e a educação inclusiva: identificação dos fatores necessários à sua implementação. Psicologia USP, v. 26, n. 3, p. 453-463, 2015.

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

GALVÃO, M. C. B. O levantamento bibliográfico e a pesquisa científica. Fundamentos de epidemiologia. 2ed. A, v. 398, p. 1-377, 2010.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

LINHARES, C.; TRINDADE, M. de N. Compartilhando o mundo com Paulo Freire. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

Disponível em:

<<http://projetos.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/2171>>. Acesso em: 10 jan. 2021.

MANTOAN, M. T. E. Texto publicado em Espaço: informativo técnico-científico do INES, nº 13 (janeiro-junho 2000), Rio de Janeiro: INES, 2000, p. 55-60.

MARIANO, L. M. A.; DONATO, T. T.; LIMA, A. T. M. N de. A inclusão de crianças autistas no contexto do ensino regular. *Pretextos - Revista da Graduação em Psicologia da PUC Minas*. v. 5, n. 9, jan./jun. 2020

MARTINS, B. A.; CHACON M. C. M. Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas: Validação da Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP) Scale. 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbee/v26n1/1413-6538-rbee-26-01-0001.pdf>>. Acesso em: 25 mai.2020.

MATTAR, J. Games em educação: como os nativos digitais aprendem. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

PAPIM, A. A. P.; SANCHES, K. G. Autismo E Inclusão: Levantamento das Dificuldades Encontradas pelo Professor do Atendimento Educacional Especializado em sua Prática com Crianças com Autismo. TCC (Graduação)-Curso de Psicologia, Centro Universitário Católico Salesiano Auxílium, Lins-SP, 2013.

RAMINELLI, R. A prática do método comparativo: Américas portuguesa e hispânica. *Revista Maracanan*, Rio de Janeiro, n.15, p. 200-213, jul/dez 2016.

ROCHA, E. P. da; FERREIRA-VASQUES, A. T.; LAMONICA, D. A. C. Instrumentos de intervenção curricular para o ensino de aprendizes com o Transtorno do Espectro Autista: revisão integrativa. *Rev. CEFAC*, São Paulo, v. 21, n. 2, e6118, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151618462019000200601&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 29 abr. 2020.

SANTOS, V.; ELIAS, N. C. Caracterização das matriculas doa alunos com transtornos do espectro do autismo por regiões brasileiras. *Rev. Bras. Ed Esp.*, Marília, V.24, p. 465-482, Out.-Dez., 2018.

SILVA, M. M. da; NUNES, C. A.; SOBRAL, M. do S. C. A Inclusão Educacional de Alunos com Autismo: Desafios e Possibilidades. ID on line REVISTA DE PSICOLOGIA, v. 13, n. 43, p. 151-163, 2019.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Educação inclusiva: conheça o histórico da legislação sobre inclusão. 2020. Disponível em: <<https://todospelaeducacao.org.br/noticias/conheca-o-historico-da-legislacao-sobre-educacao-inclusiva/>>. Acesso em: 01 fev. 2020.

VALENTE, J. A. (org.). Liberando a mente: computadores na educação especial. Campinas: UNICAMP, 1991.

VASCONCELOS, M. A. M. As tecnologias da informação e comunicação e a aprendizagem colaborativa no contexto escolar. 2011. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/6407_3553.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2021.

VARGAS, F. E. B. Levantamento Bibliográfico. S/D. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/LEVANTAMENTO_BIBLIOGR%C3%81FICO.pdf>. Acesso em: 04 mai. 2021.

ZULIAN, M. S.; FREITAS, S. N. Formação de professores na educação inclusiva: aprendendo a viver, criar, pensar e ensinar de outro modo. Cadernos de Educação Especial / -. Vol. 2 (2001) - Nº 18 (2001) - 112 p.

Capítulo 3

A SÍFILIS GESTACIONAL NO MUNICÍPIO DE RIBEIRÃO PRETO: UMA REVISÃO DE 10 ANOS

Anna Luiza Lobo Trevisan
Carolina Galvão Salioni
Belkiss Rolim Rodrigues Fracon
Leonardo Moscovici

Introdução

A sífilis é uma doença infectocontagiosa conhecida há mais de 500 anos, causada por uma bactéria espiroqueta chamada *Treponema pallidum*. Trata-se de uma infecção sistêmica exclusiva do ser humano. No mundo, cerca de 2 milhões de gestantes são infectadas anualmente e a alta incidência de sífilis congênita tem como principal causa a falha da assistência pré-natal. Há, ainda, a associação da sífilis às condições de pobreza, à infecção pelo vírus HIV, ao abuso de drogas e à subutilização do sistema de saúde. Além disso, importantes fatores de risco individuais já foram determinados, como gestantes jovens, raça/cor não branca, histórico de outras infecções sexualmente transmissíveis e de sífilis em gestações anteriores, múltiplos parceiros, baixa renda e baixa escolaridade. Estes fatores se refletem no Brasil, onde a parcela da população mais afetada pela sífilis é a de mulheres negras com idade entre 20 e 29 anos³. Em 2018, as notificações do Sinan relataram 158.051 casos de sífilis adquirida (taxa de detecção de 75,8 casos/100.000 habitantes); 62.599 casos de sífilis em gestantes (taxa de detecção de 21,4/1.000 nascidos vivos); 26.219 casos de sífilis congênita (taxa de incidência

de 9,0/1.000 nascidos vivos); e 241 óbitos por sífilis congênita (taxa de mortalidade de 8,2/100.000 nascidos vivos).

A transmissão da sífilis ocorre por via sexual e vertical. Quanto às gestantes, quanto mais anterior é a infecção do momento da gestação, mais benigno é o desfecho. Além disso, mulheres que manifestam a infecção em si mesmas no primeiro ano após o parto podem também ter contaminado sua prole.

A sífilis tem suas manifestações divididas em estágios, que variam com o tempo de manifestação e gravidade de sintomas e são sucedidas por uma fase latente de duração variável, com ausência de manifestações. Na infecção primária, os sintomas aparecem de 10 a 90 dias após a exposição e o principal sintoma é uma lesão em cancro, solitária, indolor, limpa, menor que 2 cm, que evolui de pápula para úlcera em cerca de 7 dias. Tende a ocorrer no local de entrada da bactéria (genitais, boca, outros locais da pele) podendo acompanhar adenopatia local indolor. Na infecção secundária, os sintomas surgem entre 2 semanas e 6 meses após a exposição, podendo coexistir ou ocorrer após 8 semanas do cancro; nessa fase se manifestam como um rash difuso e simétrico, lesões mucosas ou condilomatosas, alopecia irregularmente distribuída, febre, dores de cabeça, adenopatia indolor generalizada e sintomas neurológicos. Já a infecção terciária pode ocorrer entre 1 e 46 anos após a exposição, podendo se manifestar com paresias, tabes dorsalis, aortites, lesões granulomatosas necróticas, entre outras manifestações de menor recorrência.

A sífilis durante a gravidez pode acarretar diversas consequências ao concepto - abortos, morte perinatal, prematuridade, baixo peso ao nascer, complicações agudas e sequelas que podem se manifestar até 2 anos de idade. A chance do feto se infectar sofre influência do estágio da sífilis em que a mãe se encontra e pelo tempo de exposição do feto. Os riscos gestacionais, por sua vez, estão relacionados à fase do desenvolvimento fetal em que houve a

transmissão vertical. É importante salientar que 70% dos fetos infectados não possuem sintomas ao nascer, o que é visto como um problema, uma vez que a eficácia do tratamento é maior quanto antes iniciado. Os cuidados necessários aos portadores de sífilis congênita possuem custo três vezes maior que os cuidados necessários a um bebê sem essa infecção.

Na atenção primária à saúde (APS) pode-se realizar a triagem por meio do Venereal Disease Research Laboratory Test (VDRL) ou através do teste rápido (treponêmico). Esses testes são recomendados no primeiro e no terceiro trimestres de gestação, além de ocasiões de internação para o parto ou curetagem. O principal tratamento é a penicilina G benzatina. A necessidade de rastreamento logo no início do pré-natal se justifica, pois no primeiro trimestre o tratamento adequado permite prevenir a infecção fetal.

O presente estudo objetiva destacar a prevalência de sífilis em gestantes no município de Ribeirão Preto.

Contexto e realidade investigada

Foi realizado um estudo exploratório de abordagem quantitativa, por duas alunas do curso de medicina, com uma revisão de dados com base nas plataformas virtuais do SINAN, IBGE e na sessão de dados epidemiológicos da Secretaria Municipal de Saúde da prefeitura da cidade de Ribeirão Preto - SP. Os acessos foram feitos entre os meses de agosto e setembro de 2020 e incluiu dados notificados de 2009 a 2019. Após a coleta dos dados, a análise teve o objetivo de obter uma visão geral sobre as mudanças na prevalência de sífilis gestacional nesse período, no município de Ribeirão Preto, em São Paulo, a fim de comparar as taxas de incidência dessa doença em relação à fase gestacional em que foi identificada, à escolaridade materna e a incidência de sífilis congênita. A análise em conjunto com pesquisas em referências bibliográficas sobre a temática permitiu a conclusão do

trabalho. O presente estudo não foi enviado ao comitê de ética por se tratar de dados secundários disponíveis de forma pública e obtidos por meio das notificações de sífilis do município em questão. Ribeirão Preto é um município de São Paulo que conta com estimados 703.293 habitantes em 2019, com salário mensal médio de 2,9 salários-mínimos por habitante representando a posição de 235^o dentre 5570 outros municípios, posição acima da média geral nacional. Contudo, a taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade é de 96.9%, representando a 3751^o posição de 5570 no país. Já quanto à saúde, a cidade representa a 3310^a posição quanto a mortalidade infantil, também em relação a 5570.

Diagnóstico da situação-problema e/ou oportunidade

Em relação à sífilis em gestantes em Ribeirão Preto, conforme demonstrado no gráfico 1, o levantamento dos dados dos anos de 2009 a 2019 demonstrou, para cada 100 mil habitantes respectivamente, os seguintes dados: 23, 36, 49, 65, 87, 98, 121, 160, 141, 156 e 69 casos. Em 2009, foram registrados um total de 23 casos/100.000 habitantes sendo 13 diagnosticados no primeiro trimestre, 4 no segundo trimestre, 4 no terceiro trimestre e a maioria destes (72%) ocorreu entre gestantes de 20 e 34 anos.

No ano de 2010, foram registrados um total de 36 casos/100.000 habitantes, sendo 13 no primeiro trimestre, 9 no segundo trimestre e 13 no terceiro trimestre e, na maioria dos casos (74,2%), a gestante se enquadrava entre 20 e 34 anos.

Em 2011, foram registrados um total de 49 casos/100.000 habitantes, sendo que no primeiro trimestre foram 25 diagnosticados, 11 no segundo trimestre e 13 no terceiro trimestre e, na maioria dos casos (75,6%), a gestante se enquadrava entre 20 e 34 anos.

Em 2012, registrou-se 65 casos/100.000 habitantes, sendo 30 no primeiro trimestre, 13 no segundo trimestre, 16 no terceiro trimestre e,

na maioria dos casos (75,7%), a gestante se enquadrava entre 20 e 34 anos.

No ano de 2013, foram registrados 87 casos/100.000 habitantes, sendo 44 diagnosticados no primeiro trimestre, 18 no segundo trimestre, 22 no terceiro trimestre e, na maioria dos casos (63,5%), a gestante se enquadrava entre 20 e 34 anos.

Em 2014, foram 98 casos/100.000 habitantes, destes, 54 foram registrados no primeiro trimestre, 25 no segundo trimestre, 18 no terceiro trimestre e a grande maioria (68,4%) entre 20 e 34 anos.

Em 2015, registrou-se um total de 141 casos/ 100.000 habitantes sendo 70 no primeiro trimestre, 39 no segundo trimestre, 29 no terceiro trimestre e, na maioria dos casos (65%), a gestante se enquadrava entre 20 e 34 anos.

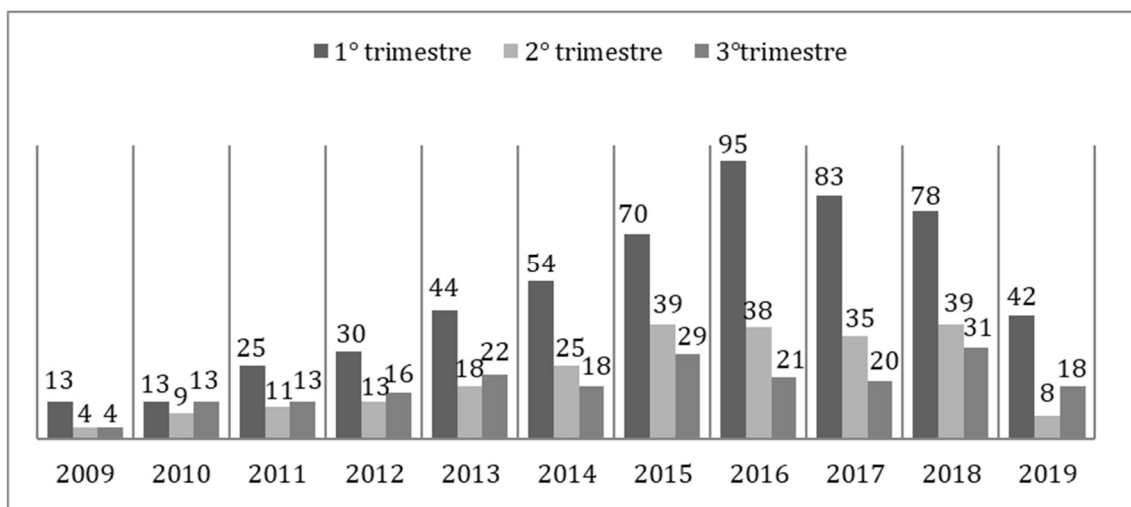
No ano de 2016, há registros de um total de 160 casos/100.000 habitantes, sendo diagnosticados 95 no primeiro trimestre, 38 no segundo trimestre, 21 no terceiro trimestre e, na maioria dos casos (72,5%), a gestante se enquadrava entre 20 e 34 anos.

Em 2017, foram registrados um total de 141 casos/100.000 habitantes, sendo 83 no primeiro trimestre, 35 no segundo trimestre, 20 no terceiro trimestre e, na maioria dos casos (73,3%), a gestante se enquadrava entre 20 e 34 anos.

Em 2018, registrou-se 156 casos/100.000 habitantes, sendo 78 no primeiro trimestre, 39 no segundo trimestre, 31 no terceiro trimestre e, na maioria dos casos (70,6%), a gestante se enquadrava entre 20 e 34 anos.

Em 2019, encontrou-se um total de 69 casos/100.000 habitantes, 42 foram no primeiro trimestre, 8 no segundo trimestre, 18 no terceiro trimestre e 53,6% eram entre 20 e 29 anos. Os demais, no entanto, tiveram a idade gestacional ignorada.

Gráfico 1- Sífilis em gestantes em Ribeirão Preto, de 2009 a 2019 para cada 100 mil habitantes de acordo com trimestre do diagnóstico.



No tocante à escolaridade, em grande maioria essa condição da gestante foi ignorada ou deixada em branco no preenchimento da ficha de notificação. Os dados são evidenciados pelo gráfico 2.

Em 2009, 55,5% dos casos foram ignorados, 34,6% dos casos foram dentre mulheres com ensino médio incompleto ou não iniciado, apenas 8,7% dos casos entre mulheres com ensino médio completo e nenhum entre indivíduos com ensino superior, completo ou não.

Em 2010, 58,8% dos casos foram ignorados, 33,2% dos casos foram dentre mulheres com ensino médio incompleto ou não iniciado, apenas 8,3% dos casos entre mulheres com ensino médio completo e nenhum entre indivíduos com ensino superior, completo ou não.

No ano de 2011, 55,1% dos casos a escolaridade foi ignorada, em 38,7% dos casos as pacientes não haviam completado o ensino médio ou até interrompeu os estudos anterior a este, apenas em 6,1% dos casos o ensino médio havia sido completado, e, em nenhum dos casos havia sido iniciado ensino superior.

Em 2012, 61,5% dos casos não foram preenchidos quando a escolaridade, 33,8% ocorreram entre mulheres que não alcançaram o fim do ensino médio, 4,6% ocorreram em pacientes que completaram o ensino médio e em nenhum caso a gestante havia iniciado ensino superior.

No ano de 2013, não se constou a escolaridade em 48,3% dos casos, em 34,4% o ensino médio não havia sido concluído, em 17,2% havia-se concluído, nenhum dos casos apresentou-se em paciente com ensino superior completo ou iniciado.

Em relação a 2014, 44,9% dos casos foram ignorados, 38,7% foram dentre mulheres com ensino médio incompleto ou não iniciado, 15,3% entre mulheres com ensino médio completo, 1% em pacientes com ensino superior incompleto e nenhum caso em mulheres com ensino superior completo.

Em 2015, 41,8% dos casos foram ignorados quanto à escolaridade, em 40,4% as pacientes não haviam alcançado o final do ensino médio, em 15,6% haviam terminado o ensino médio, em 2,1% não haviam terminado o ensino superior, em nenhum dos casos a paciente o havia completado.

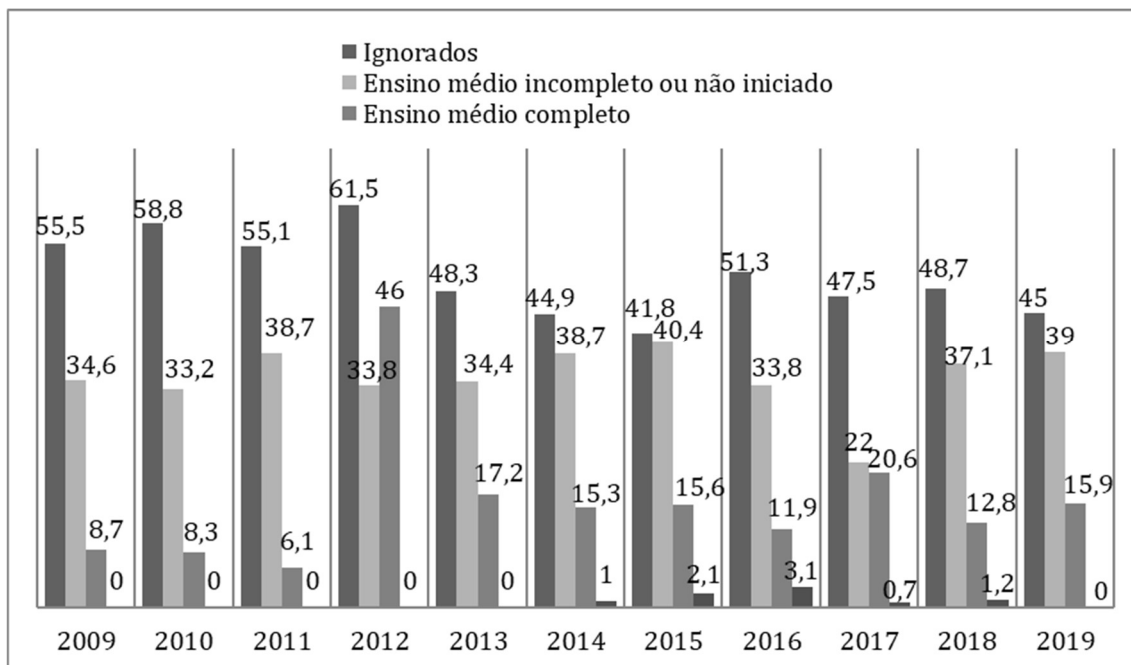
No ano de 2016, 51,3% dos casos foram ignorados, 33,8% dos casos a gestante não haviam concluído o ensino médio e em 11,9% o apresentava completo, em 2,5% dos casos a paciente havia iniciado ensino superior e em 0,6% dos casos o apresentava completo.

Em 2017, 47,5% dos casos não foram preenchidos quanto a escolaridade, em 22% dos casos a paciente não possuía ensino médio completo, em 20,6% possuía ensino médio completo e em 0,7% possuía ensino superior completo.

No ano de 2018, 48,7% dos casos foram ignorados no que se tange a escolaridade, em 37,1% dos casos o ensino médio não havia sido concluído e em 12,8 havia-se concluído, em 0,6% dos casos a paciente possuía ensino superior incompleto e, em 0,6%, completo.

Em 2019, quase 45% dos casos de sífilis em gestantes foram ignorados em 2019, também prevalecendo casos entre indivíduos que não possuíam ensino médio completo ou nem haviam iniciado essa etapa, representando 39% dos casos contra 15,9% dentre indivíduos com ensino médio completo e nenhum dentre mulheres com ensino superior, completo ou não.

Gráfico 2 – porcentagem de casos de sífilis em relação à escolaridade das mulheres.



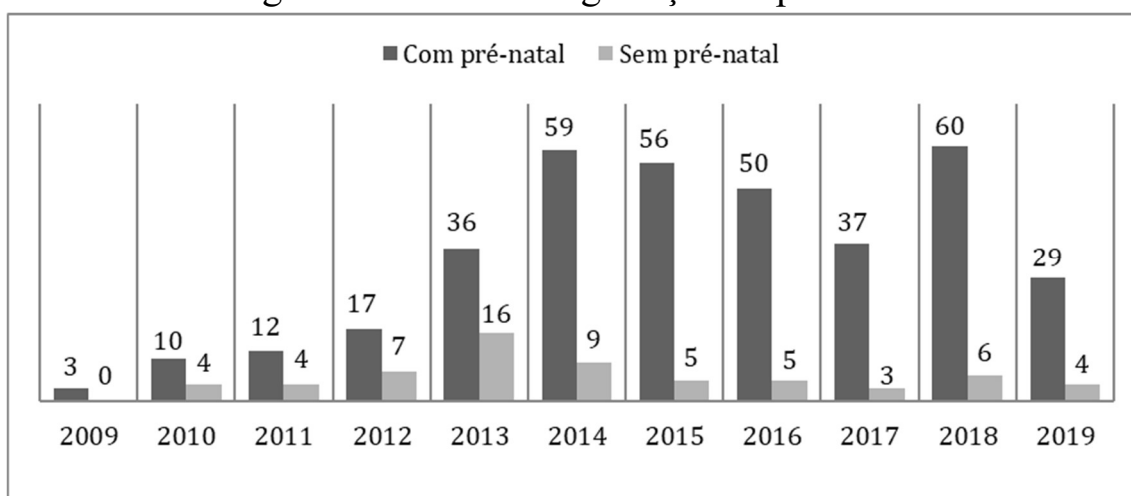
Em relação à sífilis congênita em Ribeirão Preto, conforme demonstra o gráfico 3, o levantamento dos dados em menores de 1 ano de idade (por 1.000 nascidos vivos) por ano de diagnóstico dos anos de 2009 a 2019 demonstrou, respectivamente, os seguintes dados: 3, 14, 16, 24, 53, 70, 62, 55, 40, 66 e 33 casos.

Em 2009, foram registrados 3 casos, sendo 100% diagnosticados na realização do pré-natal. Em 2010, houve 14 casos, dos quais 10 foram na realização do pré-natal (71,4%) e 4 não realizaram (28,6%). Em 2011, houve 12 casos diagnosticados no pré-natal (75%) e 4 casos que não haviam realizado (35%). Já em 2012, dos 24 casos, 17 haviam realizado pré-natal (70,8%) e 7 não (29,2%). No ano de 2013, 36 diagnósticos foram feitos no pré-natal (67,9%) e 16 não (30,2%). Em 2014, houve 59 casos advindos do pré-natal (84,3%) e 9 casos sem pré-natal (12,9%). O ano de 2015 relatou 56 casos em pré-natal (90,3%) e 5 casos não (8,1%). Dos 55 casos de 2016, 50 realizaram (90,9%) e 5 não realizaram o pré-natal (9,1%). Em 2017, 37 casos

foram diagnosticados no pré-natal (92,5%) e 3 não realizaram (7,5%). Já em 2018, 60 casos foram advindos do pré-natal (90,9%) e 6 casos não (9,1%). Assim, fica evidente que a realização do pré-natal, bem como o rastreio de Sífilis Congênita, sofreu uma queda entre os anos de 2009 e 2013 e, por mais que tenha voltado a subir de 2013 a 2018, o cenário ainda carece de melhorias.

No ano de 2019, por fim, Ribeirão Preto apresentou 33 casos, sendo 32 deles diagnosticados em crianças com menos de 7 dias (97%) e 1 em criança de 28 a 364 dias (3%). Apenas 1 aborto por sífilis congênita foi relatado. Em 15 dos casos, a idade da mãe era na faixa etária entre 20 e 29 anos, ou seja, 45,5%. Um fato importante é que 4 mães, o equivalente à 12,1%, não realizaram o pré-natal e, das 29 que realizaram, 22 tiveram o diagnóstico durante a consulta. O esquema de tratamento foi inadequado em 26 dos casos (78,8%) e o fato de tratar o parceiro foi relatado em 24 casos, dos quais 5 não receberam tratamento. Entre 2016 e 2018, não houve óbitos por sífilis congênita em menores de um ano.

Gráfico 3- casos de sífilis congênita em Ribeirão Preto - menores de 1 ano de idade (por 1.000 nascidos vivos) por ano de diagnóstico identificando seguimento durante a gestação de pré-natal ou não.



Análise da situação-problema e propostas de inovação/intervenção/recomendação

A saúde do trinômio (gestante-bebê-parceiro) depende de políticas públicas e da assistência integral e multiprofissional, o que inclui um pré-natal adequado e com envolvimento paterno, podendo resultar em redução importante da transmissão vertical de infecções como a Sífilis. Em 2011, iniciou-se a Rede Cegonha, do Ministério da Saúde, na intenção de garantir um nascimento seguro e disponibilizar, dentre outros cuidados, a ampliação do acesso aos exames clínicos e laboratoriais, o que incluem testes rápidos de Sífilis. O diagnóstico e tratamento da sífilis gestacional são ambos fornecidos na APS que, nos últimos anos, tem atingido uma maior cobertura populacional em virtude do aumento de equipes de Estratégia Saúde da Família, fato que se associa à melhora dos indicadores de saúde, redução de internações e de mortalidade infantil por essa causa. Entretanto, estudos que levantaram dados primários sobre a cobertura dos testes apontaram que 66% a 95% das gestantes teriam acesso a pelo menos um VDRL no pré-natal, mas o acesso ao 2º VDRL, que deveria ser realizado até a 30ª semana de gestação, geralmente alcança menos de um quarto das gestantes (0,2% a 20,7%)⁸, o que é prejudicial para diagnóstico e adequado tratamento.

A atenção à saúde voltada para os direitos sexuais e reprodutivos é um campo de interação presente nas redes do SUS, que engloba desde unidades básicas até hospitais e promove ações estratégicas com instituições, como escolas e universidades. Iniciado em 2003 e com diretrizes de implantação lançadas em 2006, o projeto "Saúde e Prevenção nas Escolas" tinha o intuito de diminuir a vulnerabilidade de jovens às Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST), HIV/Aids e à gravidez não planejada, com pautas nas questões sexuais e reprodutivas. Entretanto, em 2007, o projeto se integrou ao Programa Saúde na Escola e acrescentou temas como saúde bucal,

alimentação saudável, saúde ocular, entre outros, o que fez com que o projeto perdesse o foco às IST. Na maioria das vezes, o conhecimento e a informação acerca dessas temáticas são desenvolvidos de forma pontual e com caráter informativo, como campanhas, palestras e/ou eventos, o que pode gerar um resultado pouco satisfatório, tanto por ser uma abordagem pouco eficaz como pela falta de preparo dos profissionais. Assim, apesar da existência de campanhas em escolas, os jovens ainda possuem amigos, familiares e mídia como centros de conhecimento sobre sexualidade.

Existem diversas campanhas sobre prevenção de IST no Brasil, dentre elas a “Usar camisinha é responsa de todos”, do Ministério da Saúde, no ano de 2020, a qual através de folders e cartazes aconselham sobre as IST, inclusive sobre a sífilis, alertando sobre a necessidade de usar preservativos para preveni-la e indicando a procura de atendimento em saúde em suspeita de qualquer IST. Contudo, esse acesso à informação ainda não é devidamente abrangente. Uma pesquisa demonstrou que em uma amostra de 135 indivíduos da cidade de Ribeirão Preto prevaleciam altos índices de desconhecimento sobre a sífilis em geral, incluindo transmissão, sintomas e riscos.

De acordo com estes dados, verifica-se ainda uma grande incidência de sífilis dentre a população de Ribeirão Preto, e maior predomínio entre mulheres com menores índices de escolaridade, permitindo-se inferir correlação entre menores níveis de acesso à informação com o aumento da incidência da doença. Além disso, nota-se uma deficiência nas campanhas de prevenção da sífilis, uma vez que, mesmo com sua existência, os índices ainda são elevados e ainda persiste notório desconhecimento populacional a respeito dessa doença.

Conclusões e contribuição tecnológica/social

A prevalência de sífilis ainda é um grande problema de saúde pública, apesar dos métodos de rastreio e diagnóstico bem estabelecidos e do tratamento rápido e eficaz. Tanto a educação e a orientação da população acerca desse assunto como o rastreio adequado - principalmente em gestantes e indivíduos de vida sexualmente ativa - são um desafio para os profissionais de saúde. Conhecer tais dificuldades é essencial para a prevenção das consequências que a infecção acarreta, especialmente para as gestantes, fetos e recém-nascidos. Espera-se que a percepção desse cenário desafiador estimule a constante vigilância por parte de todos os profissionais de saúde envolvidos.

No tocante à educação médica e as novas competências docentes, por meio do estudo apresentado - onde as alunas tiveram a oportunidade de fazer pesquisa de revisão de dados por meio virtual - foi possível delas aprenderem de forma ativa (isto é, não no formato de aula teórica expositiva) sobre as diversas temáticas da sífilis gestacional, desde epidemiologia, diagnóstico, tratamento e prognóstico até o desafio que essa doença representa para a saúde pública.

Referências

1. SONDA, Eduardo Chaida et al. Sífilis Congênita: uma revisão da literatura. *Revista de Epidemiologia e Controle de Infecção*, Santa Cruz do Sul, v. 3, n. 1, p. 28-30, jun. 2013.
<http://dx.doi.org/10.17058/reci.v3i1.3022>.
2. BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais. Protocolo Clínico e

Diretrizes Terapêuticas para Atenção Integral às Pessoas com Infecções Sexualmente Transmissíveis, 1. ed. 130 p.: Brasília: Editora do Ministério da saúde, 2015.

3. NONATO, Solange Maria; MELO, Ana Paula Souto; GUIMARÃES, Mark Drew Crosland. Sífilis na gestação e fatores associados à sífilis congênita em Belo Horizonte-MG, 2010-2013. *Epidemiologia e Serviços de Saúde*, [S.L.], v. 24, n. 4, p. 681-694, out. 2015. Instituto Evandro Chagas. <http://dx.doi.org/10.5123/s1679-49742015000400010>.

4. Rodrigues CS, Guimarães MDC. Grupo Nacional de Estudo sobre Sífilis Congênita. Positividade para sífilis em puérperas: ainda um desafio para o Brasil. *Rev Panam Salud Publica*. 2004 Sep;16(3):168-75.

5. Ministério da Saúde – Secretaria de Vigilância em Saúde – Boletim Epidemiológico Sífilis 2019

6. ARNOLD, Sandra R; FORD-JONES, E Lee. Congenital syphilis: a guide to diagnosis and management. *Paediatrics & Child Health*, [S.L.], v. 5, n. 8, p. 463-469, 1 nov. 2000. Oxford University Press (OUP). <http://dx.doi.org/10.1093/pch/5.8.463>.

7. O'BYRNE, Patrick; MACPHERSON, Paul. Syphilis. *Bmj*, [S.L.], p. 14159-14159, 28 jun. 2019. *BMJ*. <http://dx.doi.org/10.1136/bmj.l4159>.

8. Araújo CL, Shimizu HE, Sousa AIA, et. al. Incidência da Sífilis Congênita no Brasil e sua relação com a Estratégia de Saúde da Família. *Rev Saúde Pública*. 2012;46(3):479-86.

9. MILANEZ, Helaine. Syphilis in Pregnancy and Congenital Syphilis: why can we not yet face this problem?. *Revista Brasileira de Ginecologia e Obstetrícia / Rbgo Gynecology And Obstetrics*, [S.L.], v. 38, n. 09, p. 425-427, 18 out. 2016. Georg Thieme Verlag KG. <http://dx.doi.org/10.1055/s-0036-1593603>.
10. Saraceni V, Guimarães MHFS, Filha MMT, et. al. Mortalidade Perinatal por Sífilis Congênita: indicador da qualidade da atenção à mulher e à criança. *Cad. Saúde Pública*. 2005;21(4):1244-50.
11. PHISKE, Meghanamadhukar. Current trends in congenital syphilis. *Indian Journal Of Sexually Transmitted Diseases And Aids*, [S.L.], v. 35, n. 1, p. 12, 2014. Medknow. <http://dx.doi.org/10.4103/0253-7184.132404>.
12. IBGE. Ribeirão Preto. 2017. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/ribeirao-preto/panorama>. Acesso em: 23 ago. 2020.
13. HORTA, Heloisa Helena Lemos; MARTINS, Mayara Fidelis; NONATO, Taymara Fernanda; ALVES, Monica Isabel. Pré-natal do parceiro na prevenção da sífilis congênita. *Revista de Aps*, [S.L.], v. 20, n. 4, p. 623-627, 1 out. 2018. Universidade Federal de Juiz de Fora. <http://dx.doi.org/10.34019/1809-8363.2017.v20.16078>.
14. MINISTÉRIO DA SAÚDE. Campanha de Prevenção às IST - 2020. 2020. Disponível em: <http://www.aids.gov.br/pt-br/campanha/campanha-de-prevencao-ist-2020>. Acesso em: 25 ago. 2020.
15. FIGUEIREDO, Daniela Cristina Moreira Marculino de et al. Relação entre oferta de diagnóstico e tratamento da sífilis na atenção

básica sobre a incidência de sífilis gestacional e congênita. *Cadernos de Saúde Pública*, [S.L.], v. 36, n. 3, p., mar. 2020. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0102-311x00074519>.

16. ROCHA, Marcelly Alpiano. *Faça o teste! Os repertórios sobre prevenção de infecções sexualmente transmissíveis nas campanhas do ministério da saúde (brasil, 2016 - 2018)*. 2019. 126 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Psicologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/34440>. Acesso em: 26 ago. 2020.

17. Ministério da Saúde. *Indicadores e dados básicos da sífilis nos municípios brasileiros*. 2019. Disponível em: <http://indicadoressifilis.aids.gov.br/>. Acesso em: 25 ago. 2020.

18. MATOS, Matheus Guimarães et al. *AÇÃO NA COMUNIDADE: avaliação do conhecimento da população de Ribeirão Preto - SP sobre sífilis*. *The Brazilian Journal Of Infectious Diseases*, [S.L.], v. 22, p. 48-49, dez. 2018. Elsevier BV. <http://dx.doi.org/10.1016/j.bjid.2018.10.091>.

Capítulo 4

ASSISTÊNCIA DOMICILIAR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Ana Eugenia Carvalho Guindalini
Leonardo Moscovici
Belkiss Rolim Rodrigues Fracon

Introdução

A Estratégia Saúde da Família (ESF) reorganizou a atenção primária à saúde (APS) no Brasil, de acordo com os preceitos do Sistema Único de Saúde (SUS). Ela é tida pelo Ministério da Saúde e gestores estaduais e municipais como estratégia de expansão, qualificação e consolidação da APS por favorecer uma reorientação do processo de trabalho com maior potencial de aprofundar os princípios, diretrizes e fundamentos da APS, de ampliar a resolutividade e impacto na situação de saúde das pessoas e coletividades, além de propiciar uma importante eficiência em custos (PNAB, 2017).

Uma das características do processo de trabalho da equipe da ESF é prestar assistência no domicílio aos usuários que apresentam problemas de saúde e dificuldade ou impossibilidade de se locomover até a unidade (FRACON, 2017).

Segundo a Portaria nº 2.527, de outubro de 2011, a Assistência domiciliar (AD) é definida como: “...modalidade de atenção à saúde substitutiva ou complementar às já existentes, caracterizada por um conjunto de ações de promoção à saúde, prevenção e tratamento de doenças e reabilitação prestadas em domicílio, com garantia de continuidade de cuidados e integrada às Redes de Atenção à Saúde (RAS)” (BRASIL, 2012).



Desde a Lei n.º 10.424, de 15 de abril de 2002 a AD consta como atribuição das equipes de APS. Apesar disso, sua operacionalização enfrenta obstáculos. Mesmo sob tal perspectiva ainda há potencial de expansão considerável, tendo em vista os diversos benefícios que ela pode trazer, por exemplo, atendimento humanizado, redução de custos, garantia de assistência integral, maior resolutividade, redução de necessidade de internação hospitalar e de internações desnecessárias (BRASIL, 2020).

Entende-se por AD, segundo Organização Mundial de Saúde, como provisão de serviços de saúde visando promover, manter e restaurar o conforto das pessoas que dela necessitam, inclusive garantindo uma forma digna de morte. Concomitantemente, o Ministério da Saúde define AD como: ações integradas em saúde que ocorrem no domicílio e atendem a população em geral. (TURCOTTE, 2012)

A AD é dividida em 3 modalidades, AD1, AD2, AD3. A primeira modalidade, AD1, é controlada pela APS e faz jus as pessoas que possuem problemas de saúde que geram dependência para as atividades básicas diárias. Já AD2 e AD3 a assistência é responsabilidade do Serviço de Atenção Domiciliar (SAD) que possui sua equipe multiprofissional e tem como responsabilidade a população que cumpre critérios diferentes para cada uma. (RIBEIRAO PRETO, 2021)

As diferentes modalidades citadas possibilitam que o cuidado de um paciente que necessitou de hospitalização seja continuado em seu domicílio, permitindo que ele tenha as vantagens de não estar em uma instituição, a qual acrescenta diversos riscos adicionais à sua saúde, que ele tenha seu cuidado integral, assistido de perto e com maior conforto e por fim que seu tempo de internação seja reduzido, o que reduz custos para o governo de maneira significativa. Muito importante levar em consideração nesse contexto a possibilidade de assistir de perto a saúde biopsicoambiental do cuidador presente naquele domicílio. Podemos

concluir que, para um gestor, a AD reduz custos e cria uma forma de cuidar, inclusive dos cuidadores (BRASIL, 2012).

Além de todas as vantagens já elencadas, podemos citar também: possibilidade de promoção, prevenção de saúde, instrumento de dispersão de conhecimento científico na esfera da saúde, destaca-se possibilidade de criação de vínculo e aproximação familiar. Os dois últimos colocados em voga, quando levados para a esfera pedagógica, permite que os alunos tenham uma visão ampliada sobre os determinantes do processo saúde doença, confirmando que saúde é muito mais do que ausência de doença (BORGES; GOYATÁ; RESCK, 2016).

O recurso supracitado também permite aos acadêmicos de medicina identificarem as diferentes maneiras de reação frente ao processo da doença de cada paciente acometido, como a rede de apoio importa e a maneira que todo processo de adoecimento pode afetar a vida do cuidador levando-o muitas vezes ao adoecimento (LIMA *et al.*, 2017).

Contexto e realidade investigada

O relato foi desenvolvido em Ribeirão Preto, um município com censo estimado de 711.825 habitantes em 2021, no interior do Estado de São Paulo (IBGE, 2021). Foi selecionada como local a USF Valentina Figueiredo situada no Distrito Norte de Ribeirão Preto - SP, sendo constituída por duas equipes formadas nos moldes do Ministério da Saúde (MS). Cada equipe conta com um médico de família e comunidade, um enfermeiro (preferencialmente especializado em medicina de família), um técnico de enfermagem e agentes comunitários de saúde. Além disso, a unidade de saúde em questão conta com o serviço de odontologia no local. (PNAB, 2017). Segundo o último censo do IBGE em 2010 a população referente a essa unidade é de: 4.393 habitantes (IBGE, 2010). Sua área está centrada nos

seguintes bairros da cidade de Ribeirão Preto: Conjunto Habitacional Valentina Figueiredo, Chácara Bonacorsi e parte do Conjunto Habitacional Antônio Marincek. Essa unidade tem os seguintes serviços disponíveis para oferecer à sua população adscrita: saúde da criança, saúde do adulto, saúde da mulher e saúde do idoso, consulta de enfermagem, vacinação, odontologia, AD, realização de teste do pezinho e acompanhamento das famílias cadastradas por meio de Agentes Comunitários de Saúde (ACS) (SECRETARIA MUNICIPAL DE SAÚDE DE RIBEIRÃO PRETO, 2022).

Tratou-se de uma ação conjunta com ACS e com supervisão direta de dois docentes médicos especializados em Medicina de Família e Comunidade (**BRRF e LM**). Uma aluna (AE) teve a iniciativa de desenvolver este relato de experiência referente ao caso supracitado, que foi acompanhado durante o período de 1 mês (abril/2022), com 1 visita domiciliar, referente ao tempo em que passou pelo estágio de Saúde da Família II.

Diagnóstico da situação-problema e/ou oportunidade

O estágio da disciplina de Saúde da Família do 5º ano no curso de graduação em medicina do Centro Universitário Barão de Mauá tem como um de seus objetivos inserir os alunos no contexto de AD, com a intenção de mostrar o contexto em que o paciente está inserido, possibilitando conectar teoria e prática e também mostrar a importância da consulta no domicílio.

Para que essa visão ampliada fosse possível a visita ocorreu na casa da paciente D.S.L., 91 anos, sexo feminino, preta, viúva, residente em bairro próximo e da área de abrangência da Unidade de Saúde da Família Valentina Figueiredo. A paciente tem acompanhamento domiciliar devido a um quadro de doença de Alzheimer, que inclusive a impossibilita de realizar suas atividades básicas diárias, sendo

totalmente dependente de terceiros. Apresenta escala de Karnofsky 30 e escala de performance (ECOG) 4.

Além do quadro demencial, a paciente apresentava hipertensão arterial sistêmica. Fazia uso das seguintes medicações: losartana, anlodipino, donepezila, memantina, sertralina e omeprazol.

Durante a visita observou-se que a paciente estava em boas condições de cuidado, asseada, sem nenhuma úlcera de pressão, unhas cortadas e limpas, sem necessidade de uso de dispositivo como sondas e acessos venosos. Tem necessidade de uso de cadeira de rodas para auxiliar na locomoção e tem cadeira para auxílio do banho.

No dia da visita queixava-se de diarreia crônica (há anos) e, no mesmo momento da visita, foi ajustada a dose da loperamida para tentativa de melhora do quadro, somada a algumas instruções realizadas pela médica de família e comunidade. Realizava suas necessidades fisiológicas em fralda geriátrica.

Dona D.S.L reside com outras 6 pessoas, tendo cômodos suficientes na casa para todos, iluminação e ventilação adequadas, piso regular, sem presença de tapetes no trajeto da paciente, cozinha adequada, banheiro com espaço e condições adequados para necessidades da paciente.

As cuidadoras que a acompanham são uma irmã e uma sobrinha, as quais desempenham a função com muito amor e de maneira muito satisfatória. Entretanto, é possível notar sofrimento psicológico presente em ambas, podendo ser um fator que a equipe deveria começar a agir para melhorar em conjunto o bem-estar da família em questão.

Análise da situação-problema e propostas de inovação/intervenção/recomendação

Sabe-se que uma das principais vantagens da assistência domiciliar está na possibilidade oferecida de conhecer o ambiente habitacional do assistido e identificar os possíveis riscos em saúde que o local pode trazer (SOSSAI; PINTO, 2010).

Durante a visita da paciente foi possível identificar se havia riscos a saúde no ambiente habitacional e nota-se que as condições de cuidado e habitação dentro da classe pertencente daquela família não oferecia grandes problemas. Nem em relação a estrutura da casa e os instrumentos necessários para o auxílio no cuidado da paciente, nem no que tange a questão psicossocial dos moradores e cuidadores.

Outro aspecto positivo é a possibilidade de estreitar o vínculo entre a equipe de Saúde da Família e os pertencentes a determinado núcleo familiar, e desta forma existe maior abrangência das necessidades biopsicossocioambientais trazidas pelos pertencentes de um determinado núcleo familiar. (SOSSAI; PINTO, 2010)

O dia em que a visita do caso descrito ocorreu deixou claro o benefício de estabelecer maior vínculo. Inicialmente toda equipe já foi recebida com muito carinho e afeto, mostrando que aquele momento era muito esperado por todos pertencente aquele núcleo familiar. Conforme a conversa foi se desenvolvendo foi possível acolher uma situação de sofrimento psicológico de uma das cuidadoras e notavelmente ela buscava amparo também pautado em aspectos técnicos, e ambos foram oferecidos pelo médico da equipe. Dessa forma foi possível não só auxiliar o paciente motivo da assistência, mas também abranger mais necessidades em saúde que ali foram postas espontaneamente pelo vínculo e confiança já estabelecidos.

Além dos critérios positivos já ressaltados que a visita domiciliar proporciona e que foi possível identificar na prática durante o acompanhamento da visita em questão, também pode-se notar que essa modalidade possibilita que a paciente fique internada na sua própria casa, correndo menor risco de infecções hospitalares, mantendo-se em vínculo com a sua família e seu ambiente habitual, que esteja permanentemente sob o cuidado daquelas pessoas que a amam e já conhecem sua trajetória e evita institucionalização, pois permite a monitorização clínica da paciente (LORETTA, 2009). Todo esse

contexto minimiza gastos e gera muito mais conforto e amparo para pacientes na mesma condição que a dona D.S.L.

Por outro lado, em algumas situações a AD pode ser interpretada como algo que invade a privacidade e não ser bem aceita pelo núcleo familiar, podendo dessa forma piorar a situação. Por isso, é muito importante que o profissional, na maioria das vezes o agente comunitário de saúde, saiba quais são as famílias mais adequadas para receber o recurso disponibilizado. Outros critérios que podem interferir negativamente em todo o andamento são: a falta de recursos, falta de instrução dos profissionais que realizam a visita e a dificuldade de organizar a agenda e disponibilizar o tempo necessário para realizar a assistência domiciliar (SOSSAI; PINTO, 2010).

No caso discutido essas dificuldades não foram notadas, pois trata-se de uma família com uma estrutura mais bem definida, que possui grande vínculo com os agentes e os médicos participantes da visita e tem suas necessidades muito bem supridas a cada vez que ocorrem os atendimentos domiciliares. Ademais por ser uma experiência acadêmica o tempo dedicado para tal situação torna-se maior, inibindo o fator de disponibilidade de tempo elencado como uma das dificuldades.

Conclusões e contribuição tecnológica/social

O presente relato proporcionou à uma aluna de 5º ano do curso de medicina um olhar ampliado sobre a AD no tocante à medicina de família e comunidade e APS, principalmente pela oportunidade de melhorar a qualidade de vida da paciente e das cuidadoras citadas. Além disso, possibilitou vivenciar a importância do cuidado biopsicossocioambiental que é facilitado pelo recurso exposto. Por essa experiência é notável que os benefícios superam as desvantagens, portanto, é fundamental investir e propagar a prática da AD na APS.

Referências

Portaria nº 2.436, de 21 de setembro de 2017. Aprova a Política Nacional de Atenção Básica, estabelecendo a revisão de diretrizes para a organização da Atenção Básica, no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS). Diário Oficial da União 22 Set 2017.

FRACON, B. R. R.; SANTOS, L. L. . Visita Domiciliar. In: Aldaída Cassanho Forster; Janise Braga Barros Ferreira; Fernanda Bergamini Vincentine. (Org.). Atenção à Saúde da Comunidade no Âmbito da Atenção Primária à Saúde na FMRP-USP. 75ed.Ribeirão Preto: FUNPEC - Editora, 2017, v. 1, p. 113-128.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Caderno de atenção domiciliar. Brasília, DF, 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção Especializada à Saúde. Departamento de Atenção Hospitalar, Domiciliar e de Urgência. Atenção Domiciliar na Atenção Primária à Saúde [recurso eletrônico] / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção Especializada à Saúde, Departamento de Atenção Hospitalar, Domiciliar e de Urgência – Brasília : Ministério da Saúde, 2020. 98 p. : il.

TURCOTTE, Sara. Caso complexo Dona Margarida. In: UNA-SUS. **Fundamentação teórica:** atenção domiciliar. São Paulo: Unifesp, 2012. p. 1-9.

Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Saúde. Departamento de Atenção à Saúde das Pessoas. Guia Prático de Visita Domiciliar na Atenção Primária à Saúde Para Profissionais de Nível Superior. Ribeirão Preto – São Paulo, 2021. 25 páginas.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. . **Caderno de Atenção Domiciliar.** Brasília: Editora Ms, 2012. 106 p. Disponível em:

<https://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/portal/pdf/saude28b202104.pdf>.
Acesso em: 12 jun. 2022.

BORGES, F. R.; GOYATÁ, S. L. T.; RESCK, Z. M. R. **VISITA DOMICILIAR NA FORMAÇÃO DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS SEGUNDO A POLÍTICA DE HUMANIZAÇÃO: ANÁLISE REFLEXIVA.** *Rev APS*, Juiz de Fora, v. 19, n. 4, p. 630-634, 2016

LIMA, Caroline Rezende et al. **Visita domiciliar a pacientes elegíveis para cuidados paliativos: relato de experiência.** In: II JORNADA ACADÊMICA DE MEDICINA UFMS-CPTL, 2017, Três Lagoas: Arch Health Invest, 2018. p.49

RIBEIRÃO PRETO. SECRETARIA MUNICIPAL DE SAÚDE. **UBS Valentina Figueiredo.** Disponível em:
<https://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/portal/saude/ubs-valentina-figueiredo#:~:text=Esta%20unidade%20conta%20com%20duas,C1%C3%ADnica%20M%C3%A9dica>). Acesso em: 05 maio 2022.

SOSSAI, L. C.; PINTO, I. C. A visita domiciliária do enfermeiro: fragilidades x potencialidades, *Cuidado e Saúde*, v. 9, n. 3, p. 569-576, 22 fev. 2011.

LORETTA, Sarah. A importância da assistência domiciliar no atual cenário da saúde. **Prata da Casa 2: escritas do cotidiano de uma equipe que cuida**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 18-20, out. 2009.

Capítulo 5

AULAS PRÁTICAS REMOTAS EM DISCIPLINAS CLÍNICAS NO CURSO DE BIOMEDICINA DO CLARETIANO CENTRO UNIVERSITÁRIO

Erika Nascimento Castro Dias
Virginia Campos Silvestrini
Rosana Iara Carolli
Evandro Luís Ribeiro

Introdução

No Brasil, a Educação a Distância se torna mais expressiva na Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9394 aprovada em 20 de dezembro de 1996, que a colocou como modalidade regular integrante do sistema educacional nacional. Desde então, os cursos de Licenciatura foram pioneiros nesta modalidade, mais recentemente a área da saúde vislumbrou a importância de aderir a esta modalidade de ensino.

O primeiro curso da área da saúde adotar o Ensino remoto foi o curso de Enfermagem, Soares e colaboradores (2021) realizaram uma revisão apresentando que o primeiro curso foi criado em 2005 e o último em 2016, totalizando onze cursos. No artigo também é referenciado a abertura de outros cursos em 2013 da área da saúde como de Biomedicina, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia,



Nutrição e Terapia Ocupacional.

Prado e colaboradores (2012) apresentaram um relato de experiência em uma disciplina do curso de Enfermagem (Universidade de São Paulo), ministrada com 80 alunos do 4º semestre. A disciplina Educação em Enfermagem: Tendências e Desafios foi ministrada de maneira híbrida, ou seja, metade da carga horária presencial e a outra parte virtual utilizando a plataforma Moodle. Após o término da disciplina foi realizado um questionário com os alunos para avaliação desta disciplina no formato semipresencial, onde foi observado uma boa aceitação e destacada a relevância de estudar em horários alternativos e a possibilidade de desenvolver habilidades em grupos devido as atividades propostas.

Um outro ponto positivo, seria a utilização da Educação EAD na área da saúde para o fortalecimento do Sistema único de Saúde (SUS), podendo difundir o conhecimento em todo território nacional promovendo e levando saúde com as tecnologias da educação (VIEIRA; TEO 2018).

Neste contexto, o Claretiano Centro Universitario tem uma plataforma Virtual amplamente utilizada pelos alunos em todos os cursos de forma Nacional. Portanto, no momento da Pandemia do COVID-19 a Sala de ambiente virtual (SAV) estava bem estruturada e não houve prejuízos na aprendizagem dos nossos alunos. Porém, um questionamento foi necessário fazer: E as aulas práticas? E a turma dos anos clínicos? Assim este relato de experiência, apresenta informações relevantes vivenciadas no ano de Pandemia, onde foi necessário o

aprimoramento do ambiente virtual para as aulas práticas devido a necessidade de conhecimento aos alunos do ano clínico do curso de Biomedicina.

Contexto e realidade investigada

Este relato de experiência foi analisado nas aulas práticas das disciplinas de Bioquímica Clínica, Hematologia Clínica, Líquidos corporais e Microbiologia Clínica do Curso de Biomedicina do Claretiano Centro Universitário- Polo Batatais/SP. As aulas práticas clínicas para os alunos do 5 e 6 Semestres, foram transmitidas e gravadas na própria Instituição no Laboratório Multidisciplinar I e II. Após as gravações, os vídeos foram editados ou os links das aulas disponibilizados as SAV do aluno.

Diagnóstico da situação-problema e/ou oportunidade

Com a Pandemia do COVID-19, foi necessária uma adaptação nas aulas práticas ministradas no curso de Biomedicina. As aulas práticas são de extrema importância para a formação dos alunos, principalmente no ano clínico. Essa preocupação foi amplamente discutida pela coordenação pedagógica e resolvido com o aperfeiçoamento das ferramentas que a Instituição já disponibilizava e com o apoio do docente.

Análise da situação-problema e propostas de inovação/intervenção/recomendação

Como mencionado, as disciplinas Bioquímica Clínica, Hematologia Clínica, Líquidos Corporais e Microbiologia Clínica do Curso de Biomedicina do Claretiano Centro Universitário ganharam destaque nesta circunstância pois necessitam de muitas aulas práticas para que o processo da aprendizagem seja completo. Para resolver essa questão, as aulas foram transmitidas em tempo real e também gravadas, sendo este um facilitador para o aluno assistir várias vezes.

Na SAV, foi feito um ícone para os links das aulas práticas e remotas serem lançadas para o aluno acessar. As aulas foram realizadas pelo Google Meeting e além disso o docente teve controle dos acessos dos alunos para melhor acompanhamento da aprendizagem da turma.

Para as gravações dos vídeos, foi solicitado a concessão da autoria e direito de imagem dos docentes. As aulas práticas foram mostradas com uma webcam móvel, para o docente ter mais dinâmica nas técnicas e assim o aluno ter uma visão bem realista.

Esta implantação de forma imediata foi possível pois a Instituição possui uma equipe multidisciplinar e todos estavam comprometidos em resolver o problema. Os departamentos de Audiovisual e o Centro de Tecnologias da Informação e da Comunicação foram peças fundamentais para a logística do trabalho em conjunto com o docente.

Neste formato de aulas práticas remotas, é sabido que as habilidades dos alunos não são desenvolvidas, porém essa dinâmica trouxe conhecimentos técnicos/práticos que complementaram a

aprendizagem do aluno, como vocabulários específicos e procedimentos laboratoriais. Estes pontos foram evidenciados quando foram realizados fóruns, portfólios, discussões de casos clínicos e até os relatórios das aulas práticas remotas.

Importante ressaltar que esta conduta foi de extrema importância, pois no semestre posterior esses alunos apresentaram bases para realizar o estágio supervisionado obrigatório.

Conclusões e contribuição tecnológica/social

Este é um relato de experiência das aulas práticas remotas das disciplinas clínicas do Curso de Biomedicina do Claretiano Centro Universitário. Os desafios encontrados num curso da área da saúde no formato EAD precisam ser mais explorados, pois foram encontrados poucos estudos na literatura. A solução de gravar vídeos e fazer as práticas em tempo real apresentaram excelentes resultados imediatos e posteriores na formação dos alunos do 5 e 6 Semestres. Assim, a utilização da EAD de maneira teórica e prática na área da saúde pode ser uma realidade, promovendo uma maior amplitude na educação e saúde do Brasil.

Referências

PRADO, C; et al. Ambiente virtual de aprendizagem no ensino de Enfermagem: relato de experiência. **Revista Brasileira de Enfermagem**. Brasília. v. 65, n. 5, p. 862-6, 2012.

SOARES, F.A; et al. Cenário da educação superior à distância em saúde no Brasil: a situação da Enfermagem. **Escola Anna Nery**. v. 25, n. 3, 2021.

VIEIRA, V. B R; TEO C.R.P.A. O ensino à distância na formação em saúde: uma revisão integrativa de literatura. **Rev. Ed. Popular**. Uberlândia. v. 17, n. 1, p.114-125, 2018.

Capítulo 6

CARTILHA DE ORIENTAÇÃO SOBRE O USO DE MÍDIAS DIGITAIS POR CRIANÇAS

Talita Thereza Ferraz
Leonardo Moscovici
Maria Carolina Bot Bonfim
Isabela Cristina Machado Fumes

Introdução

O mundo atual vive constante evolução tecnológica. No passado não tão distante, crianças e adolescentes brincavam ao ar livre e se relacionavam mais entre si. Hoje, entretanto, a realidade é bem diferente com o avanço do consumo de mídias sociais. Observamos cada vez mais crianças e adolescentes dependentes de aparelhos celulares, videogames, televisões, tablets e computadores, também sujeitos às adversidades que as próprias mídias sociais oferecem. Segundo Ricci, Raquel Cordeiro et al.:

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) afirmam que, entre as crianças brasileiras de 10 anos ou mais, o uso da internet passou de 69,8% em 2017 para 74,7% em 2018. Troca de mensagens, chamadas de voz e/ou vídeo e, por fim, assistir a vídeos, como séries e filmes, são as atividades mais realizadas que requerem serviços de internet.

A longo prazo, as consequências do tempo excessivo às telas são muito negativas. O período da infância, principalmente os dois



primeiros anos de vida do bebê, é crucial para o seu desenvolvimento. É nesse período que cognição, sistema afetivo, motricidade e socialização estão em plena maturação. É aqui que a criança mais precisa exercer contato físico, explorar novas atividades e desenvolver seu intelecto.

Abrantes e Almeida (2018), relatam que as crianças nascidas em uma cultura que é dominada pela tecnologia, trocam facilmente o brincar imaginativo, ao ar livre e a interação com outros pelo uso das telas. Nascidas a partir do ano de 2010, elas são chamadas de “geração alpha”, crianças que chegaram em um mundo já desenvolvido e crescem junto à tecnologia, sentem-se a vontade frente a elas. Essa nova geração vem deixando de lado brincadeiras sensoriais e interativas, assim o correr, pular, imaginar e compartilhar experiências com outras crianças, ficaram para atrás.

Além dos malefícios trazidos à infância, o excesso do uso de telas pode levar a prejuízos na adolescência e na vida adulta. Obesidade, isolamento familiar, déficit na visão, dores nas costas, hiperatividade, dificuldade de foco e aprendizagem e favorecimento à vícios de álcool e drogas são alguns dos problemas mais desencadeados a longo prazo pelo uso exagerado dos aparelhos eletrônicos. (CÂMARA et al., 2020).

Expor a criança aos estímulos de telas tem grande impacto na fase de 0 a 2 anos. Déficit cognitivo, comprometimento da linguagem, comportamento inadequado e, principalmente, dificuldade em lidar com as emoções, são comuns. Observa-se também uma dificuldade de se socializar, isto é, fazer amigos e interagir com eles. Dentre os inúmeros problemas relacionados, podemos citar também a obesidade no meio dessa população. (SBP, 2019)

Quando impedir o acesso às mídias digitais parece ser impossível, é importante se atentar para algo que pode passar despercebido por parte dos responsáveis: o conteúdo que essa criança está consumindo - o que torna o assunto ainda mais sério. Se não houver fiscalização

contínua e métodos de filtração, é provável que em algum momento a criança se depare com algo perigoso ou prejudicial. Associado ao cuidado com o que está sendo consumido, faz-se imprescindível a conscientização do cuidador sobre o tempo máximo que essa criança pode ficar conectada. A Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) recomenda que até os 2 anos de idade, o lactente não tenha nenhum contato com as telas, justamente por ser um período essencial para seu desenvolvimento. Dos 2 aos 5 anos, o máximo recomendado é de 1 hora por dia. Dos 6 aos 10 anos, máximo de 2 horas por dia. Dos 11 aos 18 anos recomenda-se, no máximo, 3 horas. (SBP, 2019)

Contexto e realidade investigada

Durante o estágio em Saúde da Família, do curso de medicina, em Unidades Básicas de Saúde de Ribeirão Preto, município do estado de São Paulo, observamos um alto índice de famílias atendidas que expõem seus filhos às telas desde muito cedo e por longos períodos de tempo.

Durante o estágio, realizamos o cuidado de uma paciente pré-escolar de 2 anos e 2 meses de idade que ainda não havia desenvolvido a fala. A mãe nos confirmou que a filha passava grande parte do dia assistindo desenhos no celular, sem interagir com a família ou com qualquer outra criança.

Essa foi apenas uma das diversas situações que presenciamos onde constatamos o uso indiscriminado das mídias digitais por crianças e seus agravos consequentes.

Diagnóstico da situação-problema e/ou oportunidade

Devido ao uso excessivo de eletrônicos, as relações familiares sofrem grandes alterações. A interação e socialização entre a família acabou perdendo o seu valor significativamente e a presença dos pais, que são os principais mediadores da criança com os estímulos do ambiente, foi substituída pelas telas (PETRI; RODRIGUES, 2020). É de extrema importância a participação dos pais nessa fase de desenvolvimento cognitivo da criança para que possa mediar o processo, tornando-o seguro, saudável e apropriado (BRITO, 2018).

Observamos nos dias de hoje um número elevado e crescente de crianças expostas às telas. O Brasil tem uma das mais altas taxas de uso excessivo de telas no mundo. Os dados mostram que 95% dos pré-adolescentes e adolescentes afirmam que usam um smartphone — 19% acima da média global nessa faixa etária. (McAfee, 2021) Tais dados geram preocupação e nos instigam a buscar recursos para diminuir danos futuros. Diante disso, surgiu a ideia de elaborarmos uma cartilha que auxilie os pais e/ou responsáveis - principalmente famílias com vulnerabilidade social - quanto à exposição das crianças às telas.

Com a propagação do uso da Internet, potencializou-se a utilização da Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) nos diversos setores da sociedade, impactando suas relações sociais, culturais e econômicas. Todo esse dinamismo cultural que afeta a sociedade se reflete também na escola, e a educação, conseqüentemente, sente os impactos da ampliação desses mecanismos tecnológicos.

Em decorrência desse dinamismo cultural impulsionado pela expansão tecnológica, a introdução das TIC no processo educacional brasileiro se deu a partir de iniciativas tomadas por volta dos anos 1970. Através do MEC, o governo começou a estudar a possibilidade de incorporá-la ao processo educativo, revelando uma aparente

preocupação em assegurar uma educação coerente à realidade moderna. Desse modo, fazer o uso da tecnologia possibilitaria das escolas públicas municipais, estaduais e federais a responderem às necessidades sociais e culturais da população no que tange à difusão da ciência, cultura e arte.

Análise da situação-problema e propostas de inovação/intervenção/recomendação

Frente ao grande número de crianças e adolescentes com acesso às mídias digitais, elaboramos uma cartilha (apêndice 1) de fácil acesso e leitura para ser distribuída na cidade de Ribeirão Preto/SP, visando:

- 1) Aumentar a idade de início do acesso às telas;
- 2) Diminuir o tempo de exposição às mídias;
- 3) Incentivar a leitura e brincadeiras ao ar livre;
- 4) Estimular a criatividade;
- 5) Orientar pais e responsáveis a ensinarem seus filhos a lidarem com suas emoções;
- 6) Aprofundar relações entre criança e familiares.

Conclusões e contribuição tecnológica/social

Espera-se que com a cartilha desenvolvida – que ainda não foi disponibilizada para a população pois encontra-se em fase de impressão gráfica - possamos contribuir na vida de pais e filhos, principalmente de famílias com baixa literacidade, conscientizando-os sobre a necessidade de reduzir o tempo de tela e retardar o início do contato das crianças com dispositivos eletrônicos. Assim, a cartilha do presente trabalho pretende ajudar na redução de casos de crianças com

déficits de desenvolvimento intelectual, afetivo, motor e social.

No tocante à educação médica e as novas competências docentes, por meio do desenvolvimento da cartilha, onde as alunas tiveram a oportunidade de fazer pesquisa de revisão de dados, foi possível que elas aprendessem de forma ativa (e não no formato de aula expositiva) sobre saúde da criança e, mais especificamente, sobre o tempo de tela recomendado para essa faixa etária. Também será possível utilizar a cartilha em formato PDF para divulgação via whatsapp para as comunidades atendidas na atenção primária.

Referências

ABRANTES, F. G.; ALMEIDA, K. N. Tecnologias digitais e educação infantil: impactos do uso excessivo na primeira infância. 2018. Disponível em: encurtador.com.br/klstK. Acesso em: 25 ago. 2022.

BRITO, R. Estilos de mediação do uso de tecnologias digitais por crianças até os 6 anos. Da investigação às práticas, Portugal, v. 8, n. 2, p. 21-46, jan/maio. 2018. Disponível em: <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/9854/1/155-664-2-PB.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2022.

CÂMARA, V. H. et al. Principais prejuízos biopsicossociais no uso abusivo da tecnologia na infância: percepções dos pais. Revista multidisciplinar e de psicologia, Tocantins, v. 14, n. 51, p. 366-379, 2020. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/2588>. Acesso em: 25 ago. 2022.

FRIZZO, G.B. *et al.* O uso de mídias digitais por bebês e crianças pequenas. 2020. Disponível em: www.ufrgs.br/nufabe Acesso em: 25 ago. 2022

MCAFEE. Vida detrás das telas de pais e adolescentes: Estudo McAfee 2022 sobre famílias conectadas. 2021. Disponível em: <https://www.mcafee.com/blogs/pt-br/family-safety/vida-detras-das-telas-de-pais-e-adolescentes-estudo-mcafee-2022-sobre-familias-conectadas/>. Acesso em: 23 ago. 2022.

PEDIATRIA. Sociedade Brasileira de. Sociedade Brasileira de Pediatria. #MENOS TELAS #MAIS SAÚDE. 2019. Disponível em: <https://www.sbp.com.br/>. Acesso em: 23 ago. 2022.

PETRI, I. S. RODRIGUES, Raquel Flores de Lima. Um olhar sobre a importância do brincar e a repercussão do uso da tecnologia nas relações e brincadeiras na infância. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 9, p. 1-30, ago. 2020. Disponível em: encurtador.com.br/ip013. Acesso em: 25 ago. 2022.

RICCI, R. C. *et al.* Impacts of technology on children's health: a systematic review. *Revista Paulista de Pediatria* [online]. 2023, v. 41 [Accessed 22 August 2022], e2020504. Available from: <<https://doi.org/10.1590/1984-0462/2023/41/2020504>>. Epub 06 July 2022. ISSN 1984-0462. <https://doi.org/10.1590/1984-0462/2023/41/2020504>.

SBP. Guia Prático de Atualização #Sem abusos #Mais Saúde. www.sbp.br, 2021.

APÊNDICE

Cartilha de orientação sobre o uso de mídias digitais por crianças



REALIZAÇÃO

Acadêmicas de Medicina:

Isabela Cristina Machado Fumes

Maria Carolina Bot Bonfim

Talita Thereza Ferraz

Professores:

Belkiss Rolim Rodrigues Fracon

Leonardo Moscovici

Máximo de horas de tela por dia:



- Até os 2 anos: Nenhuma exposição.
- Dos 2 aos 5 anos: Máximo de 1 hora.
- Dos 6 aos 10 anos: Máximo de 2 horas.
- Dos 11 aos 18 anos: Máximo de 3 horas.

- ✓ Incentive a criança a ter mais contato com livros, revistas para colorir e brinquedos.
- ✓ Nunca deixar passar a noite acordado na tela.
- ✓ Estimule a criatividade dos pequenos.
- ✓ Sempre avalie o conteúdo que seu filho está assistindo.
- ✓ Certifique-se que a criança/adolescente tenha realizado suas tarefas escolares e diárias antes de ir para tela.
- ✓ Não utilizar as telas durante as refeições.
- ✓ Evite colocar seu filho em frente a tela para acalmá-lo. Eles precisam aprender a lidar com suas emoções.
- ✓ Pratique a higiene do sono: desligue os aparelhos e se mantenha afastado das telas, no mínimo 2 horas antes de dormir.
- ✓ Não coloque TV nem outras telas no quarto das crianças.
- ✓ Esteja sempre atento ao que está sendo visto pelo seu filho.
- ✓ Mantenha relações profundas e afetivas com seu filho, dando a ele um tempo de qualidade para atividades juntos.

Pais: Sejam vocês a referência!! Evitem o uso prolongado de telas em frente aos filhos!!

IMPORTANTE: Coloque limites na criança. Ensine-a a lidar com as frustrações!!

Referências: 1) SSP. #MENOS TELAS #MÁS SAÚDE. 2019. 2) Ferraz, S.B. et al. O uso de mídias digitais por telas e crianças pequenas. www.ufmg.br/nutdate, 2020. 3) SSP. Guia Prático de Atualização. #SemAbuso. #MaisSaúde. www.ssp.br, 2021.

Capítulo 7

CUIDAR DE SI MESMO E DO PLANETA: UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Isabele Fogaça de Almeida

Introdução

Este trabalho apresenta uma experiência tida durante a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório na Educação Infantil do Centro Universitário Santa Amélia – UNISECAL, desenvolvido a partir do primeiro módulo do Curso de Licenciatura Curta em Pedagogia, em 2019, tendo como objetivo a associação entre teoria e prática para o desenvolvimento do ensino aprendizagem. Andrade (2005, p. 2) afirma que o estágio é uma:

importante parte integradora do currículo, a parte em que o licenciado vai assumir pela primeira vez a sua identidade profissional e sentir na pele o compromisso com o aluno, com sua família, com sua comunidade com a instituição escolar que representa sua inclusão civilizatória, com a produção conjunta de significados em sala de aula, com a democracia, com o sentido de profissionalismo que implique competência – fazer bem o que lhe compete.

O Estágio Curricular na Educação Infantil é fundamental na formação do acadêmico enquanto profissional da educação, pois



estabelece contato com a futura realidade profissional, e coloca o acadêmico em um processo contínuo de flexibilidade coletiva de questões percebidas e de práticas educativas, de forma que, expande a formação docente, no sentido de refletir e reajustar o planejamento das práticas pedagógicas.

Assim sendo, as práticas relacionadas a esse Estágio Supervisionado nessa etapa da Educação Básica, objetivaram a formação de uma professora investigadora, pesquisadora e reflexiva (inclusive da sua própria prática), que esteja apta a elaborar um conhecimento pautado em sua prática educativa, que seja significativa, e ultrapasse as ações conservadoras/tradicionais.

Contexto e realidade investigada

O estágio foi desenvolvido no Centro Municipal de Educação Infantil - CMEI Professora Dinailce Candido Cordeiro, localizado na cidade de Ponta Grossa, no estado do Paraná. Este CMEI iniciou suas atividades recentemente - em 2018, tem como entidade mantenedora a Prefeitura Municipal de Ponta Grossa, e atende as crianças de Educação Infantil da etapa da Educação Básica, nas fases da creche (até três anos de idade) e pré-escola (quatro e cinco anos de idade).

O público reside na maioria dos casos com os pais, em famílias formadas, na maior parte, por casais jovens em união estável, de trabalhadores do comércio, indústria, autônomos e entre outros; com renda bruta familiar de 2 a 4 salários mínimos e Ensino Médio

completo. A comunidade escolar tem uma participação ativa, participando diariamente em conversas com a equipe do CMEI quando vão levar e buscar seus filhos; através da agenda; de reuniões trimestrais; bem como de festas na escola.

O CMEI possui um espaço amplo, com salas de aula arejadas, saguão coberto, parquinho e uma grande área verde; os espaços externos permitem que as crianças possam movimentar-se, interagir e vivenciar experiências lúdicas, aproveitando o ambiente como um todo, com a possibilidade de tornar o aprendizado agradável e significativo.

Durante o estágio, buscou-se ir de encontro a alguns princípios do CMEI, como a valorização do desenvolvimento integral da criança, seja na inserção social ou na ampliação de suas capacidades cognitivas e linguísticas, fazendo com que essa criança se aproprie de conhecimentos e habilidades relevantes para a vida adulta em sociedade, que são garantias presentes tanto na Constituição de 1988, como na Lei de Diretrizes e Bases- LDB 9394/96.

Diagnóstico da situação-problema e oportunidade

Na fase da pré-escola (quatro e cinco anos de idade) as crianças em geral se caracterizam por ampliar seu grupo social, desenvolvendo o sentimento de respeito pelos colegas, o que permite ao educador propor atividades conjuntas e diversificadas, durante um longo período de tempo.

Nessa faixa etária, há um interesse espontâneo a tudo que é proposto, principalmente a temas referentes a animais, natureza, valores. Isso possibilita ao educador um planejamento diversificado, abrangendo todas as áreas de conhecimento, possibilitando a construção de sua identidade e autonomia pessoal. É nas relações com os amigos, família, com a comunidade, com a escola e com grupos religiosos que a criança vai construindo sua identidade, vai se percebendo e percebendo os outros, como diferentes, e isso lhe possibilita o desenvolvimento de sua autonomia. Kramer (1999, p. 3) menciona que:

As crianças são seres sociais, têm uma história, pertencem a uma classe social, estabelecem relações segundo seu contexto de origem, têm uma linguagem, ocupam um espaço geográfico e são valorizadas de acordo com os padrões do seu contexto familiar e com a sua própria inserção nesse contexto. Elas são pessoas, enraizadas num todo social que as envolve e que nelas imprime padrões de autoridade, linguagem, costumes. Essa visão de quem são as crianças - cidadãos de pouca idade, sujeitos sociais e históricos, criadores de cultura - é condição para que se atue no sentido de favorecer seu crescimento e constituição, buscando alternativas para a educação infantil que reconhecem o saber das crianças (adquirido no seu meio sócio-cultural de origem) e oferecem atividades significativas, onde adultos e crianças têm experiências culturais diversas, em diferentes espaços de socialização.

Nesse sentido, principalmente as crianças que se teve contato mais direto durante as intervenções, não foram compreendidas como

mini adultas, ou seres inferiores aos adultos, mas como pessoas. Pessoas carregadas de experiências de fora e de dentro da escola, que têm sensações, sentimentos, mágoas, desejos, traumas, interesses, e um mundo para descobrirem juntamente com a professora estagiária, priorizando sempre o aprendizado efetivo da criança.

Análise da situação-problema e propostas de inovação/intervenção

A inserção da professora estagiária no CMEI Professora Dinailce Candido Cordeiro começou pelo estudo do cotidiano escolar, depois foram feitas observações participativas na sala do Infantil IV, e ainda, na sequência foram feitas intervenções pedagógicas nessa mesma sala de aula; dentre as quais serão aqui relatadas, as de temática “Higiene” e “Reciclagem” consecutivamente.

Após certa convivência anterior com os estudantes, a primeira intervenção foi sobre higiene, um recurso essencial para se ter saúde. Como afirmam as autoras Prates e Oliveira (2001, p.39): “[...] falar de saúde nas instituições de Educação Infantil implica promover ações de higiene, [...] e a realização de atividades que busquem o crescimento e o desenvolvimento da criança em sua totalidade”.

A intervenção foi iniciada com a professora estagiária entregando os crachás aos alunos, que continha o nome e o símbolo colorido de cada um. O símbolo de cada estudante foi escolhido no início do ano letivo por eles mesmos, de acordo com o que eles se identificavam; era reafirmado frequentemente na rotina deles, de forma que os estudantes

sabiam seus símbolos e o dos colegas.

Em seguida, a professora estagiária segurou duas bonecas, uma suja e outra limpa, e fez indagações sobre o que pode ter acontecido com elas; alguns estudantes fizeram alguns comentários, com a conotação de que uma estava suja, fedida; e outra limpa, cheirosa.

Na sequência foi entregue uma folha de papel para cada estudante, e realizada uma dramatização do banho em forma de brincadeira: onde a professora estagiária segurou um chuveiro, contendo tiras de celofane para representar a água, e cada criança com sua folha representou o shampoo, com a folha amassada nesse formato, colocando na cabeça, esfregando-a; após, a professora passou um a um com o chuveiro por cima da cabeça, representado o enxague. O mesmo processo foi repetido com o sabonete, onde as crianças passaram o papel amassado no formato, pelo corpo. E para finalizar a brincadeira, todos desamassaram o papel e representaram uma toalha para se secar. Brincadeiras foram constantes nas intervenções, Kishimoto (2010, p.1) pontua que:

Para a criança, o brincar é a atividade principal do dia a dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar.

Em seguida foi realizada uma roda de conversa sobre a importância

da higiene, onde os estudantes relataram sobre seus banhos, muitos que as mães que dão o banho; e sobre a importância de estar limpo. Na sequência, a professora estagiária segurou uma caixa surpresa, onde cada aluno vendado colocou a mão dentro, segurou um objeto e tentou identificar o que era apenas com o tato; dentre os objetos estavam: escova de cabelo, shampoo, condicionador, cotonete, fio dental, sabonete, creme, escova, creme dental, cortador de unha, entre outros. Após a identificação de cada objeto, fosse pelo tato, ou das vezes que foi necessário, a visão; a professora estagiária fez comentários sobre a importância de cada um.

Depois, a professora estagiária levou uma boneca de TNT com o tamanho aproximado das crianças, e solicitou a ajuda dessas para que preenchessem o corpo da boneca com papel amassado, ficando preenchida, fechando-a com velcro. Em seguida a professora estagiária explicou que a boneca se chamava Cascona, que ela estava suja, e que a missão deles era ensinar ela a ficar sempre limpa e cheirosa. Dessa forma, foram entregues gravuras que continham velcro a alguns alunos, onde tiveram que fixar no local correto da boneca (que também já continha velcro), por exemplo: shampoo no cabelo, sabonete no corpo, cotonete na orelha entre outros; e explicar para Cascona o motivo para ela precisar usar aquele produto.

Figura 1- Boneca Cascona antes de ser preenchida e “higienizada”.



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Após a “higienização” da Cascona, as crianças foram levadas para o pátio e organizadas em um grupo de meninos e outro de meninas, para terem a experiência de dar banho na boneca. Larossa (2002, p.21) comenta que “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Então, pensando em proporcionar um momento rico de experiência, foram dispostas bacias com água, shampoo, sabonete e toalha, para que fizessem todo o processo higiênico do banho, aprendido anteriormente, colocando a roupa para finalizar.

A boneca utilizada na atividade inicial também foi higienizada. Por fim, a professora estagiária levou os estudantes para a sala novamente, e entregou para cada um, uma garrafinha com sabonete líquido como lembrança da aula, para que levassem para casa.

Numa próxima intervenção, a professora estagiária organizou as crianças em círculo no tapete, entregou os chachas, e fez uma retomada da aula sobre higiene, utilizando a boneca construída juntamente com

os alunos, chamada Cascona. A partir de algumas perguntas como “Quando a Cascona chegou aqui ela estava como?”, “O que nós ensinamos a Cascona?”, foi feita uma roda de conversa. Após esse primeiro momento, foi feita a seguinte questão: “E onde nós vivemos, está sujo ou está limpo?”, e partindo das respostas que surgiram, que foram em direção ao lixo que percebiam, a discussão foi encaminhada pela professora estagiária, a fim de explicar que existem formas de diminuir o volume de lixo produzido e ajudar a preservar o meio ambiente; introduzindo a temática da reciclagem. Para Marchesan e Paz (2015, p. 6 e 7):

A educação ambiental como formação e exercício de cidadania refere-se a uma nova forma de encarar a relação do homem com a natureza, baseada numa nova ética, que pressupõe outros valores morais e uma forma diferente de ver o mundo e os homens. A educação ambiental deve ser vista como um processo de permanente aprendizagem que valoriza as diversas formas de conhecimento e forma cidadãos com consciência local e planetária.

Nesse sentido, foi explicado o que é reciclagem, e a professora estagiária ensinou uma música e cantou algumas vezes com os alunos, a fim de aprenderem sobre a reciclagem seletiva- “Quatro lixeiras para reciclar/ papel, vidro, plástico e metal jogar/ a professora me ensinou a separar/ prestar atenção nas cores e não misturar/ azul-papel, verde-vidro vermelho-plástico, amarelo-metal”.

Depois, foi feita uma atividade, na qual a professora estagiária levou quatro caixas, cada uma com um personagem do desenho animado “Patrulha Canina”, desenho infantil que algumas crianças gostavam (a fim de facilitar identificação de acordo com as cores, sendo o Chase na caixa azul do plástico, o Rocky na caixa verde do vidro, o Marshall na caixa vermelha do plástico, o Rubble na caixa amarela do metal); e as crianças foram divididas em quatro grupos para colar os papéis das cores correspondentes nas caixas, e construíram lixeiras com a ajuda da professora estagiária.

Figura 2 - Lixeiras seletoras de reciclável construídas pelas crianças e professora estagiária.



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Na sequência, as crianças foram levadas ao pátio da escola, onde a professora estagiária espalhou alguns lixos, e os alunos fizeram a coleta e lavaram a sala. Após, foi realizado no espaço do tapete da sala um jogo; onde um a um, cada aluno, jogou um dado confeccionado pela professora estagiária, com os lados de cores azul, vermelho, verde e amarelo; na cor que o dado caísse, as crianças foram instruídas a pegar um lixo correspondente e destiná-lo na caixa seletora da cor sorteada pelo dado. Por questão de segurança, não tinha vidro entre os recicláveis, apenas ilustrações, como garrafas, perfumes.

Após a seleção dos recicláveis, a professora estagiária pegou nas caixas separadoras alguns recicláveis específicos, e indagou às crianças, no que cada um poderia ser transformado. Após as respostas, a professora estagiária pegou novamente a boneca Cascona, e fez a proposta de reaproveitar aqueles recicláveis para fazer uma roupa para Cascona, e deixar ela além de cheirosa, vestida de forma muito estilosa.

Assim, com o aceite das crianças, a professora estagiária separou aleatoriamente os alunos em quatro grupos de aproximadamente seis alunos; e entregou o material para que confeccionem uma peça de roupa ou acessório para Cascona, como, por exemplo, coroas, colar, pulseira e brincos com lacres de latinha; blusa com bolinhas de um papel já utilizado; saia com pedaços de canudinho cortados; sapato com materiais variados, como caixinha de ovo, canudinho, etc.

É interessante destacar que uma criança do grupo que tinha materiais variados para confeccionar o sapato, fez espontaneamente uma bolsa para Cascona, com caixa de ovo e canudinho; demonstrando que a atividade proporcionou meios para aguçar a criatividade e a imaginação.

Depois de terminado, com ajuda da professora estagiária os materiais foram colados na Cascona; e os estudantes foram reunidos no tapete, para fazerem uma foto com a Cascona estilosa. Para finalizar, foi feita uma reflexão coletiva sobre a reutilização dos recicláveis para fazer coisas novas.

Conclusões e contribuição tecnológica/social

Ao findar esse relato pode-se perceber a importância do estágio supervisionado na formação docente, à medida que ele possibilita que os saberes sejam ressignificados, e sejam feitas reflexões sobre a prática e a constituição de identidade de cada criança. Foi fundamental vivenciar a realidade do trabalho educativo na Educação Infantil, pois representa a aproximação do campo de atuação, e foi onde se obtiveram experiências que favoreceram a vida pessoal e profissional.

Conforme Aroeira (2014, p. 136) “o estágio é o primeiro momento em que podemos ser professores, assumir as primeiras experiências com a docência, de modo a promover um diálogo entre universidade e a escola de Educação Básica”. Após essa experiência, entende-se que para trabalhar na Educação Infantil é preciso além de gostar de crianças, de uma formação sólida e uma reflexão contínua acerca de nossas práticas, buscando sempre estudar, pesquisar, inovar, estar aberto a sugestões, à curiosidade, às indagações das crianças.

Dessa forma, tal experiência permitiu a junção entre os conhecimentos teóricos desenvolvidos na universidade, com a prática educativa refletida numa mesma direção. Nesse sentido, o estágio na Educação Infantil foi muito gratificante, permitindo a construção de uma atividade conscientemente dirigida a um objetivo - a práxis educativa, e a flexibilidade acerca da própria prática.

Silva et al. (2012, p. 201) afirmam que “nas mãos das crianças há criações, novidades, encantamentos e questiona a deixá-las participar

de nosso mundo, trazendo novidades”. O estágio possibilitou a percepção da Educação Infantil de uma forma nova e surpreendente. As crianças têm um modo de olhar o mundo extraordinária, e nos ensinam muito, a cada ação, comentário, mesmo que não tenha relação com o que está sendo proposto. Cada uma no seu tempo, do seu jeito, estão como esponjas absorvendo tudo o que nos propomos a ensinar, e da mesma forma, devemos ouvi-las e aprender com elas.

Referências

ANDRADE, A. O estágio supervisionado e a práxis docente. **Estágio Curricular**, v. 21, 2005.

AROEIRA, K. P. Estágio supervisionado e possibilidades para a formação com vínculos colaborativos entre a universidade e a escola. In: ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. (Org.). **Estágios supervisionado na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014.

KISHIMOTO, T.M. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. **Anais do I Seminário Nacional Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais**, Belo Horizonte, nov. 2010.

KRAMER, S. **O papel social da educação infantil**. Brasília, Ministério das Relações Exteriores, 1999.

LAROSSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n 19, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em 12 set. 2019.

MARCHESAN, T.; PAZ, D. M. T. Reciclar, recriar, transformar e reinventar na educação infantil. **Revista GEDECON-Gestão e Desenvolvimento em Contexto**, v. 3, n. 1, p. 01-12, 2015.

PRATES, C. S.; OLIVEIRA, M. S. **Temas de Saúde em Instituição de Educação Infantil**. Porto Alegre; Artmed, 2001.

SILVA, A. P. S. et al. **Educação infantil do campo**. São Paulo: Cortez, 2012.

Capítulo 8

EXTENSÃO NA EAD: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA COM AULAS PRÁTICAS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM MODA

Elizama Dalva Angelica da Silva
Crislaine Gruber

Introdução

O Centro de Referência em Formação e Educação a Distância (Cerfead) do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) oferece anualmente a Pós-Graduação Lato Sensu em Tecnologias para Educação Profissional, um curso cujo objetivo é potencializar o uso das tecnologias com foco na educação profissional (IFSC, 2018). O curso tem um foco na prática profissional, incentivando o contato dos estudantes com o seu entorno, visando a resolução de problemas por meio do uso das tecnologias educacionais. O Projeto Pedagógico do Curso estabelece que:

A aplicação prática incentiva a intervenção na comunidade. A experimentação pode dar origem à motivação para o desenvolvimento de pesquisa aplicada e criação de soluções inovadoras. Ao trabalhar os eixos temáticos (inovação, educação profissional e educação a distância) de forma interdisciplinar entre as unidades curriculares, pretende-se promover, ao longo do curso, o desenvolvimento de projetos vinculados à extensão e à produção científica e tecnológica (IFSC, 2018, p. 24).



No IFSC, a extensão é entendida como "um processo educativo, cultural, político, social, científico e tecnológico que promove a interação dialógica e transformadora entre o IFSC e a sociedade de forma indissociável ao ensino e à pesquisa." (IFSC, 2016, p. 2). A Especialização em Tecnologias para Educação Profissional, buscando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, organiza anualmente o projeto de extensão Tedpro Conecta. A proposta desse projeto é, em conjunto com os estudantes, identificar desafios na comunidade que possam ser solucionados através da utilização e aplicação das tecnologias digitais. Deste modo, ao longo do projeto espera-se: a) oferecer cursos de formação profissional de curta duração em formato online; b) desenvolver produtos educacionais, tais como videoaulas, sites, blogs, aplicativos, infográficos e materiais informativos; c) elaborar um portfólio com propostas de soluções para os desafios identificados; d) organizar um evento para socialização dos produtos elaborados. Os estudantes da Tedpro, auxiliados pelos membros da equipe executora, aplicarão os conhecimentos estudados e aprendidos no curso para o desenvolvimento das atividades propostas no projeto de extensão, visando contribuir para disseminar e compartilhar com a comunidade externa o que produzem e desenvolvem durante o curso, em uma ação articulada de ensino, pesquisa e extensão.

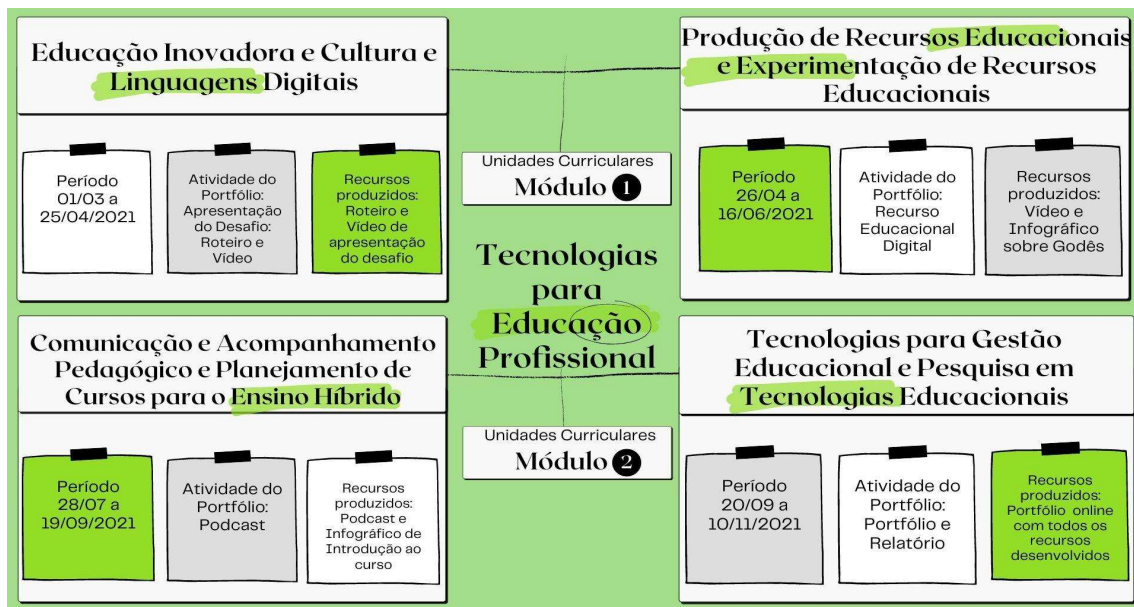
Os temas abordados no Tedpro Conecta variam de acordo com a formação dos discentes participantes, porém sempre voltados ao uso de tecnologias no contexto da formação profissional. No Tedpro Conecta 2021, uma das ações de extensão foi na área da moda, no formato de curso online, denominado Criação de Volumes na Modelagem Feminina. O projeto interligou a atuação profissional da discente extensionista aos conhecimentos adquiridos na Especialização, de maneira a utilizar tecnologias na educação profissional e no ensino online. Este relato pretende explicar tal ação de extensão, seu planejamento, produção, aplicação, divulgação e avaliação.

Contexto e realidade investigada

A ação de extensão foi elaborada a partir da proposta pedagógica da Especialização. Seu desenvolvimento ocorreu concomitantemente à elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso, iniciando com a definição de um desafio, e seguindo com a elaboração de materiais para a solução desse desafio, o que culminou na organização de um portfólio. Dessa forma, foram utilizadas como apoio todas as unidades curriculares (UC) ao longo do curso, e as atividades do portfólio foram agregadas à ação de extensão, conforme Figura 1.

O curso está organizado em dois módulos, com quatro UC em cada um. Ele é voltado para o desenvolvimento de competências como usar tecnologias de forma inovadora nas atividades profissionais em contextos educacionais híbridos, presenciais ou a distância, atuar com entusiasmo na incorporação de tecnologias considerando os perfis diversos atendidos pela educação profissional, produzir materiais educativos, experimentar, adaptar e aplicar ferramentas tecnológicas por meio de estratégias pedagógicas diversas, e planejar cursos a distância e mediar o processo de ensino e aprendizagem com uma linguagem engajadora no ambiente educacional (IFSC, 2018).

Figura 1 - Proposta pedagógica da Especialização em Tecnologias para Educação Profissional e sua ligação com a extensão



Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

Cada UC contribuiu diretamente para o desenvolvimento da referida ação de extensão. No módulo 1, a UC Educação Inovadora instigou a encarar desafios e encontrar soluções na educação, chegando à definição do desafio que direcionou o projeto: "Como podemos utilizar as tecnologias digitais para aperfeiçoar aulas práticas de modelagem de vestuário para iniciantes?". A UC Cultura e Linguagens Digitais fez uma introdução ao mundo digital e apresentou linguagens e mídias, algumas usadas no projeto, como roteirização e vídeo. A UC Experimentação de Recursos Educacionais mostrou ferramentas induzindo a exploração de recursos didáticos digitais, o que levou à prática e ao aprendizado dessas ferramentas. A UC Produção de Recursos Educacionais contribuiu com princípios de design instrucional como a linguagem dialógica usada para guiar o aluno no site do curso.

No módulo 2, através da UC Comunicação e Acompanhamento

Pedagógico foi possível fazer a mediação e comunicação com os alunos do curso, desde e-mail de boas vindas, instruções de acesso, lembrete quanto ao prazo e também esclarecimento de dúvidas. A UC Planejamento de Cursos para o Ensino Híbrido foi imprescindível, pois ensinou na prática o planejamento da matriz instrucional do curso. A UC Tecnologias para Gestão Educacional trouxe conceitos sobre gestão, aproveitados neste caso com o uso de uma ferramenta para gestão de projetos. E, por fim, a UC Pesquisa em Tecnologias Educacionais apontou diretrizes para dar continuidade a este projeto.

DIAGNÓSTICO DA SITUAÇÃO-PROBLEMA E/OU OPORTUNIDADE

O projeto abordou a construção de volumes no vestuário feminino, que abrangeu formas, volumes e estruturas, e foi destinado às costureiras iniciantes e ao público interessado na temática. Gruber e Mendonça (2021) afirmam que a EAD favorece aos trabalhadores o acesso à formação continuada, mas que as aulas precisam engajar e representar uma mudança em seus cotidianos. No caso deste projeto, em que se propõe um curso autoinstrucional, é fundamental que o material didático esteja preparado de forma a envolver os estudantes-trabalhadores, permitindo a eles aproveitarem bem e concluírem o curso.

A modelagem de vestuário é uma disciplina que pode contribuir para que profissionais autônomos ampliem seus serviços, e a oferta teve o intuito de estimular o aperfeiçoamento e a profissionalização na área, de modo a introduzir pessoas na profissão e promover geração de renda. A prática extensionista na área de moda vem sendo realizada há bastante tempo, como podemos ver pelo exemplo de Babinski Júnior et al. (2019), mas esta atividade inovou ao propor a extensão na área de moda no formato 100% on-line.

A definição da ação se iniciou com a aplicação piloto de uma aula

online, feita a partir da criação de um vídeo curto e de um infográfico sobre a Saia Godê, além de um exercício prático sobre o tema, no âmbito das UC Experimentação e Produção de Recursos Educacionais, no primeiro semestre de 2021. O teste foi feito com cinco alunas de corte e costura, que conseguiram estudar os materiais e enviar fotos das atividades realizadas. A partir dessa aplicação, deu-se início ao planejamento da ação de extensão, em que foi determinado: público-alvo, abrangência, quantidade de vagas, período de aplicação, objetivos, metodologia, resultados esperados e avaliação da ação.

ANÁLISE DA SITUAÇÃO-PROBLEMA E PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO

Para orientar a produção do curso Criação de Volumes na Modelagem Feminina, foi elaborada uma matriz instrucional, que permitiu designar a ementa, tópicos e carga horária, objetivos de aprendizagem, recursos educacionais, estratégias de interação, acompanhamento e avaliação. O curso, concebido no formato autoinstrucional, foi composto por cinco tópicos de estudo, com carga horária total de 20 horas, que continham um podcast, quatro vídeos, dois infográficos e outros materiais de apoio. Os participantes tiveram cerca de duas semanas para realizar o estudo e os exercícios propostos, de forma autônoma, com suporte das professoras por meio dos materiais e do e-mail. As aulas foram pautadas em técnicas de modelagem plana segundo Duarte (2019) e cada aula propôs uma atividade a ser executada a partir do molde base. O acompanhamento da participação no curso foi feito por meio de formulários online para o envio das atividades realizadas (Figura 2).

Figura 2 - Formulário para envio das atividades realizadas durante o curso

Criação de Volumes na Modelagem Feminina - Formulário para envio dos exercícios

Olá! Este formulário foi preparado para que você envie os exercícios que está fazendo durante o nosso curso de Criação de Volumes na Modelagem Feminina.

Para obter a certificação, você precisa ter feito sua inscrição e, além disso, entregar exercícios de ao menos 3 dos tópicos do curso. Em alguns tópicos, você terá mais de um exercício a fazer. Nestes casos, você pode enviar apenas um dos exercícios do tópico para nós.

Neste formulário, você deverá selecionar o tópico específico do exercício que está enviando.

Lembre-se de sempre enviar todas as informações solicitadas no formulário para que possamos registrar sua participação.

Um abraço, bons estudos e obrigada por participar do nosso curso!

Nome *

Sua resposta

E-mail *

Sua resposta

Você quer enviar uma resposta de qual tópico? *

Aula 1 - Pences

Aula 2 - Franzidos

Aula 3 - Godês

Aula 4 - Pregas

Faça o upload do arquivo com o seu exercício aqui.

[Adicionar arquivo](#)

Use este espaço para registrar dúvidas ou comentários sobre as atividades do tópico ou sobre o curso de forma geral.

Sua resposta

Enviar

Limpar formulário

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

A divulgação da ação foi realizada por meio das redes sociais dos organizadores e canais oficiais do IFSC. Para isso, foram produzidos um cartaz e um vídeo de divulgação a fim de alcançar o público-alvo. Inicialmente foram abertas 50 vagas para o curso, entretanto optou-se por aceitar algumas inscrições excedentes, totalizando 58 inscritos. As inscrições ocorreram por meio do Sistema Integrado de Gestão das Atividades Acadêmicas do IFSC, no qual a ação de extensão foi cadastrada. Além da inscrição, o sistema permite também o registro da participação no curso e a geração dos certificados. A aplicação da ação ocorreu de 30/08/2021 a 17/09/2021, através de um site¹ criado pelas autoras e no qual é possível conhecer a estrutura do curso, bem como todos os materiais de estudo, abertos para o acesso da comunidade (Figura 3).

Figura 3 – Site do curso Criação de Volumes na Modelagem Feminina



Fonte: Elaborado pelas autoras

A comunicação com os participantes aconteceu via e-mail. Em cada aula, ao enviar o exercício, eles puderam registrar dúvidas ou opiniões, e, ao final do curso, foi feita uma avaliação geral através de formulário online. Dos 58 participantes, 23 preencheram este

¹ O site do curso está disponível em: <https://sites.google.com/view/tedpro-modelagem-feminina>.

formulário. Nas respostas coletadas, pôde-se verificar que 100% dos respondentes conseguiram estudar todos os materiais, 95,7% conseguiram realizar todos os exercícios propostos no curso, 100% se sentem mais preparados para criar volumes na modelagem feminina. Quanto à adequação da quantidade de materiais para a carga horária do curso, 82,6% atribuíram nota máxima. Além disso, o curso atendeu as expectativas de 100% dos respondentes, 91,3% deles atribuíram nota máxima para a qualidade do curso e 100% o recomendariam a outras pessoas.

Conclusões e contribuição tecnológica/social

Com base nos dados coletados nos formulários do curso Criação de Volumes na Modelagem Feminina, constatou-se que os objetivos da ação de extensão foram alcançados, visto que houve encorajamento da comunidade interessada na área a praticar a modelagem e incentivo à profissionalização de costureiras. Segundo relatos dos próprios participantes, as aulas proporcionaram novos aprendizados, facilitaram o entendimento de vários conceitos da modelagem plana, difundiram o conhecimento das técnicas e aumentaram o interesse pelo aperfeiçoamento na área estudada. No Quadro 1, estão algumas percepções e opiniões dos participantes.

Quadro 1 – Respostas abertas dos formulários de avaliação do curso de extensão Criação de Volumes na Modelagem Feminina

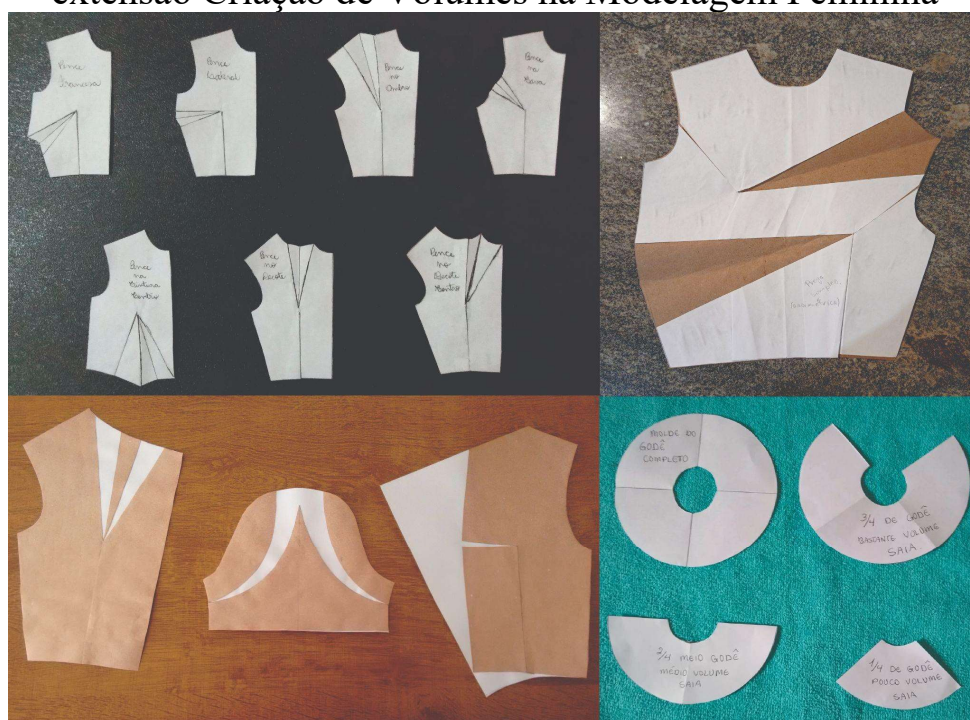
Gostaria de agradecer ao IFSC e demais envolvidos pela oportunidade de participar deste curso e conhecer um pouco sobre volumes na modelagem feminina.
Muito satisfeita com o curso. Foi direto, prático, dinâmico. Faça mais cursos neste estilo, por exemplo: tipos de bolsos, golas, acabamentos, etc.
Amei esse curso, muito crescimento e novos conhecimentos. Se tiver outros assim, quero participar, com muito prazer. Conhecimento é vida, amo ser costureira e tudo nessa área é de grande importância para mim.
Amei o curso, agregou bastante o pouco que sei de modelagem, aprendi bastante. Grata pela iniciativa.
Adorei fazer o curso! Os materiais, vídeos e arquivos, são muito bem preparados. Estou no início da aventura de aprender modelagem, e acredito que os exercícios me ajudaram a compreender muito melhor como aplicar o volume nas peças. Sem dúvida irei continuar praticando.

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Na resposta 1 a aluna agradeceu a ação de extensão e considerou oportuno aprender sobre modelagem, bem como na resposta 2, em que a aluna pediu outras ações como esta e sugeriu outros temas dentro da área da moda. A resposta 3 confirma o quanto a oferta do curso foi útil, além de mostrar que a ação chegou no público-alvo, que são as costureiras. As respostas 4 e 5 também confirmam que o curso fez diferença para os iniciantes. Todas as respostas abertas demonstraram a contribuição da ação de extensão para a comunidade, validadas pelo engajamento na execução das atividades.

A ação de extensão no formato de curso online teve êxito, pois dos 58 inscritos, 35 alunos participaram efetivamente enviando atividades (Figura 4). Desse total, 31 alunos realizaram três ou mais atividades, o que concedeu o direito ao certificado. Um ponto importante é o fato de que através de ações desse tipo os participantes chegam no IFSC, fator que contribui para propagar a educação profissional gratuita.

Figura 4 – Exercícios enviados pelos participantes do curso de extensão Criação de Volumes na Modelagem Feminina



Fonte: Elaborado pelas autoras

A participação no projeto também colaborou com a formação da discente extensionista, pois possibilitou o aprimoramento das competências desenvolvidas na Especialização e agregou mais conteúdo ao seu portfólio². A ação foi apresentada no Evento de

² O TCC Portfólio da estudante extensionista está disponível em: <https://padlet.com/elizamaangel/qc4su4zt3w89yelf>.

Extensão TEDPRO Conecta 2021, em dezembro de 2021³. Ademais, esta ação permitiu a interação com a comunidade, o que colaborou com ideias e possibilidades para novos projetos.

Desde o pronto preenchimento das vagas aos resultados obtidos, percebe-se que o curso de extensão Criação de Volumes na Modelagem Feminina foi relevante para a comunidade. Este resultado indica a existência de potencial para continuar a oferta de ações de extensão semelhantes, como cursos online especificamente na área da moda, com o propósito de fazer uso das tecnologias disponíveis e enfrentar desafios na educação profissional.

Referências

BABINSKI JÚNIOR, Valdeci; BOTELHO, Leticia Pavan; DALSSASSO, Emanuelli Reinert; RATH, Mariana Gusmão Nogueira Kertesz; THEISS, Rafaela Bauler. É tempo de “fuxico na moda”: relato de experiência de prática extensionista. In: SEURS, 37., 2019, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2019. p. 98-98.

DUARTE, Sônia. **Modelagem Industrial Brasileira**. Rio de Janeiro: 2019.

GRUBER, Crislaine; MENDONÇA, Igor Thiago Marques. Aulas práticas síncronas na EAD: um relato de experiência. **Informática na educação: teoria & prática**, Porto Alegre, v. 24, n. 3, 2021.

IFSC – Instituto Federal de Santa Catarina. **Projeto Pedagógico de Curso de Pós-Graduação Lato Sensu: Especialização em Tecnologias para Educação Profissional**. Aprovado pela Resolução CEPE/IFSC nº 086 de 13 de setembro de 2018. Florianópolis, 2018.

³ A apresentação do TCC Portfólio, que registra todo o trabalho de desenvolvimento desta ação de extensão, está disponível no canal da Especialização, por meio do link: <https://youtu.be/JZOxJApvfQM>.

IFSC – Instituto Federal de Santa Catarina. **Resolução CONSUP n. 61 de 12 de dezembro de 2016.** Regulamenta as atividades de extensão no IFSC. 2016b. Disponível em: http://cs.ifsc.edu.br/portal/files/consup_resolucao61_2016_extensao.pdf. Acesso em: 21 mar. 2022.

Capítulo 9

FORMAÇÃO DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA: A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO LABORATÓRIO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA FEA-USP

Andréa Consolino Ximenes
Vanessa Itacaramby Pardim
Felipe Carvalhal Barbosa
Iara Yamamoto

Introdução

A crise sanitária provocada pela eclosão da pandemia da Covid-19 trouxe inúmeros desafios para a sociedade afetando-a do ponto de vista social, político e econômico (SUÁREZ-GUERREO, LLORET-CATALA e LIZANDRA, 2022). Neste contexto, a educação, nos diferentes níveis educacionais, também foi fortemente afetada, precisando se adaptar, em um tempo recorde, para que os estudantes não ficassem sem estudar. Para isso apostou-se na educação remota emergencial que, diferentemente da educação a distância, exige resposta rápida e uso inteligente dos recursos disponíveis (RESCH, ALNAHDI e SCHWAB, 2022).

De acordo com Bozkurt e Sharma (2020), a EaD envolve mais do que apenas disponibilizar conteúdo educacional aos estudantes, “sendo caracterizada pela distância no tempo e no espaço entre estudantes e recursos de aprendizagem e pela ênfase nas interações dos estudantes através de canais que propicie seu engajamento no processo de aprendizagem”. Já o ensino remoto emergencial é definido como uma solução temporária para um determinado problema.

O primeiro caso no Brasil foi registrado em fevereiro de 2020, na cidade de São Paulo. Inicialmente acreditava-se que seria por um curto

período, porém, com o crescimento dos casos, foi decretada a medida de quarentena no Estado de São Paulo, com a “restrição de atividades de maneira a evitar a possível contaminação ou propagação do coronavírus” (SÃO PAULO, 2020). Nesse cenário, as instituições de ensino tiveram que contar com o apoio das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), com destaque para a Internet (BOCA, 2021), para que as atividades não continuassem paralisadas prejudicando a formação dos estudantes.

Paralelamente às medidas oficiais do Governo, a Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Atuária da Universidade de São Paulo (FEA-USP) iniciou um plano para manter o cronograma de aulas do semestre com o mínimo de alteração possível, utilizando-se do modelo *online* para suas disciplinas de graduação e pós-graduação.

O estado de quarentena perdurou por todo o primeiro semestre de 2020 e as primeiras medidas de retomar às atividades, decretadas em meados de junho, não incluíram escolas e universidades. Dessa forma, foi estabelecido pela USP que as atividades didáticas no segundo semestre continuariam não-presenciais. E o mesmo ocorreu no ano de 2021, tendo a Universidade retornado ao ensino presencial apenas no ano de 2022.

Na FEA, o ensino remoto emergencial ocorreu com o apoio do Laboratório de Aprendizagem e Ensino (LAE) que se dedica ao desenvolvimento de experiências e metodologias de ensino e aprendizagem através da aplicação de tecnologias digitais, voltadas para cursos de Economia, Administração, Contabilidade e Atuária. Desde sua criação em 2002, desenvolve pesquisas e atividades relacionadas às tecnologias digitais educacionais e metodologias de ensino, a fim de indicar as melhores soluções para que os professores possam ter boas experiências didáticas em suas disciplinas e de incentivar os professores a atualizarem continuamente suas técnicas de ensino e aprendizagem.

O setor é responsável pela gestão do Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) que já era utilizado na

instituição, apenas como apoio às atividades presenciais, a fim de criar oportunidades de os estudantes utilizarem tecnologias digitais em soluções de problemas criativos (KÖNIG, JÄGER-BIELA e GLUTSCH, 2020). Assim, por mais desafiador que tenha sido esse momento de transição do presencial para o remoto, as ações anteriores do LAE reduziram o impacto da mudança quando comparado com outras unidades da USP.

Assim, este relato de experiência descreve os esforços da FEA-USP durante o período de pandemia por Covid-19, com o objetivo de analisar as experiências e atividades desenvolvidas pelo LAE da FEA-USP em relação ao processo de formação de professores entre 2020 e 2022.

As oportunidades geradas nesse processo transformam-se em ricas experiências que devem ser incorporadas ao processo de ensino e aprendizagem no ensino superior pós-pandêmico, adaptando e renovando conteúdos e atividades com o objetivo de aprimorar a aprendizagem do estudante. Tudo isso passa pela formação de professores que afeta o domínio bem-sucedido desse corpo de conhecimento (KÖNIG, JÄGER-BIELA e GLUTSCH, 2020).

Nesse contexto, foi necessário apropriar-se de conceitos sobre formação docente que embasaram o trabalho realizado com os professores e que serão apresentados na sequência.

Formação docente e seus desafios

Ao listar as transformações pelas quais o processo de aprendizagem passou no último século, Jarvis et al. (2003) descrevem o caminho percorrido pelos educadores: do processo centrado no professor ao centrado no estudante, do conhecimento único para o multidisciplinar e integrado, do necessário para o exigido pelo mercado e, entre outros, do presencial para o *online*. Todas essas mudanças exigiram do professor tempo, preparo para enfrentar os desafios que a sociedade impõe frequentemente (HOSEN, 2022).

Segundo González-Pérez e Ramirez-Montoya (2022), a formação continuada do professor é imprescindível para propiciar uma autorreflexão sobre a prática pedagógica, ou seja, para que incorporem habilidades que lhes permitam integrar elementos tecnológicos, pedagógicos e disciplinares com novas abordagens metodológicas. Dessa forma, o professor passa por um processo de construção, desconstrução e reconstrução de prática, estabelecendo padrões de qualidade cada vez melhores (TOZETTO e GOMES, 2009).

Com o advento da internet, ficou cada vez mais comum e necessário a formação docente direcionada à aspectos tecnológicos. A presença de TDICs reconfigurou o trabalho e a formação docente (KÖNIG, JÄGER-BIELA e GLUTSCH, 2020). O estudo de Flores e Gago (2020), sobre a formação de professores em Portugal durante a pandemia, apresentou como um dos resultados um *déficit* de literacia digital entre os educadores e, no Brasil, Coelho, Costa e Motta (2021) defende que o professorado necessita de letramento digital para fazer uso consciente das TDICs.

A formação docente no uso das tecnologias em uma sociedade digitalizada (DANTAS et al., 2020), que era uma das principais demandas das instituições de ensino nos últimos anos, foi essencial durante a pandemia para a continuidade das atividades educacionais (NUERE e MIGUEL, 2021). No entanto, é necessário rever as práticas a fim de que as formações docentes não fiquem focadas “no desenvolvimento de fluência digital apenas, e não fiquemos reféns seguidores de tendências tecnológicas, adotando artefatos para demonstrar grau de atualidade” (MODELSKI, GIRAFFA e CASARTELLI, 2019, p. 14). É necessário investimentos em treinamentos para uso de tecnologias vinculadas à aplicação didática do recurso (FLORES e GAGO; 2020) e, dessa forma, promover o desenvolvimento de práticas pedagógicas utilizando TDICs (DANTAS et al., 2020).

Por fim, mas não menos importante, a formação docente deve ter por objetivo quebrar padrões tradicionais e apresentar ao professor um

processo de ensino e aprendizagem do qual o estudante esteja no centro do processo, sendo parte ativa das estratégias de aprendizagem e de avaliação (LUMPKIN, ACHEN e DODD, 2015).

Novos caminhos na formação docente e o PEA

O planejamento para uma ação educacional de qualidade é a estrutura para qualquer concepção de aprendizagem, algo fundamental capaz de servir como um instrumento de reflexão a todos os atores envolvidos (diretores, coordenadores, professores, técnicos de várias áreas) (FLAUZINO, PERES e CARMONA, 2021). Assim, o processo educativo nasce da intencionalidade pedagógica de quem desenha os caminhos metodológicos que modulam as trilhas de aprendizagem para os aprendizes (LEAL, 2005).

No Brasil, é comum denominar este planejamento de Plano de Ensino e Aprendizagem (PEA). Este é um instrumento orientador do trabalho docente em uma disciplina ou módulo (KRESPI, 2012). Para o desenvolvimento de um PEA é necessário organizar os elementos sobre a disciplina ou curso que são essenciais para que o ensino se efetive em aprendizagem (FLAUZINO, PERES e CARMONA, 2021) e para isto, o professor deve estruturar a sua programação de aulas, relacionando-as com suas escolhas didáticas (LEAL, 2005). Alguns itens devem fazer parte do PEA são: objetivos da disciplina ou curso, conteúdos a serem abordados, metodologia e recursos a serem adotados e formas de avaliação.

Um dos diferenciais do modelo concebido na FEA-USP é a adoção de objetivos de aprendizagem (OA) e não de objetivos de ensino (LEAL, 2005). Para facilitar a elaboração do objetivo de aprendizagem, ou seja, aquilo que o docente espera que o discente aprenda e não aquilo que o professor quer ensinar, o corpo docente é instruído a utilizar um instrumento denominado de Taxonomia de Bloom, que auxilia a identificação e a declaração dos objetivos ligados ao desenvolvimento cognitivo: 1) conhecimento; 2) compreensão; 3) aplicação; 4) análise;

5) síntese; e 6) avaliação, categorias formuladas por Bloom et al. (1956).

A construção dos OAs se apropria da taxonomia de Bloom, através da relação de verbos no infinitivo e no gerúndio (Figura 1), dentro de um mesmo contexto e nível de complexidade, no caso do exemplo, nível 1 (conhecimento) da taxonomia de Bloom.

OA = [Ação (verbo infinitivo) + contexto + critério (verbo gerúndio)]
OA = Relembrar + os pilares da estruturação e interpretação de um + escrevendo uma resenha sobre modelos de Plano Integrado de Comunicação

Figura 1: Fórmula para definição dos objetivos de aprendizagem.

O verbo no gerúndio é importante para denotar o modo como o estudante será avaliado. Quando o verbo ‘escrever’ flexiona para o gerúndio ‘escrevendo’, a ação a ser realizada torna-se clara, possibilitando ao discente entender a ação a ser realizada para aprender um dado componente curricular e ao professor a forma de elaboração da atividade avaliativa. Assim, a fórmula apresentada tem como objetivo facilitar essa construção por parte dos professores, principalmente entre aqueles que não são formados em cursos de licenciatura e que não teriam em sua formação o caminho preparatório para a docência.

Depois da construção dos objetivos de aprendizagem, frente a importância de comunicar como docente e discentes trabalharão na direção do seu alcance, recomenda-se trabalhar nos demais componentes da aula. É a vez de mapear quais recursos pedagógicos serão utilizados para verificar se os objetivos de aprendizagem são alcançados, considerando os métodos, estratégias, técnicas, ferramentas de aprendizagem, processo de avaliação, feedbacks e materiais utilizados (KRESPI et al., 2012; LEAL, 2005).

Método

O presente trabalho apresenta o relato do processo de mudança do ensino presencial para o contexto remoto, dada a situação pandêmica que se configurou durante 2020 e 2021. É importante destacar que a intempestividade do contexto pandêmico, não permitiu planejamento anterior ou ainda organizar um processo de pesquisa mediante a utilização de ações e métricas bem definidas. Assim, ao descrever o processo, conforme apresentado neste trabalho, buscou-se na literatura formas de compreender o contexto das ações realizadas, interpretando suas implicações e resultados em uma linha do tempo. Desse modo, o trabalho desenvolvido foi embasado em um processo de pesquisa-ação que, de acordo com Tripp (2005, p. 445),

[...] é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação.

Dentro do contexto abordado pelo autor, esse relato foi organizado de acordo com o ciclo básico da investigação-ação: 1) Planejar melhoria necessária; 2) Agir conforme planejado em busca da melhoria; 3) Monitorar e descrever os resultados obtidos de acordo com as ações realizadas; 4) Avaliar os resultados e identificar necessidade de novas melhorias, retornando o ciclo se necessário ou ainda se possível.

Esse ciclo de ação foi aplicado duas vezes durante o processo de pandemia e isolamento social ao qual a Universidade esteve submetida, de março de 2020 a dezembro de 2021. A partir de janeiro de 2022, iniciou-se o terceiro ciclo, onde várias ações estão sendo

implementadas buscando institucionalizar a formação docente através da atuação do LAE da FEA-USP.

O Ciclo 1 foi construído em cima do processo ocorrido de forma inesperada, onde ações seriam necessárias. É interessante observar que, inicialmente, pensava-se que duas ou três semanas de isolamento social seriam suficientes para que o problema da pandemia fosse resolvido. Neste ciclo, o foco principal se deu na capacitação dos docentes e no fornecimento de uma estrutura que permitisse continuar as atividades de ensino-aprendizagem de forma remota ou ainda *online*.

Com a experiência adquirida e considerando o momento identificado, deu-se início ao Ciclo 2, momento em que foram consideradas ações em três dimensões: elaboração de materiais; cursos de formação objetivando oferecer maior suporte metodológico e técnico aos docentes; e desenvolvimento de projetos de pesquisa que permitissem maior discussão e reflexão sobre os problemas identificados e levantamento de projetos a serem desenvolvidos.

O Ciclo 3, estágio atual de desenvolvimento deste trabalho, tem como principal perspectiva planejar e desenvolver ações que possam permitir e garantir que todo processo desenvolvido, experiências aprendidas e mudanças realizadas impulsionem a instituição para um novo patamar na relação entre processo de ensino-aprendizagem, formação docente e utilização das tecnologias digitais educacionais.

Resultados e discussões

No Ciclo 1 foi necessário a criação do Comitê de Inovação Pedagógica, dada a nova realidade de ensino e aprendizagem e à urgência do corpo docente estar preparado para assumir tal desafio. O foco era capacitar os professores e fornecer estrutura que permitisse continuar as atividades de ensino-aprendizagem de forma remota ou ainda *online*.

Os resultados foram satisfatórios quanto a presença e a participação dos docentes. Contudo, com o período de pandemia se

estendendo, o ensino remoto deixou de ser emergencial, pois as ações previstas para o período de um mês, acabou sendo aplicado em um semestre. Dessa forma, o que foi definido por Bozkurt e Sharma (2020) como ensino remoto emergencial não podia mais ser aplicado, sem que o processo de ensino e aprendizagem fosse afetado de maneira negativa. O momento exigia mais do que suporte ao uso das TDICs e, com o decorrer das aulas, começaram a surgir queixas em relação ao engajamento e participação discente, bem como os desafios de pensar e fazer avaliações nesta nova realidade.

Em posse dos *feedbacks* e da observação da realidade na prática docente, somada a prorrogação e a incerteza de quando as aulas presenciais retornariam, no Ciclo 2 foi priorizada a oferta de cursos que buscassem atender as demandas vigentes e diminuir as dificuldades encontradas pelos professores. Nesse sentido, foi implementado o PEA, cujo intuito é repensar o modelo de ensino e aprendizagem, direcionando para uma perspectiva de ter o estudante como protagonista desse processo (LUMPKIN, ACHEN e DODD, 2015). Noutro momento, foram oferecidos cursos de atualização docente, cujo objetivo era apresentar metodologias, estratégias e técnicas que ajudassem os docentes a aumentar a participação e o engajamento dos discentes em suas aulas. Também foi explorada a questão da avaliação e as possíveis maneiras de adequá-la a nova realidade que era apresentada.

Foram abertos espaços em nossos cursos e *workshops* para a troca de experiências, o que culminou na criação de um *e-book*. Além disso, a atividade de criação de materiais de suporte teórico e técnico e de apoio individualizado continuou a ser desenvolvido pelo LAE. Em um contexto mais avançado, foi desenvolvido e oferecido curso e material didático sobre *Design* Educacional na prática, com profissional especialista, visando o desenvolvimento dos ambientes virtuais dos professores.

A seguir são apresentados alguns comentários de professores em relação à percepção e impacto, em sua prática docente, de alguns cursos

realizados. O primeiro diz respeito ao Curso de Atualização Docente 1, no qual foram abordados conteúdos relativos à ferramentas tecnológicas e ao PEA. Para o participante J, “O curso foi extremamente importante para revisar minha atuação como docente. Há uma série de conceitos metodológicos sobre ensino-aprendizagem que não tive contato durante a pós-graduação. Acompanhar o curso me permitiu cobrir parte dessa lacuna.” O participante E destaca a questão do estudante como protagonista (LUMPKIN, ACHEN e DODD, 2015). Em suas palavras: “O curso me ajudou bastante a pensar o aluno mais como protagonista, e principalmente a pensar no processo de aprendizagem. Não pensar a aprendizagem como um fim, mas como um processo. Pensar como a aprendizagem se constrói.”

Já o curso *Design* Educacional na prática estimulou o participante M a repensar o apoio das tecnologias, neste caso o Moodle.

Aprendi que uma disciplina não diz respeito apenas ao seu planejamento e seleção de bons materiais, por exemplo. Aprendi a importância do formato do curso, da questão visual, do uso dos recursos para facilitar a troca com os alunos e como a página da disciplina pode "amarrar" toda a disciplina. Compreender que o Moodle vai muito além de um repositório, é um apoio completo para as atividades docentes. E o principal, perdi o medo de utilizar essa ferramenta que pode apoiar o processo de ensino e aprendizagem.

Como é possível observar, a possibilidade de trabalhar o ambiente virtual de aprendizagem de uma maneira completamente diversa ao usual e com objetivos pedagógicos totalmente atrelados a escolha do *design* do curso e das ferramentas, é o caminho para a promoção de inovações educacionais (MODELSKI, GIRAFFA e CASARTELLI, 2019) em seus cursos.

Findo o Ciclo 2, percebeu-se que era preciso padronizar e melhorar as práticas da formação, sendo necessário pensar a atualização docente de forma continuada, não apenas com cursos específicos e esporádicos, mas com espaços e suporte dentro da Instituição de Ensino, o que culminou no início do Ciclo 3.

No decorrer deste ciclo, fase atual, o objetivo é planejar e desenvolver ações que possam permitir e garantir que todo processo desenvolvido, experiências aprendidas e mudanças realizadas que impulsionaram a instituição para um novo patamar na relação com processo de ensino-aprendizagem, a formação docente e a utilização das TDICs, possam se institucionalizar. Dessa forma, deve-se encarar a formação docente como uma atividade permanente da Instituição de Ensino.

As ações até aqui realizadas se distinguem das anteriores por dois fatores. O primeiro refere-se ao alcance desta, que agora é superior, saindo dos muros da unidade em que foi pensada e criada, e chegando à toda universidade e além dela, como, por exemplo, com o desenvolvimento do *site* de literacias digitais e o curso de formação de monitores e professores em metodologias e tecnologias digitais educacionais.

O segundo, trata-se do apoio institucional às ações realizadas, o qual, em decorrência dos resultados de ações já realizadas, percebe a importância das atividades realizadas e como isso afetou e vem afetando o processo de ensino e aprendizagem, bem como a prática docente. Com o *feedback* positivo de docentes e discentes, a Instituição tem planos de potencializar as atividades e o impacto dos órgãos responsáveis pela formação docente, através do LAE.

Em resumo, os resultados de cada ciclo apontam que um dos caminhos para melhorar o modo como educamos é discutir, repensar e agir sobre como fazemos as coisas.

Conclusões

Em função das adversidades trazidas pela pandemia da Covid-19, este relato de experiência procurou evidenciar os esforços da FEA-USP, representada pelo LAE, em preparar os docentes da instituição para os desafios da transformação emergencial das disciplinas de graduação e pós-graduação de presencial para *online*. Ainda em desenvolvimento, mas com alguns resultados visíveis, a estruturação de ações para a institucionalização da formação continuada segue desenvolvendo iniciativas em prol dos docentes.

Observa-se que a formação do corpo docente tem sua importância fundamentada na troca dos saberes entre professores, através do compartilhamento de experiências e o conhecimento de metodologias, estratégias e técnicas de ensino e aprendizagem, rumo à apropriação de saberes que levem a uma prática pedagógica crítica e reflexiva. Esta, por sua vez, abrange a vida cotidiana e as demandas sociais e educacionais contemporâneas.

Nesse sentido, a institucionalização da formação docente desponta como um caminho de valorização profissional e promoção de espaços coletivos, cuja melhoria da experiência docente é reconhecida como o ponto central. Além disso, a institucionalização é percebida como resposta às iniciativas individuais ou de grupo de docentes, no sentido de estabelecerem práticas pedagógicas que fazem rupturas com as formas tradicionais de ensino e aprendizagem.

Por fim, espera-se que esta iniciativa sirva de exemplo para outras instituições ou cursos que desejem potencializar a experiência docente, com foco em sua formação continuada, em atendimento ao quarto objetivo de desenvolvimento sustentável.

Tendo consciência de algumas limitações desse relato, sugere-se que trabalhos futuros abordem a percepção docente no que tange ao uso e à eficácia desses espaços de formação. Outra proposição seria a criação de um modelo para quem deseja criar esses referidos espaços. Os desafios desta empreitada foram inúmeros, a começar pela pandemia

da Covid-19, mas desejamos que nossa experiência inspire e contribua para a construção e/ou melhoria de espaços voltados para a formação docente e às potencialidades do processo de ensino e aprendizagem.

Referências

BLOOM, B., et al. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. *Handbook I: Cognitive domain*. New York and Toronto: Longmans, Green, 1956.

BOCA, G. D. Factors Influencing Students' Behavior and Attitude towards Online Education during COVID-19. *Sustainability*, 13(13), 2021.

BOZKURT, A.; SHARMA, R. C. Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), i-vi, 2020.

BRASIL. Parecer CNE/CES n. 776, de 03 de dezembro de 1997. *Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação*. Recuperado de <https://11nq.com/jk81U>. n.d.

COELHO, P. M. F.; COSTA, M. R. M.; MOTTA, E. O. Formação de professores e integração pedagógica das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC): da usabilidade técnica ao letramento digital. *EccoS – Revista Científica*, 0(58), e11014, 2021.

DANTAS, D. M. P., et al. The dispatch of the classroom and Digital Technologies. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 11, e79691110416, 2020.

FLAUZINO, R. H.; PERES, C. M.; CARMONA, F. A descoberta do Plano de Ensino e Aprendizagem (PEA) como instrumento reflexivo na docência. *Medicina (Ribeirão Preto)*, v. 54, e-184765, 2021.

FLORES, M. A.; GAGO, M. Teacher education in times of COVID-19 pandemic in Portugal: national, institutional and pedagogical responses. *Journal of Education for Teaching*, v. 46, n. 4, p. 507-516, 2020.

GONZÁLEZ-PÉREZ, L. I.; RAMÍREZ-MONTOYA, M. S.; GARCÍA-PEÑALVO, F. J. Habilitadores tecnológicos 4.0 para impulsar la educación abierta: aportaciones para las recomendaciones de la UNESCO. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, v. 25, n. 2, p. 23-48, 2022.

HOSEN, M. Transformative pedagogy in the film taare zameen par: an empirical analysis under the light of transformative learning theory. *International Journal of Social Science Studies*, v. 10, n. 3, 80-90, 2022.

JARVIS, P.; HOLFORD, J.; GRIFFIN, C. *The emergence of lifelong learning*. The theory and practice of learning. London: Kogan Page, 2003.

KÖNIG, J.; JÄGER-BIELA, D. J.; GLUTSCH, N. Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. *European Journal of Teacher Education*, v. 43, n. 4, p. 608-622, 2020.

KRESPI, N. T., et al. Plano de ensino-aprendizagem: análise de um curso de Ciências Contábeis do Sul do Brasil. *Revista Brasileira de Contabilidade e Gestão*, v. 1, n. 1, p. 12-24, 2012.

LEAL, R. B. Planejamento de ensino: peculiaridades significativas. *Revista Iberoamericana De Educación*, v. 37, n. 3, p. 1-7, 2005.

LUMPKIN, A.; ACHEN, R.; DODD, R. Focusing Teaching on Students: Examining Student Perceptions of Learning Strategie. *Quest*, v. 67, n. 4, p. 352-366, 2015.

MODELSKI, D.; GIRAFFA, L. M.; CASARTELLI, A. D. O. Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas. *Educação e Pesquisa*, v. 45, 2019.

NUERE, S.; DE MIGUEL, L. The Digital/Technological Connection with COVID-19: An Unprecedented Challenge in University Teaching. *Tech Know Learn*, v. 26, p. 931–943, 2021.

RESCH, K.; ALNAHDI, G.; SCHWAB, S. Exploring the effects of the COVID-19 emergency remote education on students' social and academic integration in higher education in Austria. *Higher Education Research & Development*. 1-15, 2022.

SUÁREZ-GUERRERO, C.; LLORET-CATALA, C.; LIZANDRA, J. Imagen educativa de la tecnología en la COVID-19. La mirada del alumnado de Magisterio con mención TIC. Teknokultura. *Revista de Cultura Digital y Movimientos Sociales*, v. 19, n. 2, 177-188, 2022.

TOZETTO, S. S.; GOMES, T. de S. A prática pedagógica na formação docente. *Reflexão e Ação*, v. 17, n. 2, p. 181-196, 2009.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

Capítulo 10

HACK-BARÃO: PRÁTICA, INOVAÇÃO E CULTURA DIGITAL NOS CURSOS DE COMUNICAÇÃO, NEGÓCIOS E TECNOLOGIA

Eliza Maria da Cunha Bomfim
Carmen Silvia Porto Brunialti Justo
Eduardo Garbes Cicconi

Introdução

As novas tecnologias possibilitaram ampliar os recursos comunicacionais e informacionais, alterando as relações humanas e as suas atividades hodiernas. A chegada da internet como “parte de uma rede de operações militares norte-americano, no período da Guerra Fria” (MARTINO, 2015, p. 12), nas décadas de 1950 e 1960, e, posteriormente, a criação do *world wide web* (www), por Tim Berners Lee (1991) e seus pares do Centro Europeu de Pesquisas Nucleares, marcaram profundamente a história e a cultura da humanidade. A sociedade da informação ou midiaticizada (CASTELLS, 2020) fez surgir uma nova forma de pensar e agir entre as pessoas. Essa mudança provocada pela tecnologia digital foi denominada como cibercultura ou cultura digital.

A cibercultura conforme Lemos (2020) e Lévy (2010), ou cultura digital conforme (KENSKI, 2018), reflete de um lado o resultado do incremento tecnológico e do surgimento de diferentes plataformas de comunicação e, do outro, a necessidade humana de se adaptar ao impacto desse desenvolvimento científico nas relações sociais e culturais. Para Santaella (2003, *apud* Kenski, 2018, *online*), “as novas tecnologias digitais de informação e comunicação estão mudando não apenas as formas do entretenimento e do lazer, mas potencialmente

todas as esferas da sociedade”. Ainda, conforme Kenski (2018), “a cultura digital é prioritariamente virtual, acessível pelas interfaces que posicionam o usuário em tempos e espaços distintos dos em que seus corpos físicos se apresentam”. Especificamente para as novas gerações, os chamados “nativos digitais” a cultura digital é parte de seu mundo, “eles sabem utilizar os dispositivos digitais em múltiplas circunstâncias” (KENSKI, 2018, *online*).

A cultura digital, na educação, se materializa por meio do uso de plataformas e TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação), conectando os estudantes aos diferentes conteúdos que complementam a prática e atividade docente. No ensino superior, o uso da tecnologia como parte das estratégias de ensino-aprendizagem surgiu a partir dos cursos à distância (EaD) e, mais recentemente, popularizou-se por meio do uso de plataformas virtuais durante o isolamento social, provocado pela pandemia de Covid-19. Apesar de os estudantes estarem familiarizados com as novas tecnologias, nem sempre essa proximidade confere às novas gerações as competências digitais (SILVA e BEHAR, 2019) necessárias para o desenvolvimento de uma cultura e educação digital.

Após o período de quase dois anos de ensino remoto, o retorno às atividades presenciais possibilitou a retomada de eventos e atividades extracurriculares, complementares às aulas tradicionais. Porém, assim como o formato das aulas remotas, as aulas e atividades presenciais tiveram que passar por mudanças, no que se refere às metodologias e práticas docentes. A cultura digital passou a integrar as atividades presenciais e híbridas, e o uso de plataformas foi ampliado, na medida em que as experiências de aprendizagem passaram a contar com as tecnologias digitais das Salas de Aula Virtuais (SAV), entre outros recursos.

Nesse contexto, a unidade de Comunicação, Negócios e Tecnologia do Centro Universitário Barão de Mauá, criou o 1º. Hack-Barão - Maratona de Inovação com o objetivo de fomentar a cultura empreendedora, digital e a criatividade, por meio de uma maratona,

envolvendo prática, inovação, trabalho em equipe e *networking* com o mercado profissional. O 1º. Hack-Barão teve como tema: “Planejamento Urbano dos Bairros da Cidade: Mobilidade, Segurança e Infraestrutura”. Esse tema foi escolhido a partir dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), da Organização das Nações Unidas (ONU), mais especificamente o Objetivo 11 – Cidades e Comunidades Sustentáveis: tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis.

Nesse relato, apresentamos o planejamento e a metodologia proposta para a execução das atividades, a criação da SAV – Sala de Aula Virtual na plataforma Moodle para o gerenciamento das inscrições e etapas do trabalho nos quatro dias do evento, a participação das equipes, o papel da comunidade externa e patrocinador e os resultados alcançados.

Contexto e realidade investigada

Na semana de 11 a 14 de abril de 2022, foi realizado o 1º. Hack-Barão na unidade de Comunicação, Negócios e Tecnologia do Centro Universitário Barão de Mauá. *Hackathon* significa “Maratona de Programação”. O termo resulta de uma combinação das palavras do inglês *hacking* (programar de forma excepcional) e *marathon* (maratona). Este termo foi utilizado pela primeira vez por Niels Provos no final dos anos 90, ao realizar o primeiro *hackathon* do mundo, nos EUA, organizado pela Fundação *OpenBSD* (RAIMUNDO, 2020, *online*). No contexto educacional, o *Hackathon* é “um método de aprendizagem que promove a interdisciplinaridade através da proposição de casos e desafios permitindo a construção de soluções de forma coletiva” (GESSI et al, 2021, p. 226).

O 1º Hack-Barão reuniu alunos e professores dos cursos de Comunicação, Negócios e Tecnologia da Barão de Mauá, interessados na proposta do desafio. Segundo Raimundo (2020 apud GESSI et al, 2021, p. 233), “a inserção de *hackathons* ao planejamento escolar pode se dar através de estratégias de PBL (do inglês *Project Based Learning*,

Aprendizagem Baseada em Projetos), nas quais o projeto atua como disparador para a aprendizagem”. Dessa forma, os estudantes aprendem a partir da evolução de um projeto real, diferentemente do que acontece no modo de trabalhar tradicional das escolas, “em que é bastante comum que primeiro sejam dadas as aulas e depois venha a idealização de algum produto prático com uso dos conceitos aprendidos” (RAIMUNDO, 2020, *online*). No caso do *hackathon* e em outras propostas de PBL, é o desafio, bem elaborado e com uma boa rubrica, que traz o sucesso da aquisição de conhecimento por intermédio do andamento da elaboração da proposta. Contudo, de maneira distinta dos procedimentos dos PBL habituais, o *hackathon* se caracteriza pelo curto tempo de execução, “pela elaboração de soluções aos problemas do mundo e pela especial ênfase ao uso da tecnologia e do empreendedorismo como parte orgânica da solução apresentada no produto final” (RAIMUNDO, 2020, *online*)

O objetivo do 1º Hack-Barão foi desenvolver protótipos de sistemas informatizados que atendessem a um fim específico ou projetos livres que fossem inovadores e úteis para o tema proposto. Nesse evento os participantes tiveram a oportunidade de concorrer a prêmios, conhecer alunos dos outros cursos da unidade educacional, ampliar sua rede de relacionamentos e desenvolver suas habilidades, participando de um projeto colaborativo em ambiente de programação e comunicação específicos.

Nesta primeira edição, o tema escolhido justifica-se pela consonância com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que são um apelo global à ação para acabar com a pobreza, proteger o meio ambiente e o clima e garantir que as pessoas, em todos os lugares, possam desfrutar de paz e de prosperidade. Estes são os objetivos para os quais as Nações Unidas estão contribuindo a fim de que se possa atingir a Agenda 2030 no Brasil, com o apoio do poder público, do setor privado e da sociedade organizada (IBGE, 2022).

Assim, com intuito de cocriar projetos inovadores que fossem transversais às características dos vários cursos, esta maratona visou

informar, divulgar e inspirar os discentes e docentes a contribuir coletivamente para soluções de planejamento urbano voltadas para mobilidade, segurança pública e infraestrutura dos bairros de Ribeirão Preto e cidades da região, em consonância com o ODS 11 - Cidades e Comunidades Sustentáveis: tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis (IBGE, 2022).

Diagnóstico da situação-problema e/ou oportunidade

A partir do tema proposto para o 1º Hack-Barão, foi elaborado um regulamento específico para divulgação junto aos estudantes. Os grupos, formados no primeiro dia da maratona, eram compostos por no máximo cinco integrantes, divididos da seguinte forma: um aluno dos cursos de Negócios; um dos cursos de Comunicação e Marketing; um aluno com conhecimentos em *UX - User Experience* ou *Design* e outros dois alunos com experiência em programação matriculados nos cursos de Ciência da Computação, Designer Gráfico ou Jogos Digitais.

O evento foi executado nas dependências da unidade de Comunicação, Negócios e Tecnologia da instituição de ensino, com autonomia para os alunos se organizarem em quaisquer espaços que favorecessem a criatividade e integração entre os grupos. Professores dos cursos participantes e representantes da empresa de soluções urbanísticas, parceira do evento, participaram ativamente como mentores durante a etapa de criação dos projetos.

Na primeira noite foi realizado um painel de especialistas sobre o tema Planejamento Urbano. A palestra de abertura abordou a temática da mobilidade, ministrada pela arquiteta e docente, representante do Projeto “Como Anda”, da cidade de São Paulo. A professora, enfatizou a importância do pertencimento, do olhar coletivo para os problemas urbanos e da necessidade de soluções que colaborem para as demandas dos cidadãos. Na segunda palestra, os estudantes tiveram contato com os projetos inovadores desenvolvidos pela empresa parceira, segundo um relato técnico e institucional de uma das gestoras da empresa sobre o trabalho da construtora que fomenta melhorias em relação aos

projetos urbanísticos. Por fim, a última palestra da noite, ministrada por um docente publicitário e especialista em inovação e criatividade, teve como tema a importância da criatividade na realização de projetos variados. A proposta, nesta etapa, foi contribuir para a ampliação do olhar atento para todas as fases da concepção do projeto. O docente fez uso da teoria do *Design Thinking* que, de acordo com Mello, Almeida e Petrillo (2021) é uma prática para a resolução de problemas centrada no ser humano, utilizada em projetos de inovação que enfocam três pilares: empatia, colaboração e experimentação.

Nesse contexto, no pilar da empatia, os estudantes assistiram palestras sobre o tema do *hackathon* e realizaram pesquisas exploratórias. Após essa etapa, os estudantes se reuniram em equipes para a fase da identificação do problema. Nesse momento, as equipes receberam a mentoria de docentes dos diferentes cursos, além de uma mentoria profissional de colaboradores da empresa parceira do evento. O desafio das equipes foi entregar um MVP – *Minimal Viable Product* (Produto Mínimo Viável) não funcional de um sistema informatizado que solucionasse a demanda apresentada pelo tema, identificada por cada grupo.

A apresentação final foi no formato de *pitch*, avaliado segundo os seguintes critérios: criatividade e inovação; aplicabilidade do sistema para solucionar os problemas dentro da temática apresentada anteriormente; disruptividade da inovação; viabilidade de execução real da solução tecnológica desenvolvida; qualidade e avanço no desenvolvimento do protótipo físico não funcional. As equipes vencedoras receberam premiação em dinheiro, possibilidade de incubação dos trabalhos por uma agência de inovação da cidade de Ribeirão Preto com apoio da empresa parceira.

Propostas de inovação/intervenção/recomendação

A proposta do *hackathon*, como atividade educativa e prática, vem ao encontro das expectativas e desejos das novas gerações de estudantes que buscam, no ensino superior, uma formação pautada no

conhecimento com foco no mercado de trabalho. Diante dos desafios que envolvem as práticas docentes, o uso de metodologias ativas, combinadas com o desenvolvimento de projetos de curto prazo e com objetivos definidos, resulta em avanços significativos no que se refere ao aprimoramento teórico e prático dos estudantes. Para Oliveira e Lott (2019, *apud* GESSI et al, 2021, p. 233), assim como ocorrem nos *hackathons* desenvolvidos em ambiente empresarial, o objetivo é acelerar o processo de transformação digital ou possibilitar a entrega de inovações disruptivas no ritmo acelerado das startups, uma vez que a “estrutura descontraída, encoraja os participantes a inovar e cria um ambiente favorável à inovação, gerenciando o fracasso necessário para o seu surgimento”. (OLIVEIRA e LOTT, 2019).

Nesse sentido, o que tornou o 1º Hack-Barão inovador foi a combinação das metodologias de aprendizagem com o desafio profissional, a premiação e a possibilidade de apresentar junto a uma banca de especialistas as propostas para solucionar problemas reais da comunidade em que os estudantes estão inseridos.

Os projetos vencedores revelaram a preocupação dos estudantes em relação à segurança das mulheres nas ruas das cidades, a falta de mobilidade para pessoas com deficiência em aplicativos de transporte e a necessidade de uma regulamentação mais precisa no que se refere à geolocalização para pedestres. A equipe vencedora, com o trabalho “Despertar da Segurança”, desenvolveu um projeto para levar segurança aos bairros por meio de um teclado de discagem acoplado aos postes de iluminação elétrica. Em segundo lugar, a equipe “Uber para Cadeirantes” teve como proposta principal estender o aplicativo de corridas para atender também os deficientes físicos e, em terceiro lugar, o destaque foi para a equipe “Pedestre” que projetou um aplicativo com o intuito de melhorar a infraestrutura e segurança da cidade.

Conclusões e contribuição tecnológica/social

Para avaliar a percepção dos estudantes sobre o 1º Hack-Barão, foi realizada uma pesquisa por meio do formulário eletrônico, Google

Forms, no modelo de entrevista semiestruturada. Para 41% dos respondentes, o evento alcançou nota 4 numa escala de 0 a 5 pontos. De forma geral, foi muito bem recebido, apesar de ser inédito na escola. De acordo com um dos respondentes: “foi um evento muito informativo e me ajudou a pensar em projetos diferentes e trabalhar em equipe”. Sobre o tema escolhido, 36% dos respondentes consideraram muito bom e adequado para o momento e realidade cotidiana dos estudantes.

Outro dado que corrobora o *feedback* positivo sobre a realização do evento foi que 95,7% dos respondentes afirmam que esse tipo de maratona é importante para o seu desenvolvimento acadêmico e profissional. Esse resultado vem ao encontro das expectativas das novas gerações de estudantes que ingressam no ensino superior, os chamados “nativos digitais” (KENSKI, 2018) ou *homo zappiens* (VEEN; VRAKING, 2000). Assim afirmou um dos participantes: “o evento foi muito importante para a minha interação com pessoas de outros cursos e para uma nova experiência”.

Concluimos este relato reafirmando a necessidade de se pensar propostas de ensino-aprendizagem que dialoguem com os problemas complexos da sociedade contemporânea. Assim como afirma Morin (2003, p. 14) “[...] todos os problemas particulares só podem ser posicionados e pensados corretamente em seus contextos; e o próprio contexto desses problemas deve ser posicionado, cada vez mais, no contexto planetário”. Ao definirmos o tema do 1º Hack-Barão, em sintonia com os ODS da ONU, especificamente, sobre planejamento urbano sustentável, trouxemos para o dia a dia da sala de aula a realidade dos estudantes que são trabalhadores, que usam transporte urbano e estão a mercê da falta de segurança nas cidades. Esse não é um problema que se restringe às decisões do poder público local, mas sim à participação de todos os cidadãos, na busca por soluções. A combinação da escolha desse tema com a metodologia proposta para a realização do *hackathon* na universidade dialoga com os desafios que os estudantes enfrentam em suas vidas e que vão enfrentar em suas atividades profissionais. Outro ponto de destaque foi a possibilidade de

fomentar a importância do trabalho em equipes multidisciplinares, fora do formato tradicional de sala de aula usando recursos digitais e programas para a pesquisa acadêmica e exploratória. A cultura digital dos estudantes proporcionou a rapidez no desenvolvimento dos projetos e a forma criativa e inovadora na apresentação dos resultados.

Referências

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. A era da informação: economia, sociedade e cultura; v.1. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GESSI, Nedson Luiz et al. **Hackathon como Modelo de Aprendizagem Ativa: Estudo de Caso de uma Instituição de Ensino Superior do Noroeste Gaúcho**. *Conjecturas*, ISSN: 1657-5830, Vol. 21, No. 7, 2021. Disponível em: <https://conjecturas.org/index.php/edicoes/article/view/425>. Acesso em: 13 jul. 2022.

IBGE. ODS Brasil. Disponível em: <<https://odsbrasil.gov.br/>>. Acesso: 15 jul. 2022.

KENSKI, Vani Moreira. In: **Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de educação a distância**, org. por MILL, Daniel. Campinas: Editora Papirus, 2018. Disponível em: https://www.academia.edu/43844286/Verbetes_CULTURA_DIGITAL. Acesso em: 16 ago. 2022.

LEMOS, André. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. 8ª.ed. Porto Alegre: Sulina, 2020.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: 3ª. Ed. 3ª. Reimpressão. Editora 34, 2010.

MARTINO, Luís Mauro Sá. **Teoria das Mídias Digitais: Linguagens, Ambientes, Redes**. 2ª. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MELLO, C.M.; ALMEIDA NETO, J.R.M.; PETRILLO, R.P. **Para compreender o design thinking**. Rio de Janeiro: Processo, 2021.

Disponível em:

<https://plataforma.bvirtual.com.br/Acervo/Publicacao/194484> Acesso em: 14 jul. 2022.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução Eloá Jacobina. 8ª. edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

OLIVEIRA, Carlos Alberto Arruda de; ALVES, Luana Lott.

Hackathon como instrumento de inovação aberta. Revista

Inovação. Fundação Dom Cabral. Nova Lima, DOM: v.12, n.37, p. 48-53, jan./abr. 2019. Disponível em:

<https://ci.fdc.org.br/AcervoDigital/Artigos%20FDC/Artigos%20DOM%2037/Hackathon%20como%20instrumento%20de%20inova%C3%A7%C3%A3o%20aberta.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2022.

RAIMUNDO, Sabrina Gonçalves. **Hackathon como modelo de aprendizagem ativa, autônoma e criativa para escolas**. Blog

Four Education Edtech. 3 de agosto de 2020. Disponível em :

<https://foreducationedtech.com.br/blog/modelo-hackathon-para-escolas/> Acesso em: 13 jul. 2022.

SILVA, K. K. A.da; BEHAR, P. A. Competências digitais na educação: uma discussão acerca do conceito. Educ. rev., Belo Horizonte, v. 35, 2019.

VEEN, Wim; VRAKKING, Ben. Homo Zappiens: educando na era digital. Porto Alegre: Artmed, 2009.

Capítulo 11

LUZ, CÂMERA E AÇÃO: A SOCIOLOGIA EDUCACIONAL CLÁSSICA EM MOVIMENTO

Yuri Araujo Carvalho

Introdução

Temos presenciado, ao longo dos últimos anos, o substancial avanço da modalidade EAD (Educação a Distância) no ensino superior brasileiro – panorama impulsionado, sobremaneira, pelas consequências da pandemia (Covid-19), inaugurada no início de 2020. Dados coletados e analisados pela ABMES (Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior), com base no Censo da Educação Superior de 2020, demonstraram que as matrículas para o EAD superior foram, com ineditismo, maiores que as inscrições para o ensino superior presencial naquele ano (53,4% contra 46,6%, respectivamente) (SALLES, 2022). Novo levantamento – também coordenado pela ABMES – prenuncia que o EAD tende a superar o ensino superior presencial também em 2022: de acordo com os novos estudos, a procura pela modalidade cresceu 59% entre 2020 e 2021, em comparação com as demandas apresentadas em anos anteriores (SUZUMBURA, 2022). Trata-se, portanto, de uma realidade consideravelmente complexa, volátil e sensível às dinâmicas socioeconômicas, mas também carregada de potencialidades e convites à (re)elaboração de frutíferas teorias e práticas ligadas aos processos de ensino-aprendizagem à distância.

De tal modo, o presente relato de experiência canaliza atenções para a compreensão de uma situação problemática (e sua conseqüente transformação em atividade pedagógica) desenvolvida junto a alunos matriculados em uma disciplina intitulada “Sociologia e Educação”,



inserida na matriz do curso de Pedagogia-EAD de uma instituição de ensino superior privada localizada na cidade de Ribeirão Preto/SP. Trata-se, em suma, do desvelamento dos caminhos e descaminhos trilhados rumo ao equacionamento do binômio “audiovisual” (enquanto suporte analítico) e “sociologia educacional clássica” (enquanto arcabouço teórico-conceitual mobilizável, a partir das contribuições intelectuais de Émile Durkheim, Max Weber e Karl Marx).

Contexto e realidade investigada

Conforme o exposto, o presente relato encontra-se alinhado às experiências de aprendizagem desenvolvidas em uma disciplina denominada “Sociologia e Educação”, ministrada na modalidade EAD. A sociologia educacional constitui uma das várias frentes ramificadas a partir do núcleo comum da ciência sociológica, e que busca investigar a educação, em amplo sentido, como um fenômeno social, atravessado por instituições, agentes e valores, inserindo-se em um todo social mais complexo, dialogando com estruturas e mentalidades que incidem sobre as dimensões econômica, política, cultural, religiosa, etc. Busca-se esclarecer, por conseguinte, como as mudanças sociais, de modo geral, afetam o campo educacional, transformando ali tanto as relações internas (relativas ao intramuros das escolas), quanto as relações externas (relativas às políticas públicas e à educação enquanto “mercadoria”, por exemplo) (FERREIRA, 1993; KRUPPA, 1994; RODRIGUES, 2001; SOUZA, 2009).

Embora os marcos científicos da sociologia educacional sejam teórica e/ou metodologicamente deslindáveis no plano intelectual, desafio novo e imperioso apresenta-se na “transposição” (crítica) de seus conteúdos aos campos dos planejamentos estratégicos, das mobilizações acadêmicas e das avaliações alinhadas aos processos de ensino-aprendizagem. O contexto em questão torna-se ainda mais desafiador quando articulado à modalidade EAD.

Diagnóstico da situação-problema e/ou oportunidade

Como aproximar, de maneiras propositivas e desafiadoras, a sociologia educacional a um público discente peculiar – impactado pelas múltiplas determinações (limites e possibilidades) do ensino à distância, de formações escolares (via de regra) precárias e das assimetrias catalisadas pela recente pandemia? Como desenvolver experiências de aprendizagem propositivas, palatáveis e que possam conscientizar os alunos acerca da relevância da sociologia clássica (consubstanciada nas figuras de Durkheim, Weber e Marx) para a compreensão das realidades educacionais vigentes em pleno século XXI?

Diante dos desafios expostos, optamos por recorrer às chamadas “metodologias ativas”, as quais podem ser definidas enquanto caminhos que “[...] rompem com o modelo tradicional de ensino e fundamentam-se em uma pedagogia problematizadora, onde o aluno é estimulado a assumir uma postura ativa em seu processo de aprender, buscando a autonomia do educando e a aprendizagem significativa” (PAIVA et al, 2016, p. 145).

Para a disciplina de “Sociologia e Educação”, foi escolhida a “análise e discussão de filme”: trata-se de uma metodologia ativa que consiste no desvelamento e compreensão de fenômenos, conceitos e/ou preceitos estéticos representados em um suporte audiovisual, a partir dos quais torna-se possível desenvolver uma produção oral/escrita, elaborada individualmente ou em grupos (FONSECA, 2003; BITTENCOURT, 2011).

Análise da situação-problema e propostas de inovação/intervenção/recomendação

Com relação ao presente relato de experiência, desenvolvemos junto aos discentes do curso de Pedagogia EAD de uma instituição de ensino superior privada, matriculados na disciplina de “Sociologia e

Educação”, uma experiência de aprendizagem baseada na exibição (e posterior análise teórico-conceitual) do curta-metragem *Alike*, disponível na plataforma *Youtube*. A escolha de uma animação concisa pode ser justificada pelo fato de “o filme de curta-duração, por ocupar apenas parte de uma aula de 50 minutos, facilita as atividades; numa mesma aula é possível assistir ao filme, discuti-lo e rever totalmente a fita ou parte dela, dependendo do encaminhamento dos debates” (FONSECA, 2003, p. 181); já a análise teórico-conceitual pode ser legitimada pelo fato de os conceitos presentes “nos argumentos, nos roteiros e nas situações direta ou indiretamente relacionadas com os filmes [serem] inumeráveis, podendo ser retirados ou inferidos diretamente do conteúdo filmico em questão ou sugeridos pelos problemas e debates suscitados” (NAPOLITANO, 2010, p. 19).

Para a experiência de aprendizagem proposta, os alunos foram convidados (previamente, por meio de leituras e vídeos) a conhecer e comparar os pensamentos sociológico-educacionais de importantes autores clássicos, como Durkheim, Weber e Marx. Após as leituras e contatos com as vídeo-aulas concernentes à etapa de aprendizagem, os discentes foram instigados a mobilizar os conhecimentos adquiridos em uma atividade prática, realizada de modo síncrono através da ferramenta de encontros virtuais disponibilizada pela IES, cujos recursos tecnológicos permitem o uso de microfones, câmeras, chats e slides, compartilhados entre os participantes.

O objetivo da atividade era motivar os alunos para que aplicassem, em uma situação concreta, os principais conceitos sociológico-educacionais desenvolvidos por Durkheim, Weber e Marx (dialogando, pois, com a categoria do domínio cognitivo de Bloom conhecida como “Aplicação”). O encontro virtual entre docente e discentes, composto por duas aulas de 50 minutos cada, foi dividido em 4 etapas.

Na primeira etapa, os alunos assistiram ao curta-metragem *Alike*, de aproximadamente 8 minutos. A obra audiovisual narra o cotidiano de dois personagens principais: o pai-azul (um resignado burocrata) e o filho-amarelo (uma criança curiosa, criativa e, inicialmente, encantada

com as possibilidades escolares). Ao acompanharmos as rotinas dos protagonistas, percebemos que, enquanto o pai-azul mostra-se desmotivado em seu enfadonho emprego burocrático (representado por um escritório repleto de papéis e máquinas de escrever), o filho-amarelo, ao menos inicialmente, encara suas atividades escolares com notáveis criatividade e arrojo, incrementando as letras e os números das tarefas com desenhos e cores; contudo, a criança passa a ser constantemente repreendida pelo professor, exigente quanto ao respeito às regras e reprodução exata das letras e dos números.

Na segunda etapa da atividade, logo após a exibição do curta-metragem, a turma foi dividida (por sorteios) em três grupos. Cada grupo responsabilizou-se pela análise da animação *Alike* a partir das formulações teórico-conceituais de um autor específico, ligado à sociologia educacional clássica. Os grupos, então, foram convidados a responder à seguinte questão motivadora: como as passagens e os conteúdos exibidos pelo curta-metragem *Alike* podem ser analisados à luz do pensamento sociológico-educacional do autor sorteado (Durkheim, Weber ou Marx)? Os discentes foram divididos em salas virtuais específicas, nas quais houve discussões em grupos sobre os pontos pertinentes do curta-metragem e de que maneiras poderiam ser interpretados à luz do autor sorteado; as discussões duraram, aproximadamente, 20-25 minutos, concluindo a segunda etapa da atividade.

Na terceira etapa, inaugurada após as deliberações internas, os grupos expuseram (via microfone, câmera e/ou chat) suas conclusões para a turma, por aproximadamente 30-35 minutos, com mediação do docente. Na quarta e última etapa, após as exposições orais e a finalização do encontro virtual, cada aluno foi estimulado a transformar os resultados alcançados pelas reflexões coletivas em produções textuais individuais, respondendo, novamente, a questão motivadora: como as passagens e os conteúdos exibidos pelo curta-metragem *Alike* podem ser analisados à luz do pensamento sociológico-educacional do autor clássico selecionado (Durkheim, Weber ou Marx)?

Os discentes participantes foram avaliados conforme cinco diferentes critérios (divididos entre as graduações “não atendeu”, “insuficiente”, “mínimo”, “parcial”, “suficiente” e “pleno”): 1) O(a) estudante colaborou com as discussões promovidas junto ao grupo? 2) O(a) estudante participou, de maneira ativa, das explicações apresentadas à turma? 3) O(a) estudante elaborou um texto dialógico em relação aos principais conceitos do autor clássico selecionado? 4) O(a) estudante elaborou um texto coeso e coerente, de acordo com a norma-padrão da língua portuguesa? 5) O(a) estudante elaborou um trabalho que atende às normas da ABNT?

Conclusões e contribuição tecnológica/social

Pode-se asseverar que as respostas à experiência de aprendizagem foram, em saldo, consideravelmente positivas. Os alunos responsáveis pela análise de *Alike* à luz das formulações teórico-conceituais de Durkheim perceberam que o universo representado no curta-metragem estava repleto de fatos sociais (coercitivos, externos e gerais, cujas manifestações independiam das vontades individuais dos personagens, tais como os mundos do trabalho e da escola, cujas regras extrapolavam os desejos subjetivos de pai e filho). Os discentes notaram, também, a existência de certa divisão social do trabalho correspondente à chamada “solidariedade orgânica” entre os indivíduos (cujo exemplo fulcral encontra-se na figura do pai-azul, um trabalhador burocrata – ou seja, apenas mais uma peça na engrenagem/organismo social).

Já os alunos responsáveis pela análise de *Alike* à luz das formulações teórico-conceituais de Weber notaram que o universo apresentado pelo curta-metragem baseava-se na chamada “dominação racional-legal”, ou seja, o tipo de dominação que “requer uma forma particular de autoridade, [por] regras impessoais que foram constantemente instituídas como produto de um debate coletivo. É o império da legalidade” (SOUZA, 2009, p. 50-51). De acordo com a perspectiva weberiana, o curta-metragem pode ser considerado assaz

pessimista, pois a modernidade apresentada carregaria consigo possibilidades educacionais limitadas, baseadas na preparação para tarefas burocráticas fugazes e rotineiras; o filho-amarelo teria absorvido a noção de “legitimidade” do sistema, bem como sua respectiva lógica educacional (caracterizada pelo cumprimento de tarefas pragmáticas e racionais); tratar-se-ia, em suma, de uma clara manifestação da chamada “pedagogia do treinamento”.

Por fim, os alunos responsáveis pela análise de *Alike* à luz das formulações teórico-conceituais de Marx observaram que o pai-azul encontrava-se em uma complexa situação de exploração (posto pertencer à classe dominada) e alienação¹ (percebida na cisão entre o trabalho e seus corolários). O filho-amarelo, por sua vez, estaria sendo educado para, também, adequar-se a tal modo de produção (industrial capitalista, no qual existe a separação contraditória entre os detentores dos meios de produção [burguesia] e os vendedores da força de trabalho [proletariado]). Para Marx, a superação de tal condição seria possível – após a deflagração de uma revolução vitoriosa sobre o capitalismo – com o advento de uma “educação integral”, baseada em três eixos (intelectual, físico e laboral).

Observamos, finalmente, que a presente experiência de aprendizagem foi bem recebida pelos discentes, os quais relataram, ao menos, duas contribuições concretas: maior capacidade de absorção dos conteúdos e, principalmente, o reconhecimento da sociologia educacional clássica como importante instrumento para a análise compreensiva da realidade hodierna. Destacamos, contudo, ao menos uma fragilidade na proposta: a sua execução foi possível levando-se em conta a existência de uma turma diminuta (para turmas maiores, as etapas precisariam ser, estrutural e cronologicamente, reajustadas).

¹ Em Marx, o conceito de alienação pode ser definido da seguinte maneira: “o produtor passa a ser um simples apêndice da máquina e só se requer dele a operação mais simples, mais monótona, mais fácil de aprender. Submetido à impositividade de uma rígida divisão do trabalho, o trabalhador perde a sua capacidade criadora, mecanizando-se através do ritmo repetitivo das atividades manuais e do bloqueio de sua inventividade (SOUZA, 2009, p. 41).

Referências

- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- DIESEL, Aline et al. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4650060/mod_resource/content/1/404-1658-1-PB%20%281%29.pdf. Acesso em: 28 maio 2022.
- FERREIRA, Roberto Martins. **Sociologia da Educação**. São Paulo: Moderna, 1993.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas/SP: Papirus, 2003.
- KRUPPA, Sônia M. Portella. **Sociologia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.
- MARTINEZ, Lara; MÉNDEZ, Rafa Cano. **Alike CGI Animated Short Film HD**. 2017, 1 vídeo, (8 min.). Publicado pelo canal CGMeetup. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=PDHIyrfMl_U. Acesso em: 8 mar. 2022.
- MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- PAIVA, Marlla Rúbya Ferreira et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. **SANARE**, Sobral, v. 15, n. 2, p. 145-153, 2016. Disponível em:

<https://sanare.emnuvens.com.br/sanare/article/view/1049/595>. Acesso em: 29 maio 2022.

PILETTI, Nelson. **Sociologia da educação**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1985.

RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SALLES, Stéfano. Avanço do EAD muda perfil do ensino superior privado no Brasil, revela pesquisa. **CNN Brasil**, 24 maio 2022. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/noticias/avanco-do-ead-muda-perfil-do-ensino-superior-privado-no-brasil-revela-pesquisa/>. Acesso em: 28 maio 2022.

SOUZA, João Valdir Alves de. **Introdução à sociologia da educação**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SUZUMBURA, Daniel. Estudo mostra que EaD deve ultrapassar ensino presencial até o final de 2022. **Jornal Dia Dia**, 27 jun. 2022. Disponível em: <https://jornaldiadia.com.br/estudo-mostra-que-ead-deve-ultrapassar-ensino-presencial-ate-o-final-de-2022/>. Acesso em: 28 jun. 2022.

Capítulo 12

O FANTÁSTICO MUNDO DA ENDOCRINOLOGIA

Sérgio Luchini Batista
Larissa Cocicov Gyotoku

Introdução

A aprendizagem é muito facilitada quando o aluno se envolve emotivamente de forma positiva com o conteúdo oferecido. O ensino de doenças como diabetes mellitus e tireoidopatias ocorre comumente na prática ambulatorial com atendimento de pacientes, o que impacta o estudante de maneira importante pela empatia com o doente. Contudo, o aprendizado de doenças raras como nanismos, hipogonadismos, acromegalia, entre outras, torna-se pouco consistente, dado a falta inerente de tais pacientes na prática clínica. Desta forma, o ensino de tais patologias se torna um desafio para o professor de endocrinologia.

Materiais e métodos

Utilizamos exemplos lúdicos, fantasiosos ou reais, para atrair a atenção e o interesse dos alunos em tais patologias raras, criando um vínculo emocional positivo e oferecendo uma vivência que consolide o aprendizado.

Discussão

No aprendizado do nanismo, utilizamos os anões de “Branca de Neve e os Sete Anões”, para ilustrar os diferentes diagnósticos de nanismo. Adicionalmente, utilizamos o famoso personagem “Mickey



Mouse” como exemplo lúdico do hipopituitarismo, bem como da personagem do filme “A órfã”, que retrata uma história verídica. Por fim, ilustramos a real história dos anões de Itabaianinha, município no interior do Sergipe, onde uma população foi estudada devido uma mutação rara, que leva a deficiência de GH, sendo conhecida mundialmente na literatura científica.

Para o aprendizado dos hipogonadismos, trazemos o famoso personagem “Peter Pan” para ilustrar o atraso puberal, o hábito eunucoide e alteração do olfato, característicos da síndrome de Kallmann. Para o ensino da síndrome de Turner, utilizamos a personagem “Pequena Sereia”, para ilustrar a baixa estatura e alguns estigmas sindrômicos da doença.

Por fim, no aprendizado da acromegalia e acrogigantismo, exemplos como o gigante da história “João e o Pé de Feijão”, o gigante “Hagrid” do mundo de “Harry Potter”, bem como a história bíblica de Davi e Golias e a real história do acromegálico Maurice Tillet, que inspirou a criação do famoso personagem “Shrek”.

Observamos que a experiência nas aulas com a utilização de tais recursos se torna bastante descontraída e prazerosa, tanto para o professor como para os alunos. Adicionalmente, os próprios alunos trazem exemplos ilustrados em outras situações ou até mesmo por eles vivenciados, quer seja direta ou indiretamente. Por fim, os alunos relatam sempre no final da disciplina que tais exemplos auxiliam muito no aprendizado e afirmam que é o conteúdo que jamais irão esquecer.

Considerações finais

A utilização de recursos lúdicos pode ser muito útil na fixação de conteúdo, mesmo em alunos do ensino superior, particularmente no aprendizado de doenças para os alunos do curso de medicina.

Referências

Dauphinee WD. Forgetting lessons past: failure to consider context and resources in curricular change. *Med Educ*. 2009 Jun;43(6):502-4. doi: 10.1111/j.1365-2923.2009.03334.x. PMID: 19493171.

Nieuwenhuijzen Kruseman AC. What can we learn from undergraduate medical education? *Eur J Intern Med*. 2005 Feb;16(1):21-23. doi: 10.1016/j.ejim.2004.10.009. PMID: 15733816.

SOBRE OS AUTORES E ORGANIZADORES

Alessandra Fracaroli Perez

Doutorado em Linguística pela UFSCar. Docente da UNAERP.

Contato: aperez@unaerp.br

Andréa Consolino Ximenes

Especialista em Tecnologias Educacionais pela PUC-SP (2007) e em Língua Inglesa (2003) pela FFLCH-USP. Possui Graduação em Letras, Tradução e Interpretação pelo Centro Universitário Ibero Americano (2000). Mestranda em Administração pela FEA-USP.

Contato: aximenes@usp.br

Anna Luiza Lobo Trevisan

Graduanda em Medicina pelo Centro Universitário Barão de Mauá.

Contato: annaluizatrevisan@gmail.com

Belkiss Rolim Rodrigues Fracon

Mestrado em Saúde na Comunidade pela USP. Docente do Centro Universitário Barão de Mauá.

Contato: belkiss.rolim@baraodemaua.br

Bruna Amazir da Silva

Contato: bruna.amazir@yahoo.com.br

Carmen Silvia Porto Brunialti Justo

Mestrado em Psicologia pela USP. Docente do Centro Universitário Barão de Mauá.

Contato: carmen.justo@baraodemaua.br

Carolina Galvão Salioni

Graduanda em Medicina pelo Centro Universitário Barão de Mauá.

Contato: carolinasalioni98@hotmail.com

Crislaine Gruber

Doutorado em Engenharia de Produção pela UFSC. Docente do Instituto Federal de Santa Catarina.

Contato: crislaine.gruber@ifsc.edu.br

Eduardo Garbes Cicconi

Doutorado em Administração pela USP. Docente do Centro Universitário Barão de Mauá.

Contato: eduardo.cicconi@baraodemaua.br

Eliza Maria da Cunha Bomfim

Mestrado em Engenharia de Produção pela UFSCar. Docente do Centro Universitário Barão de Mauá.

Contato: eliza.cunha@baraodemaua.br

Elizama Dalva Angelica da Silva

Especialista em Tecnologias para a Educação pelo Instituto Federal de Santa Catarina.

Contato: elizamaangel@gmail.com

Erika Nascimento Castro Dias

Contato: erikadias@claretiano.edu.br

Evandro Luís Ribeiro

Mestrado em Engenharia de Produção pela UNIP. Docente do Claretiano Centro Universitário.

Contato: evandroribeiro@claretiano.edu.br

Felipe Carvalho Barbosa

Mestrado em Administração pela UFPE.

Contato: carvalho@usp.br

Felipe Ziotti Narita

Realizou pós-doutorado na USP e na UFSCar e doutorado na UNESP. Pró-reitor de pós-graduação e investigação científica e docente do Centro Universitário Barão de Mauá e da UNESP.

Contato: felipe.narita@baraodemaua.br

Gustavo de Oliveira Andrade

Contato: andrade.goliveira@gmail.com

Iara Yamamoto

Mestrado em Administração pela USP.

Contato: iarayamamoto@usp.br

Isabela Cristina Machado Fumes

Docente do Centro Universitário Barão de Mauá.

Contato: isabelafumes@hotmail.com

Isabele Fogaça de Almeida

Mestrado em História, Cultura e Identidades pela UEPG.

Contato: isabelefogaca@gmail.com

José Dutra de Oliveira Neto

Doutorado em Controladoria e Contabilidade pela USP. Docente da USP.

Contato: dutra@usp.br

Larissa Cocicov Gytoku

Graduada em Medicina pela USP.

Contato: larissa.cocicov@baraodemaua.br

Leonardo Moscovici

Doutorado em Psiquiatria pela USP. Docente do Centro Universitário Barão de Mauá.

Contato: leonardo.moscovici@baraodemaua.br

Maria Carolina Bot Bonfim

Mestrado em Saúde Coletiva pela UEL.

Contato: carolinaenf2003@hotmail.com

Milena da Silveira Pereira

Doutora em História pela UNESP. Docente do Centro Universitário Barão de Mauá.

Contato: milena.silveira@baraodemaua.br

Patricia Rodrigues Miziara Papa

Mestrado em Educação pelo Centro Universitário Moura Lacerda. Pró-reitora de ensino do Centro Universitário Barão de Mauá.

Contato: patricia.papa@baraodemaua.br

Rosana Iara Carolli

Especialização em Educação Física pelo Claretiano Centro Universitário.

Contato: rosanacarolli@claretiano.edu.br

Sérgio Luchini Batista

Doutorado em Medicina pela USP. Docente do Centro Universitário Barão de Mauá.

Contato: sergio.batista@baraodemaua.br

Talita Thereza Ferraz

Graduanda em Medicina pelo Centro Universitário Barão de Mauá.

Contato: talitaferraz@outlook.com

Vanessa Itacaramby Pardim

Mestrado em Administração pela Universidade Nove de Julho.

Contato: vanessa.itacaramby@usp.br

Virginia Campos Silvestrini

Doutorado em Bioquímica pela USP.

Contato: virginiasilvestrini@claretiano.edu.br

Yuri Araujo Carvalho

Mestrado em História, Poder e Práticas Sociais pela UNIOESTE.

Contato: yuri.araujo@baraodemaua.br

O presente livro materializa um esforço interinstitucional de reflexão sobre as transformações tecnológicas e pedagógicas no campo educacional a partir da iniciativa capitaneada por USP, UNAERP, Centro Universitário Barão de Mauá e Claretiano Centro Universitário. Os estudos reunidos evidenciam múltiplos enfoques sobre experiências educacionais, em diversos espaços e contextos, considerando desafios e tendências da mediação tecnológica à luz das demandas formativas do século XXI. As contribuições, portanto, ressaltam a centralidade de temas como formação de professores, políticas de inclusão, ambientes digitais, curricularização da extensão, inovação e novas abordagens para temas tradicionais dos currículos escolares. A publicação reforça o compromisso da rede interinstitucional de universidades com o fomento a pesquisas e ao compartilhamento de experiências dedicadas ao aperfeiçoamento do sistema escolar à luz da transição digital e das práticas inovadoras.

EDIÇÕES |  **BARÃO**

 10.56344/lv5

ISBN 978-65-997843-4-7

