

FACES DA PRODUÇÃO ACADÊMICA

PEMBROKE COLLINS

CONSELHO EDITORIAL

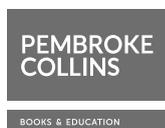
PRESIDÊNCIA Felipe Dutra Asensi

CONSELHEIROS Adolfo Mamoru Nishiyama (UNIP, São Paulo)
Adriano Moura da Fonseca Pinto (UNESA, Rio de Janeiro)
Adriano Rosa (USU, Rio de Janeiro)
Alessandra T. Bentes Vivas (DPRJ, Rio de Janeiro)
Arthur Bezerra de Souza Junior (UNINOVE, São Paulo)
Aura Helena Peñas Felizzola (Universidad de Santo Tomás, Colômbia)
Carlos Mourão (PGM, São Paulo)
Claudio Joel B. Lossio (Universidade Autónoma de Lisboa, Portugal)
Coriolano de Almeida Camargo (UPM, São Paulo)
Daniel Giotti de Paula (INTEJUR, Juiz de Fora)
Danielle Medeiro da Silva de Araújo (UFSB, Porto Seguro)
Denise Mercedes N. N. Lopes Salles (UNILASSALE, Niterói)
Diogo de Castro Ferreira (IDT, Juiz de Fora)
Douglas Castro (Foundation for Law and International Affairs, Estados Unidos)
Elaine Teixeira Rabello (UERJ, Rio de Janeiro)
Glaucia Ribeiro (UEA, Manaus)
Isabelle Dias Carneiro Santos (UFMS, Campo Grande)
Jonathan Regis (UNIVALI, Itajaí)
Julian Mora Aliseda (Universidad de Extremadura, Espanha)
Leila Aparecida Chevchuk de Oliveira (TRT 2ª Região, São Paulo)
Luciano Nascimento (UEPB, João Pessoa)
Luiz Renato Telles Otaviano (UFMS, Três Lagoas)
Marcelo Pereira de Almeida (UFF, Niterói)
Marcia Cavalcanti (USU, Rio de Janeiro)
Marcio de Oliveira Caldas (FBT, Porto Alegre)
Matheus Marapodi dos Passos (Universidade de Coimbra, Portugal)
Omar Toledo Toribio (Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Peru)
Ricardo Medeiros Pimenta (IBICT, Rio de Janeiro)
Rogério Borba (UVA, Rio de Janeiro)
Rosângela Tremel (UNISUL, Florianópolis)
Roseni Pinheiro (UERJ, Rio de Janeiro)
Sergio de Souza Salles (UCP, Petrópolis)
Telson Pires (Faculdade Lusófona, Brasil)
Thiago Rodrigues Pereira (Novo Liceu, Portugal)
Vania Siciliano Aieta (UERJ, Rio de Janeiro)

ORGANIZADOR:

FELIPE ASENSI

FACES DA PRODUÇÃO ACADÊMICA



PEMBROKE COLLINS
Rio de Janeiro, 2021

Copyright © 2021 | Felipe Asensi (org.)

DIREÇÃO EDITORIAL Felipe Asensi

EDIÇÃO E EDITORAÇÃO Felipe Asensi

REVISÃO Coordenação Editorial Pembroke Collins

PROJETO GRÁFICO E CAPA Diniz Gomes

DIAGRAMAÇÃO Diniz Gomes

DIREITOS RESERVADOS A

PEMBROKE COLLINS

Rua Pedro Primeiro, 07/606

20060-050 / Rio de Janeiro, RJ

info@pembrokecollins.com

www.pembrokecollins.com

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Nenhuma parte deste livro pode ser utilizada ou reproduzida sob quaisquer meios existentes sem autorização por escrito da Editora.

FINANCIAMENTO

Este livro foi financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro, pelo Conselho Internacional de Altos Estudos em Direito (CAED-Jus), pelo Conselho Internacional de Altos Estudos em Educação (CAEduca) e pela Pembroke Collins.

Todas as obras são submetidas ao processo de peer view em formato double blind pela Editora e, no caso de Coletânea, também pelos Organizadores.

F138

Faces da produção acadêmica / Felipe Asensi (organizador). – Rio de Janeiro: Pembroke Collins, 2021.

710 p.

ISBN 978-65-89891-28-4

1. Educação. 2. Ensino Superior. 3. Pedagogia. 4. Pesquisa acadêmica. I. Asensi, Felipe (org.).

CDD 370

Bibliotecária: Aneli Beloni CRB7 075/19.

SUMÁRIO

ARTIGOS.....	15
EDUCAÇÃO EM TEMPO DE PANDEMIA: POR QUE OS PAIS DEVEM ESTAREM ATENTOS À ESCOLARIZAÇÃO DOS FILHOS?.....	17
<i>Alana Gabriele da Silva</i>	
<i>Maria Veronica Oliveira Simão</i>	
ESTUDO COMPARATIVO ENTRE OS PROCESSOS DE COMPOSIÇÃO DOS SINAIS NA LIBRAS E DAS PALAVRAS NA LÍNGUA PORTUGUESA.....	29
<i>Lia Cláudia Coelho</i>	
<i>Adelaine Valéria Gomes Lima</i>	
ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS: DESAFIOS NA ESCOLA REGULAR.....	38
<i>Elenise da Silva Carneiro</i>	
<i>Adelaine Valéria Gomes Lima</i>	
"NADA SOBRE NÓS SEM NÓS": A AUTODETERMINAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E O PAPEL DO ASSISTENTE SOCIAL SOB A ÉGIDE DOS DIREITOS HUMANOS.....	54
<i>Maria Cecília Bello Moutinho Baseggio</i>	
PEDAGOGIA POR PROJETOS E ESTUDOS EM MATEMÁTICA: UMA EXPERIÊNCIA EM BUSCA DO ENSINO EMANCIPATÓRIO.....	69
<i>Daiane Luzia de Matos Bueno</i>	
<i>Fabiana Rosa Vilela de Oliveira Guilherme</i>	
CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS EM FORMAÇÃO CONTINUADA: O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA AO ALCANCE DO POTIGUARA.....	87
<i>Emerson Felipe da Silva</i>	

LUXO E MODA NO MERCADO ON-LINE: IMPACTOS DA PANDEMIA SOBRE AS MARCAS.....	109
<i>Claudio Luiz Ariani Fontes</i>	
EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: PROJETOS INTEGRADORES PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS.....	125
<i>Luís Carlos Ribeiro Alves</i>	
DE QUE MULHERES ESTAMOS FALANDO? UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A VIVÊNCIA DE UMA MULHER NEGRA NA PÓS-GRADUAÇÃO.....	138
<i>Rose Mari Ferreira</i> <i>Alcindo Antônio Ferla</i>	
GESTÃO DEMOCRÁTICA E A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE NA CONSOLIDAÇÃO DO PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO.....	153
<i>Eliene Brito Passos</i>	
PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA INTERNET: UM ESPAÇO DE REIVINDICAÇÃO DE DIREITOS E VISIBILIDADE.....	169
<i>Maria Cecília Bello Moutinho Baseggio</i>	
OLHAR CRIATIVO SOBRE A GEOMETRIA TRABALHADA COM O PROEJA: UMA PRÁTICA EM PERÍODO DE PANDEMIA COVID-19.....	183
<i>Lavinia Clemente Lima</i> <i>Regina Cavalheiro de Oliveira</i> <i>Patricia Cristiane da Cunha Xavier</i>	
A TRANSFORMAÇÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA COMUNICAÇÃO E DA CULTURA ORGANIZACIONAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES À GESTÃO....	205
<i>Alessandra Freire Magalhães de Campos</i> <i>Luna Campos Gurgel de Andrade</i>	
JUDICIALIZAÇÃO REVERSA DE POLÍTICAS PÚBLICAS: UMA AMEAÇA À CIDADANIA.....	223
<i>Clarissa Bottega</i>	
IDENTIDADE DOCENTE EM FORMAÇÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIAS DE UMA PIBIDIANA/RESIDENTE.....	239
<i>Thalia dos Santos Chaves</i> <i>Antônio Cícero de Andrade Pereira</i>	

COMPORTAMENTO DE MATERIAIS CIMENTÍCIOS SUPLEMENTARES PARA CONCRETO ARMADO SUBMETIDOS A ALTAS TEMPERATURAS.....	256
<i>Mariana de Almeida Motta Rezende</i>	
RESISTÊNCIA AO FOGO DE CONCRETOS DE ALTO E ULTRA ALTO DESEMPENHO.....	275
<i>Mariana de Almeida Motta Rezende</i>	
A EDUCAÇÃO BRASILEIRA DO SÉCULO XXI: O USO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS.....	290
<i>Maria Veronica Oliveira Simão</i>	
<i>Alana Gabriele da Silva</i>	
EAD E ENSINO REMOTO EMERGENCIAIS NA PANDEMIA: RELATOS DE EXPERIÊNCIA SOB A ÓTICA FAMILIAR.....	303
<i>Annie Mara Arruda de Sá e Brito</i>	
EMEF ANTONIO AZEVEDO E O FORMS NO ENSINO REMOTO: VIABILIDADE, NECESSIDADE, BENEFÍCIOS E LIMITAÇÕES.....	320
<i>Emerson Felipe da Silva</i>	
EDUCAÇÃO NA PANDEMIA: LIMITES E DESAFIOS SOCIOECONÔMICOS PARA A FORMAÇÃO EDUCACIONAL DE ALUNOS DE BAIXA RENDA.....	338
<i>Lucas Tavares Leme</i>	
EDUCAÇÃO EM TEMPO DE PANDEMIA: UMA REFLEXÃO SOBRE A EXCLUSÃO DIGITAL DE ALUNOS DE BAIXA RENDA.....	347
<i>Helenice Barroso Araújo</i>	
EDUCAÇÃO NA PANDEMIA: O PAPEL DO DOCENTE NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E NA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA NO BRASIL.....	359
<i>Antocléia de Sousa Santos</i>	
DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: UMA REVISÃO.....	372
<i>Leila Cristina Arantes</i>	
A EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19: A AFILIAÇÃO NUMA PERSPECTIVA DO ENSINO REMOTO.....	383
<i>Francy Laura Correia Gomes dos Passos</i>	

EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE ENTRE MOTIVAÇÃO E APRENDIZAGEM NO AMBIENTE ESCOLAR.....	395
<i>Eliete Conceição Ribeiro de Carvalho</i>	
NETNOGRAFIA: REFLEXÕES DO MÉTODO DE PESQUISA QUALITATIVA ON-LINE COM APLICAÇÃO DO SOFTWARE ATLAS.TI 9.....	410
<i>Claudio Luiz Ariani Fontes</i>	
MÍDIAS SOCIAIS E APRENDIZAGEM REMOTA: ALTERNATIVAS PARA MANUTENÇÃO DE VÍNCULOS DE APRENDIZAGEM EM ESCOLAS CEARENSES.....	423
<i>Luis Carlos Ribeiro Alves</i>	
USO DO GOOGLE TRENDS NA ANÁLISE DO INTERESSE DE PESQUISA SOBRE DESMATAMENTO NO BRASIL NOS ANOS DE 2016 A 2020.....	442
<i>Cassia Brocca Caballero</i>	
AVALIAÇÃO POR PORTFÓLIOS: UMA REVISÃO DA METODOLOGIA APLICADA NA ÁREA DA SAÚDE.....	456
<i>Juliane Farinelli Panontin</i>	
A FORMAÇÃO DO EU NA PANDEMIA: RETOMADA DAS AULAS SEM COMPROMETER A FORMAÇÃO DO EU NA CRIANÇA BEM PEQUENA.....	471
<i>Maria de Lourdes Olveira</i> <i>Helenice Barroso Araújo</i>	
BRASIL: CRIANÇAS QUE SÓ TÊM ALIMENTAÇÃO NA ESCOLA PASSAM FOME NO PERÍODO DA PANDEMIA DA COVID-19.....	486
<i>Jania Solidade Baraúna Almeida</i>	
GEOTECNOLOGIA E ENSINO TÉCNICO-PROFISSIONALIZANTE: INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA TRANSVERSAL MEDIADA PELO GOOGLE EARTH PRO.....	501
<i>Josilene Cavalcante Corrêa</i>	
A PEDAGOGIA SISTÊMICA SOB O OLHAR DA SOCIOLOGIA PROCESSUAL.....	521
<i>Marcia do Socorro de Albuquerque Oliveira</i>	
AVALIAÇÃO EDUCACIONAL SOB DISPUTA: A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA NA POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL BRASILEIRA.....	534
<i>Cleberson Henrique de Moura</i> <i>Fabiola Alice dos Anjos Durães</i>	

A MÍDIA E O SISTEMA DE JUSTIÇA: POSSÍVEIS CONFLITOS ENTRE A LIBERDADE DE INFORMAÇÃO E O PROCESSO JUDICIAL.....	552
<i>Clarissa Bottega</i>	
<i>Mariana Gomes de Oliveira</i>	
EDUCAÇÃO EM SAÚDE NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19: UMA REFLEXÃO SOBRE DESAFIOS E TENDÊNCIAS.....	566
<i>Francivânia Brito de Matos</i>	
<i>Maria Lúcia Duarte Pereira</i>	
ENSINO POR COMPETÊNCIAS E METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO REMOTO: POSSIBILIDADES E AVANÇOS EM FIOLOGIA DO EXERCÍCIO.....	578
<i>Keith Sato Urbinati</i>	
PIBID E RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA COMO FORMAÇÃO CONTÍNUA: RELATO DE EXPERIÊNCIAS DE UM PROFESSOR FORMADOR.....	600
<i>Antônio Cícero de Andrade Pereira</i>	
O DIREITO À CRECHE: UM ENFOQUE AO PROCESSO ESTRUTURAL COMO MECANISMO PARA A EFETIVAÇÃO DESTE DIREITO FUNDAMENTAL.....	615
<i>Nicole Rivello Fortes de Almeida</i>	
ABORTO EM PORTUGAL: AS DECISÕES DO TRIBUNAL CONSTITUCIONAL PORTUGUÊS.....	626
<i>Victor Terra de Menezes</i>	
RESUMOS.....	645
GESTAÇÃO E SAÚDE BUCAL COMO ENCONTRO PARA A INTEGRALIDADE DO CUIDADO: A VOZ DAS GESTANTES EM ACOMPANHAMENTO NO PRÉ-NATAL EM ALVORADA/RS.....	647
<i>Rose Mari Ferreira</i>	
<i>Alcindo Antônio Ferla</i>	
AS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NA SAÚDE NA PANDEMIA DA COVID-19.....	653
<i>Francivânia Brito de Matos</i>	
<i>Maria Lúcia Duarte Pereira</i>	
COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA: A IMPORTÂNCIA PEDAGÓGICA DO TUTOR.....	660
<i>Fernanda Losso Bacellar</i>	
<i>Tayza Cristina Nogueira Rossini</i>	

ENSINO HÍBRIDO: ESTRATÉGIAS DOS PROFESSORES EM CIÊNCIAS EXATAS...	666
<i>Wellington Martins Filho</i>	
<i>Edilente Cristine Weffort Lourenço</i>	
<i>Alessandra Carla Furlanetti</i>	
VALIDATION OF SATELLITE-BASED PRECIPITATION FROM GPM IN SOUTH OF BRAZIL.....	672
<i>Cassia Brocca Caballero</i>	
DO ERRO CONSTRUTIVO AO ERRO EPISTEMOLÓGICO: UM ESPAÇO PARA AS EMOÇÕES.....	678
<i>Jania Solidade Baraúna Almeida</i>	
OS DESAFIOS ENFRENTADOS PELO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO TRABALHO REMOTO EM IBIASSUCÊ-BA NO ANO LETIVO 2020/2021.....	683
<i>Janitlon de Lima Almeida</i>	
APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA PELA INTERDISCIPLINARIDADE: UMA ANALOGIA ENTRE O NASCIMENTO DAS IDEIAS EM ARENDT E O PENSAMENTO COMPLEXO EM MORIN.....	690
<i>Edna Gomes Lopes da Cunha</i>	
<i>Sandra Terezinha Resner Manhães Autor</i>	
COMUNIDADES DE PRÁTICA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: POSSIBILIDADES PARA O ENSINO SUPERIOR.....	696
<i>Patricia da R.M.N. Balistieri</i>	
<i>Andreza Sartori</i>	
DIREITO À EDUCAÇÃO: CRIANÇAS E ADOLESCENTES NO CONTEXTO INTERNACIONAL E A PANDEMIA DE COVID-19.....	703
<i>Taynara Gagliano Vieira Garavello</i>	

CONSELHO CIENTÍFICO DO CAEduca

Adriano Rosa (USU)

Antonio Gasparetto (IFSMG)

Cristiane Barroncas Maciel Costa Novo (UEA)

Fabiana Eckhardt (UCP)

Felipe Asensi (UERJ)

Glauca Ribeiro (UEA)

Jardelino Menegat (UniLassale)

Jose Miranda (UNIMB)

Marcelo Mocarzel (UniLassale)

Marcia Cavalcanti (USU)

Rafael Bastos de Oliveira (UCP)

Robert Segal (Unirio)

Rosangela Tremel (Unisul)

Sergio Salles (UCP)

Thiago Mazucato (FUNPEPE)

SOBRE O CAEduca e o CAED-Jus

O **Conselho Internacional de Altos Estudos em Educação (CAEduca)** e o **Conselho Internacional de Altos Estudos em Direito (CAED-Jus)** são iniciativas consolidadas e reconhecidas de uma rede de acadêmicos e universidades para o desenvolvimento de pesquisas e reflexões multidisciplinares de alta qualidade.

Todas as iniciativas do CAEduca e do CAED-Jus desenvolvem-se via internet, sendo a tecnologia parte importante para o sucesso das discussões e para a interação entre os participantes através de diversos recursos multimídia.

Os nossos eventos internacionais destacam-se por serem congressos acadêmicos de alta importância no mundo e contam com os seguintes diferenciais:

- Abertura a uma visão multidisciplinar e multiprofissional sobre o conhecimento, sendo bem-vindos os trabalhos de acadêmicos de diversas formações;
- Democratização da divulgação e produção científica;
- Publicação dos artigos em livro impresso no Brasil (com ISBN), com envio da versão virtual aos participantes;
- Interação efetiva entre os participantes através de ferramentas via internet;
- Exposição permanente do trabalho e do vídeo do autor, durante o evento, para os participantes.

Os Conselhos Científicos do **CAEduca** e do **CAED-Jus** são compostos por acadêmicos de alta qualidade em nível nacional e internacional, tendo membros do Brasil, Estados Unidos, Colômbia, Argentina, Portugal, Reino Unido, Itália e Alemanha.

Em 2021, o **CAEduca** e do **CAED-Jus** organizaram o **Congresso Multidisciplinar de Produção Acadêmica (CMPA 2021/3)**, que ocorreu entre os dias 26 e 28 de maio 2021 em conjunto com o **Congresso Internacional de Altos Estudos em Educação (CAEduca 2021)**. Ambos os eventos contaram com mais de 350 artigos e resumos expandidos de 31 universidades e 19 programas de pós-graduação stricto sensu.

A seleção dos trabalhos (artigos e resumos) apresentados ocorreu através do processo de *peer review*. Os trabalhos do **CMPA** aprovados e apresentados no evento foram publicados neste livro.

Esta publicação é financiada por recursos da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), do Conselho Internacional de Altos Estudos em Educação (CAEduca), do Conselho Internacional de Altos Estudos em Direito (CAED-Jus) e da Editora Pembroke Collins e cumpre os diversos critérios de avaliação de livros com excelência acadêmica nacionais e internacionais.

ARTIGOS

EDUCAÇÃO EM TEMPO DE PANDEMIA: POR QUE OS PAIS DEVEM ESTAREM ATENTOS À ESCOLARIZAÇÃO DOS FILHOS?

*Alana Gabriele da Silva*¹

*Maria Veronica Oliveira Simão*²

INTRODUÇÃO

Todos sabem as drásticas mudanças que os cenários brasileiros estão vivenciando devido à doença Covid-19. O que parecia ser apenas meses de isolamento foram transformados em um ano, e infelizmente, ainda não existe previsão de quando tudo voltará se acalmar novamente.

O âmbito educacional foi o que mais sofreu mudanças, principalmente, as escolas de educação básica, pois elas tiveram que (re)adaptar suas metodologias de ensino do dia para a noite, conseqüentemente havendo enormes desafios. Por outro lado, você sabia que também houve aspectos positivos e mudanças de posicionamentos em relação à escola?

1 Pós-graduada em Docência do Ensino Superior pelo instituto de ensino FAVENI, Graduada em Letras/ Inglês e Pedagogia pela Universidade do Sagrado Coração, Bauru e Professora da Educação Básica na rede pública do estado de São Paulo.

2 Mestranda em Ciências da Educação pela Flórida Christian University (FCU), Especialista em Educação Especial, Graduada em Pedagogia e em Letras/Espanhol, Professora da Educação Básica na rede pública municipal de ensino no estado do Maranhão.

Um dos maiores desafios foi a necessidade da inserção da tecnologia em seu cotidiano. O que já era previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na competência geral 5, tornou-se obrigatório sem mensurar as classes sociais das famílias. A modificação do ambiente familiar também fez parte desse quadro catastrófico de alterações que os brasileiros estão enfrentando.

Apesar das dificuldades encontradas tanto na escola quanto em casa, a pandemia trouxe aspectos positivos, sendo, o principal deles, a ênfase do auxílio e acompanhamento dos pais durante a vida escolar dos filhos. Por meio da quarentena, o ensino remoto obrigou os responsáveis a acompanhar o desenvolvimento das atividades dos alunos. Portanto, esta ação trouxe uma reflexão sobre a importância de saber a realidade da aprendizagem das crianças, visto que muitas delas têm dificuldades, as quais nunca foram expostas.

O objetivo deste artigo é fazer uma análise sobre a necessidade do acompanhamento dos pais e/ou responsáveis em relação à vida escolar dos educandos e como isso adentrou a casa dos brasileiros durante o isolamento social. Para isso, foram utilizadas bibliografias já desenvolvidas sobre o assunto. Por meio delas, busca-se motivar o acompanhamento constante da aprendizagem, até mesmo, no pós-pandemia.

Este artigo está subdividido em tópicos, sendo o primeiro uma reflexão dos desafios encontrados na área da educação em tempos de pandemia. O tópico seguinte disserta sobre a comunidade escolar e seu funcionamento antes da pandemia e como isso foi alterado durante este período. Finalmente, as considerações finais trazem uma reflexão sobre o conteúdo abordado, seguido das REFERÊNCIAS.

1. OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

1.1. CONCEITUANDO A EDUCAÇÃO

A educação é o ato mais importante durante a vida do ser humano e inúmeros pensadores já refletiram sobre o tema. Segundo Ribeiro et al. (2017, s/p), “a Educação é a forma de construção de conhecimentos e atitudes necessárias para integração do homem à sociedade. Portan-

to, acontece em dois momentos distintos: primeiro, como educação familiar, segundo, como educação erudita”. A educação é, portanto, primordial na vida do ser humano. É por meio dela que nos desenvolvemos e passamos a viver e modificar nosso meio social. Embora, algumas pessoas acreditem que ela acontece apenas dentro de instituições escolares, na verdade – como ressaltado na citação acima – ela acontece primeiramente no ambiente familiar, com o convívio diário dos pais, e só depois, nas escolas.

Retomemos um pouco na história educacional.

A história da educação é extensa. No Brasil, começou com a chegada dos jesuítas, visto que eles objetivavam catequizar os índios. A partir daí, ocorreram enormes transformações educacionais em consonância com o desenvolvimento social e cultural.

No século XX, é preciso mencionar, ainda em Ribeiro et al. (2017), sobre a educação mundial, visto que, neste período, ela tem um caráter mais científico, com consequências ambíguas: embora existam avanços tecnológicos revolucionários ainda existem tragédias pautadas por eles. Um dos exemplos são as Guerras Mundiais e como elas refletiram e alteraram os processos escolares, além da concepção da rotina e relação de professores e alunos.

A educação brasileira, com a Constituição de 1988, foi alterada por completo. Segundo Silva e Jacobs (2020), ela é um marco histórico que inaugurou o período democrático do Brasil, pois é a partir daí que a educação ganha espaço, atendendo à demanda brasileira populacional, principalmente em relação a questões sociais e garantia de direitos e deveres.

Grandes marcos históricos alteraram diretamente no desenvolvimento educacional. Com a chegada da Covid-19, em conformidade com a necessidade de isolamento social, a pandemia tornou-se um marco de desafios e evoluções da educação. Embora apresente adversidades, muitos aspectos estão sendo repensados, alterados e aderidos dentro e fora da sala de aula.

1.2. A ESCOLA EM TEMPOS DE PANDEMIA

O coronavírus alterou o âmbito educacional mundial. As escolas brasileiras também tiveram que fazer uma personalização de ensino para que

a aprendizagem continuasse acontecendo. Ocorreram inúmeras modificações do dia para a noite em todo território nacional.

Segundo Hackenhaar e Grandi (2020), este novo momento trouxe mudanças em relação ao planejamento do ensino, entre outros aspectos, exigindo ainda mais uma reflexão profunda sobre o ensino remoto, pois ele adentrou em todos os lares brasileiros, independente das classes sociais. A preocupação com a qualidade de aprendizagem torna-se uma constante, pois as aulas presenciais não têm data definida para um retorno. Além disso, outras preocupações, como saúde mental e equilíbrio emocional, estão em pauta nos roteiros de estudos.

Embora a BNCC já abordasse a importância e previsse a utilização das tecnologias, o documento, em sua competência geral 5, estabelece que “utilizar as tecnologias de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas do cotidiano, ao se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas” (BRASIL, 2017, p. 17).

Diante deste momento, houve a necessidade da inserção de tecnologias em práticas cotidianas, além do desenvolvimento de conhecimentos para resolução de problemas por meio delas. Isso já estava em pauta, mas ainda era negligenciado em algumas instituições escolares, principalmente nas escolas públicas, por falta de recursos necessários ou professores capacitados.

Faz-se necessária a inserção de novas estratégias para manter conectados família e escola, como citado em Hackenhaar e Grandi (2020), sendo elas: transmissão de conteúdos por meio de aulas on-line gravadas ou ao vivo, planos de aulas diferenciados e plataformas digitais. Além disso, há a tentativa de garantir que a aprendizagem continue acontecendo, transformando a educação.

Com isso, altera-se o pensamento em relação ao ambiente escolar físico e à aprendizagem, que consistem no equívoco de que o aluno só está realmente aprendendo quando está na escola. Este contexto traz reflexões mais profundas sobre o assunto. Além disso,

a situação nos leva a refletir: como o entrelaçar entre a educação e a cultura digital tem nos permitido (ou ainda permitirá) apoiar as novas gerações para que aprendam coisas novas em todos os con-

textos, se expressem, analisem criticamente as informações, desenvolvam estratégias para a resolução de problemas e exerçam o protagonismo na vida pessoal e coletiva (SED, 2020, s/p).

A citação encontrada na Secretaria de Educação Digital reflete a importância da autonomia, ou seja, o aluno protagonista em sua aprendizagem e como essa alteração brusca, do ambiente físico para o virtual, auxilia essa busca para desenvolver cidadãos críticos e competentes que serão inseridos na sociedade.

1.3. AS INTERFERÊNCIAS DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO

Os reflexos da pandemia alteraram a maneira de pensar, como mencionado no tópico anterior. Embora existam críticas sobre o desenvolvimento do ensino remoto, também houve mudanças positivas em relação a ele, principalmente quanto às visões das famílias.

Segundo Silva e Jacobs (2020), a suspensão das aulas foi uma medida imprescindível para barrar a disseminação do coronavírus. Por isso, ainda existem especulações sobre quando as aulas presenciais poderão retornar. É importante ressaltar, então, que houve inúmeras tentativas de voltar durante o ano de 2020 e no começo de 2021, mas todas elas não conseguiram obter êxito. Deste modo, o sistema personalizado para suprir a necessidade de ensino continua.

A situação de pandemia, na qual nos encontramos remete cada educador à necessária atitude de reinventar. A educação é assim. Por ser histórica e política, ela não é um software que se adquire e se utiliza. Ela se dá na relação educador-educando e se repensa todos os dias. O novo Coronavírus, também, nos dá a oportunidade de ponderar sobre o modo como se compreende a educação nesse tempo (ASSOCIAÇÃO, 2020, s/p).

A Associação aborda a importância de não perder a oportunidade de reinventar a educação e alterá-la de acordo as necessidades do educando. Nesse sentido, a alternância de mentalidade de pais, responsáveis, alunos e professores podem interferir de maneira positiva e criar espaços de aprendizagens reais.

Felizmente, foi quebrado o paradigma ao qual os estudantes estavam ambientados. No entanto, por meio da necessidade de acompanhamento do desenvolvimento das atividades dos alunos, inúmeros responsáveis relatam que os estudantes tiveram dificuldades que jamais imaginavam.

O ensino remoto não foi o vilão neste aspecto, mas conseguiu ressaltar a importância da necessidade de acompanhamento da vida escolar dos alunos. Além disso, foi preciso refletir sobre o uso correto da utilização das tecnologias sempre objetivando o estudante protagonista, ou seja, o que encontra soluções aos problemas expostos no cotidiano.

2. VISÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR

2.1. O PAPEL DO PROFESSOR

Durante muito tempo, o professor era visto como o detentor do conhecimento por todos da comunidade escolar, tanto dentro quanto fora da escola. Suas práticas, seus métodos e sua postura eram incontestáveis. O tempo passou e surgiram as mudanças, reflexões e diversos questionamentos sobre o papel dele e como a criança aprendia.

Segundo Hackenhaar e Grandi (2020), muitos educadores são resistentes, ainda insistiam ou insistem no ensino tradicional. Porém, também existem muitos outros que já têm as tecnologias digitais presentes em sala de aula há muito tempo, fazendo uso de aulas dinâmicas e criativas, permitindo que o aluno seja protagonista e tenha uma parceria com a família.

O professor vive um desafio de “descobrir e se aperfeiçoar nesse novo universo. A insegurança, a inquietação, o medo de falhar, adequar a sua sala de aula, abrir sua casa para a comunidade escolar e para o mundo digital exigiram mudanças rápidas” (HACKENHAAR; GRANDI, 2020, p. 57), sendo fundamental a necessidade do professor se adequar e aprender a lidar com esse novo momento.

Muitos professores ainda têm receio das novas práticas, do mundo digital e, até mesmo, de não se sentirem capazes. É notório que este momento requer o engajamento de todos para poder termos êxito nesta nova forma de ensino, principalmente durante a pandemia.

De acordo com Dias e Pinto (2019), acredita-se que a educação exerce forte influência nas transformações da sociedade. Ela reforça a capacidade crítica do indivíduo e atesta o grau de desenvolvimento desta mesma sociedade.

Vale ressaltar a importância do professor como tutor/curador, aquele que vai mostrar/guiar os caminhos a seu aluno, que, por sua vez, irá escolher o caminho e o percurso que seguirá. O professor não trabalha sozinho, e sim em parceria com o estudante, a família e a comunidade, principalmente agora, durante a pandemia.

2.2. FAMÍLIA E A ESCOLA NA ATUALIDADE

A vida parecia normal, tudo ocorria muito bem, as famílias saíam para o trabalho, as crianças para a escola e todos viviam sua rotina como era de costume. Todos os dias seguiam seus percursos, as pessoas faziam suas atividades e, de repente, tudo mudou. O que parecia normal, deixou de ser, com a chegada da Covid-19 – uma doença que mudou a nossa rotina, afastou as crianças da escola e fez com que famílias perdessem emprego, exigindo uma adaptação de todos.

Os adultos que trabalhavam fora tiveram que se adequar e passaram a exercer seus ofícios em casa, na modalidade home office. Muitos ficaram desempregados. Os alunos tiveram que se afastar da escola, pois não foi possível seguir com as aulas presenciais. As escolas foram fechadas e todos tiveram que ficar em casa e se adaptar a um novo ensino, uma nova forma de estudo, o ensino remoto.

As famílias estão se reinventando, aprendendo a lidar com o novo, tendo que ficar em casa, trabalhar da forma que for possível, enfrentar os afazeres domésticos e, ainda, acompanhar as atividades escolares de seus filhos. Houve uma mudança brusca e repentina em todo o contexto mundial.

Com a pandemia, ficou clara a importância do acompanhamento familiar na vida escolar das crianças. Vale ressaltar alguns pontos relevantes sobre o acompanhamento e a participação dos pais e/ou responsáveis na educação das crianças. Um deles é o fato de muitos responsáveis não saberem lidar com a situação. Estão enfrentando dificuldades em acompanhar suas crianças, pois não tinham o costume de realizar essa atividade, devido

à correria do trabalho. Outros não percebiam a importância em acompanhar a vida escolar dos seus filhos e a pandemia alterou este pensamento.

Conforme Dayrell (1999, p. 137), “a sala de aula é uma grande rede de interações sociais e, para que essa organização funcione como instrumento de aprendizagem, é muito importante que haja uma boa comunicação entre o professor e os alunos; pais e alunos; professor e pais; aluno e alunos”. No entanto, essa interação deve ser mais frequente. Mesmo que não possa acontecer dentro de uma sala de aula, é necessário que ocorra em casa.

As escolas estão fechadas, mas a equipe escolar não está parada. Todos estão trabalhando, mesmo que de forma diferenciada. O processo de ensino e aprendizagem continua acontecendo. Cada escola está acompanhando e trabalhando conforme suas realidades, se adequando e se adaptando ao novo contexto.

2.3. PERCEPÇÃO FAMILIAR EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO

A ideia de que a criança só aprende na escola e que a educação é responsabilidade dela está tendo outro rumo e sendo desmistificada. A criança pode aprender em diversos espaços, principalmente em casa.

Vale lembrar que a educação é de total responsabilidade dos pais e/ou responsáveis. A escola faz um complemento na vida do estudante, sendo que uma depende da outra e ambas precisam estar em parceria.

Segundo Dalben (2020, p. 28), “a íntima relação entre a escola e a família está dada na íntima interdependência entre elas, que a pandemia escancarou, mas que é preciso entender cada vez mais para recriar nossas práticas”. Com o fechamento das escolas, de certa forma, o ambiente escolar foi transferido para a casa dos estudantes, exigindo o acompanhamento tanto dos pais quanto do professor.

Diante de todo o contexto, as famílias tinham uma visão de que só haveria aprendizagem se o aluno tivesse no ambiente escolar. A pandemia mostrou que se faz necessário rever esses conceitos e a forma de agir e pensar para que encontremos soluções plausíveis para os problemas enfrentados e tenham uma boa convivência.

De acordo com Kirchner (2020, p. 51),

A pandemia trouxe muitos desafios, mas trouxe inúmeras possibilidades de mudanças, podemos dizer que vivemos em um

tempo de ousadia. Uma jornada de trabalho intenso, todos querendo dar o seu melhor, muitas dúvidas, ansiedades, preocupações, e também de muita entrega. Nossa função é de acolher e apoiar, buscando aprender com eles os caminhos para esse novo modo de se relacionar com os alunos e a comunidade escolar.

Tudo se tornou muito difícil, entretanto, mesmo com toda dificuldade, houve um entendimento da família em relação à escola, ao professor e a si mesma. Hoje muitas das famílias já entendem que ter o acompanhamento diário na vida escolar é de fundamental importância. Muitos pais tiveram que se adaptar e começar a auxiliar os filhos nas tarefas cotidianas.

2.4. UM DIÁLOGO NECESSÁRIO ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA

A escola e a família se encontram e se complementam desde o princípio. No entanto, é necessário dialogar, ter parceria e responsabilidades entre ambas as partes para que se tenha uma relação harmônica. Vale destacar a importância e os benefícios do acompanhamento familiar, não apenas em tempos de pandemia, mas, também, no pós-pandemia.

Pais, alunos e professores que tiveram suas rotinas alteradas no ano letivo de 2020 por conta do novo coronavírus começam a sentir a importância dos quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser – primordiais nas TICs e no desenvolvimento de competências socioemocionais, segundo Delors (2003). Fica clara a necessidade de fazer uso desses pilares educacionais.

Além dos tantos desafios enfrentados no meio familiar e escolar, tivemos que lidar com os impactos causados pela pandemia, como isolamento social, mortes, desemprego e crise econômica. O ponto positivo é que houve avanços no meio digital e na vida familiar, na qual os pais viviam atreladas ao trabalho e não tinham tempo de ficar com os filhos. Hoje, muitos percebem o quanto é necessário estar com eles, entendem o quanto é importante a escola e o valor de um professor.

A 9ª competência geral estabelecida na BNCC define que é necessário “promover diálogo e vínculos efetivos, com respeito próprio e recíproco, com apreço e sem preconceito diante da diversidade” (ME-

NEZES, 2018, p. 16). Quanto maior o vínculo estabelecido entre família e escola, melhores são e serão os comprometimentos entre ambos neste processo.

Neste momento desafiador, a única alternativa é o diálogo entre escola e família, que ao ser realizado, exige o exercício de saber ouvir e escutar o outro, colaborar e se solidarizar. Enfim, ter empatia, agir com respeito e exercer sua cidadania. A 10ª competência geral afirma que é preciso “agir com responsabilidade, flexibilidade e autonomia, com princípios éticos e democráticos, na decisão de tomadas de decisões individuais e coletivas” (MENEZES, 2018, p. 16), deixando explícita a importância do diálogo, da parceria e o cumprimento dos direitos e deveres.

A contribuição da família em parceria com a escola permite que se alcance um sucesso no meio educativo e se desenvolva a autonomia do estudante e a criticidade diante dos problemas sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi possível observar, durante a leitura dos tópicos, as transformações na educação sempre acontecem a partir de grandes marcos históricos e a pandemia é uma oportunidade de (re)pensar sobre as estratégias. Em meio a um cenário de mudanças incontestáveis, ocorreram diversas necessidades de adaptações.

A necessidade de isolamento social trouxe a competência 5 da Base Nacional Comum Curricular, sem mensurar a classe social dos alunos, como escrito anteriormente, além de mobilizar a comunidade a encontrar soluções para continuar o ensino dos alunos. Porém, se essa competência já estava prevista, por que não havia uma preparação adequada ou um letramento digital nas instituições de ensino? Isso é conversa para outro artigo.

Na verdade, o que buscamos objetivar neste trabalho é que, apesar das dificuldades e dos desafios, houve alguns avanços da percepção de realidade das famílias em relação à necessidade do acompanhamento escolar da vida dos filhos. Isso é consequência do isolamento social, pois por meio dele, pais e/ou responsáveis passaram a observar crianças e adolescentes e seus processos de aprendizagem, visto que tiveram que acompanhá-los durante o desenvolvimento das atividades disponibilizadas pelas escolas.

Também os familiares passaram a compreender a importância do papel do professor e como esta profissão é árdua, precisando de um apoio em relação ao processo de ensino e aprendizagem das crianças e adolescentes. É este fator que torna a comunidade escolar completa, pois a contribuição acontece de todos os lados e visa apenas um objetivo: a aprendizagem completa dos estudantes.

A mudança brusca adentrou a casa dos brasileiros e auxiliou muitos a prestarem mais atenção na vida de seus filhos, sobretudo a vida escolar. Com este acompanhamento no desenvolvimento das atividades, muitos pais perceberam dificuldades, que, por vezes, já existiam nas crianças, mas que não haviam sido notadas com antecedência seja devido à correria do cotidiano ou por negligência.

A partir disso, alguns têm procurado a escola para alterar essa realidade que muitos estudantes estão vivenciando. Desta maneira, o acompanhamento em casa é a chave para perceber os problemas encontrados no processo de aprendizagem, visto que, muitas vezes, os professores não conseguem acompanhar cada aluno individualmente.

Porém, é necessário frisar que este comportamento de “monitoramento” deve continuar mesmo após a pandemia, e não apenas ocorrer enquanto houver isolamento social, porque, é a partir dele, que professores e comunidade escolar buscarão maneiras para formar um cidadão autônomo e crítico, que será capaz de resolver os problemas sociais em seu meio.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CATÓLICA DO BRASIL. **ANEC**, 2020. Disponível em: <<https://anec.org.br/noticias/desafios-para-educacao-em-tempos-de-pandemia/>>. Acesso em: 22 de julho de 2020.

BALDEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. **Relação família x escola em tempos de pandemia**. Paideia. Belo Horizonte, p. 11-29, jul/dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Governo Federal. **Base Nacional Comum Curricular: Educar é a Base**. 2017.

DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

- DELORS, J. Os quatro pilares da educação. In: DELORS, J. (Coord.). **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 2003.
- DIAS, E.; PINTO, F. C. F. **Educação e sociedade**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 27, n. 104, p. 449-454, set. 2019.
- HACKENHAAR, Andreia de Souza; GRANDI, Deise. Breves reflexões acerca da Educação local durante a pandemia. In: PALÛ, Janete; SCHUT, Jerneton Arlan; MAYER, Leandro (Org.). **Desafios da Educação em Tempos de Pandemia**. Editora Ilustração, p.55-67, 2020.
- KIRCHNER, Elenice Ana. Vivenciando os desafios da Educação em tempos de Pandemia. In: PALÛ, Janete; SCHUT, Jerneton Arlan; MAYER, Leandro (Org.). **Desafios da Educação em Tempos de Pandemia**. Editora Ilustração, p.45-53, 2020.
- MENEZES, Luís Carlos. **BNCC de bolso: como colocar em prática as principais mudanças da Educação Infantil ao Ensino Fundamental**. 1ª ed. Editora do Brasil, 2018.
- RIBEIRO, Elisabete da Silveira et al. **Breve História da educação**. 2020. Disponível em: <<http://gestaouniversitaria.com.br/artigos/breve-historia-da-educacao>>. Acesso em: 26 mar. 2021.
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. “**Crises” Geram Inovações: O Entrelaçar Da Cultural Digital À Educação**. 2020. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/professores-e_gestores/30643-crisis-geram-inovacoes-o-entrelacar-da-cultural-digital-a-educacao>. Acesso em: 24 mar. 2021.
- SILVA, Ana Luiza Santos; JACOBS, Edgar Gaston. **Breve história da educação e a pandemia como revés sem precedentes**. 2020. Disponível em: <<http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/breve-historia-da-educacao-e-a-pandemia-como-reves-sem-precedentes>>. Acesso em: 25 mar. 2021.

ESTUDO COMPARATIVO ENTRE OS PROCESSOS DE COMPOSIÇÃO DOS SINAIS NA LIBRAS E DAS PALAVRAS NA LÍNGUA PORTUGUESA

*Lia Cláudia Coelho*³

*Adelaine Valéria Gomes Lima*⁴

INTRODUÇÃO

A língua é definida como um sistema abstrato de regras gramaticais (FERNANDES, 2003). Ainda de acordo com a autora, as línguas de sinais são sistemas abstratos de regras gramaticais, adquiridas de forma natural dentro de uma comunidade de indivíduos surdos usuários que as utilizam.

Assim como as línguas orais, as Línguas de Sinais não são universais, ou seja, cada país possui sua própria língua de sinais, como qualquer outra língua, possuem os quatro planos linguísticos: fonológico, morfológico, sintático e semântico-pragmático. A LIBRAS é uma língua de modalidade gestual-visual e é considerada a língua natural dos surdos do Brasil. Apesar de ser equivocadamente considerada por algumas pessoas como

3 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras: Libras (Universidade Federal do Tocantins, Campus de Porto Nacional).

4 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras: Libras (Universidade Federal do Tocantins, Campus de Porto Nacional); Professora na Universidade Federal do Tocantins, Campus de Porto Nacional.

uma forma de comunicação exclusivamente mimética, foi reconhecida como a língua natural do surdo brasileiro por meio da Lei nº 10.436/2002. Portanto, assim como as demais línguas, ela possui traços comuns e específicos, o que configura o seu status linguístico.

Os importantes avanços dos estudos das línguas de sinais no mundo todo têm buscado desmistificar algumas concepções em torno dessa língua (QUADROS; KARNOPP, 2004), como a de que as línguas de sinais são dependentes das línguas orais do país em que são produzidas, bem como a de que as línguas de sinais não possuem aspectos complexos, apresentando assim, superficialidade e restrição no seu processo de expressão (QUADROS; KARNOPP, 2004). Para muitos ouvintes, aqui no Brasil a língua de sinais é como se fosse uma versão gestual da língua portuguesa.

Segundo Fernandes (2003), as línguas de sinais, como as línguas orais-auditivas, apresentam um sistema de estrutura gramatical, contendo todos os seus níveis linguísticos. A respeito do plano morfológico, a autora disse as línguas de sinais apresentam o processo para a formação dos sinais, bem como a divisão dos sinais em classes. A autora diz que as Línguas de Sinais se diferenciam de algumas línguas orais-auditivas, e que ao contrário da maioria dessas, as línguas de sinais são sintéticas, por não possuírem todas as classes gramaticais, presentes nas línguas orais em geral.

Que fique claro que o fato das Línguas de Sinais serem consideradas sintéticas não significa que sejam línguas simplificadas ou pobres, e por consequência disso, serem consideradas inferiores às línguas orais. Fernandes (2003) busca demonstrar na sua pesquisa o caráter independente da língua de sinais em relação à língua oral. A teórica descreve algumas marcas específicas da Língua Brasileira de Sinais, como no processo de formação das palavras, demonstrando a sua autonomia em relação à estrutura da Língua Portuguesa.

Os estudos de Quadros e Karnopp (2004) mostram algumas definições acerca do processo de composição nas línguas de um modo geral, e apresenta-nos os seus estudos sobre o processo de composição na LIBRAS, a partir dos estudos desenvolvidos dos compostos na ASL (LIDDEL, 1984 *apud* QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 102).

Neste estudo, trataremos acerca do plano morfológico, traçando uma comparação entre os processos de composição dos sinais em LIBRAS e das palavras na Língua Portuguesa.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 CONCEITO DE MORFOLOGIA GERAL

A morfologia, no geral, é definida como o “estudo da estrutura, da formação, da classificação e as flexões das palavras” (PASQUALE; ULISSES, 2008, p.73). Segundo Pestana (2019), a morfologia é o processo da estrutura gramatical que estuda a forma dos vocábulos.

Em geral, segundo Gonçalves (2011, p. 63), “entende-se a composição como um processo que combina palavras ou radicais para formar um item morfológicamente complexo”. Quadros e Karnopp (2004, p. 86) definem a morfologia como o “estudo da estrutura interna das palavras ou dos sinais, assim, como das regras que determinam a formação das palavras.”

Para Fernandes (2003, p. 41), “o plano morfológico caracteriza-se pelo estudo da forma. Divide-se em dois subplanos: os das classes de palavras propriamente dito e aquele que estuda a estrutura e a formação das palavras”.

1.2 PROCESSO DE COMPOSIÇÃO DAS PALAVRAS NA LÍNGUA PORTUGUESA

Segundo Pasquale e Ulisses (2008), a língua portuguesa apresenta “dois processos básicos para formação das palavras”, são eles: derivação e composição. Tais autores definem o processo de composição da seguinte forma:

[...] a composição ocorre quando formamos palavras pela junção de pelo menos dois radicais. Nesse sentido diferencia-se da derivação, que não lida com radicais. As palavras resultantes do processo de composição são chamadas compostas, em oposição àquelas em que há um único radical, chamadas simples. Eis alguns exemplos de palavras compostas: lobisomem (radicais de lobo e homem), beija-flor (beija+flor) e girassol (gira+sol) [...] (PASQUALE; ULISSES, 2008, p. 79).

A composição é o processo que forma palavras compostas, a partir da junção de palavras já existentes na língua portuguesa. Segundo Quadros

e Karnopp (2004, p. 102), “o processo de composição é um fenômeno bastante rico e diversificado em Língua Portuguesa que envolve a junção de uma base a outra base”.

Pasquale & Ulisses (2008) apresentam os seguintes tipos de composição:

[...] a. a composição por justaposição – ocorre quando os elementos que formam o composto são simplesmente colocados lado a lado (justapostos), sem que se verifique qualquer alteração fonética em algum deles: segunda-feira amor-perfeito guarda-roupa pé-de-moleque

b. composição por aglutinação – ocorre quando os elementos que formam o composto se aglutinam, o que significa que pelo menos um deles perde sua integridade sonora, sofrendo modificações. Observe os exemplos e note as transformações sofridas pelas palavras formadoras: vinagre (vinho + acre) aguardente (água + ardente) pernalta (perna + alta) [...] (PASQUALE; ULISSES, 2008, p. 103).

1.3 PROCESSO DE COMPOSIÇÃO DE SINAIS NA LIBRAS

Quadros e Karnopp (2004) afirmam que o processo de criação de novas palavras por meio do processo de composição é bastante comum nas línguas do mundo e esse processo também ocorre com frequência nas línguas de sinais. Isso significa que, independentemente, da modalidade da língua, esse processo de formação de palavras é bastante natural e frequente.

Um dos processos de composição dos sinais é o da justaposição, o qual ocorre quando na criação de um novo sinal, pode haver a junção de dois sinais sem que nada seja suprimido de um destes para criar o terceiro, apenas a realização dos dois de forma simultânea, por exemplo, ZEBRA, ESCOLA, MÃE, ALMOÇO. Assim os sinais em LIBRAS podem ser formados pelo processo de composição, isto é, pela adjunção de dois sinais simples em formas compostas.

Felipe (1993; 1997) define que os processos de formação das palavras na LIBRAS, ocorrem por meio dos seguintes processos: modificação da raiz, derivação zero, processos miméticos e de regras de composição.

De acordo Felipe (2006), na LIBRAS o processo de composição se dá através das seguintes formas:

a) Justaposição de dois itens lexicais, ou seja, dois sinais que formam uma terceira forma livre como, por exemplo, nos itens lexicais CAVALO^LISTRA-PELO-CORPO (CAVALO + LISTRA-PELO-CORPO = “zebra”); MULHER^BEIJO-NA-MÃO (MULHER + BEIJO-NA MÃO = “mãe”); CASA^ESTUDAR (CASA+ESTUDAR = “escola”); ASSINAR^SEPARAR (ASSINAR + SEPARAR = “divórcio”); COMER^MEIO DIA (COMER + MEIO-DIA = “almoço”).

b) Justaposição de um classificador com um item lexical. Esse processo foi encontrado quando da realização da pesquisa para o Dicionário da Libras (2005). Nesse processo, o classificador não é uma marca de gênero e funciona como um clítico. São exemplos desse processo os sinais: coisa-pequena^PERFURAR “alfinete”; coisa-pequena^APLICAR-NO-BRAÇO “agulha”DOR-MIR^pessoa “alojamento”.

c) Justaposição da datilologia da palavra, em português, com o sinal que representa a ação realizada pelo substantivo que, na sede semântica da ação verbal, seria seu caso instrumental. Exemplo: COSTURAR-COM-AGULHA^ A-G-U-L-H-A “agulha” (FELIPE, 2006, p. 207).

Fernandes (2003) apresenta, a partir de seus estudos, algumas descrições acerca das marcas da Língua Brasileira de Sinais. Sobre a formação das palavras, dá a seguinte descrição:

[...] as palavras são simples ou compostas e não há nenhuma relação desta descrição com a descrição da língua portuguesa, como, por exemplo, a palavra “guarda-chuva”, que é composta, em português, mas simples, em língua brasileira de sinais. O contrário, naturalmente, também ocorre: “MAÇÃ-LARANJA-DIVERSOS” em língua brasileira de sinais corresponde à palavra “frutas”, em português [...] (FERNANDES, 2003, p. 42).

Taub (2001, *apud* FERREIRA, 2014, p. 321), sobre o processo de justaposição na LIBRAS, afirma que:

[...] um processo de justaposição na língua de sinais seria um caso no qual os dois sinais que formam o composto são realizados em sua totalidade, ou seja, os dois sinais são completamente sinalizados. Já em um processo de aglutinação, algum ou alguns dos parâmetros de um ou ambos os sinais seriam modificados ou não seriam realizados [...] (TAUB, 2001, *apud* FERREIRA, p. 321).

De acordo com Rocha (1998, *apud* QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 101), o processo de composição ocorre de forma autônoma, em que duas bases preexistentes se juntam para formar um novo vocábulo.

De acordo com Quadros e Karnopp (2004), os estudos sobre os compostos nas línguas de sinais foram desenvolvidos na ASL por Scott Liddel (1984, *apud* QUADROS; KARNOPP, 2004). A partir de suas pesquisas, Liddel (1984, *apud* QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 102) observou que “dois sinais formam um sinal composto, quando mudanças predicáveis ocorrem como resultado de aplicação de regras, da mesma forma como ocorre com palavras na língua inglesa”. De acordo com os estudos do autor, existem três regras morfológicas para a criação de compostos na ASL. São elas: a regra de contato, a regra da sequência única e a regra da antecipação da mão não-dominante (QUADROS; KARNOPP, 2004).

Em relação aos compostos, ACREDITAR em português é uma palavra simples e o sinal ACREDITAR é composto pelos sinais SABER + ESTUDAR, sendo, portanto, um sinal composto. Ou palavras como: guarda-chuva, arco-íris, que em português são palavras compostas, mas em LIBRAS correspondem a sinais simples. Observemos os exemplos dispostos a seguir:

- ESCOLA = casa + estudar (morfemas livres: casa e estudar);
- MORAR = casa + onde;
- PILOTO = homem + dirigir + avião;
- RIO = água + caminho;
- PISCINA = quadrado + praia (mais usado por surdos em geral).

No Tocantins, um surdo usa outro sinal de piscina que deve ser

sinal simples como simula que a pessoa pula na piscina em libras dedos indicador e médio juntos encostando acima de dedos indicador e médio de outra mão.

O sinal PAIS (pai + mãe) é formado pelo processo de aglutinação - PAIS. Ao sinalizar o sinal PAIS, ambos os sinais perdem um movimento. Isso se deve ao processo da regra de sequência única apresentada por Quadros e Karnopp (2004), que de acordo com as autoras, ocorre quando os sinais ao se juntarem formando um sinal composto, o movimento interno ou a repetição do movimento presente no sinal é eliminada.

1.4 ANÁLISE COMPARATIVA ACERCA DO PROCESSO DE COMPOSIÇÃO ENTRE LIBRAS E LÍNGUA PORTUGUESA

A partir do estudo comparativo sobre a formação de compostos nas línguas de sinais e Língua Portuguesa, o que se depreende dos estudos a partir do levantamento bibliográfico é que ambas apresentam o processo de compostos e suas regras morfológicas podem apresentar algumas semelhanças, mas também podem ocorrer de forma contrária, o que refuta a concepção de que a estrutura gramatical da LIBRAS é igual à da Língua Portuguesa.

Outro dado encontrado a partir dos estudos de Fernandes (2003) e Quadros e Karnopp (2004) confirma que as palavras ou sinais podem aparecer simples ou compostos, e que não há relação com a descrição da Língua Portuguesa, ou seja, as palavras *guarda-chuva*, *trem-de-ferro*, *acreditar*, *escola*, que são formadas a partir do processo de composição na Língua Portuguesa, são formadas na LIBRAS por apenas um único só sinal, e as palavras FRUTA, MAÇÃ, ACREDITAR E ESCOLA, que na Língua Portuguesa são formadas por um só radical, na LIBRAS são formadas pelo seguinte processo de composição, respectivamente: MAÇÃ-LARANJA-DIVERSOS; SABER-ESTUDAR e CASA-ESTUDAR.

Felipe (2006) defende que existem três maneiras do processo de composição se realizar: pela junção de dois itens lexicais, pela junção de um classificador com um item lexical e pela junção da datilologia da palavra em português com o sinal que representa a ação realizada pelo substantivo. Percebe-se que nos estudos de Felipe (2006) não há uma indicação

da presença do tipo aglutinação no processo de composição da LIBRAS, como se verifica na Língua Portuguesa. Verifica-se somente a presença do processo de justaposição. Já nos estudos de Quadros e Karnopp (2004), averiguamos, a partir da regra da sequência única durante a formação do sinal PAIS, formado pelos compostos (PAI + MÃE), que ao serem realizados conjuntamente perdem um dos movimentos, o qual aparece quando são realizados isoladamente. Nota-se que a eliminação de um dos movimentos para a formação do sinal PAIS, corresponde ao processo de aglutinação, que comparado às palavras formadas por aglutinação na língua portuguesa, como pernalta (perna + alta), aguardente (água + dente), sofrem uma mudança na sua formação.

Nesse exemplo, nota-se uma semelhança nos processos de formação dos compostos do tipo aglutinação, na LIBRAS e na Língua Portuguesa. Todavia, faz-se necessário que os estudos sobre a gramática descritiva da LIBRAS continuem sendo aprofundados, para que assim, tenhamos mais dados sobre o processo de composição da Libras.

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final, verificou-se que o principal resultado da pesquisa demonstra que o processo de composição da LIBRAS e da Língua Portuguesa apresenta semelhanças e diferenças em relação às regras morfológicas. Conclui-se, portanto, que é necessário um maior aprofundamento nos estudos morfológicos da LIBRAS, sobretudo por percebermos que há divergências entre os estudiosos na área da linguística acerca do processo de composição.

Para alguns, a aglutinação está presente na Língua de Sinais e, para outros, esse processo não é apresentado de forma clara. Por conta desse impasse, acreditamos ser preciso realizar um estudo mais aprofundado sobre o plano morfológico da LIBRAS.

REFERÊNCIAS

- FELIPE, T. A. **Os processos de formação de palavras na Libras.** ETD - Educação Temática Digital, Campinas, v. 7, n. 2, p. 200-217,

jun. 2006. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/803>. Acesso em: 20 jun. 2020.

FERREIRA, F.A.R. A morfologia em Libras. XVIII Congresso Nacional de Linguística e Filologia, Rio de Janeiro, Cadernos do CNLF, vol. XVIII, nº 07, p. 317, 2014. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xviii_cnlf/cnlf/07/023.pdf. Acesso em: 06 maio 2021

FERNANDES, Eulália. **Linguagem e surdez**. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 39-42.

GONÇALVES, C. A. V. Composição e derivação: polos prototípicos de um *continuum*? Pequeno estudo de casos. **Domínios da Linguagem**, Uberlândia, v. 5, n. 2, 2011, p. 63-94.

PASQUALE, Cipro Neto; INFANTE, Ulisses. **Gramática da Língua Portuguesa**. São Paulo: Scipione, 2008, p. 103.

PESTANA, Fernando. **A gramática para concursos públicos**. São Paulo: Método, 2019, p. 161.

QUADROS, Ronice Miller de; KARNOPP, Lodenir. **Língua Brasileira de Sinais**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 101-106.

ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS: DESAFIOS NA ESCOLA REGULAR

*Elenise da Silva Carneiro*⁵

*Adelaine Valéria Gomes Lima*⁶

INTRODUÇÃO

O objeto desta pesquisa é o ensino da Língua Portuguesa para surdos na escola regular de ensino. O fracasso escolar do aluno surdo tem sido objeto de muito debate e estudo ao longo dessas últimas décadas. Isso se deve, sobretudo, porque o surdo está completando seu ciclo acadêmico com um baixo desempenho nas áreas curriculares. Verifica-se que os surdos em geral apresentam muitas dificuldades na leitura e produção de textos em Língua Portuguesa, o que pode estar comprometendo o seu acesso aos demais conteúdos curriculares.

O problema da pesquisa é: “quais são os desafios no ensino da Língua Portuguesa (L2) para alunos surdos na escola?” O artigo se justifica porque as pesquisas têm demonstrado que os alunos surdos vêm apresentando um déficit considerável no processo de aquisição da leitura e escrita em todo o seu percurso escolar. Acreditamos que essa pesquisa poderá contri-

5 Graduada em Letras: Libras (Universidade Federal do Tocantins, Campus de Porto Nacional).

6 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras: Libras (Universidade Federal do Tocantins, Campus de Porto Nacional). Professora na Universidade Federal do Tocantins, Campus de Porto Nacional.

buir na formação dos profissionais que atuam com o Surdo, bem como na formação dos futuros profissionais, despertando neles novas perspectivas. Além do mais, esta pesquisa vai ao encontro das atuais políticas linguísticas do surdo.

O objetivo geral desta pesquisa será apresentar os desafios do ensino de Língua Portuguesa (L2) para alunos surdos na escola regular. Enquanto isso, os objetivos específicos são: conhecer as formas de aquisição da Língua Portuguesa por parte do surdo; investigar o panorama atual do ensino de Língua Portuguesa para Surdos na escola regular; inteirar-se quanto aos desafios do ensino de Língua Portuguesa para surdos na escola regular.

A respeito do tema, foram elaboradas as seguintes hipóteses: é possível que o surdo aprenda a Língua Portuguesa na escola regular; o ensino da Língua Portuguesa na sala regular com a presença de alunos ouvintes e surdos inviabiliza o aprendizado desses últimos; o ensino de Língua Portuguesa para surdos requer metodologias específicas.

Para esta pesquisa, alguns autores serão referenciados, entre estes, Albres (2010), Almeida (2016), Freire (1999), Lodi (2011), Lodi e Feitosa (2009) e Quadros (1997). É um artigo de abordagem qualitativa, de caráter exploratório, do tipo bibliográfico. Os dados foram levantados a partir de fontes bibliográficas diversas, tais como livros, artigos, dissertações e teses, enquanto os dados coletados foram registrados e, em seguida, analisados a partir da metodologia referente à análise de conteúdo.

Devidamente contextualizados, esperamos desenvolver o breve estudo pretendido.

1. PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA - L2

1.1 FORMAS DE AQUISIÇÃO

Conforme os estudos de Quadros (1997, p. 83), as formas de aquisição da língua são as seguintes: simultânea, espontânea e sistemática.

A forma simultânea ocorre quando o sujeito adquire a L1 e a L2 ao mesmo tempo. Na forma espontânea, o sujeito aprende a L1 (1ª Língua), naturalmente. Já na forma sistemática, o sujeito aprende a língua em um ambiente formal de ensino, por exemplo, em uma escola de idiomas. Percebe-se, então, que a autora apresenta três processos diferentes de aquisição.

ção da segunda língua. Esses processos possuem aspectos específicos. Por exemplo, na forma espontânea, como o próprio nome já denuncia, a aquisição ocorre de forma natural. Na segunda forma, entende que o sujeito adquire as línguas 1 e 2 ao mesmo tempo, como por exemplo, o filho de um alemão casado com uma brasileira, que no convívio do lar, tem as duas línguas em contato. No processo sistemático, a aquisição ocorrerá em um ambiente formal, ou seja, em um ambiente de ensino, no qual há uma intencionalidade e um planejamento prévio, para o sujeito adquirir a língua.

1.2. FORMAS DE AQUISIÇÃO DE LÍNGUA PELO SUJEITO SURDO

A respeito dessas diferentes formas de aquisição – simultânea (a), espontânea (b) e sistemática (c) – e sua aplicação no ensino para o sujeito surdo, Quadros (1997, p. 83) assevera:

Considerando a aquisição da L2 por crianças surdas, as duas primeiras formas parecem não ser possíveis de serem aplicadas. A razão dessa impossibilidade está relacionada com a condição física da pessoa surda. A forma em (a) poderia inicialmente indicar a pessoa surda, pois ela nasce em um país e adquire de forma natural outra. Entretanto, a pessoa surda não ouve a língua usada neste país [...] (QUADROS, 1997, p. 83).

A autora ilustra que as formas simultânea e espontânea de aquisição da 2ª língua não são adequadas às crianças surdas, tendo em vista o fato delas não possuírem sua audição preservada, que é uma condição para que a aquisição natural da modalidade oral de uma língua ocorra. Além disso, a autora destaca que o fato do surdo ter nascido em um país e adquirir outra língua de forma natural não viabiliza o processo de aquisição da língua na forma simultânea, porque as línguas são de modalidades diferentes, ou seja, a Libras (L1) é de modalidade espaço-visual e a Língua Portuguesa (L2) é de modalidade oral-auditiva.

Sobre a possibilidade de as crianças ouvintes filhas de pais surdos adquirirem as línguas nas formas simultânea e espontânea, a autora explica: “[...] No caso das crianças ouvintes filhas de pais surdos, tanto a forma em

(1) com em (2) se aplica sem problemas, pois a criança adquire a língua de sinais com os pais e a língua falada com outras pessoas do seu país [...]” (QUADROS, 1997, p. 83).

A respeito do processo de aquisição da língua pelo surdo nas formas simultânea (1) e espontânea (2), a autora afirma que “[...] os surdos também poderiam ser enquadrados nas formas (1) e (2), mas envolvendo línguas de sinais diferentes. Por exemplo, alguns surdos brasileiros que dominam a LIBRAS foram morar nos Estados Unidos e adquiriram de forma natural e espontânea a ASL [...]” (QUADROS, 1997, p. 83). Ademais, aponta que é possível o surdo adquirir línguas de forma simultânea, desde que essas sejam da modalidade espaço-visual. Nesse caso, a aquisição ocorre a partir do contato e da interação entre surdo e os utentes das diferentes línguas de sinais.

Sobre a forma sistemática de aquisição da língua, por parte do sujeito surdo, Quadros (1997) argumenta que “[...] parece retratar a aquisição da L2 pelos surdos quando adquirem a língua oral-auditiva” (QUADROS, 1997, p. 83). De acordo com a estudiosa, a forma de aquisição sistemática da língua que ocorre em um ambiente formal, de forma intencional e planejada, com metodologias específicas, parece ser a mais adequada ao sujeito surdo.

1.3. REQUISITO PARA A AQUISIÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA - L2 PELO SURDO

A aquisição da LIBRAS se dá de forma natural e espontânea na criança surda, sendo a base para o aprendizado da Língua Portuguesa - L2. Por isso, é importante que a criança surda seja exposta à LIBRAS o mais cedo possível. Quadros (1997, p. 84) assevera que:

A Libras é adquirida pelos surdos brasileiros de forma natural mediante contato com sinalizadores, sem ser ensinada (conforme já foi visto na seção anterior), conseqüentemente deve ser sua primeira língua. A aquisição dessa língua precisa ser assegurada para realizar um trabalho sistemático com a L2, considerando a realidade do ensino formal. A necessidade formal do ensino da língua portuguesa que essa língua é, por excelência, uma segunda língua para a pessoa surda (QUADROS, 1997, p. 83).

De acordo com a autora, a LIBRAS é adquirida de forma natural e espontânea pelo surdo, portanto, é considerada a sua L1. Já o processo de aquisição da Língua Portuguesa - L2, acontece de forma sistemática, ou seja, em um ambiente formal, planejado e, para que o processo ocorra de forma eficiente, requer da criança o domínio da sua L1.

Sobre o pré-requisito de o surdo ter que possuir fluência na LIBRAS para posteriormente adquirir a Língua Portuguesa, Lodi (2011), em concordância com o afirmado por Quadros (1997), salienta que “a partir do desenvolvimento dessa língua [LIBRAS], o ensino-aprendizagem escolar da língua portuguesa em sua modalidade escrita pode ser iniciado, entendida como segunda língua das pessoas surdas (L2) [...]” (LODI, 2011, p. 83). A autora defende que o ensino da L2 (Língua Portuguesa), na modalidade escrita, deverá ser ofertado somente após o surdo ter adquirido a LIBRAS (L1). Portanto, é fundamental que a LIBRAS seja ofertada o mais cedo possível nas escolas.

O adulto surdo fluente na Libras é o principal interlocutor da criança e do adolescente surdo por ser seu modelo linguístico, em razão de possuírem a mesma condição de sujeitos de experiência visual. É na relação dialógica entre o adulto surdo usuário fluente na Língua de Sinais e criança e adolescente surdo, que esses últimos irão adquirir a L1. Por isso, é imprescindível a presença do professor surdo no processo educacional do aluno surdo. Sobre isso, Lodi (2011, p. 88) afirma:

Esse processo só será construído plenamente na interação, preferencialmente, com adultos surdos, pois eles têm domínio das diferentes linguagens constitutivas da Libras, instrumento de mediação dos processos psicológicos superiores e das práticas de letramento em Libras, necessárias para a transformação das crianças surdas em crianças bilíngues letradas. E assim, como interlocutores privilegiados para a imersão de seus pares na língua de sinais, estes sujeitos poderão interferir ideologicamente, por meio dela, nos padrões culturais e de interpretação de mundo fundadas nas relações com a linguagem. Por esta razão, os surdos adultos envolvidos neste processo devem ser necessariamente usuários de Libras, participantes da comunidade surda e membros de referência dessa mesma cultura (LODI, 2011, p. 88).

Para a teórica, é importante a interação entre criança surda e surdos adultos, pois esses possuem domínios específicos da língua de sinais, só

possível a quem é usuário dessa língua. Portanto, são os adultos surdos fluentes na LIBRAS os sujeitos que melhor atenderão as especificidades da criança surda.

Sobre a previsão da presença do professor de LIBRAS nas escolas, o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, dispõe:

Art. 14 - As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.

Parágrafo 1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no caput, as instituições federais de ensino devem:

III – prover as escolas com: professor de Libras ou instrutor de Libras; (BRASIL, 2005, *on-line*, grifo nosso).

No entanto, a realidade tem nos mostrado que a lei não tem sido respeitada. Não é tão comum a presença de professores surdos nos espaços escolares, principalmente de escolas inclusivas. A respeito disso, Lodi (2011, p. 88) comenta que existem alguns fatores que têm interferido para que o professor surdo não integre o quadro de profissionais das escolas, são eles: o desconhecimento do gestor sobre as singularidades da criança surda e uma certa resistência dos professores ouvintes, por não verem relevância da presença do surdo sem formação pedagógica atuando na escola e a pressão exercida pelo sistema educacional que cobra os resultados imediatos da aprendizagem do aluno. Segundo a autora, há uma ideia equivocada de que o contato dos alunos surdos com os professores surdos irá interferir no seu desenvolvimento de aquisição da Língua Portuguesa, sendo isso o responsável pelo seu atraso na aquisição dessa língua.

Considerando o que foi exposto, a LIBRAS será fundamental para que o processo de aquisição da L2 aconteça. Portanto, não há o que se falar em aquisição da L2 se o aluno não possui a sua L1 internalizada. Vê-se, então, que para o surdo aprender a Língua Portuguesa na modalidade escrita, é preciso que antes ele tenha adquirido a L1, que é a sua língua natural.

2. PANORAMA ATUAL DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS NA ESCOLA INCLUSIVA

A seguir, um panorama atual sobre o ensino da Língua Portuguesa para surdos na escola de perspectiva inclusiva.

2.1. ESCOLA INCLUSIVA E O SURDO

No Brasil, a educação está pautada em uma política de perspectiva inclusiva, que tem como proposta implementar ações políticas, sociais e pedagógicas que garantam os direitos de todos os alunos de estarem em um mesmo espaço, de forma harmoniosa, sem qualquer prática discriminatória.

A inclusão escolar é concebida como sendo uma proposta que visa garantir a todas as pessoas, indistintamente, a ocuparem os mesmos espaços de forma respeitosa, acolhedora e empática. O seu compromisso vai além da promoção socializadora. É preciso que esses sujeitos, com suas diferenças e especificidades, tenham a garantia de aprendizado, de acesso ao conhecimento, de sucesso escolar. A respeito disso, os autores Mazzota (1996) e Kelman (1998), citados por Lacerda, afirmam:

[...] a proposta de inclusão contempla a pedagogia da diversidade, pois todos os alunos deverão estar dentro da escola regular, independentemente de sua origem social, étnica ou linguística. Desse modo, para a implementação da inclusão, o modelo que se propõe é inspirado no caleidoscópio, no qual cada peça é importante para garantir a beleza e a riqueza do todo, ou seja, é desejável que na classe regular haja todo tipo de aluno para que o grupo se enriqueça. Para tal, a escola deve ser criativa para buscar soluções visando à manutenção desse aluno no espaço da sala de aula regular, levando-o a obter resultados satisfatórios em seu desempenho acadêmico e social (MAZOTTA, 1996; KELMAN, 1998 *apud* LACERDA, 2009, p. 88)

Os autores compreendem a proposta inclusiva como um modelo de educação que acolhe as diversidades humanas sob os mais diferentes aspec-

tos, apresentando esse universo diverso como algo enriquecedor, e atribuindo à escola a responsabilidade por garantir a permanência desse aluno.

No entanto, o desempenho do surdo na escola inclusiva tem sido alvo de muitas discussões. Não há um consenso de que dentro de um ambiente inclusivo o aluno surdo tem sido atendido de forma eficiente. Aliás, a comunidade surda ao longo de alguns anos vem reclamando de que a escola inclusiva não vem conseguindo responder às demandas acadêmicas do surdo.

Algumas pesquisas, como a do Programa de Avaliação do Desenvolvimento da Linguagem do Surdo Brasileiro (PANDESB), considerado uma das maiores pesquisas já realizadas no mundo, em razão da amostragem, demonstram-nos esse panorama. Participaram dessa pesquisa 8 mil alunos surdos, de 15 Estados do Brasil, sendo alunos de escolas públicas e de escolas bilíngues. As questões da pesquisa estavam vinculadas às competências dos alunos em relação à LIBRAS e Língua Portuguesa. Após a coleta de dados e posterior análise, os resultados obtidos demonstraram que os alunos que estudam nas escolas bilíngues possuem um desempenho linguístico em ambas as línguas superior aos alunos que estão matriculados em escolas públicas inclusivas. Essa pesquisa serviu de base à comunidade surda para reivindicar a criação das escolas de surdos no Brasil, na ocasião do movimento em prol da criação de escolas bilíngues para surdos, no ano de 2011. Esses dados, dentre outros coletados por meio de estudos diversos, colocam sob suspeição algumas propostas educacionais que foram desenvolvidas ao longo dos anos na educação dos surdos.

A respeito da ineficiência das propostas educacionais desenvolvidas para os surdos, Lacerda (2009, p. 2) nos explica que

As propostas educacionais desenvolvidas na educação de surdos não foram eficientes e encontram-se um grande número de sujeitos surdos que após anos de escolarização apresentam uma série de limitações, não sendo capazes de ler e escrever satisfatoriamente e não tendo um domínio adequado dos conteúdos acadêmicos (LACERDA, 2009, p. 2).

A autora revela que propostas educacionais implementadas na educação de surdos têm demonstrado serem ineficientes, haja vista o número

expressivo de alunos surdos que encerra seus estudos com sérios déficits no conhecimento acadêmico.

2.2. O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA SALA REGULAR E O ALUNO SURDO

A oferta do ensino da Língua Portuguesa para surdos na maioria das escolas do sistema regular de ensino tem apresentado a seguinte configuração: ocorre na sala de aula inclusiva, com surdos e ouvintes, muitas vezes sem o apoio de um tradutor-intérprete, ministrada por um professor ouvinte não fluente na Língua de Sinais, que utiliza a língua oral como língua de instrução, utilizando uma metodologia de ensino de Língua Portuguesa como L1, na modalidade oral e escrita, com foco no ouvinte e com material didático (livro) específico para ensino de Língua Portuguesa L1.

O que se depreende a partir desse cenário, é que esse tipo de modelo educacional é o que tem causado o fracasso do surdo na aquisição da L2. Portanto, é preciso reconfigurar o espaço de ensino de Língua Portuguesa para o surdo, na escola regular de ensino.

Segundo Freire (1999, p. 26):

Se o fracasso existe, ele tem de ser enfrentado a partir de uma proposta nova calcada nas reais necessidades do aprendiz surdo, para quem a primeira língua é a Língua de Sinais (1) e para quem a Língua Portuguesa é a segunda língua com uma função social determinada. O ensino da língua Portuguesa passaria a ser entendido, então como o ensino de uma língua instrumental com o objetivo de desenvolver no aprendiz habilidades de leitura e produção escrita (FREIRE, 1999, p. 26).

A pesquisadora afirma que em se reconhecendo o fracasso educacional do surdo, é preciso enfrentá-lo, e esse enfrentamento se dá com mudanças de propostas de ensino de Língua Portuguesa. Assim, a autora esclarece-nos que nessa proposta o surdo precisa ser percebido como o sujeito que tem a LIBRAS como a sua L1 e a Língua Portuguesa como sua L2, na modalidade escrita.

2.3. INSUCESSO DO ALUNO SURDO NA AQUISIÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Ao longo de décadas, convive-se com um cenário de insucesso escolar do aluno surdo. De acordo com Lacerda (2000, p. 3), esse resultado se apresenta tanto no âmbito da Educação Especial, quanto na Escola Regular. O que confirma que tais modelos educacionais não têm conseguido garantir a escolarização adequada ao surdo. A autora afirma que “as pessoas surdas vêm sendo escolarizadas, mas essa escolarização tem produzido poucos resultados realmente efetivos” (LACERDA, 2000, p. 3).

Esse resultado demonstra que o ensino da Língua Portuguesa em uma sala inclusiva não atende o aluno surdo. De acordo com Lodi (2011), esse modelo inviabiliza o processo de ensino-aprendizagem do surdo. É preciso, então, criar ambientes propícios para esse fim. A respeito dessa inviabilidade do surdo aprender a Língua Portuguesa, na sala regular junto com os alunos ouvintes, Lodi (2011, p. 95) posiciona-se:

[...] pode-se concluir que o ensino-aprendizagem da linguagem escrita, em sua dimensão discursiva, torna-se inviável de ser desenvolvido da mesma forma, e, portanto, nos mesmos espaços que as crianças ouvintes (mesmo que com a mediação do profissional tradutor/intérprete de Libras/língua portuguesa), por envolver processos distintos dos vivenciados pelas crianças ouvintes (LODI, 2011, p. 95).

A autora é enfática em dizer que não é viável o ensino da língua portuguesa escrita na sua dimensão discursiva em um mesmo espaço com crianças surdas e ouvintes. Por isso, faz-se necessário compreender que os surdos possuem aspectos linguísticos específicos, o que requer que eles estejam alocados em ambientes favoráveis à aquisição das línguas. Acerca das peculiaridades linguísticas do surdo, Lacerda (2000, p. 6) assevera que “[...] o surdo precisa ser respeitado em sua condição linguística e, na medida em que tal condição é respeitada, ele pode desenvolver e construir novos conhecimentos de maneira adequada e satisfatória” (LACERDA, 2000, p. 6).

Segundo a autora, é fundamental que a condição linguística do surdo seja respeitada, e que na medida em que as condições lhe forem favoráveis poderá

se desenvolver. Portanto, é preciso compreender que o sujeito surdo possui a LIBRAS - L1 e a Língua Portuguesa - L2. Para isso, é necessário que o espaço escolar inclusivo seja convertido em um espaço inclusivo na perspectiva bilíngue. Sobre isso, o novo Plano Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida - Decreto n. 10.502, de 30 de setembro de 2020 (o qual encontra-se suspenso pelo STF), dispõe:

[...] X - **classes bilíngues de surdos - classes com enturmação de educandos surdos**, com deficiência auditiva e surdocegos, que optam pelo uso da Libras, organizadas **em escolas regulares inclusivas**, em que a Libras é reconhecida como primeira língua e utilizada como língua de comunicação, interação, instrução e ensino, em todo o processo educativo, e a língua portuguesa na modalidade escrita é ensinada como segunda língua; [...] (BRASIL, 2020, *on-line*, grifos nossos).

Conforme o Decreto n. 10.502, de 30 de setembro de 2020, há previsão de espaços bilíngues dentro da escola regular inclusiva em que a Libras será a língua de instrução, ministrada por surdos fluentes e a Língua Portuguesa na modalidade escrita, ensinada por professores bilíngues com formação em Letras: Língua Portuguesa para Surdos.

De acordo com Lacerda (2000, p. 12), uma escola ideal para satisfazer as necessidades do aluno surdo deveria ser aquela em que todos os conteúdos acadêmicos fossem ministrados por um professor com domínio pleno da Língua de Sinais.

3. DESAFIOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS NA ESCOLA REGULAR

3.1 ORGANIZAÇÃO DE ESPAÇOS BILÍNGUES COM ALUNOS SURDOS

Os espaços para atenderem os alunos surdos precisam estar organizados com condições para as interações verbais (sinais) entre os surdos. Por isso, não se pode prescindir da LIBRAS nesse espaço, pois ela será a base linguística para que o aluno possa aprender a Língua Portuguesa.

Algumas legislações, tais como a Lei de Libras nº 10.436/2002, Decreto nº 5.626/2005, PNE (2014-2024), e o novo Plano Nacional de

Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (Decreto n. 10.502, de 30 de setembro de 2020), asseguram a educação bilíngue para surdos nos mais diferentes espaços, independentemente dos locais em que estiverem matriculados. É preciso, por esse motivo, que os espaços sejam modificados.

De acordo com o novo Plano Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, instituído pelo Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, há previsão de espaços bilíngues inseridos nas escolares regulares de ensino. Sobre esse tópico, o decreto dispõe:

[...] IX - **classes bilíngues de surdos - classes com enturmação de educandos surdos**, com deficiência auditiva e surdocegos, que optam pelo uso da Libras, organizadas **em escolas regulares inclusivas**, em que a Libras é reconhecida como primeira língua e utilizada como língua de comunicação, interação, instrução e ensino, em todo o processo educativo, e a língua portuguesa na modalidade escrita é ensinada como segunda língua; [...] (BRASIL, 2020, *on-line*, grifos nossos).

E o Decreto nº 5.626 (22 de dezembro de 2005) determina no seu art. 14 que:

Art. 14 [...]

II - prover as escolas com:

- a) **professor de Libras ou instrutor de Libras;**
- b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa;
- c) **professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas;** [...] (BRASIL, 2005, *on-line*, grifos nossos).

3.2. A LIBRAS COMO MEDIADORA NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA

O ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa para surdos na escola regular dependerá de algumas condições, como a de que o surdo precisa

ter anteriormente adquirido a Língua de Sinais. Segundo Lodi (2011, p. 95), somente a partir do desenvolvimento da Libras é que será possível o início do processo de ensino-aprendizagem em Língua Portuguesa em sua modalidade escrita.

Almeida (2016, p. 227) traz como resultados de sua pesquisa dados bastante importantes que demonstraram que o desenvolvimento da escrita por parte dos participantes da pesquisa só foi possível por conta da mediação da Libras. Foi por meio da LIBRAS que foram realizadas atividades de práticas discursivas. De acordo ainda com o pesquisador, a LIBRAS possibilitou aos participantes surdos que encarassem a escrita como um meio de expressão. Ficou demonstrado que é perfeitamente possível os surdos aprenderem a Língua Portuguesa e se tornarem bons escritores. Trata-se de um contexto dialógico e discursivo que o sujeito conseguirá compreender a função social dos diferentes gêneros textuais. São em momentos de interação e produção desses textos que os alunos saberão que circulam na sociedade diferentes tipos textuais, e cada um possui uma função.

Para Lodi (2011), antes de se pensar no processo da escrita, é preciso possibilitar ao aluno surdo o conhecimento da leitura. De acordo ainda com a autora, é por meio do conhecimento da leitura que será garantido ao sujeito surdo conhecimento do texto em sua dimensão genérica, ampla, discursiva. É na dimensão do discurso que será possibilitado ao surdo o acesso à Língua Portuguesa. A estudiosa diz que antes de iniciar os processos ensino-aprendizagem da leitura, é fundamental que sejam realizadas atividades práticas que levem os surdos adquirirem a LIBRAS. A aquisição da LIBRAS é imprescindível para o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa (LODI, 2011).

Portanto, é preciso ter consciência de que não há como pensar no ensino de uma 2ª língua, se não for contemplado uma 1ª. É esta primeira que fará a ponte com a segunda. No caso do aluno, é essencial que ele adquira a LIBRAS, para depois aprender a Língua Portuguesa. Lodi (2011) adverte que esse processo só poderá acontecer por meio de interações sociais, com sujeitos usuários fluentes na Libras, e que possam oferecer um ambiente bilíngue, para que as crianças e adolescentes possam fazer sua imersão.

3.3. PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS

Em relação às práticas de ensino da Língua Portuguesa, essas só poderão ter início após o desenvolvimento da LIBRAS pelo sujeito surdo, pois será essa língua a mediadora desse processo. Sem a LIBRAS, fica inviável ensinar a Língua Portuguesa. Para o ensino da Língua Portuguesa as atividades de leitura serão fundamentais e precederão à produção escrita. Para isso, é fundamental que a Língua Portuguesa seja ensinada na perspectiva dialógica e enunciativa proposta por Bakhtin.

Para Lodi (2011), é inserido em um contexto dialógico e discursivo que o sujeito conseguirá compreender a função social dos diferentes gêneros textuais. São em momentos de interação e produção desses textos que os alunos perceberão que circulam na sociedade diferentes tipos textuais, e que cada um possui uma função social. Para Bakhtin (BAKHTIN, 1929/1997, p. 181 *apud* LODI, 2011), o discurso é concebido como “a língua em sua integridade concreta e viva”.

Conclui-se, então, que a prática discursiva se configura como a mais ideal para o ensino da Língua Portuguesa para surdos, e que só será possível implementá-la num ambiente bilíngue, com pares surdos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve como objetivo apresentar os desafios do ensino de Língua Portuguesa para surdos na escola regular.

De acordo com os dados, ficou constatado que o surdo tem a LIBRAS como sua Língua L1, e a Língua Portuguesa, como sua L2. Por isso, é condição essencial que o surdo saiba a L1 - Libras para aprender a Língua Portuguesa e, que na sala de aula junto com ouvintes é impossível o surdo aprender a Língua Portuguesa. A respeito dos desafios a serem enfrentados para a oferta da Língua Portuguesa para Surdos, significa que é necessário que sejam criados espaços bilíngues para o ensino da Língua Portuguesa com a presença de professores surdos com formação em LIBRAS para o ensino da LIBRAS e professores ouvintes bilíngues com formação em Língua Portuguesa L2.

A respeito das hipóteses, ficou confirmado que é possível o surdo aprender a Língua Portuguesa na escola regular, desde que seja criado um espaço bilíngue. Portanto, pudemos confirmar que dentro da sala de aula com alunos surdos é inviável o surdo aprender a Língua Portuguesa e que para o ensino da Língua Portuguesa para surdos deverão ser usadas metodologias de ensino de 2ª língua.

Os resultados demonstram que é preciso organizar um espaço específico para o surdo aprender a Língua Portuguesa L2, prevendo condições para o desenvolvimento da Libras, que é uma pré-condição para que o processo de aquisição da Língua Portuguesa aconteça. Conclui-se, portanto, que isso é possível de ser implementado, haja vista que já existe um arcabouço jurídico garantindo a educação bilíngue para os surdos também na escola inclusiva.

REFERÊNCIAS

- ALBRES, N. de A. **Português: eu quero ler e escrever** (material didático para surdos usuários de Libras). São Paulo: Instituto Santa Teresinha, 2010.
- ALMEIDA, D. L. de. **Português como segunda língua para surdos: a escrita construída em situações de interação mediadas pela Libras**. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação especial, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 2016.
- BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1º out. 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 17 abr. 2021.
- _____. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 17 abr. 2021.

_____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 17 abr. 2021.

FREIRE, A. M. da F. Aquisição do Português como segunda língua: uma proposta de currículo para o Instituto Nacional de Educação de Surdos. In: SKLIAR, C. (org). **Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999, p. 25-34.

LACERDA, C.B. DE. A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: trabalhando com sujeitos surdos. Caderno CEDES, vol. 20, nº 50, Campinas, 2000, p. 12. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622000000100006&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 07 de mai. de 2021.

LODI, A. C. B. Ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos: impacto na Educação Básica. In: GÓES, A. M. *et al.* (orgs). **Língua Brasileira de Sinais: uma introdução**. São Carlos-SP: UFSCAR, 2011. p. 83-99.

LODI, A. C. B.; FEITOSA, C. B. de L. Ensino-aprendizagem do português como segunda língua: um desafio a ser enfrentado. In: _____. (Orgs.). **Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009, p. 143-160.

QUADROS, R. M. **Educação de Surdos: aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

“NADA SOBRE NÓS SEM NÓS”: A AUTODETERMINAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E O PAPEL DO ASSISTENTE SOCIAL SOB A ÉGIDE DOS DIREITOS HUMANOS

*Maria Cecília Bello Moutinho Baseggio*⁷

INTRODUÇÃO

A autodeterminação é um direito estabelecido pela Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), a qual reconhece explicitamente as pessoas com deficiência como cidadãos, com direitos e deveres iguais a toda a sociedade (CUNHA; PINTO, 2017, p. 133).

A Organização das Nações Unidas (ONU) preocupou-se em destacar, em vários pontos, a importância para as pessoas com deficiência de suas autonomias e liberdades individuais, incluindo a promoção de oportunidades de estarem ativamente envolvidas nos processos de tomada de decisão não só de suas vidas, mas também em políticas e programas que lhes dizem respeito.

É importante perceber a Convenção como parte de uma mudança social, na qual a deficiência é apresentada dentro de uma perspectiva de direitos humanos e reconhecida como “parte da diversidade humana”

7 Doutoranda em Ciências da Comunicação – Instituto Universitário de Lisboa. Mestre em Gestão para a Qualidade do Ambiente Construído – Universidade Santa Úrsula. Jornalista e Radialista – Universidade Federal do Rio de Janeiro.

(ONU, 2007, p. 5). O documento defende a execução de ações que possibilitem às pessoas com deficiência usufruírem de todos os seus direitos, sem discriminação (CUNHA; PINTO, 2017, p. 133), de forma digna e igualitária (ONU, 2007, p. 33).

A deficiência é estabelecida como um conceito em evolução, resultante “da interação entre pessoas com deficiência e barreiras comportamentais e ambientais que impedem sua participação plena e eficaz na sociedade de forma igualitária com os demais” (ONU, 2007, p. 33). O reconhecimento, pela CDPD, da pessoa com deficiência como um cidadão pleno de direitos e deveres impulsionou e continua a estimular políticas públicas e atitudes sociais mais inclusivas (CUNHA; PINTO, 2017, p. 133).

Portanto, reconhece-se a relevância do envolvimento das pessoas com deficiência em todos estes processos, participando ativamente das trajetórias de inclusão nas sociedades. Para tal, identifica-se no assistente social personagem fundamental na efetivação e desenvolvimento da autodeterminação de pessoas com deficiência. A própria natureza da definição do Serviço Social evoca este papel nos diferentes meios institucionais possíveis de sua atuação: “uma profissão de intervenção”, que objetiva a “promoção do desenvolvimento e da mudança social, inclusive no *empowerment* e na promoção da pessoa” (APSS, 2018, p. 5). Balizado eticamente por princípios de direitos humanos, pressupõe o respeito ao “direito à autodeterminação, promovendo a participação e o direito de cada pessoa à liberdade de realizar as suas próprias escolhas e tomada de decisões” (APSS, 2018, p. 11).

Isto posto, pretende-se refletir no presente trabalho, a partir de revisão bibliográfica e, conseqüentemente, do diálogo entre autores, a relação do desenvolvimento da autodeterminação nas pessoas com deficiência e o papel do assistente social, como agente catalisador na consolidação deste direito.

1. O DIREITO À AUTODETERMINAÇÃO E A INTERVENÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL

1.1. A AUTODETERMINAÇÃO COMO UM DIREITO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

A autodeterminação é um direito inerente a todos os seres humanos, independente de quaisquer características (sociais, étnicas, religiosas, eco-

nômicas, culturais, de nacionalidade ou de gênero). Toda pessoa tem o poder de decidir sobre suas vidas em igualdade de direitos com os demais, não estando sujeitos a interferências em suas vidas privadas, tendo suas liberdades de opinião e expressão salvaguardadas (ONU, 1948).

A Declaração Universal dos Direitos dos Homens, embora não explicitamente literalmente a palavra autodeterminação, refere-se em diversos artigos à liberdade e à igualdade de direitos, caracterizando todos os seres humanos como dotados de razão e consciência para agir em sociedade dentro do espírito de fraternidade (ONU, 1948). Essa razão seria a força impulsionadora, inata, de fazer ou poder fazer suas próprias escolhas conscientemente, agindo resolutamente (WEHMEYER, 2005, p. 166-117). Wehmeyer utiliza o termo “vontade”, isto é, a capacidade de tomar suas próprias decisões, como sendo central para a compreensão da autodeterminação.

O autor apresenta a autodeterminação como algo relacionado ao contexto individual, ou seja, quando relacionada às decisões individuais, tomadas em relação a si mesmo, e também coletivamente, quando as decisões refletiriam uma ação de um grupo. Individualmente, seria relativa à capacidade inerente de cada ser escolher, relacionada com o determinismo. Coletivamente, a direitos de grupos por nacionalidades ou características compartilhadas (WEHMEYER, 2005, p. 114-117).

No entanto, mesmo relacionando-se com algo que já nasce com todas as pessoas, é muito comum que a sociedade, em geral, tenha um pouco de dificuldade em perceber que as pessoas com deficiência dispõem de vontade própria e podem ter atitudes decisórias em relação a variados aspectos de suas vidas. Braga (2018, p. 15) destaca que “relacionado com o Direito e os Deveres de todos os seres humanos torna-se necessário que cada cidadão com deficiência tenha o poder de decidir sobre todos os assuntos que o envolvem, tendo que participar ativamente no seu projeto de vida”.

O pensamento de que as pessoas com deficiência “poderiam ser participantes, ou seja geradoras de bens e serviços, e não meras receptoras” aparece, segundo Sasaki (2007, p. 2), pela primeira vez na década de 1930, em um movimento de pessoas com deficiência pertencente à Liga dos Deficientes Físicos nos Estados Unidos. Porém, conforme o autor, até a década de 60, as pessoas com deficiência eram vistas como objetos de caridade, sem direitos de opinião e tomadas de decisões acerca de suas

vidas. Em 1962, inicia-se um movimento de direitos civis que perdurará até os anos 80, com a declaração da ONU, em 1981, como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes, com o lema “participação e igualdade” (SASSAKI, 2007, p. 3-6).

No início da década de 1970, as Nações Unidas produziram o primeiro documento específico sobre os direitos das pessoas com deficiência: a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes Mentais. Na sequência, em 1975, e já com uma abordagem de transição do modelo médico da deficiência para o modelo social, a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes reconheceu a importância de consulta e a participação de organizações de pessoas com deficiência em todas as matérias relativas a seus direitos.

Gradativamente, outros documentos e resoluções da ONU e de outras instituições internacionais foram evoluindo na questão da participação e tomada de decisões das organizações de pessoas com deficiência. Pode-se elencar aqui as ações da ONU, como: o Programa Mundial de Ação relativo a Pessoas com Deficiência, de 1982; Normas sobre a Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência, de 1993; culminando com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada em 2006.

Não obstante, foi na Convenção que o conceito de autodeterminação ganhou maior destaque, atribuindo-a, além das ações coletivas dentro das organizações de pessoas com deficiência, ao próprio indivíduo. Em seu preâmbulo e no artigo terceiro (ONU, 2007), evocou “o respeito pela dignidade inerente, autonomia individual, incluindo a liberdade de fazerem as suas próprias escolhas, e independência das pessoas”. Neste caminho, reforçando a autodeterminação como um direito, o Comitê das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência publicou, em 2018, uma nova orientação legal, o Comentário Geral nº 7 (ONU, 2018), no qual explicitamente “reconhece a capacidade legal de toda pessoa com deficiência em participar da tomada de decisão relacionada a elas, baseado na sua autonomia e autodeterminação”. O documento utiliza explicitamente o termo autodeterminação e sustenta a importância das pessoas com deficiência serem consultadas acerca de decisões e políticas públicas relacionadas a elas, citando o lema utilizado por ativistas, desde a década de 1980: “Nada sobre nós sem nós” (SASSAKI, 2007, p. 6).

Desta forma, a autodeterminação, um direito inerente a todo ser humano, passou a ser também reivindicada pelas pessoas com deficiência, podendo estar relacionada à participação na elaboração de políticas públicas ou a aspectos cotidianos, como escolher a própria roupa e ter sua opinião pessoal respeitada.

1.2. O DESENVOLVIMENTO DO COMPORTAMENTO AUTODETERMINADO NAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Atualmente, as pessoas com deficiência são definidas como “àquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas” (ONU, 2007). A deficiência passou a ser reconhecida como uma restrição da atividade do indivíduo, em consequência à falta de apoio e estruturas necessárias do ambiente em que se está inserido. Esta concepção responde a um enfoque ecológico e contextual que se foca na defesa dos direitos humanos e da cidadania, reconhecendo a pessoa com deficiência como um agente, sujeito ativo e usuário que pode participar de tudo o que lhe diz respeito (PALACIO; NIEVES, 2009, p. 54).

O modelo social da deficiência, segundo Diniz, Barbosa e Santos (2009, p. 65), “denuncia a relação de desigualdade imposta por ambientes com barreiras a um corpo com impedimentos”. Porém, suas incapacidades, juntamente com as obstruções causadas por estas barreiras, não devem impedir o exercício de suas cidadanias. Pinto (2018, p. 1015) complementa que “reconhecidos como sujeitos, as pessoas com deficiência têm direito à autodeterminação e à liberdade de escolha de onde, como e com quem querem viver as suas vidas”.

O conceito da autodeterminação, direito reconhecido pela CDPD, tem sido estudado e defendido por muitos estudiosos. Michael Wehmeyer desenvolve há muitos anos pesquisas acerca do tema, destacando o papel do indivíduo como “agente causal” de sua vida. Para o autor, as pessoas autodeterminadas agiriam com intenção, de forma a demonstrarem que suas ações foram motivadas, voluntariamente e intencionalmente por elas, exercendo suas liberdades, não sendo provocadas pelos outros (WEHMEYER, 2005, p. 117).

Embora, o próprio Whemeyer, em 1998, tenha utilizado a palavra controle, juntamente com a definição de autodeterminação, após um reexame anos mais tarde, enfatizou a diferença e o prejuízo que esta associação acarretou, principalmente para as pessoas com deficiências severas. O autor defende que, mesmo pessoas nestas condições que não podem controlar completamente suas ações, podem demonstrar o que querem e como querem. Isso quer dizer, por exemplo, que pessoas, independentemente dos vários níveis de capacidade intelectual, podem funcionar num nível razoável de autonomia e estabelecer objetivos para as suas vidas futuras (CANHA et al., 2015, p. 124). Whemeyer (2005, p. 166) defende que a autodeterminação “está ligada à capacidade dos seres humanos de, em certo sentido, anular outros determinantes de seu comportamento, de modo a agir com base em suas vontades próprias”.

Em outro estudo, Wehmeyer e Schalock conectam a autodeterminação à qualidade de vida, pois tomar uma decisão implica mais do que simplesmente fazer algo, e sim buscar o alcance ou aprimoramento de um objetivo específico. Neste sentido, estas ações melhorariam a qualidade de vida do indivíduo autodeterminado (WEHMEYER; SCHALOCK, 2001, p. 7).

Palacio e Nieves (2009, p. 54) também associam perspectivas de melhoria de qualidade de vida em pessoas com déficit cognitivo e autodeterminação, pela possibilidade das mesmas exercerem controle sobre suas decisões em aspectos que lhes dizem respeito. Em Garcia Alonso (2003, p.43), o conceito supõe a assimilação do poder de controle e decisão de sua vida.

A possibilidade de escolher coloca o comando nas mãos das próprias pessoas com deficiência, afetando diretamente aspectos de qualidade de vida, como o desenvolvimento de autoimagem e de comportamentos positivos. Escolher é a manifestação externa dos desejos pessoais de um indivíduo e a direção que deseja tomar na vida (BROWN; BROWN, 2009, p. 12).

Para Palmer (2010, p. 4), a autodeterminação, como “capacidade individual, relacionada aos direitos das pessoas com deficiência, de assumir o controle e a tomada de decisão de suas vidas, ao invés de outras pessoas os fazerem”, é também caracterizada como um conceito de “expectativa de vida”, pois fornece um propósito contínuo ao longo dos anos, sendo primordial envolver as famílias e os responsáveis pela sua instrução e

apoio. Essa assistência deve ocorrer ao longo dos anos, num esforço contínuo pela construção da capacidade e habilidade de desenvolvê-la (PALMER, 2010, p. 13).

O conceito de autodeterminação pode também estar ligado a outros que, em um sentido final, acabam por complementar-se. Braga (2018, p. 18) apresenta-a como uma reunião de características: “engloba a capacidade do indivíduo para fazer escolhas e tomar decisões, o que requer que estejam asseguradas as diferentes dimensões contidas no conceito: autonomia, independência, liberdade e participação”.

No mesmo caminho, pode-se relacionar a autodeterminação ao “empowerment”. Muitas vezes associado à discriminação e às relações de poder dentro de uma sociedade, o empoderamento, como fenômeno sociológico, diz respeito ao aumento de força política e social dos indivíduos, grupos ou comunidades através do fortalecimento das suas próprias capacidades para agir transformando as relações sociais, culturais e econômicas (PASSARINHO, 2015, p. 199-200).

Para Sasaki, a autodeterminação é a capacidade de alguém tornar-se protagonista de sua própria história, agindo de forma independente na tomada de decisão de uma determinada situação, no âmbito de sua vida pessoal, social e, ainda, econômica. O ativista dos direitos da deficiência utiliza a expressão “prontidão para tomar decisões”, quando define a autodeterminação e chama a atenção de que esta pode ser desenvolvida e aprendida, preferencialmente de modo precoce (SASSAKI, 1999, p. 29).

Diversos autores reiteram a possibilidade do desenvolvimento da autodeterminação ao longo dos anos:

Haveria a necessidade de desenvolver um senso de controle e poder sobre as suas próprias vidas, permitindo que as pessoas com deficiência quebrassem o antigo paradigma do “cuidar”. Definitivamente, o comportamento autodeterminado deve refletir a auto-realização das pessoas. As pessoas precisam estar aptas a reconhecer seus pontos fortes e agirem de acordo com eles (CUDRÉ-MAUROUX et al., 2020, p. 2).

Pesquisas nas áreas da educação e da deficiência defendem que a autodeterminação deve ser promovida na vida das pessoas com deficiência

desde sua tenra idade e, principalmente, na escola. Segundo Wehmeyer e Schalock (2001, p. 2), na década de 90, a autodeterminação emergiu como um importante resultado da trajetória escolar de alunos com deficiência. Providos desta valência, esses alunos poderiam agir de forma autodeterminada, cumprindo, posteriormente, papéis típicos de vida adulta.

O desenvolvimento das valências do comportamento autodeterminado, assim como as que se referem à autonomia, independência, liberdade, participação e empoderamento propicia, já na adolescência, a participação ativa em decisões de aspectos relacionados às suas próprias vidas, acarretando benefícios quando jovens e adultos (PALACIO; NIEVES, 2009, p. 58).

O papel dos professores não é ensinar os alunos a controlar suas vidas. É capacitar os estudantes com deficiências severas a tornar-se mais autodeterminados, mesmo que só um pouquinho mais. Nós podemos alcançar isto permitindo que eles expressem suas preferências, implementando instruções que promovam o envolvimento deles na resolução de problemas e tomadas de decisões e promovendo a autodefesa e o aprendizado (WEHMEYER, 2005, p. 119-120).

Mesmo em pessoas com deficiências severas, que não podem tomar decisões de forma independente, Wehmeyer (2005, p. 117) defende que a autodeterminação possa ser aplicada de forma que a pessoa que tome a decisão pela pessoa com deficiência, faça-a levando verdadeiramente em conta preferências, interesses e valores e, auxilie, sempre da melhor maneira possível, a pessoa com deficiência agir com base nas suas vontades.

Uma pessoa com deficiência física pode ter um assistente que realize as atividades sob o seu controle; do mesmo modo que uma pessoa com deficiência mental pode, de uma forma independente, não ser capaz de tomar decisões complexas, no entanto, pode manter o controle e ser autodeterminado se mantiver o apoio adequado (LEITÃO, 2015, p. 31).

O reconhecimento da importância da autodeterminação como fundamental para o indivíduo atingir respeito e dignidade e se perceber a si

próprio como digno e com valor é a principal razão para as pessoas com deficiência procurarem exercer o controle de suas vidas (LEITÃO, 2015, p. 33). Fontes (2016, p. 113) sintetiza de acordo com as organizações internacionais de pessoas com deficiência: “ser independente não significa fazer tudo por si próprio, significa sim ter escolha e controle sobre tudo aquilo que lhe diz respeito”.

1.3. O PAPEL DO ASSISTENTE SOCIAL NA EFETIVAÇÃO DA AUTODETERMINAÇÃO

Sem dúvida, o assistente social tem papel fundamental na efetivação do direito da autodeterminação na vida das pessoas com deficiência. Muitas vezes, na busca do bem estar das pessoas com deficiência e para garantir os direitos e liberdades, precisa agir como mediador entre o Estado ou outras autoridades e, também, entre o utente e suas famílias.

Segundo a ONU (1999, p. 22), sua atuação passa de uma “orientação centrada nas necessidades para uma afirmação de direitos”. Por meio de práticas baseadas em ideais humanitários e democráticos, objetiva o bem estar e a realização social dos indivíduos, promovendo mudanças sociais nas comunidades e na vida individual de cada cidadão, em prol da justiça social (ONU, 1999, p. 20-22).

O serviço social é uma profissão baseada na prática e uma disciplina acadêmica que facilita a mudança e o desenvolvimento social, a coesão social e o empoderamento e libertação das pessoas. Os princípios de justiça social, direitos humanos, responsabilidade coletiva e respeito pelas diversidades são fundamentais para o serviço social. Apoiado em teorias do serviço social, ciências sociais, humanidades e conhecimento indígena, o serviço social envolve pessoas e estruturas para enfrentar os desafios da vida e melhorar o bem-estar (IFSW, 2018).

O Serviço Social tem como um dos seus princípios a defesa dos Direitos Humanos, estando presente o direito à autodeterminação e à participação das pessoas no código de ética da Federação Internacional de Assistentes Sociais (IFSW):

Os assistentes sociais respeitam e promovem os direitos das pessoas para fazer suas próprias escolhas e decisões, desde que isso não ameace os direitos e os interesses legítimos de outras pessoas; 5. Os assistentes sociais trabalham para construir a auto-estima e as capacidades das pessoas, promovendo seu pleno envolvimento e participação em todos os aspectos das decisões e ações que afetam suas vidas (IFSW, 2018).

Deste modo, os profissionais de Serviço Social devem participar da capacitação dos cidadãos, desenvolvendo suas autonomias, envolvendo-os neste processo, como também trabalhar com a família a inclusão destes indivíduos, chamando atenção não para suas limitações, mas sim para suas potencialidades (BRAGA, 2018, p. 24).

A afirmação da individualidade é um processo difícil para muitas pessoas e, particularmente, complexo para a pessoa com deficiência. Muitas são as causas que dificultam o processo de autodeterminação e é preciso considerar o meio em que vivem, as suas interações e expectativas. Impedir oportunidades para o seu desenvolvimento pode significar que pessoas com deficiência não venham a ser autodeterminadas (LEITÃO, 2015, p. 29-30).

Braga demonstrou em sua pesquisa que a maioria dos jovens com deficiência têm dificuldades de exercer seus poderes de escolha e, na maioria das vezes, é a família que exerce este papel, cerceando-os. Pequenas decisões cotidianas, como escolher roupas ou fazer novos amigos, são permitidas, porém, quando estas implicam escolhas mais complexas, são as famílias ou técnicos que decidem, eventualmente impedindo, até mesmo, suas participações no processo. O fato de serem considerados limitados ou incapacitados, por uma grande parte da sociedade, prejudica em muito o progresso da educação, a integração no mercado de trabalho e, muitas vezes, impossibilita-os de constituírem uma família (BRAGA, 2018, p. 38).

Portanto, o círculo social em que a pessoa com deficiência está inserida, incluindo além da família, amigos e profissionais que interagem com ela, deve levar em conta os seus desejos, suas necessidades, suas capacidades e suas escolhas. Logo, a relação com o assistente social, enquanto profissional que se relaciona não somente com a pessoa com deficiência, mas, sobretudo, com sua família e/ou tutores, é peça central nesta engrenagem, pois o profissional agirá como um mediador na garantia deste direito.

De acordo com Cudré-Mauroux, Piérart e Vaucher (2020, p. 8), o comportamento autodeterminado é mais fácil de ser encorajado e desenvolvido quando há uma relação de parceria. Os profissionais, a partir da interação com os utentes, ajudariam a promover habilidades de raciocínio, autorregulação, capacitação e autorrealização, além de demonstrar-lhes as implicações sobre seus pedidos e objetivos (CUDRÉ-MAUROUX; PIÉRART; VAUCHER, 2020, p. 5).

Nessas relações, os profissionais de assistência social fornecem o incentivo, apoio emocional e assistência necessárias para mediar o ambiente. Isso ajuda as pessoas com deficiência intelectual a reconhecer as conseqüências de suas escolhas, tomar as medidas necessárias para alcançar seus objetivos e enfrentar os desafios que encontram ao fazê-lo (CUDRÉ-MAUROUX; PIÉRART; VAUCHER, 2020, p. 8).

Deste modo, os resultados de pesquisas com pessoas com deficiência intelectual fortaleceram a ideia de que as relações entre as pessoas com deficiência e os assistentes sociais proporcionam um maior desenvolvimento de habilidades sociais, permitindo-os experienciar inclusão, participação e reconhecimento social, atribuindo-os um “poder emancipatório” – em tal grau que, vivenciá-las em um ambiente que passe segurança, encoraja-os a gradativamente ampliarem seus contextos sociais (CUDRÉ-MAUROUX; PIÉRART; VAUCHER, 2020, p. 8). Scott e Doughty (2012, p. 1019) também defendem que as relações de interdependência e reciprocidade fornecem um espaço seguro para que as pessoas possam correr riscos e explorar novas formas de estar no mundo.

No entanto, Symonds, Williams, Miles, Steel e Porter apresentam um importante contraponto reflexivo sobre a prática do Serviço Social. Embora o modelo social de deficiência seja o que rege a profissão, a partir de evidências de suas pesquisas, notou-se que as avaliações em particular estão focadas nos resultados, bem-estar e necessidades do indivíduo, enquanto o modelo social tem um foco mais amplo nas maneiras pelas quais os contextos e a sociedade podem excluir ou reforçar as dificuldades das pessoas com deficiência (SYMONDS et al., 2018, p. 16-17). Para os autores, essa abordagem pessoal sobre cada utente levaria a uma indivi-

dualização do cliente como uma fonte de problemas e demandas, desconfigurando a dimensão coletiva de luta por empoderamento.

CONCLUSÃO

O presente artigo procurou analisar o conceito da autodeterminação e seu desenvolvimento como uma valência determinante de inclusão social na vida de pessoas com deficiência. A relação entre a autodeterminação, a deficiência e a atuação do assistente social foram ancorados sob a luz da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU e o Código Deontológico dos Assistentes Sociais, ambos baseados nos Direitos Humanos.

Buscou-se apresentar definições e reflexões de pesquisadores norteados pelos Estudos da Deficiência, nos quais modelos e teorias examinam fatores sociais, econômicos, políticos e culturais definindo socialmente a deficiência e contribuindo para determinar as respostas individuais e coletivas à diferença (PINTO, 2018, p. 1012). A noção de igualdade apresentada pela CDPD faz-se não no sentido da homogeneização, mas sim pelo respeito às diferenças. A aceitação da diversidade reconhece a incapacidade apenas como “uma das muitas formas de estar no mundo” (DINIZ et al., 2009, p. 65) e é ponto determinante do modelo social da deficiência.

Desta forma, a noção da autodeterminação é percebida como um direito inerente a todos os seres humanos e encontra no assistente social um importante aliado à sua defesa e ao seu desenvolvimento prático. O assistente social, enquanto um dos muitos profissionais que se relacionam com as pessoas com deficiência, tem na sua formação e, conseqüentemente, na sua atuação a incessante busca pelo desenvolvimento da autodeterminação e de outras características que fortaleçam seu exercício, como a autonomia, a independência, o empoderamento, a liberdade e a participação.

Como descrito ao longo deste estudo, muitas são as conseqüências do desenvolvimento da autodeterminação e da atuação do assistente social como profissional de intervenção e catalisador do comportamento autodeterminado nas pessoas com deficiência.

De tal modo, se pode concluir que as relações, quando baseadas na confiança entre as partes, fortalecem a trajetória das pessoas com deficiência, proporcionando-os oportunidades de aprimorar a qualidade de

vida e trabalhar suas autoestimas. As pessoas com deficiência sentem-se seguras em ampliar suas atuações como sujeitos sociais a partir das vivências positivas experienciadas por meio das intervenções dos profissionais do Serviço Social. Se, de início, estas trajetórias são desenvolvidas sob o assessoramento do assistente social, posteriormente, as pessoas com deficiência tornam-se mais confiantes em alargar suas relações e exercerem papéis sociais, possibilitando-as uma maior independência na juventude e, por conseguinte, na vida adulta.

REFERÊNCIAS

- APSS. **Código Deontológico Dos Assistentes Sociais em Portugal**. 2018. Retrieved from: <www.apss.pt>.
- BRAGA, A. P. B. **Serviço Social e Autodeterminação das Pessoas com Deficiência**. ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa. 2018.
- BROWN, I.; BROWN, R. I. Choice as an aspect of quality of life for people with intellectual disabilities. **Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities**, p. 11-18, 2009.
- CANHA, L. M.; SIMÕES, C.; MATOS, M. G. DE; OWENS, L. Autodeterminação e qualidade de vida : qual o papel das características individuais? **Revista de Psicologia Da Criança e Do Adolescente**, p. 105-129, 2015.
- CUDRÉ-MAUROUX, A.; PIÉRART, G.; VAUCHER, C. The importance of the relational needs of people with learning disabilities in the promotion of self-determination. **British Journal of Learning Disabilities**, p. 174-180, 2019.
- _____. Partnership with social care professionals as a context for promoting self-determination among people with intellectual disabilities. **Research in Developmental Disabilities**, 99 (February), 2020.
- CUNHA, M. J.; PINTO, P. C. Representations of disability: A longitudinal study of the press. **Sociologia, Problemas e Práticas**, 85, p. 131-147, 2017.

- DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. R. dos. (2009). Deficiência, direitos humanos e justiça. Sur. **Revista Internacional de Direitos Humanos**, 6, p. 64-77, 2009.
- FONTES, F. **Pessoas com deficiência em Portugal**. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2016.
- GARCIA ALONSO, J. **El movimiento de Vida Independiente: experiencias internacionales**. Madrid: Fundación Luis Vives, 2003.
- IFSW. **Declaração global de princípios éticos sobre assistência social**. 2018. Retrieved from <<https://www.ifsw.org/global-social-work-statement-of-ethical-principles/>>.
- LEITÃO, G. M. dos S. M. **Promoção da Autodeterminação em Pessoas com Deficiências e Incapacidades Reflexões em torno de um percurso profissional**. Universidade de Coimbra, 2015.
- ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948.
- _____. **Direitos Humanos e Serviço Social: Manual para Escolas e Profissionais de Serviço Social**. 1999.
- _____. **Convention on the rights of persons with disabilities**. 2007. Retrieved from <https://treaties.un.org/doc/Publication/CTC/Ch_IV_15.pdf>
- _____. **General comment** No. 7 (2018) on the participation of persons with disabilities, including children with disabilities, through their representative organizations, in the implementation and monitoring of the Convention. 2018.
- PALACIO, M. M. A. P.; NIEVES, M. L. F. N. La autodeterminación en adolescentes con discapacidad intelectual. **Innovar**, p. 53-64, 2009.
- PALMER, S. B. Self-Determination: A Life-Span Perspective. **Focus on Exceptional Children**, 42(6), 2010.
- PASSARINHO, I. EM REDE FAZEMOS A DIFERENÇA: um percurso de aprendizagem, empowerment e inclusão educativa e co-

munitária com pais de crianças e jovens com NEE. **Intervenção Social**, 45, p. 191-205, 2015.

PINTO, P. C. For a public sociology: Rethinking disability from the point of view of human rights. **Análise Social**, 53(229), p. 1010-1035, 2018.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro, 1999.

_____. Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**, 57(6), p. 8-16, 2007.

SCOTT, A.; DOUGHTY, C. Care, empowerment and self-determination in the practice of peer support. **Disability and Society**, 27(7), p. 1011-1024, 2012.

SYMONDS, J.; WILLIAMS, V.; MILES, C.; STEEL, M.; PORTER, S. The social care practitioner as assessor: “People, Relationships and Professional Judgement”. **British Journal of Social Work**, 48(7), p. 1910-1928, 2018.

WEHMEYER, M. L. Self-determination and individuals with severe disabilities: Re-examining meanings and misinterpretations. **Research and Practice for Persons with Severe Disabilities**, 30(3), p. 113-120, 2005.

WEHMEYER, M. L.; SCHALOCK, R. L. Self-determination and quality of life: Implications for special educations... **Focus on Exceptional Children**. 2001.

PEDAGOGIA POR PROJETOS E ESTUDOS EM MATEMÁTICA: UMA EXPERIÊNCIA EM BUSCA DO ENSINO EMANCIPATÓRIO

*Daiane Luzia de Matos Bueno*⁸

*Fabiana Rosa Vilela de Oliveira Guilherme*⁹

INTRODUÇÃO

O Brasil é marcado por dificuldades que permeiam o processo de ensino e aprendizagem no contexto do currículo escolar. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) mostra-se como um documento contemporâneo de caráter normativo que tem sido norteador em apoiar esses currículos das redes educacionais municipais ao apontar um “conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 7), a fim de buscar superar essas dificuldades expressas na educação brasileira, em especial, no que se refere às áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (BRASIL, 2017), a Prova Brasil, aplicada no

8 Docente do Ensino Fundamental I - “Rede Municipal de Educação de Limeira” Mestranda na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – Campus de Rio Claro.

9 Diretora de Escola Subst. na Rede Municipal de Educação de Rio Claro. Doutoranda na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – Campus de Rio Claro.

Estado de São Paulo em 2017, aponta que grande parte dos alunos concluintes do Ensino Fundamental I, 5º ano, não aprendeu o adequado em matemática. A maioria encontra-se no nível 5 de proficiência, considerado básico (19,72%). Apenas 23,11% dos estudantes avaliados estão acima do nível 7 de proficiência, considerado adequado.

Esses dados dão importância, entre outros fatores, à necessidade de práticas educativas eficazes que podem levar em consideração a subjetividade do aluno enquanto centro do processo de ensino e aprendizagem.

O presente relato de experiência insere-se neste contexto, partindo do pressuposto que o ensino, na perspectiva da Pedagogia por Projetos, considera o protagonismo dos estudantes e acontece mediado por situações reais, a contribuir para a solução das problemáticas da vida cotidiana, vinculadas aos conhecimentos escolares em matemática.

O relato tem como objetivo descrever as ações práticas – de uma professora de educação básica no ensino da matemática – realizadas em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental (EF), com níveis de aprendizagem muito distintos, mediadas pelas contribuições teóricas que constituem a Pedagogia por Projetos, numa concepção interativa do ensino e da aprendizagem dos conteúdos deste componente curricular.

Os dados são discutidos a partir dos referenciais teóricos de Piaget (1956), Micotti (2005) e Jolibert (1994, 2006), das reflexões que a professora e as crianças realizam para a resolução de problemas envolvendo a lógica e a sistematização dos conhecimentos matemáticos, no momento do ensino e da aprendizagem.

Assim, os níveis distintos de saberes e a resistência por parte de alguns alunos em realizar as atividades propostas dificulta a ação docente, o que leva os professores a refletir e buscar diferentes propostas. De acordo com Micotti (2005), as perspectivas educacionais que valorizam a defesa da memorização de respostas corretas por parte dos alunos não levam em consideração as vivências da criança.

Em matemática, por vezes, o ensino é focalizado na extração de respostas corretas pelos alunos, satisfazendo o professor que, ao se preocupar com o produto, deixa de lado as experiências cotidianas da criança.

Diferentes estratégias são apresentadas neste trabalho a fim de discutir os conceitos a serem consolidados e aprendidos pelas crianças, pois as avaliações realizadas com os estudantes dessa turma em estudo apontavam

defasagem em relação aos desempenhos previstos para o 1º trimestre do ano letivo a um 2º ano EF, nos critérios de avaliação e de parâmetros de aprendizagem adotados pela Rede Municipal de Ensino.

Diante do exposto, a docente – em seu segundo ano de magistério – começou a trazer propostas pedagógicas a essa turma que acentuassem o protagonismo e propiciassem a evolução de condutas participativas por parte dos discentes, no intuito de promover o comprometimento com os estudos e a superação das dificuldades referentes aos conteúdos curriculares.

Este conhecimento da professora advém de estudos sobre a Pedagogia por Projetos de Jolibert, na vertente emancipacionista, por meio da participação em grupo de estudos na Rede Raios de Sol, vinculada à Rede Latino-americana para a Transformação da Formação Docente em Linguagem. Uma concepção de ensino que valoriza o protagonismo discente, mediante atividades que partem de seus interesses, desenvolve-se em contextos significativos, reais, em ambientes colaborativos, resulta em desenvolvimento de conhecimentos escolares e de vida, uma vez que “a atividade do sujeito aprendiz é determinante na construção de seu saber operatório” (JOLIBERT, 1994, p. 20).

Assim, o projeto descrito a seguir esclarece o quanto essa proposta pedagógica é transformadora por articular os interesses discentes com os saberes sistematizados que devem ser aprendidos na escola.

1. DESENVOLVIMENTO

O trabalho empírico, constituído em relato de experiência de cunho qualitativo, foi realizado em escola pública municipal que funciona no período integral, localizada na periferia de uma cidade do interior do Estado de São Paulo – Brasil. Nesta escola, além do currículo comum, são oferecidas oficinas de esporte, cultura e informática. Nesta unidade educacional, cada professor atua em duas turmas; Língua Portuguesa é trabalhada no período da manhã e Matemática, à tarde; os conceitos de Natureza e Sociedade (Ciências, História e Geografia) são trabalhados nos 2 períodos. O horário é complementado com as oficinas.

Em específico, a coleta de dados ocorre durante as experiências de magistério de uma professora de educação básica ao ministrar aulas de

matemática numa turma do 2º ano EF, no segundo semestre do ano de 2019. Essa turma era composta por 14 meninas e 10 meninos, que possuíam níveis distintos de saberes. No início do trabalho, apenas seis dos 24 estudantes apresentavam desempenhos previstos para o 2º ano EF. No grupo, havia um caso de inclusão (com laudo de Deficiência Física e Comprometimento Intelectual). A turma mostrava-se agitada e participativa no âmbito oral, porém resistente quanto às atividades que envolviam a escrita.

Depois desse levantamento inicial do perfil da turma, a professora verifica a necessidade de que o trabalho pedagógico deveria se pautar em experiências de aprendizagem com práticas articuladas ao interesse dos estudantes e às exigências curriculares do município. Optou-se pelo trabalho com projetos, na vertente da Pedagogia por Projetos de Josette Jolibert (1994).

Assim, decidiu-se desenvolver um projeto que teve como objetivo promover a aprendizagem significativa da matemática, levando em consideração as contribuições dos estudantes para esse processo.

Quanto à disciplina de matemática, os estudantes demonstravam pouco interesse pelos conceitos inerentes, resumindo-os ao conhecimento de números e operações (continhas), o que é bastante comum. Segundo Ramos (2009), isso ocorre pelo fato de que, na maioria das vezes, os procedimentos são mecanizados e não compreendidos pelos discentes. Essa questão precisava ser gradativamente desconstruída.

Após estudos realizados por parte da professora envolvendo a Pedagogia por Projetos e a colaboração do grupo de estudos “Raios de Sol”, buscou-se inserir esta proposta nas aulas. Uma experiência anterior com o Projeto “Alimentação Saudável”, realizado no segundo semestre de 2018 – para ter acesso ver (MICOTTI; BUENO, 2019) –, já havia mostrado a relevância em relacionar essa concepção de ensino com os objetivos do currículo oficial e a participação das crianças para o ensino emancipatório.

Um dos pontos centrais que requeriam a atenção no desenvolvimento do processo pedagógico com uma metodologia diferenciada refere-se à articulação entre as propostas curriculares oficiais para educação básica e as atividades realizadas nas aulas. No entanto, como a aprendizagem constitui o cerne das propostas curriculares, e de acordo com Jolibert (1994a, p. 12), é “na medida em que se vive num meio sobre o qual é possível agir,

no qual é possível com os outros, discutir, decidir, realizar, avaliar... que são criadas as condições mais favoráveis ao aprendizado”, essa questão foi, assim, encaminhada.

Sobre o assunto, é importante assinalar que, na perspectiva dos projetos, as aulas constituem-se em situações reais e propicia um trabalho pedagógico coletivo levando os estudantes a compreender a realidade na qual estão inseridos, na busca de sentidos. Com a proposta da Pedagogia por Projetos, os alunos têm a oportunidade de voz, sendo instigados a manifestar suas perspectivas de aprendizagem, ficando perceptível que seus anseios e curiosidades correspondem às propostas curriculares.

Inicialmente, houve uma conversa da professora com as crianças contextualizando a Pedagogia por Projetos. Em seguida, propôs-se a “Tempestade de Ideias” (JOLIBERT, 1994a), com o questionamento: “O que vocês querem aprender nas aulas de matemática?”.

Importante ressaltar que, durante as aulas, a professora já cultivava nos estudantes a participação ativa e o diálogo, promovendo o “hábito da discussão”, que, de acordo com Piaget (1956, p. 154), “produz a necessidade de fazer a unidade em si, de sistematizar as próprias opiniões”. E as crianças pontuam diferentes sugestões – todos queriam participar e dar suas opiniões que foram sendo anotadas com giz no quadro.

Após as ideias serem expostas pelos alunos junto à professora, chegaram à conclusão de que não seria possível atender a todos os anseios. Acordou-se, então, que seria feita uma votação para escolher qual seria o objeto de estudo.

A votação estabeleceu-se através do seguinte diálogo:

Professora: O que poderíamos eliminar da lista de coisas que vocês querem aprender em matemática?

Aluno: Pode ser “mais continhas”, porque isso nós fazemos desde o primeiro ano!

Aluno: Ah, unidade de milhar também. Isso vamos aprender de qualquer jeito!

Professora: ok, mas ainda temos 15 itens. O que faremos?

Aluno: Vamos tirar mais coisas, como Dragões e Dinossauros, por exemplo!

Professora: A maioria concorda?

Alunos: Sim!

Professora: Então, eliminamos Dragões e Dinossauros. E o que mais?

Aluno: Futebol!

Aluno: Professora, isso não é justo! Estão, sendo eliminadas apenas coisas de meninos, porque tem mais meninas na sala, nós seremos obrigados a estudar o que elas querem e isso não é justo!

Professora: O [nome] tem razão. O que vocês acham de eliminarmos aquilo que é específico de menina ou menino? Até porque seria inviável estudarmos a LOL (um tipo de boneca), que tem um valor bem alto e é interessante apenas para as meninas.

Alunos: Concordamos, prô!

Após a eliminação de várias sugestões, restaram apenas seis itens, que foram colocados em votação, distribuída da seguinte maneira: Índios – 5 votos; Ursos – 1 voto; Ginástica – 0 voto; Natação – 1 voto; Baleia Branca – 5 votos; e Culinária – 9 votos.

A escolha pela turma do objeto de estudos acabou agradando a todos e gerou um momento de euforia na classe. Definido que os estudos seriam dirigidos através da culinária, a docente propôs uma reflexão sobre a maneira pela qual se encaminharia a proposta, visto que o tema era bastante amplo.

Nesse momento, os alunos sugeriram que fossem estudadas as receitas mais utilizadas por suas famílias. Houve, então, uma votação para a escolha de um nome para o projeto. Três sugestões foram dadas por diferentes alunos, sendo elas: “Receitas de Família”, “Culinária Familiar” e “Comida e Família”. “Receitas de Família” recebeu mais votos, ficando, portanto, eleito como o nome do projeto. Ao final da votação, houve choro por parte de um dos alunos que sugeriu “Comida e Família”, mas não teve sua ideia acolhida pela turma. Foi necessário que a professora refletisse com a criança o fato de que nem sempre aquilo que desejamos ocorre e que, em uma democracia, a opinião da maioria deve sempre ser levada em consideração. A criança concordou e entendeu.

Em seguida, a professora deu continuidade ao diálogo: “Como podemos aprender matemática com esse projeto?”.

Estabeleceu-se, então, a seguinte conversa:

Aluno: É muito fácil, prô! Se faremos receitas, então poderemos estudar medidas!

Professora: De que maneira estudaremos medidas através das receitas?

Aluno: Olha, por exemplo, o tamanho das formas, hum...

Alunos: Já sei! A medida dos ingredientes!

Professora: O que mais?

Aluno: A quantidade dos ingredientes!

Professora: Então, em nosso projeto estudaremos apenas medidas e quantidades dos ingredientes?

Alunos: Claro que não, prô! Podemos estudar divisão também.

Professora: Como?

Aluno: Tipo, dividir os alimentos em pedaços!

Aluno: Ah, também podemos estudar vezes (multiplicação).

Professora: Pelo visto nosso projeto será bem legal, olha quantas coisas poderemos estudar!

Alunos: sim!

Professora: Agora precisamos pensar nas atividades que faremos durante o nosso projeto.

Em conversa sobre as ações que se realizariam durante o projeto, houve o confronto de ideias com respeito às opiniões e sugestões de todos (indicado em JOLIBERT, 1994a). Em conjunto, foram elaborados os passos que levariam à consecução dos objetivos, chegando à conclusão de que seria necessário a utilização de textos para os encaminhamentos dos trabalhos.

Atividades propostas pela turma para realização do projeto:

- Produzir um caderno de receitas;

- Fazer um cofrinho;
- Escrever uma carta para Diretora;
- Pesquisar a quantidade de alunos da escola;
- Escolher a melhor receita entre as escritas pela turma e preparar;
- Promover um desafio entre as famílias;
- Compartilhar a receita com outros alunos da escola.

Textos necessários para realização do projeto:

- Lista, Cartazes, Convite, Bilhete e Receitas.

Após definir o objeto de estudos e as atividades junto aos alunos, a professora traçou os objetivos de aprendizagem a serem alcançados apoiada no currículo estabelecido pela rede municipal de ensino, dentre eles: “Elaborar, interpretar e resolver situações-problema utilizando as ideias das operações; desenvolver as ideias relacionadas a metade/dobro; conhecer os diferentes instrumentos e as unidades de medidas correspondentes” (LIMEIRA, 2016, p. 412-417).

1.1. O PROJETO EM AÇÃO

Com a definição do projeto e das atividades que seriam realizadas, iniciaram-se as ações, que partiam sempre de um questionamento por meio de discussões encaminhadas ou de questões levantadas pela turma, para iniciar os estudos do conteúdo previsto.

Segundo o currículo oficial, os conteúdos matemáticos devem estar relacionados às situações-problemas. A ênfase é dada à identificação dos conteúdos matemáticos aprendidos na escola em acontecimentos do seu cotidiano e à solução dos problemas encontrados (LIMEIRA, 2016).

Cabe ressaltar que houve conversas prévias com a direção da escola e com a coordenação pedagógica sobre os objetivos e ações que seriam realizados durante o projeto e que os encaminhamentos ocorreriam por meio de solicitações escritas.

Em um primeiro momento, a professora levou para turma uma reflexão referente ao eixo estatística e probabilidade do currículo oficial, que aponta como objetivo a classificação de acontecimentos que envolvam o acaso, sendo: possível, impossível, pouco provável ou muito provável de ocorrer. Fazendo conexão com o projeto, as crianças foram questionadas

sobre a possibilidade de aparecer nas receitas escritas pelas famílias: Doces; Salgados; Legumes; Bacon; e Frutas. Foi proposto o preenchimento de um quadro conforme pode ser observado na Figura 1, seguido da análise das possibilidades.

Quantidade no nosso bifele

PROBABILIDADE				
RECEITAS	PROVÁVEL	MUITO PROVÁVEL	POUCO PROVÁVEL	IMPROVÁVEL
DOCES		X		
SALGADOS		X		
LEGUMES	X			
BACON				X
FRUTAS		X		

Figura 1: quadro – probabilidades de aparecer determinadas receitas de família

Fonte: imagem da atividade de um aluno mediante arquivo pessoal da professora.

Após o estudo dessas possibilidades de receitas, uma das propostas refletidas no coletivo foi promover um desafio culinário entre as famílias. Surgiu a questão: como as famílias seriam informadas das atividades? Diante das alternativas levantadas pela turma, ocorreu a ideia de criar um grupo de WhatsApp, já que a escola faz uso dessa tecnologia, para que houvesse a comunicação entre os familiares e a professora.

Partindo da premissa de que o grupo de WhatsApp pudesse ser criado, as crianças foram questionadas sobre o modo como isso ocorreria, pois seria necessário a autorização da direção e a disponibilidade dos pais em participar. Acordou-se, então, que seria enviada uma carta para a coordenação da escola e um bilhete, na agenda (a escola utiliza este recurso para a comunicação com os responsáveis), solicitando um número de telefone aos responsáveis para adicionar ao grupo.

Dessa forma, foram elaborados coletivamente tanto o bilhete para os pais como um bilhete para coordenadora solicitando a impressão dos mesmos. Ressalta-se que, durante as escritas coletivas, refletiu-se sobre a estrutura e finalidade de cada texto.

A coordenadora respondeu a solicitação da turma por escrito, o que causou grande euforia e expectativa. Foram distribuídas cópias para que cada um pudesse realizar individualmente a leitura. Em seguida, uma das crianças que lia de maneira fluente foi convidada para ler em voz alta a resposta da coordenadora.

Uma das atividades propostas pelas crianças para o projeto era a de escolher uma das receitas escritas pelas famílias e executar na escola. A princípio, surgiu a hipótese de fazer a receita para todos os alunos da escola degustá-la. No entanto, refletiu-se sobre o fato de a escola possuir um número significativo de alunos, o que ficou impossibilitado, por conta dos custos de fazer a receita para todos.

A professora aproveitou essa questão para propor um estudo comparativo da quantidade de alunos por turma da escola. Eles se interessaram bastante, mas questionaram como conseguiriam esses dados para os estudos. Estabeleceu-se uma discussão que resultou no consenso de que a secretária da escola pudesse fornecer os dados. Então, realizou-se a escrita de uma carta à secretária solicitando as listas de alunos. Esta respondeu por escrito a solicitação dos alunos e enviou a lista.

O estudo da quantidade de alunos por ano de escolaridade foi realizado em grupos, sendo divididos por gênero, para posterior análise em tabela de dupla entrada. Esses dados foram transferidos para um quadro que auxiliou na comparação dos dados obtidos.

Nesse momento, houve o estudo do algoritmo de adição, com ênfase nos procedimentos necessários para execução, a fim de auxiliar na soma da quantidade de alunos por ano de escolaridade e conferência das hipóteses levantadas. Nesta atividade, decidiu-se que seria viável restringir os estudos apenas às turmas de 2º ano EF da escola (4 turmas). Os dados coletados foram tratados com o apoio de tabelas e gráficos, que auxiliaram nas análises e comparações. Ao final, pensando nos gastos e quantidade de receitas a serem preparadas, as crianças concluíram que seria melhor compartilhar a receita com apenas uma das turmas de 2º ano.

Conforme combinado no início do projeto, a professora providenciou um caderno de receitas, com o nome escolhido pela turma, que seria levado para casa, a fim de que, juntamente com os estudantes, as famílias registrassem seus pratos favoritos. Acordou-se que as crianças levariam o caderno para casa e ficaria com ele por dois dias. Decidiu-se que a melhor

forma de escolher quem levaria primeiro era fazendo uso da ordem alfabética. Assim, iniciou-se esta etapa.

Antes, para calcular a duração do projeto em semanas e verificar se haveria tempo hábil para que todos participassem, houve o estudo da divisão pela seguinte situação-problema proposta: “Temos 2 aulas por semana. A nossa turma é composta por 24 alunos. Se, a cada semana, 2 alunos levarem para casa o caderno, quantas semanas terá o nosso projeto?”.

É importante ressaltar que houve um longo período de discussões sobre as possibilidades para se chegar a solução do problema proposto. Foram analisadas diferentes possibilidades e estratégias, apoiadas no calendário, até que se chegasse à conclusão que a divisão seria o melhor caminho. Cabe ressaltar que a conclusão de que a divisão seria a melhor estratégia partiu de uma das alunas da turma. Essa questão possibilitou a inserção do algoritmo da divisão nos estudos que, posteriormente, foi sistematizado, com atividades efetivas, tirando dúvidas, no coletivo e individualmente.

A utilização do calendário nessa atividade propiciou a compreensão de sua função social como instrumento de medida do tempo e viabilizou o entendimento de sequências numéricas e regularidades do sistema de numeração decimal, visto que foram contados os dias estimados para a duração do projeto, como também a quantidade de semanas, observando os números em sua sequência.

Havia pendente, ainda, a questão da organização do desafio entre as famílias, de como essa atividade se procederia. Este foi um momento de longas discussões, já que, a princípio, a ideia era de que os familiares se dirigissem até a escola para cozinhar lá. Esta hipótese foi descartada, pois as crianças chegaram ao consenso de que seria inviável, visto que muitos familiares trabalham no horário de aula e a escola tem uma organização interna própria que poderia ser comprometida.

Dessa forma, um dos alunos sugeriu que as receitas fossem feitas em casa e enviadas para escola por eles. Porém, como a escola é de período integral, houve a preocupação de onde ficaria o alimento até que chegasse a aula de matemática, que era no período da tarde. A professora conversou com a secretária da escola, que se disponibilizou a receber o prato preparado e guardar até o momento da degustação.

Assim, após a criação do grupo de WhatsApp, a turma decidiu escolher, sorteando a criança que gravaria um vídeo explicativo para que

fosse encaminhado aos pais detalhando todos os procedimentos do projeto. Antes de encaminhar o vídeo, a professora busca contextualizar e detalhar, por áudios, as etapas do projeto e a relevância da participação aos responsáveis.

Ficou acordado entre a professora e os responsáveis, após a organização de um cronograma, que os pratos preparados seriam enviados para a escola toda terça e quinta-feira e que eles gravariam um vídeo durante a produção do prato para que pudesse ser transmitido para a turma nas aulas. No entanto, importante ressaltar que os vídeos não foram gravados, pois alguns pais tiveram dificuldades e outros sentiram-se envergonhados, o que não prejudicou o andamento do projeto.

A fim de que as intenções do projeto e os procedimentos para realização ficassem bem esclarecidos, a professora, além dos áudios e do vídeo encaminhados via WhatsApp, achou por bem colar na contracapa do caderno um texto explicativo, que foi construído em escrita coletiva junto com as crianças.

O caderno começou a circular entre os alunos. À medida que as respectivas receitas foram escritas, a leitura era feita pela professora à turma, como também a exploração do texto voltado para os dados que envolviam as questões matemáticas.

As receitas enviadas no caderno propiciaram o trabalho com situações-problemas envolvendo as operações aritméticas elementares e uso dos algoritmos como estratégia de solução. Os textos permitiram também explorar os conceitos de dobro e triplo, como se observa no exemplo: “Para o nosso projeto, Ágata trouxe uma receita de pudim, que rende 12 porções. Para que todos da nossa turma possam experimentar, precisamos fazer o dobro da receita, que renderá quantas porções?”.

Neste momento, houve também ampliação do vocabulário e o uso do dicionário, visto que os alunos desconheciam a palavra “porções”.

As receitas foram estudadas observando os instrumentos de medidas convencionais e suas respectivas unidades de medidas (Quilograma e Litro), como também a quantidade de ingredientes presentes. Refletiu-se sobre instrumentos de medidas não convencionais utilizados, como colher, xícara e copos.

Para além das medidas de massa e capacidade estudadas, conforme as discussões e questionamentos se encaminhavam, houve a possibilidade de

incluir os estudos referentes ao comprimento e temperatura. Já no início do projeto, uma das sugestões de estudos era a de aferir o tamanho das formas, o que não somente se tornou real, como também abriu espaço para os estudos referentes a formas geométricas bi e tridimensionais.

A partir do questionamento de um dos alunos sobre a temperatura, estudou-se essa unidade de medida, as palavras que a indicam e o instrumento que a afere, o termômetro e seus diferentes tipos. Para sistematizar o estudo em questão, a professora levou para sala de aula alguns termômetros e aferiu a temperatura de cada um dos alunos anotando em um cartaz, o que se tornou objeto de estudos, ao serem comparadas as medidas entre mais alta, baixa e iguais.

Retomando as receitas, as famílias participaram significativamente. De acordo com o previsto, enviaram os pratos preparados para degustação em sala de aula, sendo um momento único de partilha entre os estudantes, demonstrando comportamentos pertinentes à ocasião, com organização e respeito aos pratos trazidos pelos amigos.

Ao final, como previsto, houve uma votação para escolher o prato preferido pela turma, o que levou os estudantes a exercerem a democracia e refletirem sobre essa questão. Numa conversa prévia, a professora explicou que não haveria como todas as receitas vencerem e que cada um tem suas preferências e essas precisam ser respeitadas.

O objetivo final era de que a receita campeã fosse preparada pela turma na escola e compartilhada com um outro grupo de 2º ano. Isso foi inviável, visto que a receita campeã foi um bolo de pote que, além do alto custo, demandava processos complexos no preparo.

Acordou-se que se faria uma votação para escolha de outra receita possível de ser preparada na escola. Escolheram fazer brigadeiro de colher. A professora questionou-os sobre a quantidade necessária para que as duas turmas pudessem degustar. O cálculo foi realizado com o apoio do algoritmo da multiplicação, mediante o rendimento da receita.

Havia, porém, uma outra questão: como no início do projeto uma das alunas sugeriu a elaboração de um cofre, onde todos deveriam colaborar para que a receita fosse preparada com o dinheiro arrecadado, será que esse dinheiro seria suficiente para a compra dos ingredientes?

Durante o projeto, à medida que os alunos traziam as moedas para o cofre, estudou-se a organização do sistema monetário brasileiro, como também o reconhecimento das cédulas e situações-problemas que o en-

volvia. Houve uma pesquisa referente aos preços dos ingredientes que compunham a receita. Verificaram que o dinheiro arrecadado não seria suficiente, a professora propôs, então, uma situação-problema para que fosse descoberto quanto faltava. Em seguida, se comprometeu em completar essa quantidade.

Dessa forma, o brigadeiro de colher foi preparado em sala de aula com a participação e envolvimento de todos os alunos da turma, que encarou o processo com seriedade e responsabilidade. Em seguida, dois alunos foram escolhidos como representantes para convidar os estudantes do 2º ano 1 a degustarem a receita preparada.

O desenvolvimento do projeto “Receitas de Família” promoveu o desenvolvimento da aprendizagem em matemática que, segundo Kamii (2011), ocorre por meio de diferentes tipos de relações que as crianças constroem com objetos e situações distintas.

Ramos (2009) reflete sobre a educação matemática enquanto promotora de situações que envolvam o desenvolvimento da aprendizagem estimulando descobertas e potencializando a capacidade dos alunos.

Em todos os momentos do projeto, apoiados nas receitas enviadas, nos materiais que envolviam seu preparo e discussões suscitadas em cada etapa, houve a construção de situações-problemas pela professora e pelos estudantes que puderam elaborar, realizar, vivenciar e interpretar essas situações que, conforme Piaget (1956), tende a desaparecer no ensino fundamental, nas escolas tradicionais, ficando a criança com o pensamento obscuro por conceitos abstratos do plano verbal.

No decorrer do projeto, observou-se que, ao fazer uso da linguagem em situações reais de comunicação, como a leitura e produção de textos para atender as propostas elaboradas, as crianças passaram a compreender melhor os enunciados das situações-problemas, os procedimentos e estratégias necessários para solucioná-las, como também a realização autônoma das atividades propostas. As ações do projeto contemplaram o currículo municipal e proporcionaram aos alunos oportunidade para vivenciar a matemática no cotidiano.

2. RESULTADOS

Destaca-se o trabalho com a Pedagogia por Projetos, enquanto uma prática diferenciada no cotidiano escolar, capaz de permitir que nas aulas, para além de práticas repetitivas, haja diálogo, argumentação e participa-

ção efetiva dos estudantes, estando o professor em posição mediadora entre os conhecimentos possuídos pelos discentes e aqueles sistematizados pela sociedade (JOLIBERT, 1994b).

Nota-se que a Pedagogia por Projetos é uma concepção de ensino que promove a inclusão, independentemente do nível de aprendizagem em que se encontra o aluno. Todos participam ativamente das proposições a seu modo, ficando claro nas primeiras discussões em que uma das alunas estava aquém do esperado para o ano de escolaridade e, ao sugerir o desafio entre as famílias, verifica que sua escolha foi motivo de inúmeras discussões. À medida que as reflexões se encaminharam e sugestões de procedimentos foram dadas, o desafio foi aceito com empolgação por todos, o que aumentou a autoestima dessa aluna e resultou em mudança significativa em seu comportamento e comprometimento com a aprendizagem.

Na realidade dessa escola, em que se realizou o projeto, a participação dos pais sempre foi uma barreira a ser vencida. Poucos comparecem às reuniões e, muitas vezes, não verificam os recados colocados na agenda, salvo a festa junina, que é um momento de grande concentração das famílias.

Uma das preocupações da docente para com o projeto “Receitas de Família”, era a falta de participação das famílias, o que poderia causar frustração para a turma. No entanto, foi surpreendente o engajamento de todos ao enviarem as receitas escritas. Para o preparo dos pratos e o cumprimento do desafio, ficou muito bem acordado com a turma que somente participariam as famílias que tivessem disponibilidade. Assim, 12 famílias participaram.

O projeto envolveu a equipe escolar, desde a gestão, coordenação pedagógica, secretaria, que apoiaram as ações e responderam as solicitações feitas pelas crianças, até as famílias. Os pais responderam ao projeto de maneira positiva, tanto com a participação nas receitas quanto enviando mensagens de agradecimento no grupo de WhatsApp.

As atividades impactaram positivamente o processo de aprendizagem dos alunos, que, em grande parte, a princípio, apresentavam resistência na realização das atividades e conteúdos propostos em matemática. Os alunos passaram ao comprometimento em obter sucesso no objeto de estudo escolhido por eles. Houve uma mudança significativa de comportamen-

to das crianças em suas relações interpessoais, autoestima e proatividade. Durante e ao final do projeto, a maioria dos estudantes resolviam-se, autonomamente, com os desafios matemáticos que foram surgindo no cotidiano das aulas, ora proposto por eles, ora pela professora.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências com a Pedagogia por Projetos destacadas neste trabalho se constituíram em uma ferramenta de apoio à prática docente e sua contínua formação, para além dos métodos diretivos de ensino, em que apenas a figura do professor é ressaltada. Nessa perspectiva emancipacionista do trabalho docente, o aluno age com subjetividade e tem a oportunidade de verificar a sua aprendizagem com o auxílio da professora, mediante diálogos propositivos.

As ações práticas da professora, no recorte deste relato de projeto desenvolvido com uma turma de 2º ano EF no ensino da matemática, revela uma situação empírica de sucesso com a maioria dos estudantes. Mesmo que ela, sozinha, alcance uma pequena parte do processo de ensino e de aprendizagem com qualidade, consideramos que relatos de trabalhos que apresentam algum sucesso de professores e alunos contribuem para a reflexão ao aprimoramento das formações inicial e continuada e do próprio trabalho docente.

Assim, fica evidente que, com esse projeto realizado em 2019, a prática docente pode ser diferenciada e inovadora, ao passo que é guiada pelos interesses e aspirações dos estudantes, contribuindo para a consolidação dos conhecimentos adquiridos, em especial os que envolvem conceitos matemáticos. Nota-se, também, no decorrer da apresentação e análise deste trabalho, que os conteúdos que constam nos currículos dos documentos oficiais são contemplados, superando-os, e as atividades escolares atravessam os muros da escola e vão além, trazendo a participação dos familiares ao universo de suas crianças na escola.

Dessa forma, por meio dessa perspectiva da Pedagogia por Projetos, o ambiente escolar é pensado e organizado por adultos e crianças. Imprime nela modos democráticos de organização e aquisição dos conhecimentos em ambientes sociais, assumindo uma característica colaborativa, com tomadas de consciência e de decisões mediante atos refletidos e opiniões

respeitadas no coletivo, enquanto a aprendizagem significativa e o ensino interativo acontecem.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Painel Educacional Estadual – Oracle, Business Intelligence**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/resultados>>. Acesso em: 28 fev. de 2020.
- _____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED /UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2021.
- JOLIBERT, Josette. **Formando Crianças Leitoras**. Trad. Bruno C. Magne. Porto Alegre: Artmed, 1994a.
- _____. **Formando Crianças Produtoras de Texto**. Trad. Bruno C. Magne e Walkiria Setteneri. Porto Alegre: Artmed, 1994b.
- _____. **Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidade**. Trad. Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- KAMII, Constance. **A criança e o Número: Implicações Educacionais da Teoria de Piaget para Atuação com Escolares de 4 a 6 Anos**. 39ª ed. Campinas: Papirus, 2011.
- LIMEIRA, Prefeitura Municipal de. **Resolução SME Nº 11/2016 Dispõe Sobre o Currículo da Rede Municipal de Educação de Limeira**. Limeira: Secretaria Municipal de Educação, 2016.
- MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira. Apenas tabuadas. In: BICUDO, Maria Aparecida V. **Educação matemática**. São Paulo: Moraes, 2005.
- MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira; Bueno, Daiane Luzia de Matos. La pedagogía por proyectos: la interdisciplinariedad en lenguaje y

matemática. In: **Ruta Maestra**. 26^a ed. Bogotá, p. 48-56, jul. 2019. Disponível em: <<https://www.santillanaplus.com.co/RM26.pdf>>. Acesso em: 1 mai 2021.

PIAGET, Jean. **A Linguagem e o Pensamento da Criança**. Trad. Manuel Campos. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1959.

RAMOS, Luzia Faraco. **Conversa sobre Números, Ações e Operações**: Uma Proposta Criativa para o Ensino da Matemática nos Primeiros Anos. São Paulo: Ática, 2009.

CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS EM FORMAÇÃO CONTINUADA: O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA AO ALCANCE DO POTIGUARA

*Emerson Felipe da Silva*¹⁰

INTRODUÇÃO

Vivenciando a afamada contemporaneidade educacional nos permitimos mergulhar em necessárias reflexões, vislumbrando essa formação continuada ser vital para os docentes que projetam maior crescimento e responsabilidade profissional.

Que tal realizarmos uma imersão no ensino e ressignificação da língua tupi voltada ao corpo docente no último biênio (2018-2019), que antecedeu o período pandêmico?

A notoriedade do interesse de investigar o processo de entroncamento dessa língua nos educandários da rede municipal, de Baía da Traição, nos convida optar em analisar, preliminarmente, a realidade vivenciada pelos profissionais da educação da rede municipal de Baía da Traição, em uma formação continuada exclusiva para o aperfeiçoamento da língua Tupi.

10 Mestre em Ciências da Educação pela Facultad Interamericana de Ciencias Sociales "República del Paraguay" (2020); Supervisor Escolar da EMEF Antonio Azevedo (Baía da Traição), e, Professor de Educação Física da Educação Básica, na modalidade de ensino Educação Escolar Indígena.

Ressaltamos, inclusive, que, por inúmeras vezes, nos sentimos atraídos por esse determinado grupo étnico-linguístico, acreditando essencialmente que exista uma prioridade dessa população indígena Potiguara ressignificar toda a sua cultura, em especial, a língua, daí vislumbramos a magnitude da temática não apenas ao mundo acadêmico.

Então, mui provavelmente, a reverberação dos resultados pretendidos poderão alcançar inúmeras populações indígenas, em especial, a população Potiguara paraibana, situada especificamente em Rio Tinto, Marcação e Baía da Traição, litoral norte, tal qual a etnia Tabajara, abrigada no litoral sul da Paraíba.

Por conseguinte, este artigo tem como objetivo pesquisar, descrever e discutir através de análise teórica e dados computados a importância da formação continuada em língua materna para os docentes, professor formador e demais profissionais da educação.

Isto posto, para fundamentarmos nossa pesquisa em relação à pertinência e abrangência da abordagem da supracitada língua em terras indígenas, nos debruçamos também em referências diversas e dispositivos legais no que tange à língua materna.

A problematização se deu em saber quem são esses cursistas e seu respectivo formador, assim como qual a concepção destes acerca da formação continuada e a relação do aperfeiçoamento contínuo com a prática pedagógica.

Alguns autores e obras, como Batista, Ferreira, Cardoso e Guimarães, Morin, Nascimento, Navarro, Paro, Santos e Silva e Silva, dentre outras, foram os principais provedores de concepções para esta pesquisa, uma vez que estes trazem em seus respectivos escritos um amplo conhecimento sobre a temática.

Dividimos o artigo contemplando esta introdução por ora apresentada; o primeiro capítulo propondo em três tópicos uma apreciação dos povos indígenas, o município e a formação e uma caracterização dos formadores envolvidos; o segundo capítulo abordando os métodos utilizados para análise da formação continuada; o terceiro capítulo tratando dos resultados atingidos neste estudo; as considerações finais que convida para uma necessária reflexão; e, enfim, as referências.

1. RECONHECENDO A ETNIA, O MUNICÍPIO E A OFERTA DA FORMAÇÃO E OS FOMENTADORES DA LÍNGUA MATERNA

1.1. OS POVOS INDÍGENAS, A LÍNGUA MATERNA E OS ASPECTOS CULTURAIS

Para tratarmos exclusivamente do povo Potiguara, necessitamos preambular que os povos aborígenes, nativos ou indígenas são todos aqueles que já viviam aqui ou em qualquer área geográfica antes da sua colonização por outro povo ou que, após a colonização, não se identificaram com o povo que os colonizaram.

Atento a essa afirmação, aproveitamos para ressaltar que algumas atrocidades ainda estão sendo evidenciadas cotidianamente quando tratamos dos povos indígenas, inclusive nos reportamos a Silva e Silva (2013), que relata alguns absurdos que ouvimos, tais quais: nosso país não existe mais índios e somos uma população mestiça; ou tem muita gente se identificando enquanto indígena para obter privilégios e invadir terras.

Esse histórico desrespeito notabilizado frente aos povos indígenas vem atenuando nas últimas décadas devido às inúmeras conquistas e a perceptibilidade sociopolítica alcançada pelos índios, particularmente, neste estudo, o povo Potiguara.

Entretanto, para se respeitar e resguardar as sociodiversidades indígenas no Brasil, é necessário reconhecer os direitos às diferenças socioculturais e questionar a mestiçagem como ideia de uma cultura e identidade nacional. O IBGE (2010) constatou a existência de 305 povos indígenas, totalizando 896,9 mil indivíduos e 274 línguas indígenas.

Abordar conhecimentos voltados para uma determinada língua e/ou cultura num contexto repleto de significações não seria uma tarefa das mais simples, mas estaremos nos propondo e, ao mesmo tempo, lhes convidando para este mergulho, respaldados em algumas sumidades referentes ao objeto, bem como os dados aqui já socializados.

É necessário, então, problematizar ainda as ideias e afirmações de identidades generalizantes, como a mestiçagem no Brasil, que servem como discurso histórico de negação das sociodiversidades existentes no país. Afirmar os direitos às diferenças é, pois, questionar o discurso da

mestiçagem como identidade nacional, usado para esconder a história de índios e negros na História do Brasil (SILVA; SILVA, 2013).

Daí, muito seguramente, já se verificou que após um início ainda acanhado nas escolas da rede estadual em território indígena Potiguara, sobretudo depois da construção e consolidação das duas primeiras unidades de ensino da educação escolar indígena, na Paraíba – situadas na Aldeia São Francisco (Baía da Traição) e Aldeia Tramataia (Marcação) em meados de 2003 –, ocorreu um atual alastramento nas escolas da rede municipal de Baía da Traição do componente curricular Língua Tupi.

Conforme asseveram Cardoso e Guimarães (2012), os Potiguara fazem parte dos povos da família linguística Tupi, mas, hoje, falam a língua portuguesa e estão revitalizando o tupi na educação escolar indígena. Porém, como todos os povos que vivem no Nordeste, possuem uma longínqua história de contato com a sociedade não indígena, mesmo contando com uma população de aproximadamente 19 mil indígenas entre habitantes das aldeias e das cidades de Baía da Traição, Marcação e Rio Tinto.

Percebemos que o esforço para a propagação da língua materna nas aldeias dos supracitados municípios ainda pode encontrar barreiras dentro do próprio universo Potiguara, pois, em inúmeras situações, testemunhamos o despersuade, a desfeita ou até a infâmia de sua própria língua e cultura.

Porém, conforme prega Nascimento (2012), ainda acreditamos que, em dias atuais, a língua Tupi apresenta-se como componente curricular essencial nas escolas Potiguara, do Ensino Fundamental e Médio, na educação indígena do povo Potiguara. Até porque se faz necessário reconhecer que, para qualquer etnia, a língua deve constituir um elemento vital, digo, a possibilidade de sua morte torna-se uma perda insuprível.

Em poucos países do continente americano uma língua indígena teve a difusão que o tupi conheceu, contribuindo fervorosamente para unidade política do país, inclusive, fornecendo milhares de termos para a língua portuguesa do Brasil. Milhares de topônimos estiveram e estão presentes nas mais distintas literaturas (NAVARRO, 2013).

Basta observar em Navarro, autoridade incontestada, que a reconhecença, preservação e revitalização das línguas e culturas indígenas é um direito internacional que devemos assentir e salvaguardar.

Ressaímos que a ideia de cultura, em uma das suas utilizações mais simplórias, está associada a uma das superfícies do saber institucionalizado no ocidente: as humanidades (SANTOS, 2010).

Percebemos que ressignificar a cultura indígena Potiguara vem sendo uma missão dos gestores municipais no litoral norte, uma vez que procurar manter o vigor de sua identidade étnica por meio do reaprendizado da língua Tupi, a intensificação do ritual do Toré, a produção dos artesanatos e/ou artefatos indígenas e o crescimento do turismo étnico-histórico-cultural têm sido disseminado nos três municípios supracitados.

1.2. A BAÍA DA TRAIÇÃO E A FORMAÇÃO CONTINUADA NA LÍNGUA MATERNA

Já ouviu falar em Baía da Traição? Pois bem, nem a divisão da onomástica que estuda os nomes geográficos ou topônimos, ou seja, a famigerada toponímia, seja capaz de efetuar uma apresentação perfeita dessa linda parte do litoral paraibano.

O município baianense, prestigioso por presentear munícipes e visitantes através de sua fulgência nas múltiplas belezas naturais e virtuosa proeminência em questões históricas e culturais, destaca-se dos demais municípios paraibanos por dois importantes fatores: cerca de 90% do município está dentro de reservas indígenas do Povo Potiguara; e está presente no calendário turístico da Empresa Paraibana de Turismo e demais organizações com tais fins.

Reconhecido como esse paraíso de cultura e história, sendo um município que fica a aproximadamente 90 km da capital, é plausível deparar com as mais belas praias, lagoas e rios, além de aldeias indígenas com ricas culturas e registros da história da invasão holandesa na região.

Presumivelmente, diante desse cenário, fora desenhado o esboço desse projeto de capacitação docente objetivando chegar, através dos profissionais da educação, em todos os estudantes matriculados no município.

Como já mencionado, os docentes e demais profissionais da educação, para a formação continuada em Língua Tupi, foram subdivididos em cinco turmas, assim distribuídas: Quinta – Noite; Sexta – Manhã; Sexta – Tarde; Sexta – Noite; e Sábado – Tarde. Seu início ocorreu em março de 2018.

Diante do exposto, precisamos reportar ao início do aludido ano letivo para acentuar que, na abertura da semana pedagógica, dentre várias autoridades presentes, o prefeito constitucional e a secretária de educação já evidenciavam investimentos em formação para os docentes.



Figuras 1 e 2 – Solenidade de Abertura da Semana Pedagógica 2018.

Fonte: Autor.

A formação de professores indígenas em cenários interculturais leva-nos a refletir sobre o enfoque dos currículos hodiernos, tendo como centro o desenvolvimento das competências profissionais dos docentes (SECAD, 2005).

É substancial depreender que toda e qualquer formação docente na circunjacência de desenvolver as aprendizagens, pleiteia qualificação, valorização profissional e políticas adequadas para o trabalho do professor.

Corroborando com o que prega Ferreira (2006), formação continuada é uma realidade no panorama educacional brasileiro e mundial não apenas como uma exigência que se faz devido aos avanços da incondicio-

nal globalização que se processaram nas últimas décadas, mas como uma nova categoria que passou a existir no mercado da formação contínua e que, por isso, necessita ser repensada cotidianamente no sentido de atender a legítima e digna formação humana.

Ciente que as aulas ocorreram em duas unidades de ensino distintas – EMEF Dr. Antonio Estigarribia, turmas matutina e vespertina da sexta; e EMEF Antonio Azevedo, turma do sábado e turmas noturnas da quinta e sexta –, o coordenador pedagógico da SME, Daniel Santana, recepcionou as turmas enfatizando a relevância de todas as formações ofertadas na rede municipal e outras instituições, em especial essa da língua materna que envolve a cultura e história do Povo Potiguara voltada ao próprio povo.



Figuras 3 e 4 – Coordenador Pedagógico e alunos cursistas.

Fonte: Autor.

Logo, salientamos que, nesses anos letivos de 2018 e 2019, além da formação em Língua Tupi, a SME, conforme anúncio prévio realizado na semana pedagógica, também instaurou as formações continuadas em

Língua Portuguesa e Matemática para os polivalentes e demais profissionais da educação.

O material gráfico proposto na formação não poderia ser de outro renomado professor que não fosse Navarro. Ainda por cima, o professor capacitador sempre enalteceu a postura docente do mencionado professor de Tupi Antigo da Universidade de São Paulo.



Figura 5 – Cartilha utilizada na formação continuada.

Fonte: Autor.

1.3. O CRIADOR E A CRIATURA

O título acima sugere teologia ou uma passagem bíblica do livro de Romanos? Pode até ser, sim... mas, neste contexto, estamos aqui tentando condensar as figuras ilustres ou apreciáveis e exímios docentes Navarro e Almir.

Côncio de que, desde os anos 2000, quando tiveram o primeiro contato ao iniciar nessa mesma Baía da Traição, a pioneira formação de professores em Tupi, ministrada pelo professor Navarro e que teve Almir como cursista, reconhecido por sua dedicação, logo surgiam laços que seriam e estão propagados por décadas.

Então, após contatado pela SME e ciente da formação que já havia se iniciado em terras indígenas Potiguara, o catedrático da Universidade de São Paulo e autor do "Método Moderno de Tupi Antigo" (2004) e do "Dicionário de Tupi Antigo" (2013), importantes obras sobre a língua tupi antiga que mencionamos no decorrer deste trabalho, atendendo prontamente ao convite, veio visitar o professor formador Almir Batista e professores cursistas em solenidade realizada em junho de 2018, na EMEF Antonio Azevedo.



Figuras 6 e 7 – Professor Navarro e profissionais da educação.
 Fonte: Autor.

Navarro, autoridade reconhecida em Tupi Antigo, lembrou sua trajetória em solo Potiguara, externou inúmeros exemplos de superação e congratulou a gestão municipal pela iniciativa da formação e convite recebido.

Acrescentou, ainda, um notável aprendizado através da convivência com os Potiguara, justamente porque acredita que estes constituem um grande exemplo de luta entre os povos indígenas no Nordeste brasileiro.



Figuras 8 e 9 – Secretária da educação e ritual sagrado.

Fonte: Autor.

A secretária Municipal de Educação, profa. Fátima Lima, além de agradecer a presença do catedrático, a quem relatou ser mais um marco da educação escolar no município, serviu-se da oportunidade para remeter o compromisso com a qualidade no ensino e sinalizar o engajamento para uma qualificação docente significativa.

Nesse ritual que une dança, religião, luta, dentre outros, e que, logicamente, varia de acordo com a cultura de cada etnia, uma vez que é praticado por muitos povos indígenas, o toré, nesta data, cumprindo o rito Potiguara, homenageou o professor Navarro, que, mais uma vez, dançou dentre os indígenas presentes.

Aproveitamos para reforçar que tal formação tivera seu início em 16 de março de 2018. No cronograma proposto, estavam periodizados dois anos, ou seja, o biênio 2018 e 2019 seria o tempo necessário para conclusão.

No decorrer do ciclo mencionado, o docente Almir Batista, mestre pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), na área de Ciências das Religiões – em que analisou o indígena Potiguara nos temas pluralidades, ritos, práticas, imaginação, significado e cultura –, foi homenageado no município de Marcação, requisitado para lecionar novamente a língua materna na rede estadual em escola indígena, convidado para inúmeras formações e palestras nas cidades do litoral norte paraibano e lançou a obra “Vocabulário de Tupi Antigo” (2020).



Figuras 10 e 11 – Professor Almir e secretária da Educação de Marcação.

Fonte: Autor.

Porém, ao término do biênio, o educador Almir Batista, responsável por ministrar a formação, em seu relatório, foi bastante enfático em suas ponderações concernentes às inúmeras dificuldades para a aprendizagem dos cursistas, inclusive, afirmando a necessidade de uma quantidade maior de tempo para a conclusão do curso.

No citado documento, ele inicia parabenizando a SME e a gestão municipal, pelo fato de haver demonstrado grande amor e apreço pela causa indígena, ressaltando, inclusive, tal pioneirismo na cidade de Baía da Traição. Aproveita, ainda, tal introdução para ressaltar que o convite recebido para ministrar a capacitação da Língua Tupi aos professores não seria algo prontamente fácil em sua execução, mas sim um desafio histórico-cultural.

Todavia, ao adentrar na expectativa frente à realidade da maioria do público-alvo em todas as turmas, percebeu que 80% destes devido uma, muito possivelmente, má formação na base apresentou dificuldade acentuada com a língua portuguesa, passando a ter dificuldades extremas quando se trata de outra língua. Por conta desta dificuldade, há um afastamento mental daquilo que é indecifrável e, conseqüentemente, um repúdio. Os 20% restantes dos professores são profissionais que apresentam domínio na língua portuguesa, tornando seu encontro com o tupi de certa forma prazeroso (BATISTA DA SILVA, 2019).

Assim sendo, o curso foi prorrogado para um novo biênio (2020-2021), porém, com o início da pandemia, em março de 2020, coincidindo com reinício da formação, houve uma paralisação das atividades, que, posteriormente, foram retomadas através do ensino remoto. No entanto, ocorreu uma nova paralisação devido às dificuldades emergentes que surgiram e aconteceu outra suspensão da formação continuada.

No próximo tópico, buscamos conduzir reflexões sobre a formação continuada.

2. A IMERSÃO OU ATUALIZAÇÃO DE CONHECIMENTOS OFERTADOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES

Basta ver que as dificuldades dos povos indígenas em participar e enriquecer intelectualmente, geralmente pela não oferta, em cursos desse nível ainda é demasiada em uma considerável fatia de profissionais da educação. Logo, aqui temos um convite para compreender como adentramos nesta seara e elucidamos vários possíveis questionamentos.

Você sabia que os povos indígenas, através de incansáveis lutas, adquiriram direito a uma educação escolar específica, diferenciada, intercul-

tural, bilíngue/multilíngue e comunitária, consoante delibera a legislação nacional que fundamenta a Educação Escolar Indígena?

Falar do direito à referida formação bilíngue significa garantir espaços curriculares que privilegiem o cultivo da língua de tradição indígena entre os Potiguara, o Tupi frente à imposição histórica da língua portuguesa ao povo em todas as aldeias (NASCIMENTO, 2012).

Todavia, trilhando o regime de colaboração, proposto pelos dispositivos legais, em especial, a Constituição Federal (CF) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a coordenação nacional das políticas de Educação Escolar Indígena é de competência do Ministério da Educação (MEC), cabendo aos estados e municípios a execução para a garantia deste direito dos povos indígenas.

É nesse cenário atual que se busca uma compreensão maiúscula da língua Tupi na educação escolar de Baía da Traição, município situado no litoral norte da Paraíba, onde na formação continuada de professores, entendida como um processo permanente e constante de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade dos educadores, objetiva assegurar um ensino de qualidade cada vez maior aos discentes.

Portanto, a propensão pelo estudo de caso que consiste na utilização de um ou mais métodos qualitativos e quantitativos de recolha da informação e não segue uma linha rígida de investigação, ainda tem o propósito de produzir conhecimento a respeito de um determinado fenômeno.

Sejam em quais forem os espaços em que se fazem os cursos, as situações presenciais caracterizam-se pela presença conjunta de diversos docentes indígenas de uma ou várias etnias e de outros membros e lideranças das comunidades. No caso de cursos nas terras indígenas, assim como contam com a presença da equipe dos formadores, envolvem-se recursos e metodologias interativas estabelecidas entre os atores educacionais diversos, que vivem, em muitos casos, delicadas e complexas situações interétnicas e interculturais (SECAD, 2005).

Preliminarmente, diagnosticamos a quantidade de profissionais da educação que estiveram sendo partícipe das aulas dessa formação em Língua Tupi ministradas pelo professor Almir Batista, contratado exclusivamente para tal ordenamento, uma vez que o gabaritado docente foi um dos pupilos do renomado Eduardo de Almeida Navarro, no histórico Curso Tupi Antigo, ocasionado nos anos 2000, no mesmo município.

Chancelando o que prega Almeida (2011), a construção de conhecimentos no meio acadêmico que deve se dar a partir de inúmeros autores, pois, com poucas exceções, ficaria muito pobre um estudo que tomasse por base um único autor. Portanto, a investida em múltiplas referências, mencionadas na introdução, deve estar conectada com o estudo de abordagem quantitativa e qualitativa, requerendo aquele habitual uso de métodos e técnicas estatísticas.

Corroboramos com Gil (2008), que enfatiza a pesquisa qualitativa como uma abordagem bastante subjetiva, natural, flexível, tendo o pesquisador como seu principal instrumento. Seus principais objetivos são a descrição, a compreensão e o significado, buscando desenvolver hipóteses a partir de observações. Também nos apoiamos em Richardson (1999), categórico ao afirmar que a pesquisa quantitativa é caracterizada pelo emprego da quantificação, tanto nas modalidades de coleta de informações quanto no tratamento delas por meio de técnicas estatísticas.

A amostra deste estudo foi composta por uma determinada parcela da população, ou seja, não foram todos os professores cursistas da formação continuada da língua materna que tiveram uma chance igual de responder à pesquisa, logo não tivemos uma amostra probabilística. Até porque essa formação continuada como visou atender todos os professores da rede municipal, logicamente, estes profissionais foram distribuídos em inúmeras turmas, horários e locais distintos, uma vez que o início da formação presencial antecedeu o período pandêmico.

Partimos de um roteiro de entrevista, questionário semiestruturado, construído com a finalidade de adquirir informações e opiniões dos cursistas que frequentam a supracitada formação, para realizarmos uma análise de gráfico e interpretarmos os dados provenientes das respostas alcançadas. Gil (2008), ao tratar deste modelo de questionário, afirma que é uma técnica de investigação que os indivíduos podem se expressar através de questões abertas e fechadas, sendo possível conhecer suas opiniões, valores, crenças, situações vivenciadas, sentimentos, expectativas, dentre outros.

Todavia, a formação continuada em Língua Tupi, ofertada pela Secretaria Municipal de Educação (SME) da Prefeitura de Baía da Traição, destinou-se não apenas aos docentes que ministram aulas na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, como também aos demais profissionais da educação da cidade que, porventura, desejassem partici-

par, independente do seu vínculo no contrato de trabalho. Ou seja, funcionários efetivos e contratados temporariamente poderiam sem distinção.

Mas, ressaltamos que o objetivo prioritário do curso seria alcançar todos os polivalentes para que pudessem reproduzir os conhecimentos adquiridos em suas respectivas salas de aula.

Em seguida, na próxima parte, buscaremos contemplar os resultados obtidos nesta pesquisa, dialogando sobre eles.

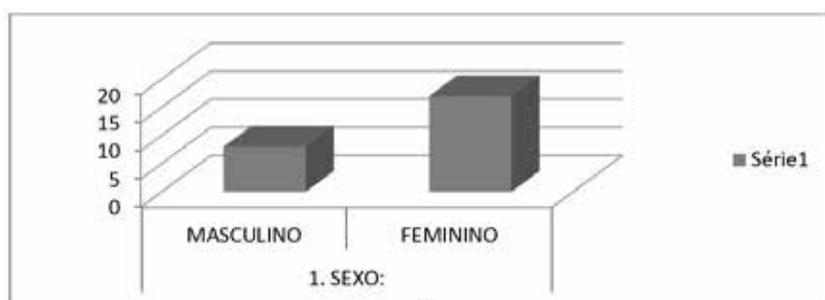
3. NÚMEROS? RESULTÂNCIAS? CONSEQUÊNCIAS? REPERCUSSÃO AO DEBATE

Além das inúmeras constatações concretizadas presencialmente que nos inquietavam, alguns desses dados aqui socializados poderão apresentar uma preocupante ilustração do perfil docente.

Considerando as interpretações perante o objeto de estudo, determinados desfortúnios ainda precisam transcender para conseguirmos dados e diálogos ainda mais enfáticos e abrangentes, pois acreditamos que outros estudos devam ser direcionados, com população e amostra absoluta, para consolidação de ideias ou ideais concernentes à temática.

Então, foi realizada uma entrevista considerando o perfil do cursista, a utilização dos conhecimentos adquiridos na formação, a avaliação da aprendizagem e metodologia instaurada e a valorização docente. Enfatizamos que a entrevista foi executada apenas em uma única turma.

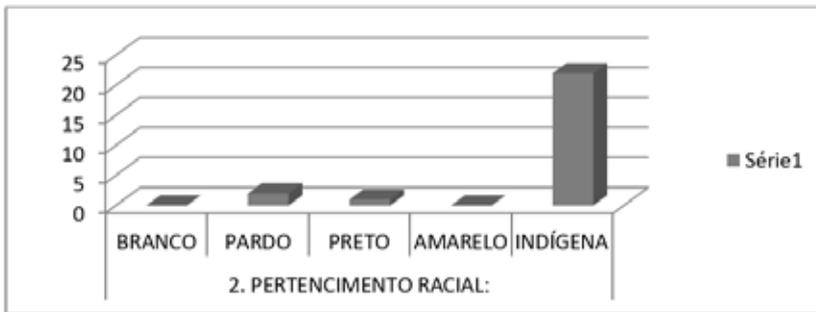
O resultado da pesquisa realizada com 25 cursistas estará socializado em gráficos e comentários sucintos do cenário encontrado pelo pesquisador.



Fonte: Autor.

De acordo com as informações contidas no gráfico 1, conforme já estava sendo aguardado devido ao maior número de profissionais que atuam na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, houve 17 cursistas mulheres, demonstrando uma ampla maioria do universo feminino na profissão neste segmento.

Temos aí, muito possivelmente, aquele espelho da famigerada superação feminina nos cursos de graduação no país, com uma maioria esmagadora das mulheres enquanto docente na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.



Fonte: Autor.

Em relação ao pertencimento étnico, também exibindo dados, já aguardados, nesse gráfico 2, 22 profissionais se autodeclararam indígena. Isso significa praticamente todos os envolvidos.

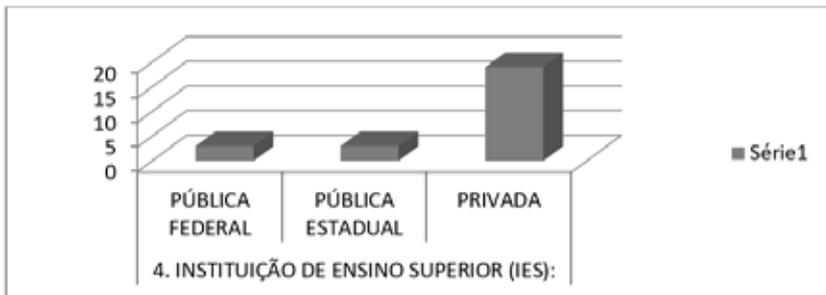
Aproveitamos tal cenário para lembrar que, antes de tudo, é índio aquele que seguramente se identifica com uma determinada comunidade indígena e, conseqüentemente, é percebido por ela como um membro.



Fonte: Autor.

Conforme pode ser visto claramente, no gráfico 3, 60% dos cursistas afirmaram categoricamente que detêm o ensino superior. Ainda obtivemos, 20% com apenas o magistério ou cursando o ensino superior.

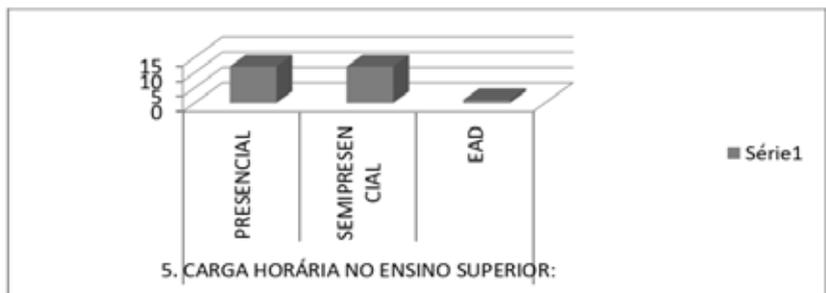
Mesmo cômico de que ainda podem ser admitidos professores com formação mínima de nível médio, na modalidade normal, após praticamente 25 anos da homologação da LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), infelizmente, encontramos um considerável número de profissionais da educação sem haver concluído o ensino superior.



Fonte: Autor.

As respostas às indagações presentes no roteiro de entrevista estão no gráfico 4: uma ampla maioria, 19 cursistas, afirmaram que cursaram ou cursam o ensino superior em Instituições de Ensino Superior (IES) privadas.

À vista disso, torna-se cada vez mais explícito que as informações do Censo da Educação Superior 2019, realizado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira), apresentando que, a cada quatro estudantes de graduação no país, três frequentam estabelecimentos privados, chancela esse crescimento de graduandos nas IES particular.



Fonte: Autor.

Conforme já observado no gráfico anterior, esses dados ante a modalidade de ensino que os cursistas obtiveram ou obtêm na graduação, independente de serem privadas ou públicas, já apresenta a maioria dos cursistas transitando em cursos semipresencial ou EaD (Educação à distância).

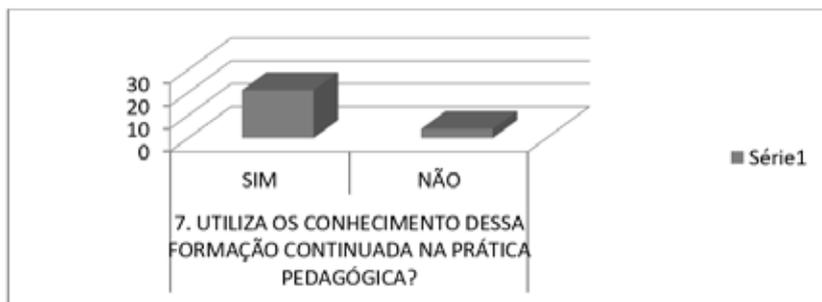
Portanto, nos últimos anos, estamos diante de um cenário que oferta mais vagas nas IES nas modalidades EAD e semipresencial do que em cursos presenciais. Ademais, a maioria dos matriculados em licenciatura nos últimos anos têm optado pela EaD, conforme prega o Censo.



Fonte: Autor.

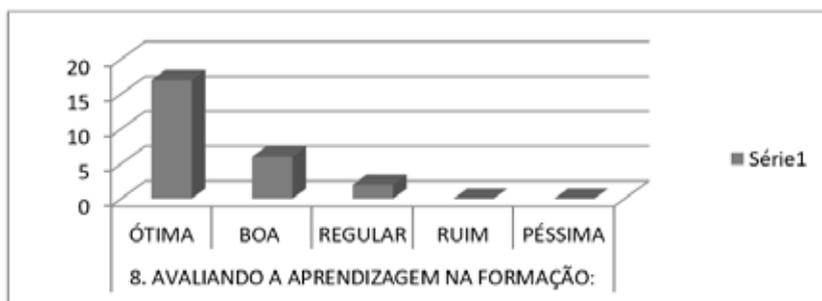
No gráfico 6, observamos, com enorme satisfação, que uma esmagadora maioria que participa ou participou recentemente de outra(s) formação(ões) continuada(s). Aliás, devemos ressaltar, com respeitável admiração, que a SME (Secretaria Municipal de Educação) ofertou mais duas formações, simultâneas, em dias distintos, para os docentes da rede municipal.

Em detrimento da diversidade de situações de escolarização e de condições para a atuação profissional dos docentes, cada sistema estadual e/ou municipal deve organizar o processo de formação, respondendo às necessidades particulares de cada situação (SECAD, 2005).



Fonte: Autor.

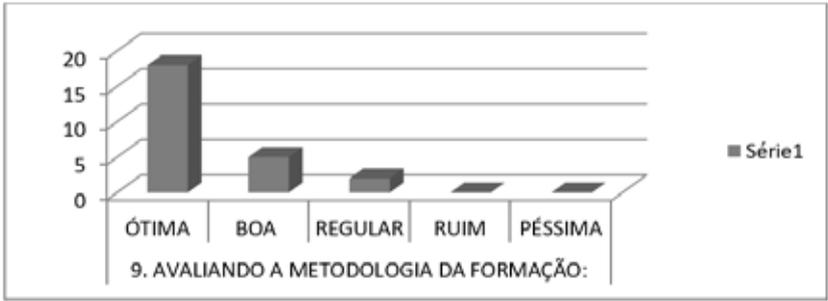
Um dado inconteste, apontado no gráfico 7, é 21 cursistas retratarem que utilizam os conhecimentos cotidianamente adquiridos na formação, o que atesta a premência, necessidade e proficiência da formação em destaque para esses profissionais da educação. Paro (2006) nos lembra que a beleza da educação está precisamente em que o educador é tanto mais importante, tanto mais educador, quanto mais ele for meio para propiciar o fim educativo.



Fonte: Autor.

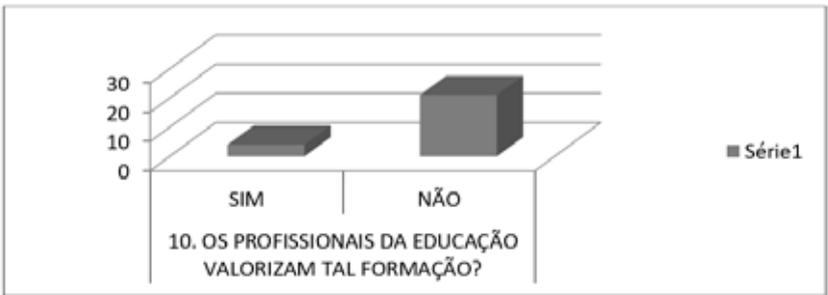
Os dados registrados no gráfico 8, atinente ao processo de avaliação da aprendizagem, ostentam índices extremamente satisfatórios como consequência da aquisição de habilidades dos cursistas.

A avaliação é valorosa ferramenta na formação e deve estar a serviço do aperfeiçoamento das relações de ensino-aprendizagem em qualquer processo educacional, sendo, portanto, uma das importantes unidades na constituição do currículo de formação de professores indígenas (SECAD, 2005)



Fonte: Autor.

Os dados catalogados no gráfico 9, similarmente aos auferidos no gráfico 8, neste caso, frente à metodologia aplicada na formação, estão por alardear números jubilosos nesta avaliação dos interrogados. Essa avaliação positiva em relação à metodologia empregada na formação pode estar entrelaçada com a rotina da sala de aula e a importância em transmitir adequadamente os conhecimentos.



Fonte: Autor.

Outro dado incontestável, apontado no gráfico 10, equivale em seu número de respostas ao gráfico 7, porém, desta vez, há um triste retrato dos profissionais da rede municipal, que, em sua ampla maioria, afirmaram que os cursistas não valorizam a formação continuada em destaque. Podemos atinar para inúmeras interpelações, pois essa formação esteve visível como uma oportunidade única aos povos indígenas de Baía da Traição.

Na sequência, adentraremos nas considerações finais da pesquisa, que buscou uma reflexão preconizada em seu objetivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observando a necessidade de verificar a transposição didática da Língua Tupi e sua relação junto à cultura Potiguara, iremos, futuramente, nos propor a identificar a organização das aulas após retorno das aulas presenciais em todas as escolas da rede municipal, analisando, até mesmo, a visão dos profissionais da educação, sejam eles o professor exclusivo da disciplina Tupi ou o pedagogo que atua na educação infantil ou nas séries iniciais do ensino fundamental.

Ciente que investigar, caracterizar e debater tal formação continuada, mesmo praticando a observação e utilizando outras metodologias para este estudo de caso, não foi alcançada em sua totalidade, estamos conscientes que tencionamos contribuir para outros estudos semelhantes e, também, com a população Potiguara e seus respectivos docentes.

Oferecemos subsídios para posteriores investigações sobre a temática, dado que apresentamos não apenas os aspectos positivos, mas também as falhas encontradas. Em outros termos, foram difundidos mecanismos para que todo e qualquer curso de formação de professores reflita perante um planejamento eficiente e consiga alcançar os objetivos.

Enfim, ciente que cada caso tem sua particularidade, depreendemos que a formação continuada é, sem sombra de dúvidas, um espetacular mecanismo de investimento para uma educação escolar de qualidade e que deva ser analisada e, essencialmente, avaliada continuamente para minimizar os aspectos negativos existentes.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Mário de Souza. **Elaboração de projeto, TCC, dissertação e tese**: uma abordagem simples, prática e objetiva. São Paulo: Atlas, 2001.
- ALMIR. **Relatório avaliativo da formação continuada em Língua Tupi**. Baía da Traição: 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação e de Desporto. **Educação Escolar Indígena**: diversidade sociocultural indígena ressignificando a esco-

la. CADERNOS SECAD 3 – Secretaria da educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: 2007.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2018**: notas estatísticas.

CARDOSO, Thiago Mota; GUIMARÃES, Gabriella Cassimiro (Orgs). **Etnomapeamento dos Potiguara da Paraíba**. Brasília: FUNAI/CGMT/CGETNO/CGGAM, 2012.

CENSO DEMOGRÁFICO 2010. **Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org). **Formação continuada e Gestão da educação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

NASCIMENTO, José Mateus (Org.). **Etnoeducação potiguara**: pedagogia da existência e das tradições. João Pessoa: Ideia, 2012.

NAVARRO, Eduardo de Almeida. **Dicionário de tupi antigo**: a indígena clássica do Brasil. São Paulo: Global, 2013.

PARO, Vitor Henrique. **A escola pública que queremos**. In: Revista da Conferência Extraordinária da APP-Sindicato. Curitiba, 2007.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. (Org.). **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha da (Orgs.). **A temática indígena na sala de aula**: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

LUXO E MODA NO MERCADO ON-LINE: IMPACTOS DA PANDEMIA SOBRE AS MARCAS

Claudio Luiz Ariani Fontes¹¹

INTRODUÇÃO

Com os avanços tecnológicos, anunciados desde a década de 90, a era digital já despontava como uma nova revolução do mercado mundial. Aliado a esse crescimento rápido e progressivo, surgem as novas redes sociais, as comunidades de relacionamentos virtuais, além do comércio de vendas on-line, que propõe uma nova alternativa para venda de bens e serviços. Diante deste cenário, busca-se entender como as maiores marcas de moda do luxo e do mundo estão atuando estrategicamente sua comunicação em tempos de pandemia para manter-se relevante frente ao mercado on-line brasileiro.

No atual momento de pandemia da Covid-19, em que as marcas de luxo foram obrigadas a fechar seus pontos comerciais e buscarem alternativas para a divulgação e venda de seus produtos, abrem-se lacunas para descrever o panorama das estratégias de comunicação digital no mercado on-line brasileiro das marcas de moda mais valiosas do mundo, com base no *Interbrand Best Global 2020*¹². Os dados coletados podem revelar diver-

¹¹ Mestre em Administração.

¹² Site Interbrand. In: Best Global Brands. Disponível em: <<https://interbrand.com/best-global-brands/>>. Acesso em: 6 jan. 2021.

soos impactos na marca no âmbito da sua imagem, do valor de mercado e da comunicação com o consumidor. Das marcas de moda entre as 100 mais valiosas do mundo, estão Louis Vuitton, Chanel, Hermès, Gucci, Zara, H&M, Cartier, Dior, Tiffany e Co., Burberry e Prada.

Este estudo se justifica pelo momento atual de isolamento social e traz novas opções para a pesquisa científica, pela falta de trabalhos que abordem os impactos da pandemia da Covid-19 sobre as marcas da moda e do luxo. Logo, este artigo pode revelar importantes contribuições para alunos e pesquisadores no campo do marketing da moda e do luxo, além de se adequar a futuros trabalhos desenvolvidos no estudo das estratégias da comunicação e do consumo de marcas no mercado on-line brasileiro.

Sendo assim, o objetivo deste artigo é compreender os impactos da pandemia da Covid-19 sobre as maiores marcas da moda e do luxo do mundo e as estratégias digitais utilizadas para se manterem relevantes no mercado on-line brasileiro.

Para chegar ao objetivo final, será necessário analisar o comportamento das marcas de luxo na internet, explicar a comunicação que elas realizam no mercado on-line e discutir as estratégias de marketing digital disponíveis para as empresas no ambiente on-line.

Em relação à estrutura deste artigo, além da introdução, a primeira parte aborda as marcas de luxo na era da interatividade com uma sequência de três subtópicos de discussões, sendo eles: estratégias de marketing on-line para as marcas de luxo; marcas de luxo e as conversões para o mercado on-line; e mercado da moda e o valor da marca. O tópico dois discorre da metodologia utilizada na pesquisa. O ponto três aborda os resultados e possíveis discussões. O quarto e último tópico expõe as considerações finais, limitações e as propostas para futuras investigações empíricas.

1. MARCAS DE LUXO NA ERA DA INTERATIVIDADE

Tendo em vista a nova era digital permeada pelos avanços das tecnologias digitais, que trazem mudanças na sociedade e na cultura contemporânea, a hiperconexão proporciona a pulverização das informações de forma rápida e provoca alterações nos modos de interagir, representar o pensamento, produzir e compartilhar emoções.

Neste contexto, Kapferer e Bastien (2012) afirmam que a internet apresenta contradições aos princípios básicos do mercado da moda e do luxo. Assim sendo, esses princípios únicos com costumes específicos para se manterem presentes no mercado on-line, muito possivelmente, terão que repensar suas estratégias e adaptar-se aos moldes das ferramentas digitais disponíveis na internet.

Entretanto, são grandes os desafios que as marcas, principalmente as de luxo, enfrentam na construção e manutenção de uma imagem forte no mercado on-line. Vale acrescentar que a capacidade de comunicação e interação no mercado on-line podem ser os diferenciais para manter a relevância e o status da marca na internet em tempos de relacionamentos virtuais. Apesar disso, frente a esse novo cenário, Las Casas e Oliveira (2010) anunciam que, na internet, na era digital, o controle e a decisão com qual marca deve interagir é tão somente do usuário.

Diante disso, as marcas de luxo devem buscar alternativas para se adaptar aos novos padrões do mercado on-line, pela tendência mundial, antecipada pela pandemia da Covid-19. Vale frisar que o surgimento de novos canais e plataformas digitais têm influenciado o modelo de fazer negócios por meio da internet, revelando que algumas estratégias e procedimentos comerciais precisam ser reinventados neste cenário de rápidas mudanças (ROGERS, 2018).

Dessa forma, faz-se necessário que as marcas de luxo superem seus princípios ultrapassados e busquem novas estratégias de marketing para sobreviver em um novo mercado aberto ao público, que traz como premissa as relações sociais compartilhadas em um ciberespaço digitalizado e subjetivo.

1.1. ESTRATÉGIAS DE MARKETING ON-LINE PARA AS MARCAS DE LUXO

Além dos desafios enfrentados pelas marcas de luxo no mercado on-line, é necessário entender que muitos podem ser os pontos positivos quando existem estratégias de marketing voltadas para uma atuação eficiente no ciberespaço.

De acordo com Kotler (2007), a empresa pode oferecer no mercado on-line produtos, serviços, preços e canais diferenciados, permitindo até a customização de produtos pela forte interatividade com o consumidor no

ciberespaço. Assim, o marketing digital, munido de estratégias pertinentes, que cultivem a atração do consumidor, pode favorecer o engajamento da marca e tornar os negócios relevantes neste ambiente aberto para qualquer tipo de consumidor.

Pode-se afirmar que o marketing digital é capaz de revolucionar a forma como as marcas de luxo entregam seus bens e serviços personalizados, oferecendo um atendimento individualizado, de qualidade e em tempo real. Com base nisso, é necessário, então, identificar e segmentar os consumidores especiais, utilizando a comunicação bidirecional e o processo on-line de compra por meio dos novos canais e ferramentas disponíveis na internet (KIERZKOWSKI et al., 1996).

Segundo Gunelius (2012), quando uma marca inicia sua jornada pelo universo digital, a variedade de canais, de ferramentas e de oportunidades são inúmeras. A autora afirma ainda que o primeiro passo é identificar as diferentes categorias de mídias disponíveis para implantar um plano de marketing direcionado e eficiente no mercado on-line. Para a autora, existem quatro estratégias básicas para posicionar a marca no mercado on-line, conforme o quadro 1.

Quadro 1 – Tipos de estratégias de marketing digital segundo pesquisa bibliográfica

Estratégia	Objetivos	Mídias Sociais/Canais de comunicação	Medição
Criar Conteúdo	Qualidade do conteúdo proporcionado aos usuários.	Blogs, Pinterest, iTunes, Flickr, Picassa, E-books, Squidoo, Wix, YouTube.	Observação e coleta direta nos websites e nas páginas de produtos.
Compartilhar Conteúdo	Presença ativa em redes sociais como forma de comunicação unidirecional.	Twitter, Facebook, Instagram, LinkedIn, Google+, YouTube, Pinterest, Apps Próprios.	Observação direta nos websites através da existência ou não de botões direcionados nas mídias sociais.
Fazer Contato	Ferramentas eficientes de contato bidirecional direto.	Newsletters, Messenger Facebook, Direct (Instagram), Webchat, E-mail, Skype, Apps Próprios.	Observação direta na homepage do website ou na central de atendimento/contatos.
Construir Comunidades	Foco em criar grupo e comunidades exclusivas.	Página Facebook, Grupos Facebook, Grupos LinkedIn, Ning.	Observação direta nos websites através da existência ou não de botões direcionados a páginas ou grupos.

Fonte: Adaptado de Gunelius (2012).

O quadro 1 revela diversos aspectos disponíveis para a marca fazer um marketing digital orientado e profissional que realmente traga resultados positivos. Sendo assim, observa-se que as marcas têm acesso a informações privilegiadas, que podem ser utilizadas no negócio para verificar preferências dos consumidores, desejos e necessidades, obter referências dos concorrentes, realizar pesquisas de mercado, identificar oportunidades, trocar ideias e sugestões (TORRES, 2009).

Utilizando-se de estratégias de marketing digital, toda e qualquer marca, inclusive as de luxo, têm a oportunidade de expandir seus negócios, se reinventar e aumentar a preferência dos clientes pelos produtos e serviços, se adequando, aumentando a venda, a credibilidade e tornando a marca relevante no mercado.

1.2. AS MARCAS DE LUXO E AS CONVERSÕES PARA O MERCADO ON-LINE

A marca pode representar para os consumidores a síntese dos valores de uma organização, direcionando as suas atividades para o mercado alvo que pretende conquistar. Sendo assim, o mercado de luxo pode romper todas as barreiras existentes no mercado on-line e desenvolver estratégias de comunicação direta e bidirecional com seu público-alvo.

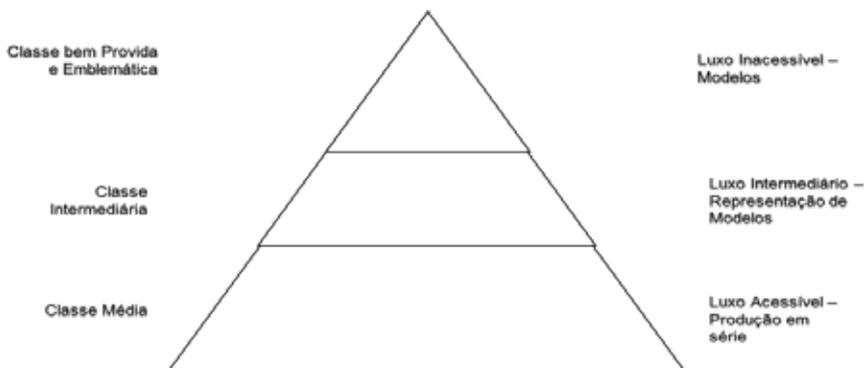
A evolução digital revolucionou o processo da comunicação das marcas no mercado on-line disponibilizando na rede a condição de multiplicar seus admiradores e repercutir opiniões positivas a seu respeito. A questão de estar presente no mercado on-line através de um site, blog ou redes sociais oferecendo o conteúdo mais bonito ou o mais rico pode não ser eficiente à medida que apresente falhas na comunicação ideal para motivar o relacionamento com o consumidor (TORRES, 2009).

Diante disso, é preciso compreender que as marcas de luxo ultrapassam as conveniências pessoais. Afinal de contas, se as necessidades objetivas têm um limite, o campo dos desejos é subjetivo e ilimitado (ALLÉRÈS, 2000). O próprio Allérès (2000) argumenta que o desejo, neste caso, reflete nas necessidades das pessoas e, sem ele, estas não podem ser nem satisfeitas. À vista disso, o mercado do luxo tem o foco na produção de bens que despertam o desejo e o prazer no consumidor, ou seja,

que tragam o bem-estar de estar vestido com uma camisa, calça, sapato, entre outros, de uma famosa marca de grife de moda.

Por consequência, as marcas da moda do luxo precisam estar atentas a este novo mercado digitalizado, robusto pela subjetividade individual ou coletiva, e criar estratégias eficientes para expor seus produtos, sem causar comedimento. Isso porque, tais produtos possuem atributos que tornam o seu consumo restrito em virtude dos altos valores aplicados em função da qualidade, estética e, principalmente, da diferenciação da marca (D'ANGELO, 2006; STREHLAU, 2008). Na figura 1, Allérès (2000) apresenta uma segmentação baseada nas classes sociais em relação ao consumo de produtos de luxo – inacessível, intermediário e acessível –, sendo que todos podem ser considerados parte deste estudo.

Figura 1 – Hierarquia dos produtos de luxo.



Fonte: Allérès (2000).

Assim, verifica-se que, diante de tendências de mercado que vêm ocorrendo ao longo do século, as marcas de luxo vêm buscando alternativas para permanecer no mercado sem sofrer grandes prejuízos. A figura 1 apresenta este retrato diante da segmentação do luxo por classe, dando opção aos indivíduos o acesso a qualquer tipo de luxo, desde que tenha dinheiro para pagar seu valor. Com base na segmentação de Allérès (2000), pode-se entender que o luxo inacessível está vinculado à classe mais bem provida economicamente, enquanto a classe intermediária satisfaz seus egos quando adquire produtos da moda, fabricados em uma série reduzida. Já a classe média está formada pelo público que procura produtos sucedâneos para aderir ao patrimônio cultural das marcas e ter acesso ao seu território.

Dessa forma, o mercado da moda amplia espaços no cotidiano das pessoas. Este fenômeno ocorre atualmente, num período em que produtos deste setor se mostram acessíveis a um mercado aberto que dissemina as tendências mundiais, independente de fatores econômicos e psicológicos.

1.3. O MERCADO DA MODA E O VALOR DA MARCA

No mercado da moda de luxo, as marcas bem-sucedidas podem oferecer a seu público opções de consumo sustentadas em aspectos que combinam atributos de produto, criatividade, imagem de marca, de maneira a gerar demanda constante e rotatividade dos produtos. Com isso, as marcas de luxo podem recorrer à segmentação de produtos e criar estratégias para atender aos mais diversos públicos presentes na rede.

Mesmo visando o lucro, as marcas da moda de luxo, independente do canal de venda, precisam garantir a relevância no mercado para atrair clientes e oferecer um cuidado extremo no sentido de disponibilizar produtos com a máxima qualidade, além de um serviço com o atendimento diferenciado, independente da segmentação que queira atingir. Esses aspectos têm como finalidade proporcionar a satisfação do consumidor ao vivenciar as experiências da marca disponível no mercado (OKONKWO, 2010).

Uma tendência mundial que se tornou uma forma estratégica de segmentação de produtos e artigos de luxo foi a criação dos conglomerados de moda definidos pela concentração, fusão, aquisição e cessão de marcas (D'ANGELO, 2006). Neste ponto de vista, essa estratégia pode favorecer determinadas marcas a ganharem valor de mercado e fortalecerem a sua imagem frente ao consumidor. D'Angelo (2006) ratifica que essa prática teve início em meados dos anos 90 e tem o objetivo de controlar diversas empresas de ramos iguais ou diferentes, valorizando a marca e permitindo a entrada do luxo em mercados intermediários ou de massa.

Assim, surge um novo cenário. Lipovetsky e Roux (2005) atestam a verdadeira mudança organizacional no mercado da moda de luxo quando os conglomerados com dimensões internacionais apresentam condições em adquirir as pequenas empresas independentes e semiartesanalais que aplicam métodos e estratégias que provaram seu valor nos mercados de massa. Conseqüentemente, percebe-se que, por meio dessa prática, estes

grandes grupos conseguem atender a toda a pirâmide da segmentação do mercado de luxo oferecendo produtos a todas as classes sociais.

Constata-se que as estratégias podem ser bem direcionadas no mercado on-line, visando não somente atender a todos os tipos de clientes, mas estabelecer critérios de não popularizar algumas marcas, preservando sua imagem e criando valor de mercado.

2. METODOLOGIA DA PESQUISA

Este tópico desvenda a definição da metodologia aplicada neste estudo empírico e categoriza os procedimentos utilizados em cada etapa do trabalho. Assim, no decorrer deste item, inicialmente, é exposto o tipo de pesquisa empregado com o propósito de se justificar a escolha do procedimento metodológico. Posteriormente, detalha-se o modelo de análise proposto, o método de coleta de dados e a roteirização das etapas que vão definir a análise dos dados e as inferências realizadas.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa com o uso da análise de conteúdo. Logo, os procedimentos técnicos de coleta de dados foram sustentados na observação sobre diferentes ferramentas de comunicação mediadas por computador, tais como: sites, blogs, mídias e redes sociais (BARDIN, 2016). Nesse sentido, todo o material coletado foi originado nos sites da *Interbrand Global Best 2020* e dos sites das marcas Louis Vuitton, Chanel, Hermès, Gucci, Zara, H&M, Cartier, Dior, Tiffany & Co., Burberry e Prada.

A pesquisa foi realizada entre os meses de janeiro e março de 2021 e optou-se por investigar 100% dos sites escolhidos, além das redes e mídias sociais vinculadas. Portanto, o estudo pretende descrever fatos e fenômenos de determinada realidade existente nas estratégias de comunicação das 11 marcas de luxo na web, objetivando produzir informações mais profundas e ilustrativas. Seja pequena ou grande o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações (DESLAURIERS, 1991).

Logo, se realiza a coleta dos dados sobre os 11 sites das marcas, escolhidas pela relevância no mercado mundial em relação ao seu valor. O corpus deste estudo foi formado pelo conteúdo das informações de comunicação nas redes sociais, levantamento de dados e imagens.

Em relação à Análise de Conteúdo, Triviños (1987) explica as três etapas como sendo básicas nos trabalhos, utilizando técnicas de coleta e análise de dados. Na pré-análise acontece a organização e identificação das informações e imagens coletadas. Na exploração do material, todos os dados foram importados para o ATLAS.ti 9, onde foram feitas as devidas codificações (seleção e recortes do material produzido) utilizando como unidades de registro a temática. A codificação é o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, permitindo a descrição das características pertinentes do conteúdo (BARDIN, 2016).

Finalizada a codificação, foi iniciada a categorização dos dados através das descrições constitutivas das informações e imagens já tratadas. Nesta etapa, utilizou-se o critério de análise categorial empregando o processo do tipo estruturalista em duas etapas: inicialmente, o inventário com isolamento dos elementos e, em seguida, a classificação com a repartição dos elementos e imposição de ordem (BARDIN, 2016).

Pelo fato de utilizar como objeto de estudo a comunicação digital para analisar o comportamento das macas da moda de luxo no mercado on-line, emergiram diferenças, proximidades e, algumas vezes, sínteses. Desta forma, o conjunto de *insights* revelado pelo conteúdo captado foi separado para tratamento do material onde foram feitas as inferências e interpretações.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1. A COMUNICAÇÃO ON-LINE

3.1.1. SITES

O estudo sobre os sites oficiais das marcas traz elucidacões interessantes. Primeiro, foram analisados os 11 sites, dos quais quatro endereços eletrônicos, Hermès, Gucci, H&M e Prada, não apresentaram extensão (.br), apontada para a venda de produtos no Brasil. Na análise, verificou-se que estes são sites estrangeiros e alguns só vendem produtos no Brasil através de *e-commerce*.

Já os sites da Louis Vuitton, Hermes Paris, Gucci, Zara, Cartier, Tiffany & Co. e Burberry exibem em suas versões sites híbridos, ou seja, do tipo *e-commerce* e institucional, com venda direta para o Brasil. Pode-se afirmar que são marcas vinculadas à nova burguesia intermediária e à classe média disponibilizando seus produtos de forma aberta no mercado on-line. Além de perfumes, estas marcas comercializam outras categorias de produtos associados à alta qualidade, com preços *premium*. Logo, apresentam a comunicação visual do site voltada para o apelo emocional e distribuição seletiva ou exclusiva.

Em relação às marcas Chanel, Dior e Prada, que exibem no ciberespaço sites institucionais sem a venda direta de produtos on-line, o consumidor só tem acesso aos produtos destas marcas através de *boutiques* conceito.

Em relação à personificação dos sites, todas as marcas exibem aspectos minimalistas, elegantes e apresentam dois fortes elementos: imagens de alta definição e janelas com hiperlinks. Este padrão está de acordo com os conceitos do luxo intermediário e acessível, que evidenciam aspectos que ganham mais importância no momento do consumo orientado para o bem viver, prazer, novas experiências e significados emocionais, em vez do status social, exibição de riqueza, materialismo e ostentação.

Outro dado relevante durante a análise dos sites, está relacionado ao destaque no enfrentamento da pandemia da Covid-19, em que se destaca uma comunicação direta no mercado on-line pelas marcas Louis Vuitton, Gucci, Zara, Cartier, Tiffany e Co., Burberry e Prada. Este é um serviço com diversas ações sociais e educativas para qualquer usuário que visita às referidas páginas e, também, demonstra o comprometimento social das marcas.

O quadro 2 representa as ações das marcas citadas no parágrafo anterior quanto a trabalhos de comunicação ou ações feitas em favor do enfrentamento da pandemia da Covid-19. Vale ressaltar que as marcas Chanel, Hermès, H&M e Dior não apresentaram nenhum tipo de comunicação sobre a Covid-19 em seus sites ou redes sociais.

Quadro 2 – Comunicação das marcas em tempos de pandemia da Covid-19

MARCA	CONTEÚDO DA COMUNICAÇÃO DIRETA COM O CONSUMIDOR SOBRE A PANDEMIA DA COVID-19
LOUIS VUITTON	CORONAVÍRUS - Envolvimento direto com a Pandemia do Covid-19 - INICIATIVA DA LOUIS VUITTON PARA FORNECIMENTO DE EQUIPAMENTOS DE PROTEÇÃO (Máscaras e Aventais Hospitalares).
GUCCI	CORONAVÍRUS - Envolvimento direto com a Pandemia do Covid-19 - Informativos para seus consumidores com os cuidados necessários para a prevenção da COVID-19.
ZARA	CORONAVÍRUS - Envolvimento direto com a Pandemia do Covid-19 - Informativos para seus consumidores com os cuidados necessários para a prevenção da COVID-19.
CARTIER	CORONAVÍRUS - Envolvimento direto com a Pandemia do Covid-19 - Informativos para seus consumidores com os cuidados necessários para a prevenção da COVID-19.
TIFFANY & CO.	FAQ Covid-19 - Nossas informações mais atualizadas sobre a COVID-19
BURBERRY	Perguntas frequentes sobre o COVID-19 - Informativos para seus consumidores com os cuidados necessários para a prevenção da COVID-19.
PRADA	PRADASSPHERE - POSSÍVEIS CONVERSAS - SÉRIES DE CONVERSAS DIGITAIS QUE EXPLORAM CULTURA, MODA E VIDA VIA INSTAGRAM (Encontramos assuntos voltados para discussões da pandemia da COVID-19).

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Dessa forma, se constata que um dos principais ativos das marcas de luxo é o conteúdo existente em seus sites. Este canal não funciona apenas como meio de publicidade, ele é responsável por comunicar boa parte das informações legais, notícias, históricos, vídeos e fotografias sobre seus mais novos produtos, imagens das suas campanhas e iniciativas, como o guia de *boutiques* e espaços filantrópicos, culturais e sociais, trazendo o fortalecimento da imagem da marca e maior aproximação com o consumidor.

3.1.2. REDES SOCIAIS

Em relação às redes e mídias sociais, percebe-se na análise que as marcas Louis Vuitton, Gucci, Zara, H&M, Cartier e Tiffany e Co. preservam com mais foco a utilização das redes sociais para aproximação com consumidores. De acordo com a tabela 1, as seis marcas estão presentes no Facebook, Instagram, Twitter, YouTube e Pinterest. Porém, a Louis Vuitton está presente no Foursquare, uma rede geossocial que permite ao usuário indicar onde se encontram lojas, *boutiques* e procurar por pessoas que estejam próximo destes locais.

Outro importante diferencial da Louis Vuitton é o gerenciamento de duas contas no Twitter. O Twitter oficial *Louis Vuitton* (@LouisVuitton) dá a opção de seguir o Twitter institucional da marca. *Louis Vuitton Services* (@LVServices) é uma conta exclusiva de serviço de atendimento ao cliente da marca. Na descrição deste perfil no Twitter, observa-se a seguinte

frase: “Nossos consultores estão aqui para ajudá-lo”, em inglês, francês, alemão, espanhol, italiano, português, chinês.

A Louis Vuitton é a única marca que disponibiliza em seu site um aplicativo próprio para os seus usuários que pode ser baixado pelo App Store e Google Play. Além disso, a Louis Vuitton disponibiliza canais de comunicação direta bidirecional em seu site como Snapchat, e-mail e central telefônica para clientes que precisam de qualquer tipo de ajuda.

Constata-se, dentre todas as marcas estudadas, que a Louis Vuitton é a que mais se preocupa com a comunicação direta com o cliente no mercado on-line, trazendo, desta forma, mais confiança para o consumidor. De acordo com Gunelius (2012), nas estratégias de marketing digital, as empresas precisam criar e compartilhar conteúdo, manter contato direto com o consumidor e possuir comunidades virtuais no ambiente digital. Sendo assim, a Louis Vuitton é a única marca deste estudo que cumpre todos os requisitos.

Tabela 1 – Categorias de redes sociais utilizadas pelas marcas de luxo.

	 Seguidores	 Seguidores	 Seguidores	 Seguidores	Seguidores	 Seguidores	 Seguidores	 Seguidores
LOUIS VUITTON	1 38.133.080	1 23.487.012	1 7.508.354	1 549.000	1 10.000	1 723.682		
CHANEL	1 39.854.508	1 22.548.593	1 13.211.521	1 1.580.000				
HERMÈS	1 10.107.635	1 3.273.179	1 82.452	1 1.580.000				
GUCCI	1 40.390.861	1 19.097.203	1 5.892.701	1 533.000	1 8.800			
ZARA	1 43.206.633	1 29.682.871	1 1.349.533	1 83.900	1 1.408			
H&M	1 38.848.163	1 39.488.115	1 489.924	1 401.000	1 1.200			
CARTIER	1 9.846.083	1 4.704.119	1 444.598	1 148.000	1 1.100			
DIOR	1 30.930.864	1 16.871.188	1 8.119.736					1 10.506
TIFFANY & CO.	1 11.483.117	1 10.174.957	1 1.652.509	1 86.000	1 2.100			
BURBERRY	1 17.087.488	1 17.409.639	1 24.063					
PRADA	1 23.484.091	1 6.820.052	1 1.184.192	1 160.000			1 4.519	
TOTAL	302 K	192 k						

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Um outro ponto que merece ressalva, na tabela 1, é a relevância do Instagram em relação ao número de seguidores total, com cerca de 302K, que supera o número de seguidores do Facebook, com cerca de 192K. Neste sentido, se observa que o Instagram é a rede social preferida pelos consumidores da moda e do luxo.

3.2. VALOR DA MARCA

Em relação ao valor da marca no mercado, verifica-se na tabela 2, que, antes da pandemia da Covid-19, as marcas de moda do luxo apresentaram

um vultoso crescimento entre os anos de 2018 e 2019. Já entre os anos de 2019 e 2020, as mesmas marcas apresentaram grandes quedas em relação ao crescimento anual. A única marca que conseguiu manter-se sem perdas foi a Hermès Paris. Dessa forma, pode-se afirmar que a pandemia da Covid-19 afetou diretamente o mercado da moda de luxo a nível mundial.

Tabela 2 – Crescimento anual das marcas de luxo mais valiosas do mundo

POSIÇÃO	MARCA	Valor 2018 \$ Milhões	Valor 2019 \$ Milhões	CRESC. % 2018 2019	Valor 2020 \$ Milhões	CRESC. % 2019 2020
17	LOUIS VUITTON	28.152	32.223	14%	31.720	-2%
21	CHANEL	20.005	22.134	11%	21.203	-4%
28		16.372	17.920	9%	17.961	0%
32	GUCCI	12.942	15.949	23%	15.675	-2%
35	ZARA	17.712	17.175	-1%	14.862	-13
37	H&M	16.826	16.345	-1%	14.008	-14
73	<i>Cartier</i>	7.646	8.192	7%	7.494	-9%
83	DIOR	5.223	6.045	16%	5.988	-1%
94	TIFFANY & CO.	5.642	5.335	-5%	4.966	-7%
97	BURBERRY <small>LONDON ENGLAND</small>	4.989	5.205	4%	4.809	-8%
99	PRADA	4.812	4.781	-1%	4.495	-6%

Fonte: Elaborado de Best Global Brands (2020).

Diante da tabela 2, verifica-se também que as marcas Zara e H&M no ano de 2018 para 2020 perderam os postos de terceira e quarta marcas mais valiosas. A Tiffany e Co. e Prada também apresentaram saldos negativos de 2018 a 2020, porém se mantiveram em suas posições de destaque.

Já a marca Louis Vuitton, dentre as demais, é a que apresenta maior valor de mercado desde 2018, absorvendo uma pequena queda de crescimento em 2020. Neste sentido, chega-se ao entendimento que, pelo fato de a marca Louis Vuitton estar mais presente nas redes e comunidades virtuais interagindo com os diversos consumidores on-line, demonstra um controle nas ações de marketing digital. Portanto, este pode ser um

dos fatores que interferem diretamente na relevância da imagem da marca no mercado, conduzindo a ser a marca da moda do luxo mais valorizada mundialmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se afirmar que este artigo emergiu um olhar mais crítico sobre os impactos causados pela pandemia da Covid-19, que necessita da atenção maior das autoridades mundiais em relação a medidas drásticas de combate a esse grande desastre. Contudo, depois que se iniciou os estudos sobre a temática, entendeu-se que, na relação entre marcas e mercado on-line, ainda havia lacunas e possibilidades de estudos pela complexidade do universo digital. O que se queria compreender entre os vários argumentos era os impactos da pandemia da Covid-19 sobre as maiores marcas da moda e do luxo do mundo e as estratégias digitais utilizadas para se manterem relevantes no mercado on-line brasileiro.

Para tanto, foi necessário analisar o comportamento das marcas da moda de luxo no mercado on-line neste momento atual de crise, visto que existe resistência de certas marcas do luxo quanto ao comércio de produtos na internet. Sendo assim, faz-se necessário que as marcas superem seus princípios ultrapassados e busquem estratégias de marketing para sobreviver em um novo mercado aberto ao público.

Há de se pensar que estratégias de marketing digital são imprescindíveis a toda e qualquer marca que queira se destacar no ambiente digital, inclusive as marcas de luxo que têm a oportunidade de expandir seus negócios no mercado on-line. Logo, algumas estratégias já são implementadas pelos grandes conglomerados do luxo no sentido de segmentar marcas e produtos para atingir a todo tipo de público presente na rede. Este critério traz outro benefício como a manutenção da imagem da marca, valorizando, assim, este principal ativo das grandes organizações da moda e do luxo.

Para chegar aos resultados, foi realizado estudo sobre as 11 marcas da moda do luxo mais valiosas do mundo, para compreender, diante desses dados, a comunicação e o engajamento dessas marcas no mercado on-line antes e durante a pandemia da Covid-19. Assim sendo, os resultados da análise permitem elencar contribuições para a teoria em relação ao marke-

ting digital e às marcas de luxo. Esse dado fica evidente nos resultados, quando se percebe a necessidade de as marcas de luxo quebrarem seus princípios ultrapassados e valorizarem mais a implementação de estratégias de marketing digital e comunicação direta com o consumidor – é o que traz resultados adequados a qualquer marca.

Considera-se que os resultados possam contribuir com outro olhar para a estratégia de comunicação das marcas no mercado on-line, promovendo maior interação na rede, processo tão importante dentro do cenário atual de pandemia da Covid-19. Outra colaboração importante é incentivar empresas do luxo e da moda, ou não, no engajamento de estratégias relacionadas à responsabilidade social, visto que as marcas que estão comprometidas com estes fins conseguem alcançar novos consumidores que se dispõem a pagar mais por produtos que respeitem os padrões socioambientais.

Em relação às redes sociais, de contato direto e bidirecional, abrem-se lacunas para o estudo do caráter “exclusivo” inerentes às marcas de luxo, pois produtos e campanhas exclusivas direcionadas a grupos seletos podem ser comunicados através de canais como o Facebook e Instagram sem a necessidade de abrir-se no ciberespaço.

Por fim, este artigo pode servir, também, como instrumento de estudos para novos pesquisadores das áreas funcionais da administração, com contribuições especialmente, nas divisões do marketing digital, inovação, marcas e mercado de luxo e comportamento do consumidor.

REFERÊNCIAS

- ALLÉRÈS, D. Luxo. **Estratégia de marketing**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2000.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BEST Global Brands. Disponível em: <<https://interbrand.com/best-global-brands/>>. Acesso em: 6 jan. 2021.
- D’ANGELO, C. A. **Precisar não precisa**: um olhar sobre o consumo de luxo no Brasil. São Paulo: Nacional, 2006.
- DESLAURIERS, J. P. **Recherche qualitative** – Guide pratique. Montreal: McGraw-Hill, 1991.

- GUNELIUS, S. **Marketing nas mídias sociais em 30 minutos**. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 2012.
- KAPFERER, J. N.; BASTIEN, V. **The luxury strategy: break the rules of marketing to build luxury brands**. 2ª ed. Londres: Kogan Page, 2012.
- KIERZKOWSKI, A. et al. Current research: marketing to the digital consumer. **The McKinsey Quarterly**, n. 2, p. 180-183, 1996.
- KOTLER, P. **Marketing Essencial: conceitos, estratégias e casos**. São Paulo: Prentice Hall, 2007.
- LAS CASAS, A. L.; OLIVEIRA, J. **Marketing dos novos tempos**. São Paulo: Saint Paul Editora, 2010.
- LIPOVETSKY, G.; ROUX, E. **O luxo eterno: da idade do sagrado ao tempo das marcas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- OKONKWO, U. **Luxury on-line: Styles, Systems, Strategies**. Londres: Palgrave Macmillan, 2010.
- ROGERS, D. L. **Transformação Digital: repensando seu negócio para a era digital**. Tradução: Afonso Celso Da Cunha. 1ª ed. São Paulo: Autêntica Business, 2018.
- STREHLAU, S. **Marketing do luxo**. São Paulo: CENGAGE Learning, 2008.
- TORRES, C. **A bíblia do marketing digital**. São Paulo: Editora Novatec, 2009.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução a pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: PROJETOS INTEGRADORES PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS

Luís Carlos Ribeiro Alves

INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea tem apresentado novas demandas e preocupações com sua continuidade e, conseqüentemente, o campo educacional vem recebendo, em razão disso, demandas emergentes, especialmente no que se refere à maior preocupação com o impacto da educação na vida das pessoas que são atendidas pelas escolas e as contribuições que elas podem oferecer de maneira imediata para o desenvolvimento de competências das crianças e jovens e para o desenvolvimento das comunidades em que estão situadas em um contexto mais amplo.

A missão da educação para a formação das crianças e jovens foi descrita nos últimos séculos como propedêutica para a continuidade dos estudos em diferentes carreiras, a inserção laboral nos mais diferentes contextos e para o exercício da cidadania, como também prescreve a Constituição Federal Brasileira de 1988 em seu art. 205.

Entretanto, se exige cada vez mais que os impactos da qualidade da educação sejam percebidos de maneira mais próxima, ou seja, no contexto imediato em que vivem os próprios sujeitos, na medida em que são capa-

zes de analisar, perceber os problemas que se apresentam nos contextos de atuação e mobilizar os conhecimentos, atitudes e valores para a resolução dos problemas, com foco na sustentabilidade e desenvolvimento da sociedade em que se encontram.

O presente estudo partiu da seguinte pergunta de investigação: Qual a relevância dos projetos integradores em uma perspectiva socioformativa para a efetivação de uma proposta educacional comprometida com o desenvolvimento sustentável?

Para responder à pergunta, se assumiu como objetivo geral: analisar a relevância da utilização de projetos integradores para o desenvolvimento de competências para a efetivação de uma proposta educacional comprometida com o desenvolvimento sustentável.

De metodologia qualitativa, a proposta envolve o levantamento e revisão bibliográfica e de pesquisas desenvolvidas no que concerne à aplicação de projetos integradores na perspectiva socioformativa da educação por competências em vistas do desenvolvimento sustentável, estabelecido pela Organização das Nações Unidas (ONU) como pauta para o desenvolvimento das nações.

Está estruturado em três partes. Na primeira parte, descrevemos a metodologia utilizada na realização do presente estudo. Na segunda, abordamos seus fundamentos teóricos e epistemológicos a partir dos principais conceitos e teorias, bem como suas implicações práticas para o tema em debate. Em seguida, são apresentados e analisados os principais achados e resultados provisórios da pesquisa em desenvolvimento e suas contribuições para o campo de investigação.

METODOLOGIA

O objeto de estudo consiste na discussão da relevância da implementação de projetos integradores em uma perspectiva socioformativa da educação baseada em competências. De metodologia qualitativa, partiu de uma análise de estudos desenvolvidos no contexto latino-americano sobre a temática abordada.

Partiu-se da hipótese provável de que a aplicação de projetos integradores seria capaz de promover maior envolvimento dos diferentes sujeitos nos aspectos de autonomia, bem como resolução de problemas

do contexto de atuação desses sujeitos na resolução de problemas contextuais, na perspectiva de uma educação comprometida com o desenvolvimento sustentável.

O desenvolvimento da pesquisa seguiu os seguintes passos: levantamento dos estudos desenvolvidos no contexto latino-americano sobre a implementação de projetos educativos focados no desenvolvimento de competências, seleção e análise destes, seguindo descritores como “sequências didáticas”, “projetos integradores”, “projeto de ensino”; em seguida, foram excluídas investigações que não abordavam a implementação destes projetos; a partir daí, chegou-se a um recorte de 20 trabalhos que estão em processo de análise e cujos resultados preliminares apresentamos aqui.

DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E PROJETOS INTEGRADORES

O campo educativo vem enfrentando importantes desafios, especialmente no que concerne às demandas por mais eficácia e impacto no presente das comunidades em que estão situados os sujeitos, por meio da aplicação dos conhecimentos adquiridos de um contexto teórico para um contexto prático, na solução de problemas.

Este aspecto reflete o principal contributo da educação para a sociedade, que consiste na missão de servir ao desenvolvimento sustentável da sociedade. Por desenvolvimento sustentável, se compreende aqui o “desenvolvimento que satisfaz as necessidades atuais sem comprometer a capacidade das futuras gerações de satisfazer as suas próprias necessidades” (UNESCO, 2012, p. 5).

Um dos marcos mais importantes da discussão sobre o desenvolvimento sustentável se dá na Conferência das Nações Unidas, realizada em 2012, no Rio de Janeiro, para celebrar os 20 anos da segunda Conferência sobre a temática ambiental, que se realizou no Rio de Janeiro, em 1992. Como um dos resultados da Conferência de 2012, foram elaborados os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), que consistem em “produtos do território sociogeográfico, cujo alcance de metas depende da integração com o global” (DJONU, 2018). São, portanto, um apelo universal para um novo compromisso das nações com o desenvolvimento

global responsável, envolvendo, sobretudo, ações para a superação da pobreza, a proteção do planeta para as gerações futuras.

Após a Conferência de 2012 no Rio, foi elaborada a Agenda 2030, que parte dos Objetivos de desenvolvimento Sustentável (ODS) para listar 169 metas que buscam traçar um compromisso universal e integrado para o desenvolvimento das nações e de seus habitantes. Espera-se, portanto, que todas as nações sejam capazes de implementar os 17 Objetivos e as 169 metas. Destacamos a seguir os objetivos:

1. Acabar com a pobreza, em todas as suas formas, em todos os lugares;
2. Acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar e melhoria da nutrição e promover a agricultura sustentável;
3. Assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades;
4. Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida;
5. Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas;
6. Assegurar a disponibilidade e gestão sustentável da água e saneamento para todos e todas;
7. Assegurar o acesso confiável, sustentável, moderno e a preço acessível à energia para todos;
8. Promover o crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo, e trabalho decente para todos e todas;
9. Construir infraestruturas resilientes, promover a industrialização inclusiva e sustentável e fomentar a inovação;
10. Reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles;
11. Tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis;
12. Assegurar padrões de produção e de consumo sustentáveis;

13. Tomar medidas urgentes para combater a mudança climática e seus impactos;
14. Conservação e uso sustentável dos oceanos, dos mares e dos recursos marinhos para o desenvolvimento sustentável;
15. Proteger, recuperar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir de forma sustentável as florestas, combater a desertificação, deter e reverter a degradação da Terra e deter a perda da biodiversidade;
16. Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis.
17. Fortalecer os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável.

Considerando os objetivos apresentados e o contexto de seu surgimento é importante salientar que consistem em um compromisso global. Seu maior desafio é incluir a todos os sujeitos, no sentido de superar a crise de valores que trouxe a humanidade até ao contexto de crise ambiental, sociocultural e de valores em que nos encontramos, para despertar para uma consciência de pertencimento ao planeta Terra, como bem é defendido por Alves (2019). Os ODS se constituem, portanto, em uma tentativa de implantar novos paradigmas de gestão e de relações entre as nações, considerando como peça-chave a garantia da qualidade de vida das gerações futuras.

Neste sentido, a educação ocupa lugar de destaque na garantia de um desenvolvimento que garanta não apenas o desenvolvimento rápido e a satisfação das necessidades dos sujeitos e das comunidades humanas de agora, mas também das futuras comunidades. No contexto dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), a educação aparece como um eixo importante de referência e de ação para sua aplicação e o desenvolvimento da qualidade de vida das pessoas, tanto no que se refere ao Objetivo 4, que trata diretamente da Educação de Qualidade para Todos e da promoção de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida, mas também nos demais objetivos, tais como o ODS 5, que engloba as metas e estratégias

para a inclusão e empoderamento das mulheres, sobre a qual a educação precisa atuar de maneira direta – para ofertar oportunidades semelhantes aos diferentes gêneros e, também, contribuir para o enfrentamento dos preconceitos arraigados na sociedade contemporânea.

Cabe destacar ainda que o crescimento econômico sustentável indicado no ODS 8, a construção de estruturas resilientes (ODS 9), a redução das desigualdades (ODS 10) ou assegurar que as pessoas desenvolvam hábitos de consumo sustentáveis exigem, de igual maneira, relevantes contribuições dos sistemas educativos. Isso se refere a gerar oportunidades para que crianças e jovens exercitem as competências e habilidades diretamente relacionadas com estes objetivos, para uma atuação mais ética e comprometida no que concerne às consequências de suas próprias decisões e suas implicações para o futuro da humanidade.

O papel da educação, então, consiste em oferecer respostas à sociedade, à quem presta seu serviço no desenvolvimento das potencialidades de seus sujeitos, articulando os projetos formativos com os projetos de vida dos estudantes, de maneira articulada e comprometida também com o desenvolvimento de suas famílias, comunidades e cidades. Sua contribuição, de certo modo, perpassa por contribuir para uma reconexão dos seres humanos entre si e com o meio ambiente que os cerca, entendido este, como todo o espaço natural ou modificado pelo homem, do qual fazemos parte, ao que Capra (1988) denomina Teia da Vida.

Morin (2003) defende que “a educação deve favorecer a aptidão natural da mente para colocar e resolver os problemas e, correlativamente, estimular o pleno emprego da inteligência geral” (MORIN, 2003, p. 22). De acordo com este autor, a educação exerce um papel crucial no desenvolvimento de competências dos sujeitos, não apenas no sentido de prepará-los para o futuro, senão para que sejam capazes de contribuir – por meio de sua inteligência, articulada a outras inteligências no seu contexto de convivência – para produzir soluções para os desafios enfrentados por sua comunidade, de maneira efetiva, empreendedora e responsável pelas consequências de suas ações.

A perspectiva de uma educação focada no desenvolvimento de competência emergiu como “alternativa para abordar a falência dos modelos e enfoques pedagógicos tradicionais” (TOBÓN, 2010, p. 3), especialmente no que concerne à mobilização dos sujeitos para a resolução de proble-

mas de seus contextos de atuação, considerando a busca constante pela melhoria contínua das aprendizagens para o desenvolvimento humano e sustentabilidade deste desenvolvimento.

Por competências se compreende, de acordo com Tobón (2013), o conjunto de “atuações integrais, para identificar, interpretar argumentar e resolver problemas do contexto, desenvolvendo e aplicando de maneira articulada diferentes saberes, com idoneidade, melhoramento contínuo e ética” (TOBÓN, 2013, p. 93). Portanto, os projetos formativos envolvem, antes de mais nada, promover nos estudantes o desenvolvimento da capacidade de fazer a leitura da realidade, identificando e resolvendo os problemas do contexto em que vivem, comprometidos com a qualidade e a responsabilidade pelas consequências de suas ações. Outra forma de compreender, de maneira explícita, o conceito de competências é observar o elaborado por Zarzar Charur (2015, p. 2): “a demonstração da capacidade para fazer algo bem feito”.

Em outras palavras, o desenvolvimento de competências implica na demonstração da capacidade de uma pessoa de realizar uma determinada tarefa e, esta tarefa deve ser bem-feita, dentro de determinados padrões de qualidade. Tobón (2013) indicou alguns elementos para compreender quais seriam esses requisitos de qualidade, como sendo idoneidade, isto é, moralmente correto, articulação e integração de diferentes saberes, bem como a busca pela melhoria contínua na aplicação dos processos aprendidos e a aplicação de princípios éticos fundamentais.

Esse processo de desenvolvimento de competências com foco no desenvolvimento sustentável das aprendizagens e dos sujeitos ocorre no contexto da aplicação dos projetos integradores. Este, a partir da perspectiva socioformativa, escolhido como eixo de análise para o presente estudo, consiste no “conjunto articulado de atividades para lograr uma ou várias aprendizagens esperadas mediante a resolução de um problema do contexto com base na apresentação de um produto significativo e do fortalecimento do pensamento complexo” (TOBÓN, 2018, p. 19).

Dessa forma, o desenvolvimento de competências dos sujeitos nos espaços de educação formal ou não-formal, em vista do desenvolvimento sustentável das comunidades e, portanto, considerando as possíveis contribuições do campo educacional para a implementação dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável elaborados pela Organização das Nações

Unidas (ONU), consideram a articulação de múltiplas ações que podem ocorrer tanto no espaço intraescolar quanto nos múltiplos espaços em que os estudantes convivem e interagem em sociedade – desde que oportunizem condições de aprendizagens e colaborem na aquisição e aplicação de conhecimentos para a solução de problemas e o desenvolvimento de produtos de aprendizagem significativos, fortalecendo a capacidade de pensar de maneira complexa e articulada, utilizando-se de conhecimentos oriundos das mais diversas fontes para desenvolver novos conhecimentos e resolver situações-problemas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A formação dos sujeitos no processo educativo consiste em um processo que envolve mais que a preparação para um futuro que virá, um processo de gestão do talento humano, que abrange o “conjunto de processos não só para a seleção e formação para um cargo determinado, senão que para o desenvolvimento da pessoa em todas as suas potencialidades dentro do contexto laboral e social em que atua” (HERRERA-MEZA; TOBÓN, 2017, p. 174).

Não seria exagerado afirmar que a formação por competências por meio de projetos integradores envolve um compromisso em promover os múltiplos talentos dos sujeitos envolvidos, em uma perspectiva de que todos os sujeitos estão em processo de aprendizagem de maneira contínua, não apenas para uma determinada profissão ou com foco em apenas um aspecto de sua vida, e sim em todos os contextos em que atuam e que devem ser considerados como variáveis importantes do desenvolvimento de suas aprendizagens.

Nesse sentido, a aprendizagem deve envolver o desenvolvimento da capacidade de articular diferentes processos de identificação de problemas, pesquisa e levantamento de conhecimentos que contribuam para a formação de pessoas capazes não apenas de aprovar em testes, mas também de seguirem aprendendo de maneira autônoma e comprometida ao longo da vida.

A articulação das ações no âmbito dos projetos integradores pode ocorrer mediante múltiplas possibilidades de desenvolvimento de competências dos estudantes. Tobón, Prieto e Fraile (2010) identificaram alguns

dos principais eixos dos projetos voltados ao desenvolvimento de competências dos estudantes:

- a) Projetos formativos: tem como objetivo obter informação de um fato, organização e sistematização de conhecimentos teóricos;
- b) Projetos tecnológicos: objetivam que os estudantes desenvolvam ferramentas ou adaptem outras existentes com foco no desenvolvimento da criatividade e inovação, em vista da aplicação a problemas que identificam em seus contextos de atuação, seja escolar, familiar ou comunitário;
- c) Projetos sociais: visam à identificação, diagnóstico, compreensão e aprendizagem voltada à resolução de problemas em relação aos pares, à família e à comunidade do entorno;
- d) Projetos econômicos: voltado a desenvolver atitudes empreendedoras nos estudantes e facilitar a gestão financeira pessoal, tendo em vista a superação de desafios relacionados a emprego e renda e sustentabilidade;
- e) Projetos artísticos: desenvolvimento de produtos voltados à recreação, entretenimento e à promoção de competências artísticas dos estudantes.

Considerando os objetivos das diferentes tipologias de projetos que podem ser implementadas, a articulação com o projeto de vida dos sujeitos que interagem entre si, seu contexto de atuação e as diferentes situações-problema que são capazes de reconhecer e buscar a proposição de possibilidades para a sua resolução. Assim, é possível que, considerados os tipos de projetos apresentados acima, um mesmo estudante possa integrar-se a diferentes possibilidades, podendo, inclusive, ser avaliado como critério do ciclo escolar essa passagem por um número mínimo de eixos, correlacionados ou não entre si.

Os projetos formativos podem ser descritos a partir de uma estrutura de elementos que colaboram para o desenvolvimento das competências enquanto os sujeitos executam os processos formativos, como é possível observar no quadro a seguir:

Quadro 1 – Descrição da composição dos componentes dos Projetos Formativos na perspectiva socioformativa

COMPONENTES	DESCRIÇÃO
ESTRUTURA FORMAL	Título do Projeto; Nome do Programa Acadêmico (Disciplina no Ensino Superior, Série/Ano na Educação Básica); Período/ Bimestre; Docente Responsável; Créditos/Horas dedicadas ao Projeto; Competências Prévias/ Requisitos; Horas de dedicação e interação professor/aluno e atividades; Horas de trabalho autônomo dos estudantes sem mediação docente; Escala de avaliação;
COMPETÊNCIAS E HABILIDADES	Descreve as competências que serão desenvolvidas por meio do Projeto;
PROBLEMA DO CONTEXTO	Problema do contexto que pretende ser resolvido.
ATIVIDADES DO PROJETO	Identificação dos critérios abordados nas competências; Concatenação das atividades mediante as fases: <ol style="list-style-type: none"> 1) Direcionamento do projeto; 1) Planejamento do Projeto; 2) Ação-execução do projeto; 3) Socialização-avaliação; Em cada fase, são distintas as atividades realizadas com o docente e as atividades desenvolvidas de maneira autônoma pelos estudantes.
PROCESSO DE AVALIAÇÃO	Matrizes de avaliação (rubricas) elaboradas a partir dos critérios das competências nos níveis de domínio: pré-formal, receptivo, resolutivo, autônomo e estratégico.
RECURSOS E TALENTO HUMANO	Indicação dos recursos necessários para a execução do Projeto nas etapas de planejamento, execução e avaliação, tais como materiais, bibliografias, fontes, apoio, parcerias, instrumentos, etc.
NORMAS DE TRABALHO	Descrição das normas a serem seguidas na execução do Projeto, assegurando o espírito de disciplina e foco na aprendizagem.

Fonte: Elaborado pelo autor. Baseado em Tobón (2013, p. 202-204).

Os Projetos Formativos, como espaços de construção de conhecimento e desenvolvimento de competências, são fundamentais para o desenvolvimento da educação comprometida com o desenvolvimento sustentável, no sentido de que promovem o desenvolvimento de competências, enquanto capacidade de identificar problemas e mobilizar conhecimentos, valores e atitudes para a resolução dos problemas mediante uma ação articulada.

Como é possível identificar, por meio da fundamentação teórica, o trabalho com projetos formativos envolve um compromisso com o desenvolvimento humano integral, com foco no desenvolvimento das aptidões naturais e projetos pessoais de vida dos estudantes, interagindo com os conhecimentos técnicos científicos acumulados ao longo da história da humanidade, não no sentido de gerar um ensino enciclopédico, mas promovendo a capacidade de aprendizagem e resolução de problemas ao longo da vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo consiste em resultados prévios de um estudo em fase de desenvolvimento. Portanto, ainda não podem ser apresentados resultados conclusivos, senão que preliminares, considerando a etapa em que a investigação se encontra.

A pesquisa parte da necessidade de discutir a relevância da implementação de projetos formativos para o desenvolvimento sustentável, pautada na formação e desenvolvimento de competências para a aprendizagem ao longo da vida, admitindo-se a falência dos modelos tradicionais de ensino para garantir esse desenvolvimento comprometido em gerar resultados de alto impacto humano e social, com responsabilidade cognitiva, social e ambiental.

A educação, como campo humano de ação, tem uma imensa responsabilidade pelo desenvolvimento sustentável de todas as pessoas. Sua missão se efetiva, sobretudo, no desenvolvimento das competências das crianças e jovens com as quais atua diretamente e na busca conjunta de respostas com as comunidades nas quais está situada, de maneira efetiva e comprometida com os impactos sociais, ambientais e econômicos, sempre em vista do desenvolvimento de aprendizagens que sejam capazes

de impactar nos problemas vividos pelos sujeitos e suas comunidades no presente, mas também comprometidas em garantir o desenvolvimento de aprendizagens ao longo da vida.

Os Projetos Integradores têm este fundamento e a escolha por um ou outro tipo de projeto. Envolvem, antes de mais nada, o foco no desenvolvimento dos sujeitos, tendo como ponto de partida a articulação entre seus projetos de vida, os saberes construídos ao longo da história da humanidade e os problemas do próprio contexto de atuação dos sujeitos envolvidos, projetando impactos no desenvolvimento da criatividade, autonomia, responsabilidade, trabalho em equipe e comprometimento dos sujeitos em desenvolver soluções para seus desafios.

REFERÊNCIAS

- ALVES, L. C. R. Por um Novo Paradigma de Educação Ambiental: a ecoalfabetização. In: MATOS, F. de O.; RIBEIRO, G. de O. VASCONCELOS, F.H. L.; HOLANDA, A.K.C. **Educação Ambiental: Olhares e Saberes**. Campinas: Pontes Editores, 2019.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.
- CAPRA, Fritjof. **O Ponto de Mutação**. Tradução: Álvaro Cabral. 6ª ed. São Paulo: Cultrix, 1988.
- DJONU, Patricia et al. Objetivos do Desenvolvimento Sustentável e Condições de Saúde em Áreas de Risco. **Ambient. soc.**, São Paulo, v. 21, 2018.
- HERRERA-MEZA, Sergio Raúl; TOBÓN, Sergio. El Director Escolar Desde El Enfoque Socioformativo. Estudio Documental Mediante La Cartografía Conceptual. **Revista de Pedagogía**, v. 38, n. 102, p. 164-194, 2017.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- TOBÓN, S.; PRIETO, J.H.; FRAILE, J.A. **Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias**. México: Pearson Educación, 2010.

TOBÓN, Sergio. **Formación Integral y Competencias:** Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación. 4ª ed. Bogotá: Ecoe Ediciones, 2013.

_____. **El Proyecto de enseñanza:** Aprendizaje y evaluación – Manual práctico para comprender, planear e implementar el proyecto de enseñanza. Cuernavaca: CIFE, 2018.

UNESCO. **Educación para el Desarrollo Sostenible:** Libro de Consulta. – La educación para el desarrollo sostenible en acción: sector educación de la Unesco. Instrumentos de aprendizaje y formación, n. 4. Paris: UNESCO, 2012.

ZARZAR-CHARUR, Carlos. **Planeación Didáctica por Competencias.** Ciud. México: Grupo Editorial Patria, 2015.

DE QUE MULHERES ESTAMOS FALANDO? UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A VIVÊNCIA DE UMA MULHER NEGRA NA PÓS-GRADUAÇÃO¹³

Rose Mari Ferreira¹⁴

Alcindo Antônio Ferla¹⁵

INTRODUÇÃO

Trago através deste artigo uma abordagem sobre a construção do conceito de mulheres usando como base alguns textos da filósofa Sueli Carneiro e de outras mulheres negras feministas, como Lélia Gonzalez, Djamila Ribeiro, Conceição Evaristo e bell hooks. A partir de alguns conceitos trazidos no encontro de Silvio Luiz de Almeida e Djamila Ribeiro, fortalecer a importância de trazer à discussão o que é racismo e também de que maneira o racismo institucional inviabiliza a presença de corpos negros em espaços acadêmicos, bem como naturaliza a ausência de negras

13 Este texto originalmente foi apresentado como produto final da disciplina de Comunicação, Cultura e Organizações do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da UFRGS.

14 Mulher negra, Mestranda em Saúde Coletiva na UFRGS, especialista em Saúde Coletiva pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do RS – campus Alvorada, graduada em Odontologia pela Pontifícia Universidade Católica do RS.

15 Doutor e Mestre em Educação pela UFRGS; orientador do Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva da UFRGS.

e negros nos programas de pós-graduação das universidades públicas. A ideia de trazer este debate parte da experiência de realizar uma disciplina no Programa de Pós-Graduação em Comunicação, na UFRGS. E relatar alguns acontecimentos dessa experiência, que sem dúvida alguma, marca minha trajetória na vida acadêmica.

SOBRE A LOGÍSTICA DAS AULAS

Devido ao fato de ser uma disciplina que aborda comunicação, e meu interesse convergir para comunicação em saúde, achei muito interessante que, no programa bibliográfico da disciplina, constasse uma autora negra, Sueli Carneiro. Enviei um e-mail ao professor externando minha surpresa e, ao mesmo tempo, contentamento, em ver o nome de uma autora negra no programa, comunicando que eu estaria muito interessada em poder abordar o feminismo negro (e, conseqüentemente, o racismo) em alguma oportunidade em aula, considerando o fato de que eu, como mulher negra, mestranda em Saúde Coletiva na mesma Universidade, constatava a dificuldade de oportunidades ofertadas para esta discussão.

Com satisfação, recebi a resposta do professor de que seriam muito bem-vindas discussões e incursões sobre feminismo negro durante as aulas e que ele, como professor, se colocava favorável às discussões sobre gênero e raça. Bem, convite feito e convite aceito, não desperdicei a oportunidade, lembrando Lélia Gonzalez!

Durante algumas aulas que se seguiram a esta conversa entre a autora e o professor, foram vários os debates acerca do conceito de “lugar de fala”¹⁶, da universalização do conceito de mulheres e do que isso representava, da versão da história contada por quem geralmente considera-se vencedor, da importância de trazer autoras e autores negros para a universidade, seja na graduação ou na pós-graduação, e de outros tópicos que se apresentavam como importantes discussões durante as aulas.

¹⁶ Lugar de fala é um conceito que vai muito além do ato de emitir palavras, ele diz respeito à própria existência o poder existir; para isso, mais do que falar é necessário educação de base e políticas públicas eficientes, que sejam capazes de quebrar e desconstruir a voz única, masculina, branca, eurocêntrica e cristã que controla todas as narrativas (RIBEIRO, 2020, p. 3).

Como forma tornar os encontros mais interativos, os comentários sobre os textos que estavam no cronograma da disciplina ou outros que a turma desejasse que fossem incluídos para discussão ficavam sob a responsabilidade de alguns alunos, que voluntariamente se ofereciam. Assim, no final de cada aula, eram feitas as combinações de quem ficaria responsável pelos textos que seriam apresentados na aula seguinte.

Solicitei à turma e ao professor, que eu ficasse responsável para trabalhar com os textos “Mulheres em movimento” e “Enegrecer o feminismo”, que, para mim, seria extremamente honroso poder comentar escritos de Sueli Carneiro. Para esta mesma aula, também ficariam para ser comentados o texto de Lia Vainer Schucman e o vídeo com Djamila Ribeiro e Silvio Luiz Almeida.

1 O FEMINISMO NEGRO E A CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

Enegrecer o feminismo, expressão utilizada por Sueli Carneiro para evidenciar a luta das mulheres negras dentro do movimento feminista brasileiro, assinala que este movimento feminista é formado por mulheres brancas de formação ocidental e que as lutas destas mulheres não levaram em consideração as diferenças de expressões do termo feminino, ao não incorporem nas pautas no movimento, questões de classe e raça, incorporadas ao gênero (CARNEIRO, 2011).

Uma das maiores expressões do feminismo negro brasileiro, a antropóloga, ativista e militante negra Lélia Gonzalez (1984) já nos alertava sobre a intersecção de três componentes nas lutas femininas negras: gênero, raça e classe. Também de importância no feminismo negro, a intelectual afro-estadunidense Kimberlé Crenshaw conceitua interseccionalidade como o cruzamento e sobreposição de raça, gênero e classe, interagindo como opressões sobre mulheres negras (AKOTIRENE, 2019).

Discutiremos o feminismo negro usando como embasamento dois textos de Sueli Carneiro. Visitaremos textos de outras mulheres negras, filósofas, pensadoras e escritoras. Também traremos nesta discussão parte da conversa entre Djamila Ribeiro e Silvio Luiz Almeida, em vídeo disponibilizado para a aula e comentários do texto de Lia Vainer Schumann. E como a disciplina é “Comunicação, Cultura e Organizações”, também abordaremos outros autores que constavam na bibliografia.

Início a conversa com um trecho do discurso de Sojourner Truth¹⁷, em 1851, em convenção direitos da mulher-Ohio-USA:

[...] Aquele homem ali diz que é preciso ajudar as mulheres a subir numa carruagem, é preciso carregar elas quando atravessam um lamaçal e elas devem ocupar sempre os melhores lugares. Nunca ninguém me ajuda a subir numa carruagem, a passar por cima da lama ou me cede o melhor lugar! E não sou uma mulher? Olhem para mim! Olhem para meu braço! Eu capinei, eu plantei, juntei palha nos celeiros e homem nenhum conseguiu me superar! E não sou uma mulher? Eu consegui trabalhar e comer tanto quanto um homem – quando tinha o que comer – e também aguentei as chibatadas! E não sou uma mulher? Pari cinco filhos e a maioria deles foi vendida como escravos. Quando manifestei minha dor de mãe, ninguém, a não ser Jesus, me ouviu! E não sou uma mulher?

Neste discurso, Sojourner evidencia que, quando falamos de mulheres, faz-se necessário esclarecer sobre quais mulheres estamos falando. Na época do discurso, o que estava em jogo era a concessão de direito a voto para homens negros. Os homens brancos, ao apoiarem os homens negros por um momento breve na história dos Estados Unidos, conseguiram fazer com que o seu sexismo fosse maior do que o racismo que nutriam por homens negros. As mulheres brancas apoiaram os homens brancos e não tiveram direito ao voto. Já as mulheres negras, sem apoio de homens brancos, de mulheres brancas e homens negros, representados pelo discurso de Sojourner, ficaram sem direito ao voto (BELL HOOKS, 2019).

Nós, mulheres negras, nunca fomos tratadas como mito de fragilidade feminina, como traz Carneiro (2011). As mulheres negras escravizadas trabalhavam igual aos homens negros escravizados nas lavouras, nas plantações, com o agravante de suas tarefas serem acrescidas de todos os trabalhos domésticos, ditos femininos, como cuidar da casa grande, lavar, passar e engomar roupas, cuidar dos filhos brancos dos donos de escravos. Sofreram os horrores da escravidão, a crueldade dos açoitamentos, o rol das desumanidades praticadas, foram constantemente estupradas pelo senhor feudal ou

17 Sojourner Truth (1797-26 de novembro de 1883) foi o nome adotado, a partir de 1843, por Isabella Baumfree, uma abolicionista afro-americana e ativista dos direitos da mulher. Truth nasceu no cativeiro em Swartekill, Nova York. Seu discurso mais conhecido, “Não sou uma mulher?” foi pronunciado em 1851, na Convenção dos Direitos da Mulher em Akron, Ohio.

por homens brancos que “visitavam” às senzalas. Nós, mulheres negras, ficamos sem entender quando as feministas brancas saíram às ruas para protestar que mulheres deveriam trabalhar. De que mulheres estamos falando?

Algumas mulheres negras no período escravocrata, chamadas de *escravas de ganho*, ou *ganhadeiras*, ou *de aluguel*, saíam às ruas para trabalhar como vendedoras com seus tabuleiros com bolos, mingaus, peixes fritos, acarajés. Elas tinham obrigação de entregar parte do valor arrecadado com as vendas dos produtos aos senhores coloniais e podiam ficar com alguma quantia em dinheiro. Isso permitiu que muitas dessas mulheres conseguissem não só manter o sustento das suas famílias, mas também comprar sua liberdade (GASPAR, 2010).

As mulheres negras, esquecidas na história da construção desse país, no período pós-abolicionista, que, na verdade, aboliu os senhores feudais de indenizar a população negra escravizada e jogou todo um contingente de mão de obra não mais lucrável à sua própria sorte, representaram quase que a única maneira de conseguir a manutenção das famílias de negras e negros constituídas no período de escravização. Ainda restava como alternativa à mulher negra ser empregada doméstica, arrumadeira, lavadeira, passadeira, vendedora ambulante, vendedora de quitutes (o que hoje ainda é visto na Bahia, com o acarajé, por exemplo), conforme Gaspar (2010).

E agora, parafraseando Lélia Gonzalez: “Dá pra sacar quais são as mulheres que desde o período colonial já trabalhavam?”.

1.1 A IMAGEM DE MULHER NEGRA E OS MEIOS DE COMUNICAÇÃO: A EMPREGADA DOMÉSTICA E A MULATA¹⁸

Como estou falando de uma experiência a partir das aulas de um Programa de Pós-Graduação em Comunicação, importante discutir o que autoras feministas negras nos apresentam da mulher negra empregada doméstica e do aspecto racista da hipersexualização da mulher negra chamada de mulata.

18 Mulata: Palavra de origem espanhola, feminina de "mulato", "mulo" (animal híbrido, resultado do cruzamento de cavalo com jumenta ou jumento com égua). As palavras "mulato" e "mulata" foram usadas de forma pejorativa para os filhos mestiços das escravas que coabitaram com os seus senhores brancos e deles tiveram filhos. <<https://www.dicionarioinformal.com.br/significado/mulata/1152/>>.

Sueli Carneiro nos alertava que as mulheres negras representavam a parcela da população atingida em decorrência das práticas de racismo quando a exigência do quesito “boa aparência” para vagas de emprego, no mercado de trabalho, limitava o acesso. Mais uma vez, a interseccionalidade é de relevância para evidenciar o racismo, pois, quando eliminadas as variáveis gênero e classe, ainda permanecia a raça como a barreira invisível para a conquista de emprego (CARNEIRO, 2003).

Luiza Bairros, no artigo “Nossos feminismos revisitados”, nos lembra que a mulher negra na posição de empregada doméstica, em um determinado programa de culinária apresentado na televisão por uma mulher branca, reforça o racismo que, veladamente, suprime o conhecimento feminino negro, mesmo quando o sucesso do programa depende da atuação da mulher negra (que está em papel subalternizado) (BAIRROS, 1995).

Na mesma esteira, mas anterior a Sueli Carneiro, Lélia Gonzalez alertava que a empregada doméstica, imagem com predominância da mulher negra, evidenciava o racismo que insistentemente era mantido velado:

[...] Aquele papo do “exige-se boa aparência”, dos anúncios de empregos, a gente pode traduzir por: “negra não serve”. Secretária, recepcionista de grandes empresas, balconista de boutique elegante, comissária de bordo etc e tal, são profissões que exigem contato com o tal do público “exigente” (leia-se: racista). Afinal de contas, para a cabeça desse “público”, a trabalhadora negra tem que ficar na “seu lugar”: ocultada, invisível, “na cozinha”. Como considera que a negra incapaz, inferior, não pode aceitar que ela exerça profissões “mais elevadas”, “mais dignas” (ou seja, profissões para as quais as mulheres brancas são capazes). E estamos falando de profissões consideradas “femininas” por esse mesmo “público” (o que também revela seu machismo) (GONZALEZ, 1982, p. 9).

As autoras alertavam para essa realidade desde o final do século XX. E a situação atual, como estaria? Em 2019, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) divulga dados de pesquisa realizada em 2018, anunciando o trabalho doméstico no Brasil tem a seguinte composição: 92% (5,7 milhões) realizado por mulheres, das quais 3,9 milhões são mulheres negras. O trabalho doméstico no Brasil é um trabalho realizado

majoritariamente por mulheres negras oriundas de famílias de baixa renda (PINHEIRO et al, 2019, p. 11).

E como a mulher negra aparece em novelas, nos telejornais? Então, vamos discorrer um pouco sobre a mulata, imagem que anualmente é trazida à cena por conta do carnaval, e a quase ausência de mulheres negras em bancadas de telejornais ou mulheres negras em papéis que não os de empregada doméstica em novelas.

O termo mulata era tratado com o eufemismo de “[...] os filhos mestiços das escravas que coabitaram com os seus senhores brancos e deles tiveram filhos”, quando, na verdade, foram os filhos (mulatos) e filhas (mulatas) resultantes do estupro de mulheres negras pelos senhores do engenho no período colonial e perseverando até final do século IX e início do século XX, como um projeto de “branqueamento” do país. Claro que não foi somente isso! Temos a chegada de vários imigrantes de origem europeia, com o final do período escravo, a maioria imigrante de pele e olhos claros. Esses imigrantes chegaram ao Brasil com objetivos definidos de ser a nova forma de trabalho nas lavouras, que antes era trabalho dos negros e negras, africanos escravizados. E o projeto era de “embranquecer” o país.

Novamente, trago Lélia Gonzalez (1984): “Dá para sacar os ‘imigrantes’ brancos em terras brasileiras e a visão de propriedade patriarcal do ‘corpo dócil’ das mulheres negras?”.

E ainda sobre a mulata no carnaval, falemos sobre “O lugar único para mulheres que são múltiplas” (RIBEIRO, 2018, p. 144). Como pode ser evidenciado nas novelas das televisões brasileiras, às mulheres negras são reservados os papéis de personagens de empregada doméstica ou papéis subalternos com a exaltação da exotificação (a mulata, por exemplo). O que Djamila Ribeiro manifesta em seu livro “Quem tem medo do feminismo negro” é que mulheres negras são raramente vistas em locais de visibilidade, como apresentadoras de jornais, mas, quando o período do carnaval se aproxima, “a mulata”, estereótipo da hipersexualização da mulher negra, é o assunto mais comentado. Para além da questão de ser um emprego para muitas mulheres negras de pele clara, o lugar de “mulata” no carnaval reforça uma posição machista e racista de uma sociedade estruturada no racismo, como é o caso da sociedade brasileira. O que o feminismo negro traz para a discussão é que nós, mulheres negras, não aceitaremos mais essa violência que perpetua como forma de cultura. A

hierarquia de vozes que silencia as mulheres negras – essa voz que nos desumaniza e nos coloca em posições de subalternidade ou da exotização – precisa ser quebrada (RIBEIRO, 2018).

Da reprodução da cultura do estupro, que foi romantizada pelo “mito da democracia racial”, e que Gilberto Freyre retrata em seu livro “Casa Grande & Senzala” – que se tornou um clássico mundial por difundir que, no Brasil, as relações entre negros e negras escravizadas foram estabelecidas de forma harmônica com os brancos e que a mistura de raças e culturas aconteceu de forma natural, sem violência, sem leis que segregassem toda a população negra escravizada – surgem entre outros produtos: a mulata e o mulato. É preciso reconhecer a relevância da obra do escritor que rompe com a tradição que legitimava o racismo científico, baseado em teorias biologizantes, que determinavam que a natural inferioridade do negro seria a justificativa de sua escravização (FREYRE, 2003). Entretanto, Freyre legitima o racismo quando escamoteia a hierarquia racial branca, promovendo falsa ideia de harmonia entre os povos (RIBEIRO, 2018). Mas este é um assunto que merece um capítulo à parte. Nesta encomenda para a disciplina, não há como dissertar especificamente sobre Freyre e o mito da democracia racial, pois, necessariamente, precisaríamos visitar outros autores. Fica para uma próxima escrita!

2 RACISMO NA COMUNICAÇÃO: COMO ENXERGAR A NATURALIZAÇÃO DA AUSÊNCIA DE PESSOAS NEGRAS

O feminismo negro nos ensina a importância de que devemos nomear as opressões e como o relato é da minha experiência de participar de uma disciplina na Pós-Graduação da Comunicação, em que não visualizava alunas negras em sala, começo a conversa com alguns conceitos que penso devam ser nomeados:

Racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo social ao qual pertencem (ALMEIDA, 2019, p. 32).

O racismo é estrutural, constitui as relações no padrão de normalidade, tanto relações que estão conscientes como relações que se encontram no plano inconsciente. O racismo tem um modo de estrutura normal, está no funcionamento da vida cotidiana, constitui as relações entre as pessoas (ALMEIDA, 2019; RIBEIRO, 2019).

Mas por que trazer conceitos e discutir racismo em uma aula na pós-graduação? Por que em um país que tem mais da metade da população declarada como negra (pretos mais pardos), em uma sala de aula com aproximadamente 30 pessoas como alunxs, naturalizarmos a ausência de negras, negros e negres?

As ações afirmativas, entre elas, as cotas raciais, são importantes medidas de reparação aos anos de privação de direitos que as populações subalternizadas sofreram, e aqui me refiro à população negra e aos indígenas. As cotas raciais não incluem reservas de vagas nos cursos de pós-graduação, em que pese alguns programas adotem este critério em seus processos seletivos.

Por que chamou minha atenção ter na grade de autores da disciplina uma autora negra?

Porque o racismo presente, estruturante das relações de educação, hegemoniza e eurocentriza o conhecimento da ciência, não autoriza o conhecimento de autoras e autores negros. O racismo institucional – e a universidade é a instituição – legitima o racismo ao normalizar a ausência de estudantes negros, ao não questionar a não inclusão de autoras e autores negros na bibliografia dos diversos cursos oferecidos.

Sueli Carneiro usa cerca de dois minutos para evidenciar o epistemicídio¹⁹, algo que parece insistir em permanecer escondido, dizendo que

[...] Pelo menos no que diz respeito à diversidade humana, a ciência tem sido perversa em muitos momentos. Nós produzimos uma forma de ciência, uma forma de civilização e não foi capaz de coe-

19 Epistemicídio foi um termo usado por Boaventura Souza Santos cujo conceito é destruição de algumas formas de saber locais, a inferiorização de outros, desperdiçando-se, em nome dos desígnios do colonialismo, a riqueza de perspectivas presente na diversidade cultural e nas multifacetadas visões do mundo por elas protagonizadas. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2009.

xistir harmonicamente com diferentes outras civilizações produzidas pela humanidade, e muitas vezes, reduz-se essas pessoas a condição de fontes primária de pesquisa, informantes do conhecimento mas não reconhece autoridade da fala dos portadores desses saberes. Então, o epistemicídio são todas essas práticas que negam, ou que nos nega, ou que nos expropria da condição de sujeitos de conhecimento, de produtores de cultura, de conhecimento, de ciência. [...] Todo esse procedimento de negar ao outro, como sujeito cognocente, produziu uma redução do horizonte de conhecimento possível pra humanidade. A prática concreta é essa. São saberes sepultados. Isso é o que temos muito sido eficientes para discriminar, excluir, causar esses tipo de danos. Se somos capazes de causar o dano, temos que ser capazes de consertar [...] Mandela dizia, ninguém nasce odiando nós aprendemos a odiar outros seres humanos. E se aprende a odiar, pode ser capaz de inverter isso e pode ser capaz de ensinar a acolher a aceitar, e nos regozijar com a diversidade humana (CARNEIRO, 2020).

O racismo institucional torna normal que a presença de negras e negros esteja condicionada aos locais como recepção e portaria do prédio, serviços de limpeza, manutenção e cozinha. Estudantes negros ocupando bancos universitários na graduação já é possível que seja visualizado, entretanto na pós-graduação, é uma realidade que o racismo não fez possível acontecer.

De acordo com estudo de Gonçalves et al. (2019), a presença de negras e negros nos mestrados e doutorados, que são considerados os mais altos níveis de formação intelectual, mostra a desigualdade dessas relações. Ainda conforme esses autores, que analisaram dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD),

[...] enquanto a taxa de pessoas negras com pós-graduação passou de 0,12% (2004) para 0,24% (2013), a de brancos subiu de 0,62% (2004) para 1,14% (2013). Embora diminuto para ambos os segmentos étnico-raciais, não se pode negar que a população negra se encontra em desvantagem, embora representasse, em termos demográficos, mais de 50% da população brasileira (GONÇALVES et al., 2019, p. 203).

CONSIDERAÇÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA DE CURSAR A DISCIPLINA

É preciso relatar que, quando foi oportunizado a mim que abordasse questões de racismo, sinalizei ao professor que poderia haver situações de desconforto por parte dos colegas, uma vez que reconhecer os privilégios da branquitude, perceber o racismo internalizado em algumas pessoas teria como consequência, manifestações de desconforto, expressadas ou não, através de atitudes que se manifestariam.

E como era esperado, essas manifestações aconteceram. E de acordo com minha análise, corroborada com a análise do professor, se essas manifestações desconfortáveis estavam acontecendo era porque as situações de conforto de alguns estudantes estavam sendo “sacudidas”.

A não oferta de estudantes para comentar o texto de Lia Vainer Schucman (um dos eleitos para discussão, juntamente com os textos de Sueli Carneiro e o vídeo de Djamilia Ribeiro e Silvio Almeida), pareceu expressar o incômodo que as discussões sobre racismo estavam despertando. Após fazer alguns pedidos por e-mail e não haver manifestação de voluntários para comentar o texto, o professor solicita a uma colega que colabore com a apresentação (essa colega já havia comentado um texto anteriormente) e determina que “o texto ficará para uma breve discussão, pois não houve voluntários e que gentilmente uma colega se encarregará de um comentário”.

Pelo fato de estar acostumada a situações em que falar de racismo desacomoda pessoas que ainda podem não ter se reconhecido como racistas, enviei um e-mail ao professor e solicitei, então, que, se fosse possível, eu colaboraria com a colega na discussão do texto, pois achava que seria uma oportunidade perdida se não usássemos esse momento para compartilhar o conhecimento trazido pela autora. Solicitação feita, pedido aceito, entro em contato com a colega e decidimos trabalhar juntas na discussão.

O texto da autora faz uma abordagem sobre a categoria raça e como o conceito de raça contribuiu para produção do racismo. Traz as ideias de vários autores que estudaram as relações raciais no Brasil e em outros países estruturados pelo racismo. Contribui para as discussões ao apresentar como o racismo é produzido no Brasil. O conceito de raça é um conceito político (SCHUCMANN, 2010).

A apresentação dos textos foi feita de forma participativa. A interação entre a colega e eu foi muito boa. Nós duas saímos satisfeitas com o resultado obtido com as nossas produções. Essa aula encerrou minha participação na disciplina, pois estava em fase de defesa da qualificação do meu projeto de mestrado, o que não me permitiria participar da última aula (coincidiria com a sessão de qualificação).

Como Conceição Evaristo (2017) nos fala, a escrevivência é o ato de contar histórias absolutamente particulares, mas que não deixam de remeter às histórias de coletividades. Aqui escrevo parte da história de mulheres negras, compartilhando em aula conhecimento que Sueli Carneiro muito nos lembra, mas que foi apagado, não legitimado por conta do epistemicídio.

Trazer a importância de que a palavra mulheres foi construída estruturalmente como a imagem de mulheres brancas e que, de extrema importância, o feminismo negro nos traz, quando lembra que mulheres negras, mulheres indígenas, mulheres trans têm características diferentes, necessidades diferentes e que não podem ser englobadas no conceito universal de mulheres.

É preciso desnaturalizar a ausência de mulheres negras na pós-graduação, chamar a atenção para o fato de que não pode ser natural que não tenhamos autoras e autores negros nas grades dos currículos da graduação e da pós-graduação, reconhecer o conhecimento trazido pelos autores europeus, mas não negar o conhecimento de outros autores e autoras, negras, negros, indígenas.

Espero ter contribuído de alguma forma para despertar em alguns de que ser antirracista não é colocar tela preta no Instagram, de que se declarar não racista não é suficiente e de que é preciso ser antirracista, ter atitude, ter ações que produzam efeitos. Fazer o exercício de se colocar no lugar do outro não é falar *pelo* outro. Lembrar que fazer estudos sobre a população negra não é falar *pela* população negra. É ouvir o que as pessoas negras têm a comunicar, respeitar as diferenças, conviver com a diversidade.

É necessário deixar documentado que muitas outras discussões se farão necessárias, muito mais do que não está presente neste texto. Mas que este texto seja uma maneira de continuar a discussão do racismo e das sequelas que ele produz.

REFERÊNCIAS

- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro: Pólen, 2019.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- BAIRROS, Luiza. Nossos feminismos revisitados. **Estudos Feministas**, n. 2, p. 458-463, 1995.
- BRASIL. **PNAD Contínua 2018**: educação avança no país, mas desigualdades raciais e por região persistem. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/24857-pnad-continua-2018-educacao-avanca-no-pais-mas-desigualdades-raciais-e-por-regiao-persistem>>. Acesso em: 23/07/2020.
- CARNEIRO, Sueli. **Enegrecer o feminismo**: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. 2011. Disponível em: <geledes.org.br/enegrecer-o-feminismo-situacao-da-mulher-negra-na-america-latina-partir-de-uma-perspectiva-de-genero>. Acesso em: 02/07/2020.
- _____. **Mulheres em movimento**. **Estudos avançados**, v. 17, n. 49, p. 117- 132. 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142003000300008. Acesso em 23/07/2020.
- _____. **O papel da ciência na construção da igualdade racial**. 2020. Vídeo (3 min). Publicado pelo canal Instituto Serrapilheira. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=gBYk4ePmS6s>>. Acesso em: 31/08/ 2020.
- EVARISTO, Conceição. **Becos da Memória**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.
- FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 48ª ed. São Paulo: Global, 2003.

- GASPAR, Lúcia. Baianas de Acarajé. 2020. **Fundação Joaquim Nabuco, Recife**. Disponível em: <<https://pesquisaescolar.fundaj.gov.br/pt-br/artigo/baianas-de-acaraje/>>. Acesso em: 21/08/2020.
- GONÇALVES, Luis Alberto Oliveira et al. Acesso de negras e negros à pós-graduação. **Revista da ABPN**. v. 11, Ed. Especial, Caderno temático: Raça Negra e Educação 30 anos depois: e agora, do que mais precisamos falar? p.176-206, abr. 2019.
- GONZALEZ, Lélia. E a trabalhadora negra, cume que fica? **Mulherio**, v. 2, n. 7. Maio-Junho, 1982. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/conteudosespeciais/mulherio/arquivo/II_7_1982menor.pdf>. Acesso em: 23/07/2020.
- _____. Por um feminismo afrolatino americano. Caderno de formação política do Círculo de Palmarino, n. 1, **Batalha de ideias**. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/271077/mod_resource/content/1/Por%20um%20feminismo%20Afro-latino-americano.pdf>. Acesso em: 02/07/2021.
- _____. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, p. 223-244, 1984.
- HOOKS, Bell. E eu não sou uma mulher? **Mulheres negras e feminismos**. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 2019.
- PINHEIRO, Luana et al. Os desafios do passado no trabalho doméstico do século XXI: reflexões para o caso brasileiro a partir dos dados da PNAD contínua. Brasília: **IPEA**, 2019. (Texto para Discussão; n. 2528). Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_2528.pdf>. Acesso em: 02/07/2021.
- RIBEIRO, Djamila; ALMEIDA, Silvio. Racismo estrutural. 2020. Vídeo (1h20). **Publicado pelo canal Feminismos Plurais**. Conversa realizada em 24 de maio de 2020 sobre Racismo estrutural. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ZADKtsNnx74>>. Acesso em: 23/07/2020.
- RIBEIRO, Djamila. Quem tem medo do feminismo negro? São Paulo: **Companhia das Letras**, 2018.

RIBEIRO, Djamila. Precisamos romper com os silêncios. 2017. Vídeo (10:01 min). **Publicado por YEDxSão Paulo Salon**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=6JEdZQUmdbc&t=324s>>. Acesso em: 24/07/2020.

_____. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Racismo e antirracismo**: a categoria raça em questão. *Revista Psicologia Política*, v. 10, n. 19, p. 41-55, 2010.

GESTÃO DEMOCRÁTICA E A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE NA CONSOLIDAÇÃO DO PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO

*Eliene Brito Passos*²⁰

INTRODUÇÃO

A comunidade escolar deve ser considerada, também, como protagonista da educação ou mera espectadora dos processos educativos desenvolvidos no interior da escola? A efetiva participação da comunidade nos processos decisórios educacionais não é uma reivindicação recente, pois, durante séculos, as instituições educacionais têm sido palco de disputa de poder, que tem sido exercido de forma centralizada e autoritária, deixando de fora os maiores interessados e, ainda, os mais prejudicados com a baixa qualidade do ensino ofertado pela educação pública brasileira.

Essa relação mais horizontalizada nas escolas públicas têm ganhado força a partir do modelo de gestão que está amparado pela Constituição Federal de 1988, que é reforçado pela Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), como também pelo Plano Nacional de Educação (PNE). De acordo com a legislação brasileira, a gestão democrática precisa ser um dos princípios para uma **educação de qualidade**.

20 Pedagoga, Mestre em Currículo e Gestão da Escola Básica pela UFPA, Especialista em Psicopedagogia, Técnica em Educação pela SEDUC/PA.

É quando a participação da comunidade se consolida no interior da escola que fica evidente o pleno exercício da gestão democrática em prol, sobretudo, da melhoria da qualidade do ensino ofertado na instituição educacional. Por essa razão é que sua participação não pode ser considerada um mero apêndice, sendo convocada apenas para receber informações e tomar ciência das providências administrativas, como se não tivesse nada a contribuir no âmbito escolar, onde, talvez, seja o local em que a comunidade deposita a esperança de um futuro melhor para seus filhos.

Diante disso, este trabalho tem por objetivo analisar a participação da comunidade escolar nas ações desenvolvidas pela Escola Amazônia no processo de consolidação do Programa Novo Mais Educação (PNME). Este programa foi instituído através da Portaria Interministerial nº 1.144, de 10 de outubro de 2016, que objetiva, com a extensão do tempo escolar, a melhoria da aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no ensino fundamental (BRASIL, 2016).

Para alcançar o seu propósito, este texto está dividido em duas partes, para além desta Introdução e das Considerações finais. O tópico 1, intitulado “O percurso da gestão educacional no Brasil e as políticas públicas de fomento à melhoria da qualidade do ensino” busca fazer uma breve retrospectiva do percurso histórico que a gestão tem feito, com enfoque na descentralização da gestão no interior da escola. O ponto 2, com o título “A participação da comunidade na consolidação do PNME na Escola Amazônia” traz os dados da pesquisa que revela como tem ocorrido a participação da comunidade nas ações do PNME.

1 O PERCURSO DA GESTÃO EDUCACIONAL NO BRASIL E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FOMENTO À MELHORIA DA QUALIDADE DO ENSINO

Em se tratando de percurso histórico, é necessário compreender que a educação escolar no Brasil teve seu desenvolvimento tardio, pois o período colonial deixou marcas significativas em toda a sua história, e uma delas foi o descaso com a escolarização, que teve um maior enfrentamento somente a partir de 1934, quando a Constituição dispõe pela primeira vez que a educação é direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelo poder público.

A partir de então, começaram os desafios por uma escola pública que acolhesse a todos e oferecesse um ensino de qualidade. Portanto, são grandes os desafios que se apresentam para a educação brasileira, especialmente para a gestão escolar, que busca se afirmar enquanto espaço democrático e participativo.

1.1 RETROSPECTIVA HISTÓRICA DA CONCEPÇÃO DE ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR

É pertinente compreender que a educação não se faz separada dos interesses políticos, econômicos e sociais, tampouco apartada de um contexto histórico, pois esses conceitos sofrem interferências diretas do contexto histórico, político, econômico e social. Dessa forma, a gestão é entendida aqui enquanto elemento essencial na implantação/implementação das políticas públicas existentes nas escolas de todo o país, através de programas e projetos.

A literatura que aborda a gestão e as políticas públicas é bastante ampla, de modo que alguns autores são essenciais para a compreensão do percurso histórico que embasa esta pesquisa, como Antônio Lima (2004), Benno Sander (2007), Vitor Paro (2016), Lück (2015) e outros.

A administração é um tema que não é novo, mas que ganha destaque, pois mesmo as sociedades humanas mais primitivas exigiram certas formas de administração a fim de resolver problemas de interesse coletivo. E para entender esse processo, faz-se necessário compreendermos a origem desse conceito que até hoje é combatido pelas correntes pedagógicas que lutam por uma gestão que seja de fato democrática e participativa.

Quando temos a oportunidade de olhar para a história da educação brasileira, constatamos que a administração escolar tem suas raízes no período colonial, com a educação jesuítica, em que todos os processos eram centralizados e burocratizados. Os jesuítas tinham um plano geral de estudo, que era “o Ratio Studiorum”, um conjunto de regras cobrindo todas as atividades que estivessem diretamente ligadas à educação (SAVIANI, 2008). Este modelo de administração exercido pelos jesuítas, teoricamente, durou até o fechamento dos colégios jesuítas no século XVIII.

Com o advento da Revolução Industrial, no final do século XVIII, a Inglaterra trouxe consigo mudanças em todos os campos e aspectos da

vida humana, surgindo, então, a exigência de maior produção e competitividade de mercado. Dessa forma, todos os empreendimentos, quer públicos ou privados, não poderiam mais ser administrados de forma primitiva. Aqui não poderíamos deixar de mencionar que foi a Revolução Francesa que propôs a educação enquanto direito dos trabalhadores, provocando, também, grandes mudanças na administração da educação.

No início do século XX, surgiram as teorias de administração que embasaram a escola clássica de administração, traçadas por Frederick W. Taylor, nos Estados Unidos, em 1911; em 1916, tivemos Henry Fayol, que desenvolvia seus estudos na França; e Max Weber, em 1941, na Alemanha.

Os primeiros estudos acerca da administração surgiram com a publicação dos *Princípios da Administração Científica*, por Frederick W. Taylor. Enquanto isso, na Europa, Henry Fayol introduzia a administração como ciência propondo a previsão, a organização, o comando e o controle como suas fases fundamentais (MARTINS, 1991).

Foi a partir dos estudos de Taylor e Fayol que a administração se constituiu enquanto modelo de administração difundido mundialmente. Esse modelo tem fundamentação na administração empresarial através dos princípios da escola clássica.

Taylor e Fayol, enquanto teóricos que embasaram a teoria clássica, tiveram grande relevância nesse período, pois discorreram sobre políticas e práticas administrativas aplicáveis a qualquer organização da sociedade. Segundo Sander (2007), esses foram autores estrangeiros que influenciaram os estudiosos de administração escolar no Brasil, além dos brasileiros Anísio Teixeira, Querino Ribeiro, Carneiro e Lourenço Filho.

A teoria clássica de Fayol complementou o trabalho de Taylor, substituindo a abordagem analítica e concreta de Taylor por uma abordagem sintética, global e universal. Ocorre aqui a proposta de racionalização da estrutura administrativa, e a empresa passa a ser percebida como uma síntese dos diversos órgãos que compõem a sua estrutura.

Diante disso, na década de 1930, com o avanço do sistema capitalista no mundo inteiro, a administração escolar tomou um novo rumo, começando a escrever um novo capítulo da administração da educação (SANDER, 2007). Neste período, havia uma efervescência política e intelectual no Brasil, com ideais progressistas de educação, que se contrapu-

na à educação tradicional do país, cujo momento favorecia os ideais de desenvolvimento se alinhando ao avanço da industrialização.

É nesse cenário que surge o movimento pedagógico da Escola Nova, pautado na necessidade de maior cientificização do campo educacional, acompanhado da ampliação da oferta educacional e da erradicação do analfabetismo.

Esse movimento pedagógico possibilitou a escola repensar sua organização, a fim de que pudesse atingir sua finalidade. Conforme Penin e Vieira (2002), a escola é a instituição que a humanidade criou para socializar o saber sistematizado. Desde então, foram intensificados os movimentos em prol da democratização do ensino.

Data do ano de 1932 o Manifesto dos Pioneiros da Educação, tendo como eixo principal a defesa dos princípios escolanovistas para a educação, que mencionava, entre outras questões, a falta de “espírito filosófico e científico na resolução dos problemas da administração escolar” (MANIFESTO..., 2006, p. 188). O Manifesto dos Pioneiros da Educação pode ser considerado um dos documentos mais importantes nesse processo de modernização da educação brasileira, na medida em que define diretrizes de uma nova política educacional de ensino. É com esse reconhecimento que surgem os primeiros escritos sobre administração escolar. É criada, então, a cadeira de administração escolar na Universidade de São Paulo (USP) e no Instituto de Educação do Rio de Janeiro.

A partir desse momento, personalidades da educação brasileira se debruçaram sobre o estudo acerca da administração escolar, partindo da abordagem clássica da administração. Entre eles, se destacam: Antônio de Arruda Carneiro Leão, José Querino Ribeiro, Manoel Bergström Lourenço Filho e Anísio Spínola Teixeira. São autores que constituem até hoje o material histórico e bibliográfico do campo da administração e que podem ter influenciado na nova concepção de administração, hoje gestão escolar.

Mesmo com todo o fervor do Movimento dos Pioneiros da Educação, somente em 1961 o país teve sua primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4.024/61, que, na prática, não realizava alterações significativas na estrutura montada pela Reforma Capanema, mas trouxe ganhos, entre eles a inclusão da educação pré-primária para os menores de sete anos, a criação do antigo Curso Normal, destinado a formar mão de

obra para a educação primária, etc. No entanto, a legislação não apresentou grandes avanços no campo da gestão, permanecendo uma visão estritamente administrativa da educação e demarcando a necessidade de controle e disciplina, que já vinham sendo exercidos ao longo dos tempos e assim continuou. De acordo com Murbach e Hamermüller (2014, p. 12):

Assim, a educação vai evoluindo e ao longo das décadas de 70 e 80, o enfoque passa a ser reestruturação econômica e o ajuste político e social. Porém, o viés administrativo continuava bastante ativo, até mesmo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5692/71, o termo administração era utilizado, reforçando as condições de amplo controle das ações da escola por parte do administrador que devia centralizar o poder, bem como, as decisões.

Esse controle por parte do administrador escolar tem respaldo na ditadura militar, e, somente com a queda desse regime, é que a gestão democrática entra no cenário educacional brasileiro. Entretanto, até os anos de 1980, os trabalhos dos precursores da administração escolar no Brasil configuram-se como os mais importantes desta época.

O período político-econômico vivido no país entre as décadas de 1960 a 1980 não constituiu campo fértil para a produção acadêmica, em virtude do caráter tecnicista que permeou a educação e, por consequência, a administração escolar, fruto, entre outros fatores, dos acordos internacionais (MEC/USAID) de iniciativa do governo ditatorial deste período, ultrajando os avanços conquistados em décadas anteriores. Todavia, dá-se início a outra parte da história educacional brasileira, deixando, ainda que lentamente, esse caráter tecnicista e buscando incorporar os princípios da gestão democrática.

1.2 GESTÃO DEMOCRÁTICA E A PARTICIPAÇÃO ATIVA DA COMUNIDADE: PODER COMPARTILHADO

As políticas educacionais no Brasil passaram por grandes transformações na década de 90 do século passado e foram impactadas ainda mais pela globalização, que tem afetado a concepção de educação, inclinando-se para a preparação da força de trabalho que atende ao mercado em constante instabilidade.

Nesse cenário de mudanças e reformas em que a educação brasileira encontra-se imersa desde a década de 80 do século passado, não podemos deixar de mencionar a reformada Constituição Federal de 1988, no art. 206, inciso VI, que traz pela primeira vez a “gestão democrática do ensino público”, possibilitando um contexto de mudanças no estado brasileiro com o fim da ditadura militar. Este princípio será ratificado nas legislações posteriores, indicando a necessidade de se construir uma gestão que não esteja presa a modelos autoritários e nem a questões antidemocráticas (PIRES, 2019).

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e bases da Educação 9394/96, ocorre o fortalecimento do princípio da gestão democrática, em seu art. 3º, inciso VIII, bem como nos artigos 12, 13 e 14, possibilitando à comunidade sua participação na gestão escolar, assegurando que:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: 1. participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; 2. participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalente. (...) os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira (...) (artigos 14 e 15).

É a partir do princípio da gestão democrática, instituído na Constituição de 1988 e LDB 9394/1996, que começa a descentralização do poder educacional exercido até então unicamente pela gestão da escola. Agora, a comunidade escolar passa a ser chamada a participar do processo de tomada de decisão para a melhoria da qualidade do ensino, que, além de direito é, certamente, do interesse de quem a recebe. Mas não basta apenas uma permissão formal, “é preciso que haja condições materiais propiciadoras dessa participação” (PARO, 2016, p. 18).

Em 2001, foi criado o Plano Nacional de Educação (PNE), através da Lei nº 10.172, com vigência 2001-2010. Esta era mais uma conquista que foi estabelecida no artigo 214 da Constituição de 1988, abrindo espaço para a implementação da gestão democrática na rede pública de ensino brasileira. Em 2014, é sancionado o novo Plano Nacional de Educação (PNE),

através da Lei 13.005/2014, com vigência para 2014-2024. Esta versão traz metas a serem cumpridas ao longo de 10 anos, a contar da publicação da Lei. A Meta 19 estabelece o prazo de dois anos, a partir da promulgação da lei, para a efetivação da gestão democrática da educação (BRASIL, 2014). Todavia, de acordo com o Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do PNE (2014-2024), que analisa a meta 19, apenas 6,58% dos diretores de escolas públicas brasileiras foram selecionados por meio de processo seletivo qualificado e eleição com a participação da comunidade escolar (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2020).

Nesse rol de legislação, temos a Portaria Interministerial nº 1.144/2016, que instituiu o PNME, em seu artigo 7º, inciso II, dizendo que compete às escolas participantes do PNME: “mobilizar e estimular a comunidade local para a oferta de espaços, buscando sua participação complementar em atividades e outras formas de apoio que contribuam para o alcance das finalidades do programa” (BRASIL, 2016). Segundo o Caderno de Orientações Pedagógicas – Versão II do programa:

É importante mobilizar a comunidade escolar realizando reuniões ou assembleias com os diversos segmentos, a fim de que compreendam os objetivos do Programa e como será o seu funcionamento. Esse é o momento em que a direção da escola e a coordenação do Novo Mais Educação devem esclarecer as dúvidas das famílias em relação às atividades, à organização dos tempos e espaços e ao acompanhamento pedagógico (BRASIL, 2018, p. 5).

Portanto, as orientações do PNME (BRASIL, 2018) para mobilização e participação da comunidade se dão no sentido de levar a comunidade a compreender os objetivos e funcionamento do programa, como também para esclarecer dúvidas, sem a intenção de promover sua participação no processo de gestão do programa. Além disso, o artigo 7º, da Portaria nº 1.144/2016, inciso II, apresenta a mesma orientação: “mobilizar e estimular a comunidade local para a oferta de espaços, buscando sua participação complementar em atividades e outras formas de apoio que contribuam para o alcance das finalidades do Programa”.

O documento acima, que é orientador pedagógico do PNME, apresenta a comunidade como mero receptor de informações e esclarecimentos, não a considerando capaz de ser partícipe dos processos decisórios no interior da escola. Paro (2016, p. 22) entende que a “gestão democrática deve implicar necessariamente a participação da comunidade”.

Os avanços na legislação educacional são louváveis, todavia, sem a colaboração da sociedade, não fazemos educação. Portanto, a gestão democrática implica necessariamente na participação da comunidade, não somente nas reuniões pedagógicas, mas na gestão da escola, com participação ativa em todos os processos decisórios, cujo objetivo seja oferecer aos alunos um ensino de qualidade, capaz não somente de reverter os baixos índices de aprendizagem que vem sendo alcançado pelas escolas públicas do país, mas de possibilitar uma formação humana que esteja para além dos resultados.

2 A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE NA CONSOLIDAÇÃO DO PNME NA ESCOLA AMAZÔNIA

2.1 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DA PESQUISA

A Escola Amazônia está localizada na cidade de Belém/Pará, dentro de um bairro com moradores de classe média e de baixa renda, e seu alunado é basicamente composto por crianças, jovens e adultos, com nível socioeconômico diversificado (trabalhador doméstico, mercado informal, etc.), com renda de até dois salários-mínimos. A estrutura física é ampla e conta com 24 salas de aula, laboratório de informática, sala multifuncional, biblioteca, sala de multimídia e quadra de esporte e uma ampla área livre.

A grande maioria dos alunos reside na parte periférica. Poucos moram no próprio bairro. Os alunos do turno noturno, geralmente, têm filhos matriculados no diurno, portanto, além de serem alunos, são também pais de alunos (PPP da escola, 2017). É uma escola de natureza pública estadual e oferece ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos (fundamental de médio), educação especial – AEE e Projeto de Aceleração de Estudos – Mundiar.

2.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

A investigação fundamentou-se nos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa qualitativa, com revisão da literatura e pesquisa de campo, que possibilitou o acesso aos dados da escola e do programa, permitindo contato com os sujeitos responsáveis pela implementação do PNME no espaço educativo.

Com o propósito de entender melhor os mecanismos de participação da comunidade nas ações desenvolvidas pelo PNME na Escola Amazônia, foi realizada entrevista com a Direção escolar e a articuladora do Programa, que conduziram o processo de implantação/implementação do programa. Este estudo pautou-se nas seguintes categorias: gestão democrática, políticas públicas e educação integral/educação de tempo integral.

2.3 O QUE OS DADOS REVELARAM?

O PNME foi implantado na escola em dezembro de 2017, dando início às atividades em março de 2018, que seguiram até novembro de 2018, quando finalizaram-se os recursos financeiros do Programa e, conseqüentemente, o término do mesmo na escola.

A Escola Amazônia foi contemplada com essa política de melhoria da qualidade do ensino devido aos baixos índices de desempenho alcançados nos exames em larga escala realizadas em âmbito nacional, a exemplo da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida como Prova Brasil, que a escola participa desde 2007.

De acordo com a Direção da escola, o Programa provocou um movimento muito positivo e de aceitação por parte da comunidade, pois havia um interesse em que seus filhos fizessem atividades no contraturno. A vice-diretora relatou que “vieram até mesmo aqueles que diziam ‘eu não posso porque estou trabalhando’, mas, quando tinha a inscrição do Programa, arrumavam rápido tempo e estavam aqui. Estavam justamente para matricular seus filhos nas atividades do Programa” (Informação verbal).

Essa fala demonstra que comunidade tem expectativa com relação às ações do PNME que a escola desenvolve. Acredita que, participando das atividades, seus filhos podem ter um futuro melhor e que fazer uma atividade no contraturno é importante, por isso encontra tempo para inscrição. No

entanto, a fala também demonstra que há uma certa resistência em abraçar o Programa de imediato, o que nos remete a pensar na relação escola-comunidade, na participação das famílias na construção do seu Projeto Político Pedagógico (PPP), englobando todas as ações que visam o desenvolvimento integral do aluno, previsto nas leis que amparam a educação brasileira e o seu pleno desenvolvimento para o exercício da cidadania, sendo este um dos princípios fundamentais na gestão democrática.

Quando a gestão foi questionada sobre a participação da comunidade na consolidação do PNME respondeu que “eles sempre estiveram com a gente muito próximos, pois, quando o pai está participando, a comunidade como um todo cresce e a gente viu que a comunidade estava parceira nesse processo” (Informação verbal).

A diretora garante que a comunidade se encontra presente em todas as ações da escola. No entanto, a vice-diretora diz que com a chegada do PNME, uma parcela maior da comunidade escolar adentrou o espaço porque tinha um interesse e um convite para garantir atividade no contraturno. Ela relatou que

[...] o programa atraiu essa comunidade, mas com esse foco na participação do filho numa atividade. E com essa aproximação nós começamos a marcar mais reuniões, as reuniões já se mostraram mais cheias, lotadas, e eles vinham e diziam assim: tenho que vir para não perder o PNME (Informação verbal).

A vice-diretora reforça, em sua fala, o interesse da comunidade nas atividades do contraturno e que a gestão aproveita essa motivação para realizar mais reuniões, o que Paro (2016, p. 22) considera “absurda a proposição de uma gestão democrática que não supunha a comunidade como sua parte integrante”. Portanto, é a proposta de gestão implementada que define a participação da comunidade nas ações da escola.

A esse respeito, podemos também citar a Portaria Interministerial nº 1.144/2016, que criou o PNME, e estabelece no art. 7º, inciso II, que compete as escolas participantes do programa “mobilizar e estimular a comunidade local para a oferta de espaços, buscando sua participação complementar em atividades e outras formas de apoio que contribuam para o alcance das finalidades do programa” (BRASIL, 2016).

Assim sendo, a legislação do PNME não foca na participação da comunidade enquanto princípio da gestão democrática que contribui para a formação integral do educando, mas num possível “apoio” para o alcance dos objetivos do Programa: melhorar o desempenho dos alunos nas disciplinas de língua portuguesa e matemática, que compõem os exames de larga escala que vem sendo realizados a cada dois anos no país, a Prova Brasil.

É importante não tomarmos a simples presença da comunidade nas reuniões como efetiva participação na gestão da escola. Paro (2016), inclusive, nos alerta para o fato de que a gestão democrática deve implicar, necessariamente, na participação efetiva da comunidade nos processos decisórios. Caso contrário, ela será convocada apenas para as reuniões de caráter meramente informativo para tomar ciência das decisões já tomadas pela gestão ou para momentos festivos, o que é lamentável, pois a sua efetiva presença pode fazer muita diferença, principalmente na melhoria da tão sonhada qualidade de ensino. Numa gestão democrática, o que deve predominar é a partilha do poder, e não a centralização do poder na gestão da escola.

Essa situação pontuada por Paro foi observada também na escola pesquisada. A articuladora do Programa, ao ser questionada sobre essa participação, disse entender que não é total:

Porque os pais só vêm atrás de notas, eles até ficaram aborrecidos, “mas cadê a nota?”. Não a gente não veio falar de nota, a gente veio falar da frequência do seu filho, porque ele tá faltando, “mais ele vem todos dias” pois é, então alguma coisa está errada, a frequência, a questão do comportamento, porque que é tanta agressividade [...] (Informação verbal).

A fala da coordenadora nos remete a uma relação de escola-comunidade, que, quando olhamos para a legislação educacional, pensamos que já foi superada. Mas, lamentavelmente, essa é ainda uma realidade em muitas escolas, onde, nas reuniões, as famílias querem apenas receber as notas dos seus filhos – ficando frustrados quando essas “notas” não são satisfatórias. Com isso, deixam de discutir aspectos da formação humana que

estão para além das notas, mas, quando não são trabalhados, podem, além da frustração, levar ao fracasso escolar.

De acordo com os dados coletados, o envolvimento da comunidade na Escola Amazônia está pautado na iniciativa por parte da escola em chamá-los a participar de reuniões cuja pauta principal é a entrega de notas. Embora a diretora diga que a comunidade é parceira e que estava sempre participando das programações, sua presença se dava basicamente nas reuniões bimestrais, chamadas de Plantão Pedagógico, em que os pais recebiam as notas dos filhos – e quando a pauta era outra, demonstravam descontentamento, conforme já relato da articuladora do Programa.

No Caderno de Orientação Pedagógica – Versão II, do PNME (BRASIL, 2018), a Direção da escola e Coordenação do Programa são orientados a mobilizar a comunidade realizando assembleias para “esclarecer” as dúvidas das famílias em relação às atividades desenvolvidas pelo programa, o que configura uma gestão gerencialista, fugindo dos princípios da gestão democrática.

O Estado tem redefinido seu papel, tornando-se avaliador e controlador das políticas públicas, com uma postura mínima em relação à manutenção das políticas públicas e máxima em relação ao seu controle face à implantação dos programas e projetos (LIMA, 2004). Cavaliere (2009) também questiona o papel do Estado com relação à participação comunitária, pois, segundo a autora, o Estado não tem respondido às demandas da sociedade e, para tal, mobiliza a comunidade, de maneira desvirtuada, como substituição aos investimentos mínimos no campo educacional.

O exercício da gestão democrática se constitui enquanto desafio posto à gestão das escolas, pois um sistema que não gera participação e autonomia dos segmentos escolares não contribui para a democracia, para a formação crítica e a emancipação dos sujeitos. Conforme Paro (2016), na gestão democrática, não se divide poder, mas se divide responsabilidades. Portanto, o princípio de participação direta é essencial para compor o processo democrático e garantir o controle social na elaboração e aplicação das leis na garantia dos direitos fundamentais (LIMA, 2004).

É relevante compreender que o mais interessado na melhoria da qualidade do ensino é a comunidade. Gadotti (2010), quando fala de qualidade na educação, é muito taxativo e diz que não há qualidade na educação sem a participação da comunidade. Para o autor, essa participação deve

acontecer a partir de uma concepção de gestão democrática, cujos princípios de participação e construção coletiva sejam a base da gestão desenvolvida no interior da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora a legislação brasileira garanta a gestão democrática enquanto princípio educacional, ainda não vemos este princípio consolidado em todas as escolas públicas como gostaríamos, o que motivou esta pesquisa acerca da participação da comunidade nas ações do PNME desenvolvidas pela Escola Amazônia.

Os dados da pesquisa de campo mostraram que a participação da comunidade na escola ainda se dá através dos chamados para reuniões, entrega de notas ou para a participação nos eventos que ela promove. Também não foi constatado na pesquisa de campo o envolvimento da comunidade no acompanhamento e desenvolvimentos das ações do Programa, o que pode justificar a baixa frequência dos alunos nas atividades desenvolvidas pelos mediadores e facilitadores do PNME.

É preciso considerar que a participação da comunidade na escola, mesmo estabelecida na legislação de nosso país, como todo processo, se faz com o tempo e no caminhar. Portanto, devemos refletir a respeito dos obstáculos, como também compreender que há avanços e que não podemos aceitar retrocessos no campo da gestão democrática.

Dessa forma, as políticas educacionais que visam a melhoria da qualidade do ensino precisam ser pensadas, planejadas e executadas a partir de um modelo de gestão cujo princípio regulador seja a efetiva participação da comunidade em todos os processos desenvolvidos em seu interior.

REFERÊNCIAS

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

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 ago. 2018.

- _____. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm>. Acesso em: 10 ago. 2018.
- _____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação. Presidência da República, Casa Civil. Brasília: DF, 2014a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 11 jun. 2019.
- CAVALIERE, Ana Maria Villela. Escola de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.
- GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação:** uma nova abordagem. São Paulo: Editora e Livraria Paulo Freire, 2010. (Instituto Paulo Freire; 5 / Série Cadernos de Formação).
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020:** sumário executivo. Brasília, DF: INEP, 2020.
- LIMA, Antonio Bosco de. Políticas Educacionais e o Processo de “Democratização” da Gestão Educacional. LIMA, Antonio Bosco (Org). **Estado, políticas educacionais e gestão compartilhada.** São Paulo: Xamã, 2004.
- LÜCK, Heloísa. **Gestão Educacional:** uma questão paradigmática. 12ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. (Série Cadernos de Gestão).
- MANIFESTO dos pioneiros da educação nova de 1932. **HISTEDBR On-line**, Campinas, n. esp., p. 188-204, ago. 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2016.
- MARTINS, José do Prado. **Administração escolar:** uma abordagem crítica do processo administrativo em educação. São Paulo: Atlas, 1991.

- MURBACH, Andréa de Fátima Bueno; HAMERMÜLLER, Douglas Ortiz. **O professor PDE e os desafios da escola pública para-naense: produções didático-pedagógicas** 2014. Curitiba: SEED/PR, 2014. 2 v. (Cadernos PDE).
- PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da educação pública**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2016.
- PENIN, S.; VIEIRA, S. Refletindo sobre a função social da Escola. In: VIEIRA, S. L.(Org.). **Gestão da escola: desafios a enfrentar**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 13-45, 2002.
- PIRES, Pierre André Garcia. **Gestão democrática: impasses e desafios para a elaboração de uma lei estadual**. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2019. (Educação: políticas e debates).
- SANDER, Benno. **Administração da educação no Brasil: genealogia do conhecimento**. Brasília: Liber Livro, 2007.
- SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2ª ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Memórias da Educação).

PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA INTERNET: UM ESPAÇO DE REIVINDICAÇÃO DE DIREITOS E VISIBILIDADE

Maria Cecília Bello Moutinho Baseggio²¹

INTRODUÇÃO

Cada vez mais, as discussões sobre a representatividade de pessoas com deficiência na sociedade tornam-se urgentes e necessárias. Conforme dados da Organização Mundial da Saúde (OMS), em 2011, um bilhão de pessoas, isto é, uma a cada sete pessoas, viviam com alguma deficiência no mundo. No Brasil, conforme o último Censo, também de 2011, cerca de 45 milhões de pessoas possuíam alguma deficiência, chegando a quase 25% da população. Em 2013, a Pesquisa Nacional de Saúde 2013 apontou que 6,2% da população, ou seja, 12,4 milhões de pessoas, viviam com alguma deficiência. Mais tarde, em 2018, o IBGE reviu os dados do Censo, seguindo as diretrizes do Grupo de Washington da ONU, aferindo que 6,7% da população brasileira (12,7 milhões de pessoas) com mais de 5 anos teriam algum tipo de deficiência. Segundo esta pesquisa, as pessoas com deficiência ou seus familiares declarariam alguma dificuldade ou incapacidade em realizar uma das seis atividades diárias (enxergar,

21 Doutoranda em Ciências da Comunicação – ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa. Mestre em Gestão para a Qualidade do Ambiente Construído – Universidade Santa Úrsula. Jornalista e Radialista – Universidade Federal do Rio de Janeiro.

ouvir, caminhar, concentrar-se ou memorizar, fazer a higiene pessoal e comunicar-se).

No entanto, esses dados apresentam as pessoas com deficiência como um grupo único, homogêneo, sem levar em consideração a pluralidade de situações existentes e, também, diferenças, como idade, gênero, classe social e escolaridade (CUNHA; PINTO, 2017, p. 144; TREVISAN, 2019, p. 1594-1604).

Por conseguinte, a falta de estatísticas mais detalhadas sobre pessoas com deficiência torna-se um dos grandes obstáculos para o planejamento e implementação de políticas públicas que melhorem a vida desses cidadãos. Segundo a Organização das Nações Unidas (ONU), apenas 45% dos países têm legislação antidiscriminatória ou que faça referência específica às pessoas com deficiência.

Desde 1948, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a ONU defende a igualdade de todos os homens. Em 1981, as Nações Unidas se preocuparam em conscientizar o mundo perante a necessidade de promoção de oportunidades iguais e de acessibilidade às pessoas com deficiência, por meio da declaração do Ano Internacional das Pessoas Deficientes. Em 2006, a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência da ONU foi criada com o propósito de promover, proteger e assegurar os direitos humanos, liberdades fundamentais e dignidade das pessoas com deficiência (BRASIL, 2009). Em janeiro de 2016, a Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável, aprovada por unanimidade pelos Estados-membros, incluiu as pessoas com deficiência explicitamente em mais de um objetivo, em relação ao trabalho, à educação e à redução de desigualdades (ONU, 2015).

Desta forma, o presente trabalho buscou refletir como a internet, situando-se como uma esfera pública alternativa, pode configurar-se como uma nova e poderosa arena de atuação e de reivindicação dos direitos de pessoas com deficiência, sendo possível a atividade de novos atores sociais até então desprovidos de um espaço com chance de tamanha visibilidade. Esta nova configuração de atuação proporciona uma diferente percepção desses cidadãos: sujeitos ativos de suas vidas, com direitos e deveres e, principalmente, capazes de agirem como protagonistas de suas demandas, e não mais no papel de meros espectadores passivos.

Por meio de um estudo de abordagem qualitativa, efetuou-se a análise de conteúdo do caso da produtora de conteúdo e influenciadora digital, Mariana Torquato, dona de um dos maiores canais sobre deficiência no Brasil, no embate público virtual com uma grife brasileira sobre a venda de camisetas com a foto de Frida Kahlo como uma mulher sem deficiência.

1. OS DISCURSOS DOMINANTES E A ESFERA PÚBLICA

É inegável que o percurso das Nações Unidas em demonstrar a importância da discussão e da garantia dos direitos das pessoas com deficiência influenciou muitos países a desenvolverem leis específicas sobre a inclusão de pessoas com deficiência em diversos setores da sociedade, como na educação, no trabalho e emprego e na mídia.

Neste sentido, é importante refletir como a temática da deficiência conseguiu quebrar as barreiras da exclusão e tornar-se um assunto relevante. Logo, passando a estar inserida na esfera pública, por meio de uma elite e dos meios de comunicação de massa, que, até então, contavam com a quase exclusividade do poder da fala.

Pensar na visibilidade das pessoas com deficiência e na existência de uma esfera pública única, em que todos poderiam participar como iguais, como Habermas defendeu, seria necessariamente impossível. Segundo Nancy Fraser (1992), esta esfera pública seria ilusória, no sentido de apenas a elite burguesa poder circular pelos salões e mulheres e plebeus serem excluídos destes meios. Para a autora, existiriam diversas esferas públicas habitadas por múltiplos públicos, com questões e reivindicações diferentes, baseados em suas bagagens culturais, acarretando necessariamente em uma desigualdade social e cultural entre seus interlocutores. Mais um ponto contrário, a lógica de Habermas, na qual a esfera pública seria independente de poderes privados e econômicos e que operaria como um intermediário independente entre o Estado e a sociedade (HABERMAS, 2006).

A concordância com a existência de públicos dominantes e subalternos ou fortes e fracos é hoje um fato. Diferentes demandas e pontos de vistas são debatidos por grupos cada vez mais diversos, sendo necessário a integração entre eles para uma efetiva constituição da vida pública. As pessoas com deficiência figuram nesta lista de públicos subalternos,

podendo ter seus desejos e seus próprios termos acomodados e debatidos (REITER, 2019). Fuchs (2015, p. 18) ressalta que a “crítica pós-moderna enfatiza que uma sociedade igualitária deveria estar baseada em uma pluralidade de arenas públicas, para que pudesse ser democrática e multicultural”.

A atuação de órgãos como a ONU, a OMS e a Anistia Internacional garantem a inclusão de grupos subalternos nas discussões da esfera pública, incluindo os meios de comunicação de massa, trazendo questões muitas vezes contrárias ao poderio econômico e político de grupos dominantes, com pouca expressão e poder de negociação, como o caso de crianças, idosos, pessoas com deficiência, questões de condição dignas de trabalho, saúde, etc.

Uma esfera pública emerge quando as pessoas lutam por uma sociedade melhor (...). A organização social se transforma em esfera pública quando as pessoas agem politicamente em prol de um objetivo comum que apoie a democracia participativa, em vez do poder econômico e de Estado, e quando usam organizações de base e/ou a ocupação ou criação de espaço público como uma estratégia política (FUCHS, 2015, p. 20).

Portanto, deve haver um constante esforço para que as pessoas com deficiência obtenham maior possibilidade de participação na esfera pública, pois, a partir do momento que figuram entre os assuntos da esfera pública e, conseqüentemente, na opinião pública, são criadas agendas, convenções e leis. Diferentemente de Habermas, Fraser (1992) considera o parlamento como uma das múltiplas esferas públicas, sendo capaz de transformar as demandas públicas em leis.

Em consequência à reverberação das questões sobre as pessoas com deficiência no Brasil, foi promulgado o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146, de 6 de julho de 2015), reunindo e unificando em uma única lei aspectos sobre educação, saúde, mobilidade, trabalho, moradia e cultura. Claramente inspirado na Convenção da ONU, declarou como obrigação prioritária do Estado, da família e da sociedade assegurar à pessoa com deficiência a efetivação dos direitos como cidadão (BRASIL, 2015).

2. VISIBILIDADE DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E A ESFERA PÚBLICA

Não obstante, a perspectiva legal e a inserção na esfera pública da temática da deficiência têm possibilitado, mesmo que aos poucos, o rompimento do chamado ciclo de invisibilidade, no qual a pessoa com deficiência se mantém dentro de casa. Assim, não é vista pela comunidade e, principalmente pelo poder público, e conseqüentemente, esquecida (ALMEIDA, [s/d]). Com isso, a acessibilidade, em seu sentido amplo, fator determinante para a inclusão, não seria considerada um problema, não haveria discussões sobre ela e a discriminação e exclusão continuariam.

Permanecendo inserido dentro deste ciclo, isto é, dentro de casa, a pessoa com deficiência não conseguiria participar da esfera pública nem ser um ser político. É possível fazer referência ao mundo público grego, o qual era um espaço de aparição onde as coisas são ditas e feitas, sendo vistas e ouvidas pelos demais (THOMPSON, 2011, p. 4). Portanto, inserir-se na esfera pública, é ter sua capacidade de visibilidade adquirida, ser visível para o outro a partir da posição espaço-temporal. A visibilidade também garantiria o poder da reciprocidade, ver e ser visto (THOMPSON, 2011, p. 22).

O desenvolvimento dos meios de comunicação, inicialmente com a imprensa e, posteriormente, com os meios eletrônicos, possibilitou à visibilidade desprender-se das propriedades espaço-tempo, passando a vigorar o que foi chamado por Thompson como visibilidade midiática, a qual deixa de ter um caráter recíproco, passando a unidirecional (THOMPSON, 2011, p. 23): “O que hoje consideramos como esfera pública está essencial e inevitavelmente constituída por estas novas formas de visibilidade midiática, é, em outras palavras, o entorno público midiático”. Isso não significa que os *media* passaram a ser os únicos espaços de discussão pública. Na verdade, a esfera pública tradicional permanece coexistindo, de forma que se complementem estando inseparavelmente ligadas (THOMPSON, 2011, p. 23).

A mídia eletrônica permitiu que informações e conteúdo simbólico fossem transmitidos a longa distância com pouco ou nenhum atraso. A partir daí, eles criaram uma espécie de “simultaneidade

não-especializada”: aqueles que estavam distantes podiam se tornar visíveis praticamente no mesmo espaço de tempo, podiam ser ouvidos ao mesmo tempo em que falavam e serem vistos no momento preciso de suas ações, mesmo sem eles compartilharem o mesmo cenário espacial com os indivíduos pelos quais eram visíveis (THOMPSON, 2011, p. 25).

Outro aspecto importante é refletir como a questão do público e privado também se altera com os meios de comunicação eletrônicos. Para Gurevitch, Coleman e Blumler (2009, p. 170), o rádio e, posteriormente, a televisão constituíram um novo espaço comunicativo, em que os debates, os dramas e as decisões políticas podiam ser realizados diariamente, na intimidade doméstica de milhões de casas: “Ao mesmo tempo, tornou públicos os mundos da vida até então privados através de documentários, peças teatrais e seriados dramatizados que permitiam ao público testemunhar sua própria multidimensionalidade”.

Com os meios de comunicação eletrônicos passa também ser possível a representação de minorias antes excluídas do espaço público elitista burguês, muito embora seja pertinente refletir, a partir de Habermas, como no mundo moderno a imprensa e, conseqüentemente, a mídia eletrônica fabricam opinião pública e consensos a serviço de uma lógica demandada pelo mercado (CROTEAU; HOYNES, 2005, p. 29; DETONI, 2016, p. 23; HABERMAS, 2006, p. 417).

Pouco a pouco, minorias, incluindo as pessoas com deficiência, foram participando deste novo espaço público. Para Croteau e Hoynes (2005), a mídia ajudaria os cidadãos a serem participativos em suas vidas sociais e políticas, tendo papel central no processo de deliberação, educação e integração social. Para os autores (2005, p. 36), uma esfera pública vibrante é essencial para operar uma democracia saudável e a mídia exerce um papel fundamental para isso: “nós identificamos o sistema da mídia como uma arena chave na qual os cidadãos se constituem, são informados e podem deliberar”.

Barbalho (2005, p. 36) afirma que os meios de comunicação detêm “o maior poder de dar voz, de fazer existir socialmente os discursos”. E acrescenta que as minorias poderiam dar visibilidade e viabilizar outras imagens próprias, que não as criadas pelas maiorias. Porém, Silva e Cova-

leski (2018, p. 9) destacam que a representação de pessoas com deficiência na mídia ainda é instável: “já que ora a mídia reforça comportamentos preconceituosos, ora propõe uma enunciação positiva sobre os corpos com deficiência”.

Diversos autores veem na mídia contemporânea a possibilidade de resgate de sua função de “ágora”, nos termos apresentados por Habermas. Isto é, um espaço de discussão comum e de influência nas decisões políticas que envolveriam cada vez mais pessoas de grupos diversos, extrapolando os espaços físicos da esfera civil e cada vez mais dependentes do espaço midiáticos (DETONI, 2016, p. 27). Detoni (2016, p. 27) destaca que “os meios de comunicação de massa abram espaço para os diversos posicionamentos, sem favorecer uma visão específica e excluir perspectivas políticas alternativas”.

Como é sabido, os preconceitos existentes à alteridade levaram as pessoas com deficiência a uma quase exclusão social, promovendo um desconhecimento a respeito de suas capacidades físicas e intelectuais. Pessoa, Brandão e Mantovani (2019, p. 5) destacam que “pessoas com deficiência são percebidas como pouco capazes ou até mesmo incapazes pelo preconceito e pelo processo de diferenciação que é modelado, legitimado e recirculado pelas descrições midiáticas”.

No entanto, a nova ordem dos processos de comunicação, com a popularização da internet, possibilitou uma mudança significativa na circulação de informações, especialmente de minorias que não conseguiam ter seus anseios reverberados pelas mídias. Pessoa, Brandão e Mantovani (2019) afirmam que, nas últimas décadas, tem havido um esforço crescente, embora ainda disperso, desenvolvido principalmente por movimentos de lutas em prol de pessoas com deficiência, utilizando as redes sociais para desmitificar a deficiência a partir de um discurso positivo e que questiona as abordagens pejorativas sobre o tema.

A economia da informação trouxe duas mudanças cruciais no processo de comunicação: o custo de ser um orador e a arquitetura de rede para sua distribuição. Essas características alteraram, fundamentalmente, a capacidade dos indivíduos, atuando sozinhos ou com outras pessoas, de serem participantes ativos na esfera pública, em oposição aos leitores, ouvintes ou espectadores passivos dos meios de comunicação de massa (BENKLER, 2008).

Por conseguinte, todos, que tenham acesso à internet, podem se tornar efetivos participantes do processo de comunicação, configurando-se como sujeitos potenciais à comunicação pública, levando a uma expressiva participação na esfera pública (BENKLER, 2008). No entanto, o autor pontua que não necessariamente todos os novos oradores serão ouvidos por seus públicos relevantes.

Embora, criticado por alguns como visão ultraotimista das tecnologias da informação, Pierre Lévy vê o ciberespaço como um meio inclusivo, onde haveria o fortalecimento de uma cultura baseada no diálogo: “os internautas poderão se revelar cidadãos bem mais informados, politicamente mais ativos e socialmente mais conscientes do que os cidadãos offline (LEVY, 2003, p. 375–376).

Gurevitch, Coleman e Blumler (2009, p.174) contrapõem que embora os cidadãos tenham acesso a mais recursos de informação e comunicação, estes não são distribuídos igualmente: “Os diferenciais de acesso refletem padrões de desigualdade social, com pessoas mais pobres e menos instruídas com menor probabilidade de ter acesso ou habilidades no uso da Internet”.

3. OBJETO DE ESTUDO: O CASO DAS CAMISAS DE FRIDA KAHLO

Em meados do mês de outubro de 2019, a influenciadora digital Mariana Torquato, dona de um dos maiores canais sobre deficiência no Brasil, com cerca de 160 mil seguidores no YouTube e mais de 55 mil seguidores no Instagram, publicou um protesto contra uma grife brasileira de camisetas. Mariana Torquato nasceu sem o antebraço esquerdo devido a uma complicação em sua gestação e através das mídias sociais se tornou uma das maiores ativistas da representatividade de pessoas com deficiência no Brasil.

As postagens da produtora de conteúdo tiveram muita repercussão, pois debatiam a forma como a grife de camisetas retratava Frida Kahlo, um dos maiores nomes da arte moderna do último século. A marca brasileira de camisetas estampou Frida como uma mulher sem deficiência. Frida aparecia em uma das estampas em pé junto de uma bicicleta, sem nenhum vestígio de suas cintas na coluna ou cadeira de rodas. Frida, que sempre

deixou claro, inclusive em suas obras, sobre sua condição, primeiro com a poliomielite na infância e, posteriormente, com o acidente de autocarro aos 18 anos, que lhe deixara graves sequelas à coluna, tinha tido, segundo Mariana, sua deficiência “apagada”. Ainda como agravante, a grife lucrava com a imagem de Frida Kahlo, pois as camisetas eram vendidas por cerca de 50 reais, ou seja, aproximadamente 10 euros.

A marca tentou homogeneizar um produto com a imagem de uma figura altamente popular da contemporaneidade: “as forças de mercado tendem a promover produtos de mídia homogêneos, à medida que as empresas tentam alcançar um amplo público geral” (CROTEAU; HOYNES, 2005, p. 35). Logo, a figura de Frida Kahlo enquanto mulher com deficiência não teria garantido tanto retorno financeiro.

Figura 1 – Estampas de Frida Kahlo antes e depois da polêmica



Além das postagens, Mariana buscou envolver seu público, isto é, promovendo o engajamento de seus seguidores, solicitando que compartilhassem, marcassem a grife e reverberassem o seu posicionamento: tirar de circulação a camiseta e clarificar que Frida Kahlo era uma mulher com deficiência. Embora inicialmente contrários em admitir o erro, tendo justificado por meio de postagens que a estampa era “surrealista e imaginária” e tratando a viralização do episódio como “proliferação de ódio”, a grife, por fim, rendeu-se ao clamor do público e não só retirou de circulação as camisetas, como desenvolveu uma nova estampa explicitando a condição de Frida Kahlo.

As mídias on-line oferecem oportunidades de alcançar e potencialmente mobilizar grupos que foram negligenciados e que, de maneira mais geral,

foram marginalizados na política democrática (TREVISAN, 2019). Logo, percebe-se a importância de atitudes como a de Mariana, que mobilizou pessoas com deficiência na internet e aqueles que se alinhavam a sua causa para pressionar um empreendimento comercial a rever sua atitude.

Benkler (2008, p. 219) afirma que “a esfera pública em rede não é feita de ferramentas, mas de produção social práticas que essas ferramentas permitem”. O principal efeito da internet, segundo ele, na esfera pública das sociedades liberais, depende da atividade de informação e produção cultural de atores emergentes do setor não mercadológico, no qual indivíduos comuns trabalham sozinhos ou cooperativamente (BENKLER, 2008).

Em resposta à influenciadora digital, a marca admitiu seu erro, pediu desculpas e retratou Frida Kahlo como uma mulher com deficiência, contabilizando cerca de 3.000 curtidas no Instagram, quando normalmente alcança, em cada postagem, próximo de 250.

Queridos clientes, [@marianatorquato](#) e [@midianinja](#): a (...) nasceu em plena noite da Rua Augusta e tem precisamente em seu DNA a diversidade e o respeito às diferenças. Quando incluímos a estampa da Frida no catálogo a ideia era simplesmente unir, em uma mesma imagem, um ícone e um estilo de vida que admiramos, mas, de fato, a escolha foi equivocada pelo fato da Frida ser uma pessoa com deficiência. Erramos nisso e erramos também quando não demos a devida atenção ao alerta que [@marianatorquato](#) nos fez. Desculpem. Seguiremos com nosso compromisso com a inclusão e a diversidade, agora com a bagagem maior, entendendo mais sobre empatia e que o mundo não aceita mais nenhum tipo de exclusão. Que bom. Vamos em frente, juntos. Apresentamos a vocês a nova versão da estampa da Frida, esperamos que curtam o resultado tanto quanto nós.

A descrição deste episódio leva a reflexão de como pessoas como Mariana Torquato são capazes, na contemporaneidade, de agir como atores sociais conscientes de seus direitos e deveres, sendo capazes de disseminar suas posições sem a necessidade de um aparato formal de meios de comunicação de massa.

As mídias sociais podem de fato expandir a participação, principalmente entre os jovens (Xenos, Vromen, & Loader, 2014).

Quando recebem a tecnologia que atende às suas necessidades, as pessoas marginalizadas podem abraçar a participação cívica e política on-line com entusiasmo e se beneficiar dela (Hampton, 2010). (TREVISAN, 2019, p. 1596).

Porém, as tecnologias da informação e comunicação podem exercer também um papel de agravamento da exclusão das pessoas com deficiência, pois as barreiras impostas impossibilitam seus usos, tornando-se ainda mais graves do que as questões de desigualdade econômica e social, educacional ou de literacia digital. Para participar ativamente destes espaços virtuais, é preciso que haja a chamada acessibilidade digital, isto é, as tecnologias precisam ser projetadas de forma compatível com interfaces assistivas, tornando acessíveis os conteúdos e proporcionando a usabilidade de aplicativos e plataformas. “Essa ambivalência influencia diretamente o envolvimento das pessoas com deficiência e afeta sua capacidade de ser um cidadão ativo, participar de debates públicos e tomar decisões informadas sobre questões e candidatos políticos importantes”, afirma Trevisan (2019, p. 1593).

CONCLUSÃO

A esfera pública atual, nas sociedades liberais, embora mais inclusiva e democrática do que antes, continua excluindo uma série de públicos. Isto se dá, primeiramente, pela inexistência de igualdade entre os cidadãos. Sempre haverá diferenças determinantes no que toca a cultura, economia, educação, entre outros fatores que diferenciam uns aos outros perante o poder da fala.

A internet necessariamente requer, para o protagonismo de atores sociais, a obrigatoriedade do acesso. Seguidamente, a literacia digital diferencia significativamente a atuação dos indivíduos em rede: aqueles que têm possibilidades econômicas para melhores equipamentos e conexões saem em vantagem, assim como os que dominam as diferentes funcionalidades das inúmeras ferramentas tecnológicas.

Porém, é inegável que os meios de comunicação e informação em rede possibilitaram algo nunca antes imaginado: qualquer cidadão, de sua própria casa, ou seja, de seu ambiente privado, pode participar, in-

teragir e suscitar discussões relevantes para a esfera pública daquela sociedade.

Desta forma, o presente trabalho pretendeu refletir sobre como grupos minoritários e excluídos, como as pessoas com deficiência, passaram a circular nas esferas públicas, levando-os, mesmo que gradativamente, a terem avanços significativos no que tange a legislações. Mas, mais do que os avanços legais, pretendeu-se demonstrar que, se antes, estes grupos não poderiam atuar de forma independente e autônoma na esfera pública, com a popularização da internet, ativistas já conseguem ter suas vozes reverberadas e direitos respeitados.

O caso de Mariana Torquato e a grife brasileira de camisetas demonstra como as instituições, sejam elas públicas ou privadas, passaram a ser monitoradas, tendo seus atos inspecionados e divulgados publicamente, sendo obrigadas a rever atitudes e ações para agir de acordo com as adequações impostas pela opinião pública.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Patricia. **Falando sobre deficiência** – Guia para a imprensa. [s/d]. Disponível em: <<https://www.metasocial.org.br/manual-para-imprensa>>. Acesso em: 23 jun. 2017.

BENKLER, Yochai. **The wealth of networks: how social production transforms markets and freedom**. New Haven and London: Yale University Press, 2008.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: Decreto N. 6.949, de 25 de agosto de 2009. 4a Ed., rev. e atual. Secretaria de Direitos Humanos Brasília Secretaria de Direitos Humanos: Brasília, 2009.

_____. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 17 jun. 2018.

- CROTEAU, David; HOYNES, William. Media, Markets, and the Public Sphere. In: **The business of media: corporate media and the public interest**. 2ª ed. London: SAGE, p. 15-40, 2005.
- CUNHA, Maria João; PINTO, Paula Campos. Representations of disability: A longitudinal study of the press. **Sociologia, Problemas e Práticas**, [S. l.], v. 85, p. 131-147, 2017.
- DETONI, Márcia. Os meios públicos de comunicação e a construção da esfera pública. **Comunicação e Sociedade**, [S. l.], v. 30, p. 21-37, 2016.
- FRASER, Nancy. Rethinking the Public Sphere. In: CALHOUN, Craig (org.). **J. Habermas and the Public Sphere**. Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology, p. 109-142, 1992.
- FUCHS, Christian. Mídias Sociais e a Esfera Pública. **Revista Contra-campo**, [S. l.], v. 34, n. 3, 2015.
- GUREVITCH, Michael; COLEMAN, Stephen; BLUMLER, Jay G. Political communication -old and new media relationships. **Annals of the American Academy of Political and Social Science**, [S. l.], v. 625, n. 1, p. 164-181, 2009.
- HABERMAS, Jürgen. Political communication in media society: Does democracy still enjoy an epistemic dimension? The impact of normative theory on empirical research. **Communication Theory**, [S. l.], v. 16, n. 4, p. 411-426, 2006.
- HOMPSON, John B. Los límites cambiantes de la vida pública y la privada. **Comunicación y Sociedad**, Guadalajara, n. 15, p. 11-42, 2011.
- LEVY, Pierre. Pela ciberdemocracia. In: MORAES, Denis De (org.). **Por uma outra comunicação: Mídia, Mundialização Cultural e Poder**. Rio de Janeiro: Record, p. 367-384, 2003.
- ONU. **Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development** Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015, Nova Iorque, ONU, 2015. Disponível em: <https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E>.

PESSOA, Sônia Caldas; BRANDÃO, Vanessa Cardozo; MANTOVANI, Camila Maciel Campolina Alves. Imaginários sobre a deficiência: mobilização de afetos cotidianos em campanhas publicitárias. **Intexto**, [S. l.], n. 45, p. 164-186, 2019.

REITER, Ricardo Luis. Breves linhas sobre a mudança conceitual da esfera pública em habermas. **Intuitio**, [S. l.], p. 22, 2019.

TREVISAN, Filippo. Using the internet to mobilize marginalized groups: People with disabilities and digital campaign strategies in the 2016 U.S. presidential election. **International Journal of Communication**, [S. l.], v. 13, p. 1592-1611, 2019.

OLHAR CRIATIVO SOBRE A GEOMETRIA TRABALHADA COM O PROEJA: UMA PRÁTICA EM PERÍODO DE PANDEMIA COVID-19

*Lavinia Clemente Lima*²²

*Regina Cavalheiro de Oliveira*²³

*Patricia Cristiane da Cunha Xavier*²⁴

INTRODUÇÃO

A formação docente está alicerçada na fundamentação teórica e nas experiências. No intuito de oportunizar prática e reflexões acerca da profissão docente aos alunos da Licenciatura em Matemática, foi realizada uma oficina de geometria plana com alunos do PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos), futuros técnicos em comércio. Para a realização da oficina, os licenciandos, do segundo semestre da graduação da instituição de ensino superior da região central do Rio Grande do Sul, planejaram atividades a fim de trabalhar com a turma do curso Técnico em Comércio, na disciplina de matemática.

22 Acadêmica do Curso de Licenciatura em Matemática, IFFar – Júlio de Castilhos, RS.

23 Acadêmica do Curso de Licenciatura em Matemática, IFFar – Júlio de Castilhos, RS.

24 Doutoranda em Ens. de Ciências e Matemática, UFN; Ma. Eng^a de Produção, UFSM; Esp. em Práticas Interdisciplinares, FACVest; Graduada em Lic. Plena em Matemática, UFSM.

A atividade foi realizada em novo formato devido à pandemia de Covid-19, uma oficina virtual, a qual fez uso do ambiente virtual do Google Meet. Nesta oficina, foram organizadas atividades acerca do tema geometria plana e, para seu desenvolvimento, dividiram-se, entre os acadêmicos, os seguintes tópicos: 1 – Quadrado, retângulo e Paralelogramo; 2 – Triângulo retângulo e Triângulo equilátero; 3 – Setor circular e círculo; 4 – Losango e Trapézio. Entretanto, alguns acadêmicos não conseguiram apresentar. Os motivos estão relacionados à falta de acesso à internet, aos problemas com o sinal devido a região em que moram e outros por sentirem-se desmotivados, reflexos da pandemia. Por isso, nesta oficina, trabalharam-se apenas os tópicos 1 e 3.

Em meio à pandemia de Covid-19, foi necessário aderir às aulas on-line. Muitos docentes não tinham proximidade com as tecnologias digitais e tiveram que se adaptar ao ensino remoto. É inegável que os jovens dominam com maior facilidade tais tecnologias, mas muitos não têm internet em casa nem celulares ou notebooks para assistir às aulas. Para realizar a oficina de geometria, foi importante levar em consideração essa nova realidade imposta pela disseminação do vírus e, também, para a parte prática, precisou-se lembrar que os materiais deveriam ser os mais básicos e acessíveis, considerando-se que não poderiam sair para comprar.

Diante dessa realidade imposta, a atividade com uso do quadrado, retângulo e paralelogramo teria um grau de dificuldade mínimo, visto que essa parte da geometria plana é mais simples e fácil de ser trabalhada e a maioria dos formatos são conhecidos e encontrados dentro de casa. Assim, pensando numa proposta que atendesse ao propósito do curso técnico em comércio, que se identificasse com a época em que ocorre, mês de dezembro – possibilidades de geração de renda e despertar da criatividade e do empreendedorismo –, foi realizada a construção de um porta bombom em formato de Pinheiro de Natal, com materiais de fácil acesso, como folhas de caderno, officio ou papel cartão, lápis, borracha e régua.

A prática, enquanto Componente Curricular (PeCC) no Curso Superior de Licenciatura em Matemática, tem o objetivo de proporcionar experiências de articulação de conhecimentos construídos ao longo do curso em situações de prática docente, oportunizar o reconhecimento e a reflexão sobre o campo de atuação docente, proporcionar o desenvolvimento de projetos, metodologias e materiais didáticos próprios do exercí-

cio da docência. A PeCC está presente desde o início do curso e articula os conhecimentos básicos, específicos e pedagógicos do currículo, voltados à formação e atuação docente, correspondendo ao mínimo de 400 horas do currículo.

O desenvolvimento da PeCC II (Prática Enquanto Componente Curricular-Prática de Ensino de Matemática II) contou com contribuições das disciplinas: Geometria Analítica, Fundamentos da Matemática Elementar II e Metodologia Científica. Destaca-se que o PROEJA é o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos, que foi criado inicialmente pelo decreto nº 5.478, de 24/06/2005. Tal criação foi uma decisão governamental de atender a demanda de jovens e adultos pela oferta de educação profissional técnica de nível médio, da qual, em geral, são excluídos, bem como, em muitas situações, do próprio ensino médio. É indiscutível que oferecer esta modalidade de ensino nos dias de hoje é importante para a (re)inclusão desses educandos nas redes de educação pública do nosso país.

Nas seções seguintes, apresentar-se-ão o embasamento teórico, o planejamento e a construção da dinâmica para apresentação das atividades e a aplicação junto aos alunos do PROEJA. As estratégias adotadas e as atividades propostas foram norteadas pela professora da disciplina de PeCC II, enquanto que o produto final competiu apenas aos licenciandos, estabelecendo, assim, a relação entre fundamentação teórica e prática através de uma oficina.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

O trabalho com professores em formação inicial demanda articulação, propostas claras e inovadoras. Processo que foi acelerado no período de pandemia do coronavírus e desencadeou um novo panorama na educação.

As aulas contaram com o apoio das tecnologias para que os alunos pudessem estudar mesmo que em casa. Os professores tiveram que reinventar seus métodos de trabalho para adaptarem-se a essa nova realidade. Tal mudança é desafiadora tanto para docentes quanto para discentes.

Para Peripolli (2020), com o impacto na educação causado pela pandemia, percebeu-se a importância de docentes possuírem uma fluência digital a fim de tornarem suas aulas mais dinâmicas, motivadoras e que resultem em efetiva aprendizagem por parte dos alunos.

De acordo com Grando e Balke (2013) essas mudanças rápidas nas condições materiais e intelectuais e, por consequência, da complexidade da sala de aula exigem que o educador matemático vislumbre, ainda mais, as possibilidades metodológicas.

Nessa perspectiva, sobre a atuação docente e sua subjetividade em relação à motivação:

Faz-se necessário, conhecer as causas e os motivos que levam as pessoas a perseguirem seus objetivos. No ambiente educativo é preciso, sempre procurar motivos externos que perturbem e ativem a ação docente (SANTOS; ANTUNES; BERNARDI, 2008, p. 50).

Segundo Bordin (2011), os professores devem ter a compreensão de que os conteúdos são interessantes por sua utilidade, e a apropriação destes pelos alunos está atrelada à forma como são desenvolvidos nas aulas, tornando-os sujeitos na construção de seus conhecimentos.

E quanto ao uso de materiais manipuláveis, Bordin afirma:

O material manipulável não pode ser visto apenas como um “brinquedo” ou “escada”, adequados em determinados momentos do processo ensino-aprendizagem e passíveis de serem retirados pelo professor quando ele achar adequado (BORDIN, 2011, p. 20-21).

O uso inadequado desse tipo de material pode contribuir ou não para a aprendizagem do aluno, assim como seu uso indiscriminado. Daí a importância de uma boa investigação antes de partir para o planejamento das aulas.

Para Ponte (1999), a investigação está relacionada ao descobrimento do aluno, ao raciocínio, à base matemática, ao seu histórico escolar, entre tantas outras coisas. Questionar se a realização do trabalho está no alcance do aluno é de suma importância dentro de uma investigação. A

matemática é uma ciência de bagagens, pois é necessário ir construindo os conceitos no decorrer do tempo para que tenha sentido e uma ligação entre ambos.

Para investigar matemática, Tahieny (2015) utilizou a internet para ajudar no estudo, tornando o ensino mais simples e interessante. A investigação é a descoberta de relações existentes entre conteúdos matemáticos, relacionados com a tecnologia e suas propriedades, sem perceber que estão se apropriando de conceitos matemáticos. Quando o professor desafia o aluno, ele está motivando-o para participar das aulas.

É válido ressaltar que, nesta metodologia, os erros têm um papel importante no processo de aprendizagem, pois, para Braumann (2002), aprender matemática é como andar de bicicleta: não se aprende a andar apenas observando os outros. Para aprender, é necessário tentar e errar quantas vezes for preciso, para que, assim, consigam aprender com os erros.

Winchoski (2016) faz questionamentos sobre como a motivação do professor está intimamente ligada às suas crenças, a conceitos pré-existentes, às experiências que teve, provocações que poderão surgir e sua forma de desenvolver o conteúdo. Expõe, ainda, que a investigação é caracterizada pelo processo de descoberta e que todo processo de investigar passa pela provocação, para que, então, o educador consiga tirar conclusões que poderão ser positivas ou negativas.

No que se refere às experiências que teve, uma das disciplinas do currículo do curso de Licenciatura em Matemática, denominada PeCC (Prática enquanto Componente Curricular) propõe oportunizar uma formação inicial de integração entre teoria e prática, acarretando numa formação baseada em experiências provindas do campo de atuação do futuro profissional docente. Ela proporciona a formação de um educador capaz de romper com a fragmentação dos conteúdos, que atravessa as tradicionais fronteiras disciplinares, desenvolvendo uma práxis interdisciplinar, além de favorecer a integração de teoria e prática, tanto na ação educativa quanto no aperfeiçoamento do estudo. Durante as aulas, para desenvolver as atividades práticas, o docente deve sempre instigar o estudante (BRASIL, 2014).

Assim, os professores são encorajados a não fornecer respostas ou métodos, mas sim a provocarem os alunos a procurá-las por si próprios,

para que eles tenham autonomia no conhecimento, pois, como afirmam Bishop e Goffree (1986), a aprendizagem não resulta só da atividade, mas sim da reflexão da atividade.

Deste modo, é necessário que os professores promovam momentos em que os alunos pensem e reflitam sobre a atividade feita para que consigam valorizar o processo de resolução e, também, estabeleçam conexões com outras ideias matemáticas.

Tahieny (2015) buscou relacionar a tecnologia e o ensino de matemática. Para sua atividade, utilizou o *software wxMaxima*, o que despertou o interesse dos alunos pelo conteúdo.

A investigação se mostra aberta a mudanças, ao aprimoramento, à aprendizagem da prática e busca meios de inserir isso nas escolas. Além disso, essa metodologia é vista como uma proposta didática que “objetiva ‘construir’ matemática enquanto processo e não enquanto aplicação em exercícios e/ou problemas” (WICHNOSKI; KLÜBER, 2017, p. 169). Ou seja, é um processo de descoberta, que permite erros e conjecturas. O princípio da investigação é aprender sem perceber que está aprendendo.

Com esse intuito, deu-se o planejamento de uma oficina para ser aplicada em uma turma do PROEJA. Tal atividade foi realizada para que os acadêmicos tivessem o primeiro contato com a sala de aula, mesmo que de forma on-line. É pertinente ressaltar que a Educação de Jovens e Adultos, assim como as demais modalidades de ensino, possui como referência para elaboração de seu currículo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cuja versão mais atual foi publicada recentemente. O documento não traz especificações detalhadas para esta modalidade, logo, se não há uma seção específica e exclusiva para este público, torna-se difícil reproduzir o discurso democrático, coletivo e construído para todos, como está presente no documento (LUGAR DA EJA NA BNCC, 2018).

Sobre a educação de Jovens e Adultos, vale lembrar que:

ao pensar nos alunos, jovens e adultos, que retornam à escola depois de vários anos afastados e com várias experiências de insucessos tanto nas instituições escolares quanto em situações do cotidiano, torna-se ainda mais necessário trabalhar com a matemática de forma prática, que relacione o que está ensinando com as experiências trazidas por esses alunos” (SCHONS, 2012, p. 21).

Segundo Appel e Luiz (2009, p. 3), “o uso da Investigação Matemática em sala de aula favorece o desenvolvimento de aptidões cognitivas no aluno, afinal, ele precisa fazer conjecturas para conseguir chegar ao desfecho de uma determinada situação”. É inegável que a professora tem papel importante para instruir os acadêmicos no início da prática docente. Como a professora tem contato direto com a turma e sabe das suas facilidades e desafios, conseguimos obter informações para prepararmos uma aula simples, mas que conseguíssemos transmitir o necessário e explicar o conteúdo. Ficamos livres para pesquisar vídeos, atividades e deixar a aula mais didática possível, mas que conseguíssemos criar os conceitos e passar o conteúdo de uma forma simples e fácil entendimento.

2. MATERIAIS E MÉTODOS

Nesta parte, é apresentada de forma detalhada a proposta de planejamento de uma oficina de geometria com uma turma do PROEJA, dentro de uma disciplina do currículo do curso de licenciatura em matemática: PeCC II.

Quanto à disciplina de PeCC II, foram fornecidos artigos para leitura e reflexão. Tais artigos abordaram como tema a investigação matemática que enfatiza o caminho a ser percorrido, em que o aluno tem a responsabilidade de descobrir e justificar suas descobertas.

Inicialmente, foram apresentados quatro itens. Cada licenciando deveria escolher um. Devido à pandemia apenas dois tópicos foram trabalhados porque dois acadêmicos não conseguiram participar da oficina. Foram trabalhados dois tópicos:

- Tópico 1: Quadrado, retângulo e paralelogramo;
- Tópico 2: Setor circular e círculo;

A Oficina foi proposta com o intuito de aplicarmos os conhecimentos obtidos através dos artigos sobre investigações matemáticas e tornar a aula de geometria plana mais atrativa.

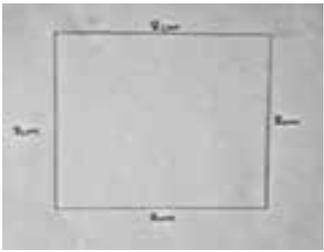
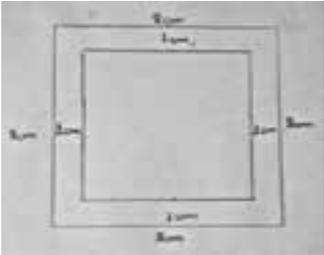
2.1. QUADRADO, RETÂNGULO E PARALELOGRAMO

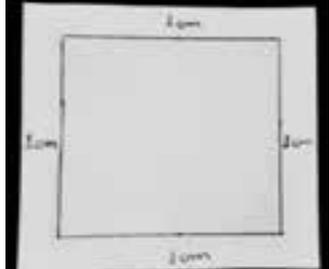
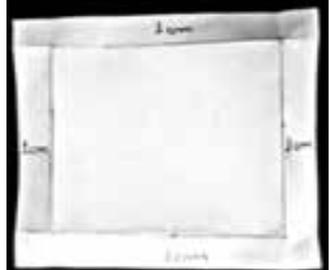
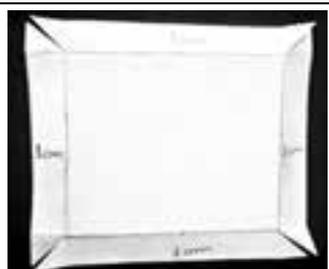
Para uma das atividades da oficina a escolha do tópico sobre quadrado, retângulo e paralelogramo por uma licencianda ocorreu por julgar este

conteúdo como o mais simples e fácil de ser trabalhado. E pelo fato de que a maioria dos formatos ser conhecidos e encontrados dentro de casa. Desse modo, seria mais fácil explicar e realizar a atividade com os alunos.

A parte teórica foi apresentada por meio de slides que versavam sobre as características, elementos e a fórmula da área de cada uma das figuras. Todo o material apresentado trouxe uma linguagem acessível para facilitar o entendimento por parte dos alunos. E para a prática, a escolha de montar com a turma do Proeja um Pinheiro de Natal que pode ser usado como porta bombom, levou em consideração a proposta do curso técnico em comércio, a proximidade do Natal e a possibilidade deles empreenderem algo para geração de renda, tendo em vista que alguns haviam sido dispensados de seus trabalhos. Foi solicitado aos alunos que tivessem três folhas de papel cartão ou officio ou, até mesmo, folhas de caderno, cola, tesoura, régua e lápis de cor ou tinta para a construção do porta bombom. A fim de facilitar essa construção, segue no Quadro 1 o passo a passo, conforme exposto aos alunos do PROEJA.

Quadro 1 – Passo a passo para fazer os galhos do Pinheiro

Ordem	Descrição	Imagem Representativa
1° Passo	Desenhe um quadrado de lado 8 cm.	 <p>Um quadrado simples com um lado superior rotulado '8 cm' e um lado inferior rotulado '8 cm'.</p>
2° Passo	Faça margens de 1 cm no interior do quadrado.	 <p>Um quadrado com um quadrado menor dentro dele. As margens entre os dois quadrados são rotuladas como '1 cm' em todos os quatro lados.</p>

3° Passo	Recorte o quadrado de 8 cm.	
4° Passo	Faça as marcações das dobraduras do quadrado interno.	
5° Passo	Desfaça as dobraduras.	
6° Passo	Corte os cantos (quinas) do quadrado.	
7° Passo	Refaça as dobraduras.	

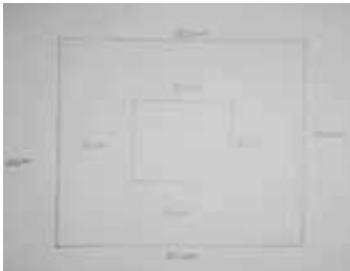
8° Passo	Cole os cantos (quinas).	
----------	--------------------------	---

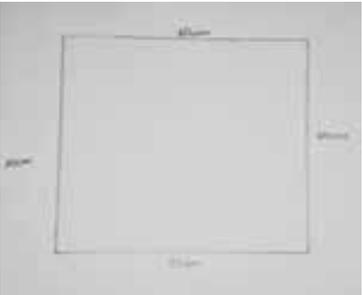
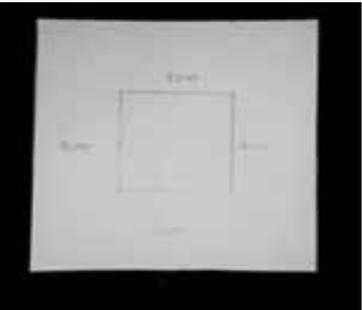
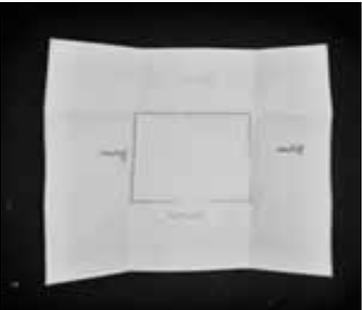
Fonte: a autora.

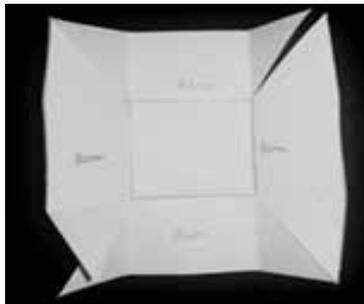
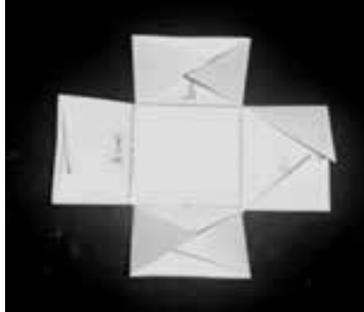
Além disso, os alunos foram estimulados a construir pinheiros com mais galhos, seguindo esse passo a passo e mudando somente o tamanho do primeiro quadrado. Salientando apenas que a medida das margens deveria continuar de um centímetro. Conforme é apresentado no Quadro 2, a seguir, com medidas para os galhos de:

- 7 cm
- 6 cm
- 5 cm
- 4 cm

Quadro 2 – Passo a passo para montar o caule do Pinheiro

Ordem	Descrição	Imagem Representativa
1° Passo	Desenhe um quadrado de lado 10 cm.	

2° Passo	Faça margens de 3 cm no interior do quadrado.	
3° Passo	Recorte o quadrado de 10 cm.	
4° Passo	Faça as marcações das dobraduras do quadrado interno.	
5° Passo	Desfaça as dobraduras.	

6° Passo	Corte os cantos (quinas) do quadrado.	
7° Passo	Refaça as dobraduras.	
8° Passo	Cole os cantos (quinas).	
9° Passo	Pinheiro – Porta bombom pronto.	

Fonte: a autora.

Com o tempo restrito a dois períodos semanais na disciplina de matemática, não foi possível montar todo o pinheiro junto com a turma. Estruturaram-se dois galhos e o caule do pinheiro porta bombom para que os estudantes aprendessem como fazer e como colar as bases quadrangulares. Durante o desenvolvimento, foi solicitado que os alunos medissem com uma régua as dimensões quadrangulares e retangulares. Além disso, muitos alunos verbalizaram a fórmula da área de cada uma das figuras, atentando-se às respectivas dimensões.

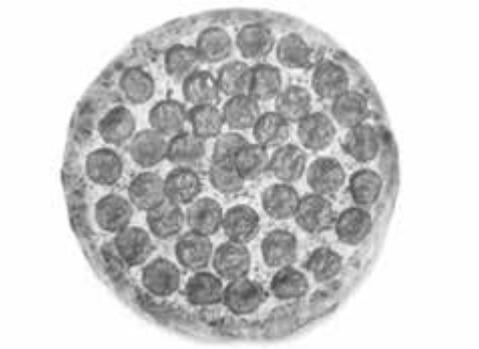
2.2. CÍRCULO E SETOR CIRCULAR

Abordar conceitos como o círculo e o setor circular é tratar de uma das figuras planas mais presentes em nosso cotidiano. Justifica-se a escolha por esse tópico a percepção de um dos alunos do PROEJA, descrevendo em sua explanação o fato de nos passar despercebido e exemplifica: “Ao sentir sede, em geral, usamos um copo, que é um corpo redondo, com borda circular e cujo fundo, ou base, representa um círculo”.

Para o planejamento da aula, uma das bases de consulta foi a plataforma Google, incluindo vídeos no YouTube com exemplificações que permitiram vislumbrar maneiras de chamar a atenção do aluno e proporcionar a apropriação desses conceitos de maneira lúdica aprofundando ainda mais a visualização do tema.

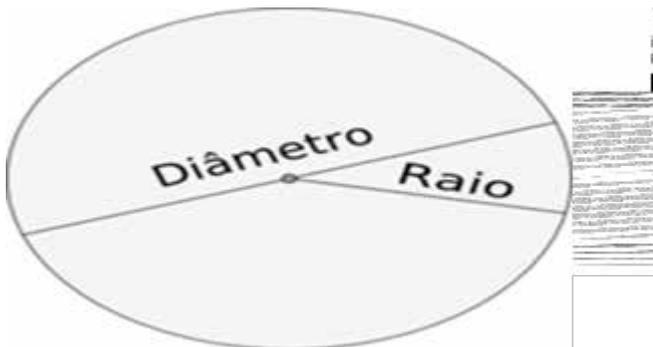
Após essa busca, foi necessário montar alguns slides para apresentar aos alunos e, posteriormente, criar alguns exercícios que envolvessem o grupo. Sendo assim, o conteúdo foi associado a imagens de pizzas, tornando-se uma boa maneira de explicar. Arrancando risos, as imagens deste alimento conhecido por todos auxiliaram no estudo. Abaixo, conceito e imagens se fundem para a exemplificação do conteúdo:

- O círculo é um conjunto de pontos resultantes da união de uma circunferência com todos os seus pontos internos. Em razão disso, a pizza foi escolhida para demonstrar que o recheio são os pontos da circunferência e todo o conjunto é o círculo. Como é possível observar na figura 1:



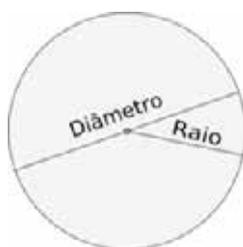
Fonte: <https://www.opovo.com.br/_midias/jpg/2019/07/03/gettyimages_9680227922-3227169.jpg>. Acessado em: 18/11/2020.

- A circunferência é um conjunto de pontos no plano equidistantes a outro ponto fixo (centro) do mesmo plano. Desse modo, a circunferência é a linha que contorna o círculo. Logo, a borda da pizza é entendida como a circunferência – e fica nítido que a circunferência faz parte do círculo, conforme a figura 2:

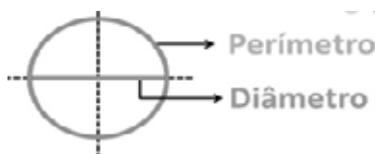


Fonte: <<https://i.ytimg.com/vi/Jbaw5tvYail/maxresdefault.jpg>>. Acessado em: 18/11/2020.

- A distância entre a borda até o centro da circunferência é chamada raio. E qualquer segmento de reta que toque uma circunferência em dois pontos e passe pelo seu centro será o diâmetro. Conforme a figura 3:



- Além dos conceitos de raio e diâmetro, existe a corda, que é qualquer segmento que passe no círculo, mas não no centro. E o perímetro é igual ao comprimento da circunferência. Como na figura 4, abaixo:



$$\frac{\text{Perímetro}}{\text{Diâmetro}} = \pi$$

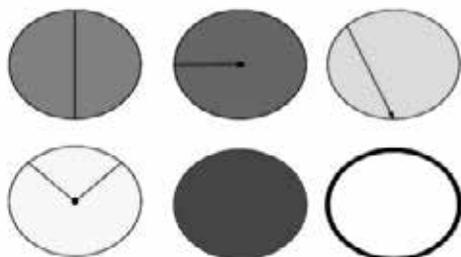
- O setor de um círculo é uma região delimitada por dois segmentos de retas que partem do centro para a circunferência. Esses segmentos de reta são os raios do círculo. Na figura 5, o pedaço cortado da pizza, demonstra como o setor circular é uma fração da área do círculo.



Fonte: <<https://thumbs.dreamstime.com/b/pizza-cortada-do-salami-7790912.jpg>>. Acessado em: 18/11/2020.

Como a proposta era incentivar a criatividade, criou-se um exercício lúdico com a utilização de cores que chamam a atenção do aluno e cujo objetivo era identificar os elementos representados em cada um dos círculos, como ilustra a figura 6:

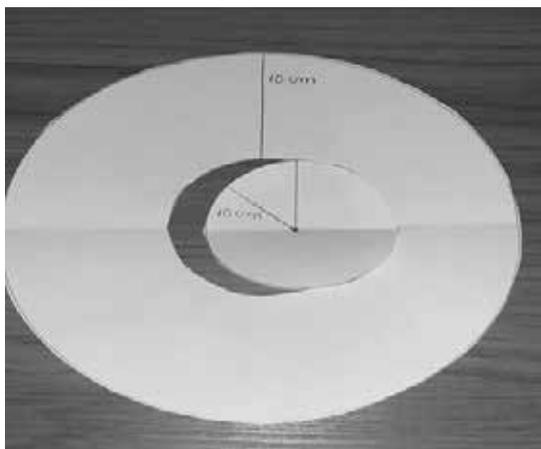
Figura 6 – Primeira atividade proposta aos alunos do PROEJA:



Fonte: a autora.

A segunda atividade foi pensada para que envolvesse dois círculos de diferentes tamanhos e um anel circular. Desse modo, foi necessário desenhar um círculo grande em um papel para, posteriormente, desenhar um círculo menor dentro do círculo já existente e logo após recortar. A figura 7 ilustra que, separados, se obteve o anel circular.

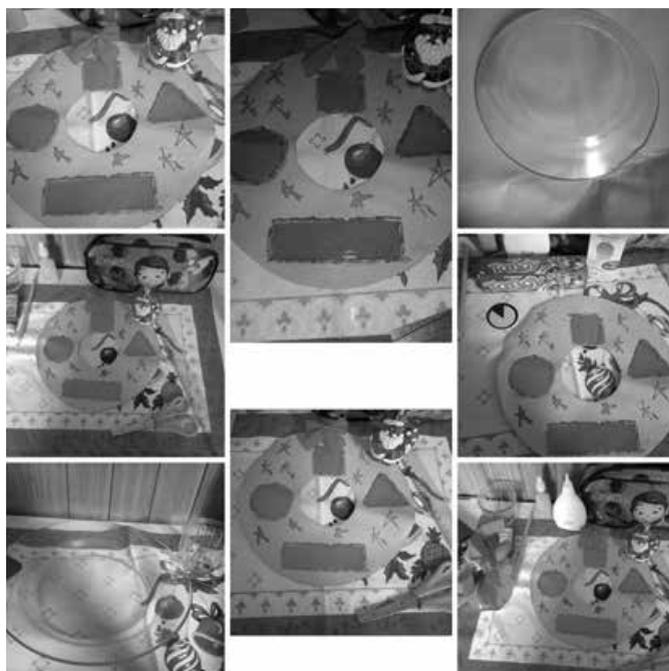
Figura 7 – Segunda atividade proposta aos alunos PROEJA:



Fonte: a autora.

Após a atividade realizada, foi sugerido aos alunos do técnico em Comércio, aproveitando o período natalino, a criação de guirlandas. As mesmas deveriam envolver os conceitos trabalhados: quadrado, paralelogramo, círculo e demais formas geométricas que quisessem. Além disso, os alunos deveriam ser criativos, podendo utilizar de outros materiais, como papel cartão, tecidos, fitas, tampinhas pet, entre tantos outros objetos. A seguir, na figura 8, é possível conferir um dos esboços de ideias que surgiram e foram produzidos por uma aluna do curso Técnico em Comércio.

Figura 8 – Esboço da proposta feito por aluna do PROEJA



Fonte: aluna do curso Técnico em Comércio – PROEJA.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em relação ao fazer docente, a prática demonstrou que os desafios não se restringem à montagem dos slides e a escolha dos melhores exercícios. A facilidade dos conceitos trabalhados ficou evidente, visto que não houve manifestações em termos de dificuldades enfrentadas pelos alunos. O maior desafio foi encontrar atividades lúdicas para transformar teoria em

prática. O “pensar fora da caixinha” nos permitiu perceber a infinidade de exemplos de figuras geométricas planas diante de nós. O fato de pesquisar e planejar como desenvolveríamos as atividades, como se daria a construção de um pinheiro usando de quadrados e retângulos com materiais que a maioria dos alunos tem em casa, promoveu um ensino possível e mais humanizado da geometria e da matemática. O fato de surpreender os alunos do PROEJA, inseri-los numa proposta de ensino, com construção de um porta bombom que poderia, posteriormente, ser transformado em um produto que auxiliasse na complementação da renda, fez com que despertasse neles a possibilidade de empreender algo nesse sentido. Além disso, a associação dos conceitos de círculo e seus elementos e setor circular com uma pizza tornou o ambiente descontraído. No entanto, os alunos se mostraram mais receptivos à proposta de confeccionarem uma guirlanda, haja vista que a pizza é um alimento que todos já comeram ou viram pelo menos uma vez na vida.

Quanto à turma do PROEJA, foi perceptível que, no início, eles tiveram dificuldades para acompanhar as atividades, para desenhar o quadrado com as medidas certas e para fazer as margens dentro do quadrado, pois alguns alunos fizeram para fora. É válido ressaltar que contribuímos para isso. Com a falta de experiência e timidez, não sabíamos como cativá-los, mas, aos poucos, a interação foi maior e conseguimos colocar em prática tudo que tínhamos planejado.

O ensino on-line contribuiu para essa dificuldade. Foi mais complexo explicar e entender que deveríamos repensar a forma de transmitir aos alunos os conceitos, e o diálogo entre professor e aluno inevitavelmente fica mais distante. Contudo, ao longo das aulas, foram surgindo questionamentos, o “gelo” foi se quebrando e conseguimos sanar todas as dúvidas.

Foi necessário fazer o passo a passo com os alunos, repetindo cada passo mais de uma vez e esperando que todos terminassem para que pudessemos atingir o objetivo proposto. Como já mencionado, ensinar geometria de forma remota foi uma barreira a mais para o aluno que já possui histórico de dificuldades com a matemática.

Além disso, os alunos do PROEJA interagiram pouco no início da aula, o que foi se modificando à medida que foram tomando conhecimento da proposta. E no decorrer da oficina, com as dúvidas que surgiam

e seus esclarecimentos, os alunos começaram a interagir demonstrando interesse pelas atividades.

É pertinente ressaltar que o estudante tem dificuldades para manter-se focado nas aulas on-line. O fato de estarmos em ensino remoto devido à pandemia dificultou o contato entre professor e alunos, agravada, ainda mais, por aqueles que, geralmente, preferem não ligar as câmeras.

Por sua vez, o professor não consegue ver quem está prestando atenção e fazendo as atividades. Também, há aqueles alunos que preferem falar via mensagem, o que diminui ainda mais o diagnóstico do professor sobre o rendimento dos alunos na disciplina. Outrossim, a falta de recursos da sala de aula, como a lousa e materiais escolares, também interfere nesse processo.

Acreditamos que os resultados foram satisfatórios para ambos os lados. A possibilidade do primeiro contato com uma turma e a oportunidade de experienciar a prática docente, mesmo que por pouco tempo, permitiu verificar o quão importante é humanizar a matemática aproximando os conteúdos a serem trabalhados da realidade dos alunos. Isso fez toda a diferença. Transpor barreiras impostas pela pandemia e de uma aula de matemática para ensinar geometria plana propiciou um encontro divertido, ainda mais com a possibilidade de empreender algo para complementar renda.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como alvo reunir e destacar as potencialidades de associar a realidade dos alunos, o ensino da geometria plana e a proposta do curso técnico em comércio do PROEJA.

A transição da consciência do atual momento com distanciamento social promovido por uma pandemia gerou inseguranças em professores e alunos. As novas possibilidades de ensinar moveram todo o planejamento das práticas aqui apresentadas.

As discussões e direcionamentos dentro da disciplina PeCC II abriram horizontes sobre como devemos proceder como educadoras compreendendo os alunos, entendendo suas dificuldades, conseguindo fazer aulas dinâmicas para que todos possam interagir e, o mais importante, para que consigam aprender matemática e levar os conteúdos para suas vidas. E a oficina que foi proposta só impulsionou as práticas para obtenção

dos resultados que esperávamos conseguir. Percebeu-se que aulas interativas e integrativas são a melhor forma de aprender e ensinar.

Desse modo, é possível finalizar este trabalho com a certeza de que tais aprendizagens serão utilizadas durante nossa jornada como docentes. Esse formato de ensino investigativo foi o ideal, levando em consideração os resultados obtidos com os alunos, que demonstrarem interesse pelo conhecimento, bem como com o desafio de uma nova forma de instigá-los a partir da tela de um computador e acreditando que é possível se reinventar.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, P.; PONTE, J. P.; FONSECA, H.; BRUNHEIRA, L. (Eds.). **Investigações matemáticas na aula e no currículo**. Lisboa: APM e Projecto MPT, 1999.
- APPEL, E.M; LUIZ, E.A.J. **Uma experiência no ensino médio com investigação matemática e resolução de problemas**. Encontro paranaense de Educação Matemática. 2009. Disponível em: <<http://www.unicentro.br/editora/anais/xeprem/RE/19.pdf>>. Acessado em: jun. de 2015.
- BISHOP, A.; GOFFREE, F. Classroom organization and dynamics. In: B. Christiansen; A. G. Howson; M. Otte (Eds.). **Perspectives on mathematics education**. Dordrecht: D. Reidel, p. 309-365, 1986.
- BNCC. **Lugar da EJA na BNCC**. Profemarli.com. Disponível em: <<https://profemarli.com/lugar-da-eja-na-bncc>>. Acesso em: 17 de abril de 2021.
- BORDIN, L. M. **Os materiais manipuláveis e os jogos pedagógicos como facilitadores do processo de ensino e aprendizagem das operações com números inteiros**. Dissertação (Mestrado profissionalizante em ensino de Física e Matemática) – Universidade Franciscana do Rio Grande do Sul, Santa Maria, 2011.
- BRASIL. **Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Matemática**. 2014. Disponível em: <<https://sig.iffarroupilha>>.

edu.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt_BR&id=761331>. Acesso em: 3 mar 2021.

BRAUMANN, C. **Divagações sobre investigação matemática e o seu papel na aprendizagem da matemática**. Lisboa: SEM-SP-CE, p. 5-24, 2002.

CARVALHO, T. K.; FERNANDES JUNIOR, V. C.; FIGUEIREDO, M. C. **Relação entre matriz adjunta e inversa**. In: VII ENCONTRO MINEIRO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 2015, SÃO JOÃO DEL-REI. Práticas Educativas e de Pesquisa em Educação Matemática, 2015.

CELEPAR. **Proeja-Gestão Escolar**. Pr.gov.br. Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=187>>. Acesso em: 21 de abril 2021.

GRANDO, N.I.; BALKE, M. E. **Investigação matemática na sala de aula: tratamento da informação no ensino fundamental**. Zetetiké, FE/Unicamp, v. 21, n. 40, jul/dez. 2013.

KLÜBER, T. E. Uma hermenêutica da produção sobre investigação Matemática no Brasil. **Educ. Matem. Pesq.**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 173-190, 2015.

KLÜBER, T. E; WICHNOSKI, Paulo. Considerações sobre práticas de Investigação Matemática empreendidas e relatadas por professores em formação. **Revista Paranaense de Educação Matemática**, Campo Mourão, v. 6, n. 11, p. 161-178, jul.-dez. 2017.

PERIPOLLI, P. Z.; XAVIER, P. C. C.; NUNES, J. F. RECURSOS DIGITAIS E APRENDIZAGEM POR PARES: Da formação de professores de Matemática em período de pandemia. **EM TEIA – REVISTA DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E TECNOLÓGICA IBEROAMERICANA**. v. 11, n. 2, 2020.

SANTOS, B. S.; ANTUNES, D. D.; BERNARDI, J. O docente e sua subjetividade nos processos motivacionais. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 46-53, jan./abr. 2008.

SILVA, Luiz Paulo Moreira. **O que é círculo?** Brasil Escola. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/matematica/o-que-e-circulo.htm>>. Acesso em: 21 de abril de 2021.

SCHONS, E. F. **Explorando conceitos geométricos por meio da metodologia de projetos numa turma de Proeja.** Dissertação (Mestrado profissionalizante em ensino de Física e Matemática) – Universidade Franciscana do Rio Grande do Sul, Santa Maria, 2012.

WICHNOSKI, P. **Uma Metacompreensão da Investigação Matemática nas Produções do Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná – PDE.** Dissertação (Mestrado em Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2016.

A TRANSFORMAÇÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA COMUNICAÇÃO E DA CULTURA ORGANIZACIONAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES À GESTÃO

*Alessandra Freire Magalhães de Campos*²⁵

*Luna Campos Gurgel de Andrade*²⁶

INTRODUÇÃO

Durante muitos anos, a escola monopolizou os processos de transmissão dos saberes oficiais. Entretanto, com o advento e a disseminação das novas tecnologias da comunicação, com a velocidade cada vez maior de difusão de informações, com a possibilidade de o indivíduo aprender em diferentes espaços e tempos, a escola deixou de ser o bastião do conhecimento.

Em decorrência desse fenômeno, uma das questões que atingem as escolas do século XXI é como as instituições educativas podem superar antigos paradigmas e construir alternativas de gestão, planejamento e en-

25 Mestre em Educação com MBA em Empreendedorismo e Desenvolvimento de Novos Negócios pela FGV e em Planejamento e Gestão Educacional. Especialista em Orientação, Supervisão e Gestão Educacional e em Gestão de Recursos Humanos. Graduada em Letras e em Pedagogia.

26 Mestre em Literatura Comparada pela University College London. Graduada em Psicologia pela Universidade de Brasília.

sino mais alinhadas às transformações que atingem toda a sociedade na contemporaneidade.

Neste sentido, o presente artigo tem por objetivo destacar a comunicação como elemento integrante da cultura escolar e como via que pode impulsionar ou inibir a transformação da escola no século XXI, apontando possibilidades e desafios enfrentados pela gestão escolar nesse processo.

A primeira parte aborda o desafio de transformação da educação pelos gestores escolares neste novo século, sob o horizonte da mundialização, conforme o pensamento de Morin (2007), bem como os esforços empreendidos por estudiosos e organizações, especialmente a UNESCO, no encaminhamento de uma agenda mundial da educação.

O tópico 2 discorre acerca da cultura escolar sob as lentes teóricas de Schein (2017), Lück (2010), Botler (2010), Fullan (2009), Dinis (2015) e Libâneo (2017), e sua relação com a gestão.

Na parte 3, a teoria crítica dos filósofos da Escola de Frankfurt (GENTILINI, 2001) e a teoria do agir comunicativo de Habermas (2016) são discutidas em diálogo com os demais teóricos apresentados anteriormente, na perspectiva da temática central do trabalho.

À guisa de considerações finais, o presente artigo relaciona o movimento de transformação na escola à cultura escolar, considerando, nesta perspectiva, a comunicação como importante componente da cultura e que pode servir como via dialógica, colaborativa e coletiva para essa transformação. O estudo levanta a perspectiva de que um dos fatores para que mudanças e melhorias sejam incorporadas a práticas escolares pela gestão relaciona-se com aspectos da cultura organizacional da escola que propicie espaços ao desenvolvimento de uma racionalidade comunicativa que valorize a intersubjetividade e a dialogicidade.

1. DESAFIOS DA MUNDIALIZAÇÃO PARA A GESTÃO ESCOLAR NO SÉCULO XXI

Morin (2007) chamou o atual estágio da era planetária de mundialização, época marcada pela generalização da economia liberal após 1989. Nessa nova fase, “a economia mundial é cada vez mais um todo interdependente: cada uma de suas partes tornou-se dependente do todo e,

reciprocamente, o todo sofre as perturbações e imprevistos que afetam as partes” (MORIN, 2007, p. 67). Para o autor, pensar a era planetária demanda habilidade de contextualizar e de globalizar, de refletir sobre a relação todo-partes, de considerar a um só tempo a unidade e a diversidade, as complementariedades e os antagonismos do processo planetário (MORIN, 2007).

O impacto das transformações vividas na sociedade em diversos ambientes – econômico, social, científico, político, tecnológico, relacional – se refletiu também no campo educacional. As complexas, intensas e contínuas mudanças incidem sobre diversas instituições sociais e passam a exigir, também das organizações educativas, de seus atores sociais e das políticas educacionais, novas reflexões acerca do papel da escola, dos fins da educação e das competências e habilidades dos profissionais da área em pleno século XXI.

Velhas certezas tornaram-se dúvidas, antiquados padrões foram confrontados e antigos preceitos caíram por terra. Com a globalização, a era pós-industrial e a revolução digital, muitas modificações passaram a ser evidenciadas no que diz respeito à formação profissional, à comunicação, à sustentabilidade, à qualidade de vida, à motivação das pessoas, à informatização e ao empreendedorismo, dentre tantos outros aspectos da vida humana.

Há um abismo entre a profundidade e a dinâmica das mudanças das tecnologias no conhecimento no século XXI e o quão incipientes foram as mudanças dos procedimentos pedagógicos e na gestão escolar que conduz equipes e instituições no sentido dos rumos de suas organizações. Encontrar vias e meios para impulsionar a transformação nas escolas a partir dessa realidade tem se constituído como desafio a pesquisadores e organizações de diversos países, os quais se debruçam sobre a tarefa de desvendar os caminhos desse mapa contemporâneo e apontar alternativas possíveis para a educação em um contexto cada vez mais dinâmico e imprevisível. Dentre as questões que se impõem à educação na contemporaneidade, estuda-se e discute-se sobre reformulação de currículos, formação de professores, autonomia das escolas, ensino híbrido, novas práticas pedagógicas, dentre outros temas. Contudo, um dos aspectos levantados por pesquisadores e que merece atenção refere-se à gestão escolar.

1.1. UMA AGENDA MUNDIAL PARA A TRANSFORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Segundo Morin (2007), o fenômeno da chamada mundialização tornou o mundo cada vez mais um todo uno e interdependente, cujas transformações, decisões e ações impactam instituições e indivíduos nas mais diferentes regiões do planeta.

Dentre os diversos esforços e iniciativas em torno do debate mundial sobre educação, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), agência da ONU, é reconhecida como uma das eminentes organizações internacionais voltadas a estudos e pesquisas na área. De acordo com Souza e Kerbauy (2018), a partir da década de 1990, quando conferências e recomendações da Unesco passaram a integrar um compromisso internacional voltado à Educação para Todos, o debate sobre o direito educacional passou a ganhar evidência e ser pautado com maior ênfase em esfera mundial.

Eventos capitaneados pela Unesco resultaram em Declarações Mundiais de Educação, que representam marcos fundamentais para as discussões sobre a universalização da educação básica e a garantia da qualidade e da equidade da educação, especialmente a grupos vulneráveis. É possível destacar, dentre esses eventos, as conferências de Jomtien (Tailândia), em 1990; a de Dakar (Senegal), em 2000; e a Incheon (Coreia do Sul), em 2015.

Para a reflexão ora apresentada, cabe salientar dois importantes documentos dessa organização: o Relatório elaborado pela Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI, em 1990, coordenado pelo francês Jacques Delors; e a Declaração de Incheon, produzida no Fórum Mundial de Educação 2015 (FME 2015), na Coreia do Sul.

O primeiro documento acima mencionado, conhecido como Relatório Delors, ressaltou a importância da educação como meio para a construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social, apoiando-se no processo contínuo de formação da pessoa humana e no desenvolvimento das sociedades (DELORS et al., 2012).

O segundo documento, fruto do FME 2015, sistematizou os objetivos, metas e ações da educação a serem alcançados de 2016 a 2030. A denominada Declaração de Incheon para a Educação 2030 foi marcada,

conforme destaca a própria organização, pelo caráter revolucionário e transformador de uma agenda mundial inspirada “por uma visão de educação que transforma a vida de indivíduos, comunidades e sociedades, sem deixar ninguém para trás” (UNESCO, 2015, p. 6). De acordo com Souza e Kerbauy (2018), a Declaração de Incheon legitimou um entendimento mais extensivo da educação básica enquanto direito, ao estabelecer como objetivo principal a garantia de educação de qualidade equitativa e inclusiva e a aprendizagem ao longo da vida, determinando que esse direito seja assegurado para todos, desde a educação infantil.

Todavia, para além de documentos internacionais e de modelos de políticas, carece considerar que também sistemas de ensino, escolas, educadores e a própria sociedade possam defender um conceito de educação que englobe os ideais mais elevados de formação humana e de justiça social, a fim de que se caminhe para a concretização de uma educação de qualidade, equitativa e inclusiva. O compromisso com tal proposição pode transformar o espaço de cada escola, a ação de cada educador e o percurso educacional de cada aprendiz em realidade que materialize princípios filosóficos em práticas pedagógicas com alto potencial de transformação social.

Tais pressupostos favorecem o pensamento de que, no âmago das relações internas das organizações, se encontra a força motriz e nutriz para que a mudança das instituições educativas possa tomar forma. Para tanto, as estratégias de reflexão e de implementação dessa ação podem considerar a relevância da gestão escolar em direção à manutenção ou à desconstrução dos paradigmas vigentes por meio da cultura organizacional e, mais especificamente, da comunicação.

2. COMUNICAÇÃO, CULTURA E GESTÃO NA PERSPECTIVA DA TRANSFORMAÇÃO ESCOLAR

A escola possui especificidades em sua composição e operacionalização que lhe imprimem uma configuração própria e única. Conforme Libâneo (2017, p. 92), a escola se constituiu como unidade social que “reúne pessoas que interagem entre si e que opera por meio de estruturas e processos organizativos próprios”. Tal particularização em sua estrutura e funcionamento reflete-se, também, na forma de a escola gerir

internamente suas demandas e relações, de definir seus objetivos e atuar em prol destes, de enfrentar os desafios, demandas e necessidades de seus agentes internos e do mundo com o qual se relaciona. Olhar para dentro, como exercício de compreensão dessas dimensões e de apropriação dessa identidade, parece ser um movimento desafiador aos próprios atores escolares, pois, muitas vezes, sua participação e autonomia costumam ser questionadas ou desmerecidas em detrimento da suposta supremacia de outras organizações sociais/empresariais ou entes externos e alheios, quiçá estranhos, à própria vida escolar.

Sob essa ótica, Dinis (2015) ressalta a importância de se examinar as organizações educativas, enquanto organizações sociais, à luz das relações de seus atores, da natureza de sua construção e das peculiaridades de sua estrutura e funcionamento. Também Fullan (2009, p. 145, grifo do autor) ressalta que a “compreensão do que é a realidade *do ponto de vista das pessoas que desempenham o papel* é um ponto de partida essencial para construir uma teoria prática do significado e resultados das tentativas de mudança”.

Nesse sentido, cabe valorizar o papel dos atores escolares e fortalecer o protagonismo da instituição frente ao exercício de analisar e construir sua autonomia em relação às demais instituições sociais. Pensar a escola com e pela escola é um importante passo em direção à sua legitimação, valorização e emancipação organizacional.

Convida-se, portanto, a um estudo sobre a escola que procure inserir seus atores, considerar as especificidades dessa instituição, compreender sua dinâmica de atuação e de reação frente às questões vivenciadas na dialética do universo escolar, para, a partir daí, olhar as possibilidades de mudança e delinear caminhos de transformação dessa realidade no complexo, mutante e dinâmico contexto do século XXI.

2.1. DE ONDE VEM E COMO SE FORMA A CULTURA ORGANIZACIONAL DA ESCOLA OU CULTURA ESCOLAR?

Segundo Schein (2017), o conceito de cultura organizacional é tão recente quanto polêmico. A temática tem sido foco de considerável debate acadêmico nos últimos 25 anos, o que atesta sua importância, mas também sinaliza a pesquisadores da área atenção para o entendimento e utilização de tal conceito.

Para o autor, a cultura organizacional representa a parte mais profunda e frequentemente inconsciente de um grupo. Ela resulta das experiências de aprendizagem compartilhadas e que levam a suposições básicas, inegociáveis e assumidas como verdadeiras pelos membros da organização, sendo ensinadas aos novatos como a maneira correta de “perceber, pensar e sentir-se” em relação aos problemas de integração interna e de adaptação externa (SCHEIN, 2017, p. 16). Dessa forma, as atitudes, normas e valores que se tornam comuns a todos passam a formar um padrão de suposições básicas compartilhadas, constituindo a cultura. Entretanto, o autor alerta que, para que a cultura se forme, é necessário que esse conjunto de padrões apresente as seguintes propriedades: estabilidade estrutural, profundidade, extensão e padronização ou integração no nível de compartilhamento vivenciado pelos membros de determinado grupo ou organização (SCHEIN, 2017). Essas características, segundo o autor, operam de forma quase invisível na organização e trazem um sentido de identidade de grupo, o que lhe confere estabilidade, previsibilidade e validade (SCHEIN, 2017).

A interação que se dá entre todos os envolvidos no ambiente escolar e que passa a moldar os modos de perceber, pensar e agir sobre as coisas dentro da instituição pode ser relacionada ao que Edgar Schein (2017) conceitua como cultura organizacional e, mais especificamente, ao que a professora e pesquisadora Heloísa Lück (2010) classifica como cultura organizacional da escola ou cultura escolar.

Na esteira dessa reflexão, Libâneo (2017) refere-se ao *modus operandi* pelo qual os atores sociais de cada escola atuam e se relacionam como “currículo oculto”. Embora oculto e invisível, este age poderosamente entre seus membros e atua diversamente em cada instituição, fazendo com que o mesmo professor apresente atitudes diferentes conforme a escola em que está, já que cada uma possui o “seu modo de fazer as coisas” (LIBÂNEO, 2017, p. 92). Face a tal especificidade, é possível dizer que a cultura organizacional da escola ou cultura escolar, como denominada pelo autor, pode ser criada e moldada a partir das interações dos atores sociais que nela atuam. Logo, dependendo de seus agentes e da relação entre eles, culturas diferentes podem ser geradas em cada espaço e em cada tempo escolar (LIBÂNEO, 2017).

Portanto, não é o que está expresso nos documentos de determinada instituição que estabelece a sua cultura. A cultura organizacional não está nos quadros sobre a missão/visão/valores da organização ou nas linhas do Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar. Refere-se muito mais sobre o que se expõe nas conversas na sala dos professores e nos corredores da escola, sobre o que permeia as decisões dos conselhos de classe, o que move as atitudes de funcionários, educadores e gestores frente a cada problema surgido, sobre as crenças diante de cada situação. Outrossim, são as formas de pensar, agir e reagir dos membros da organização que exprimem a sua cultura. Não é incomum ouvir – após uma palestra realizada com convidados na semana pedagógica, depois de cursos de formação sobre novas metodologias e estratégias de ensino ou após dinâmicas para motivação do grupo promovidas pela gestão –, as seguintes expressões: “isso não vai funcionar aqui”, “é muito bonito o palestrante dizer isso, mas ele não sabe o que é uma sala de aula”, “fácil tomar tais decisões e passar para a gente executar, não é ele/a que está na sala de aula”, “em tal escola isso dá certo porque lá o salário é maior, eles têm estrutura e as famílias não são como as daqui”, “não vou ganhar mais com isso a não ser trabalho”, “ano passado foi a mesma ladainha e não adiantou nada”, “nós não temos tempo para fazer ainda mais do que já fazemos”, etc. Todos estes são exemplos de como a cultura escolar e o currículo oculto partem de sentimentos e pensamentos de professores e funcionários e refletem em seu discurso, atitudes e valores. Os modos de pensar e sentir a realidade por cada indivíduo e grupo tendem a solidificar crenças que acabam por moldar as formas de agir e reagir em seu cotidiano.

Contudo, esse processo não se dá de forma instantânea e esporádica. Lück (2010) explica que a cultura organizacional de uma escola é formada ao longo de sua história, em sua vinculação externa com a comunidade e mediante a dinâmica de suas interações internas. Libâneo (2017, p. 94), explica que,

a partir da interação entre diretores, coordenadores pedagógicos, professores, funcionários e alunos, a escola vai adquirindo, na vivência do dia a dia, traços culturais próprios, vai formando crenças, valores, significados, modos de agir, práticas. [...] Essa cultura própria vai sendo internalizada pelas pessoas e gerando um estilo co-

letivo de perceber as coisas, de pensar os problemas, de encontrar soluções. [...] Há, em cada escola, uma forma dominante de ação na interação entre as pessoas.

Portanto, é no decorrer da existência e da trajetória histórica, social e política de determinada instituição de ensino que sua cultura vai sendo construída. É a partir da interação entre as pessoas que a ela pertencem e pertenceram, que nela atuam e atuaram, que dela participam e participaram, como membros da comunidade externa ou como agentes internos da própria organização, que os modos de pensar, sentir, agir e reagir daquele grupo vão se moldando e definindo seus padrões, normas, práticas e crenças, sendo repassados a novos membros por meio do compartilhamento de sua vivência cotidiana.

Como ressalta Botler (2010, p. 191),

a cultura organizacional dificilmente representa um universo homogêneo e, portanto, uma cultura dominante e diversas subculturas convivem numa mesma organização escolar, que compartilha alguns pressupostos e, ao mesmo tempo, introduz outros pressupostos específicos.

Para Botler (2010), a organização escolar pode ser compreendida como um construto social pautado na subjetividade humana (valores, intenção, experiências), Segundo a autora, os sentidos que os sujeitos atribuem à escola e à sua própria ação, aliados ao que realmente realizam, formam o conjunto de valores, crenças, ideologias, regras, representações, rituais, símbolos, rotinas e práticas, refletindo referências locais, nacionais e globais que constituem a cultura escolar.

Habermas (2016a, p. 397) indica que

agir no quadro de uma cultura significa que os participantes da interação extraem interpretações de um estoque de saber garantido culturalmente e partilhado intersubjetivamente, a fim de se entenderem sobre sua situação e, a partir dessa base, buscar seus respectivos fins.

À luz dessas ideias, a cultura organizacional da escola pode ser percebida como um conjunto de forças intrínsecas que pode operar na instituição como mecanismo de controle organizacional (SCHEIN, 2017), mas também como meio para a mudança (FULLAN, 2009). Essa perspectiva dicotômica pode ser ilustrada pela figura a seguir.



Fonte: Elaboração das autoras.

Pensar sobre a cultura da escola parece ser um exercício necessário ao se buscar alternativas para a mudança organizacional frente aos desafios do século XXI. Cabe ressaltar o papel do gestor escolar como força motriz do processo educacional e como agente catalisador dessa mudança. Como afirma Lück (2008, p. 15),

é pela gestão que se estabelece unidade, direcionamento, ímpeto, consistência e coerência à ação educacional, a partir do paradigma, ideário e estratégias adotadas para tanto. Porém, é importante ter em mente que a gestão é uma área-meio, e não um fim em si mesmo.

Portanto, ao se pensar em transformação da escola há que se considerar a gestão no centro desse movimento. Conforme enfatizado pela Unesco, no Relatório da Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI,

a pesquisa e a observação empírica mostram que um dos principais fatores – se não o principal – de eficácia escolar reside nos órgãos diretivos dos estabelecimentos de ensino. Um bom administrador, capaz de organizar um trabalho de equipe eficaz, competente e aberto, consegue, muitas vezes, introduzir no seu estabelecimento de ensino

grandes melhorias. Logo, é preciso que a direção das escolas seja confiada a profissionais qualificados, portadores de formação específica, sobretudo em matéria de gestão (DELORS et al., 2012, p. 132).

Assim, estudos já apontam para o papel da gestão transparente, competente e sinérgica na mobilização e implementação das necessárias transformações educacionais.

3. O MODELO DE GESTÃO APOIADO EM UMA RACIONALIDADE INSTRUMENTAL OU CULTURAL: MARCAS E CAMINHOS DA COMUNICAÇÃO NA CULTURA ORGANIZACIONAL

Muito se questiona sobre os motivos pelos quais determinada instituição de ensino age e funciona de certa maneira e por quais razões outra, do mesmo segmento, porte e estrutura, desempenha suas funções de forma tão diversa e discrepante, chegando a gerar resultados distintos e respostas destoantes a situações semelhantes. Múltiplos são os entendimentos que a análise de tais contextos pode oferecer, pois variáveis multifatoriais influem e interferem nos fenômenos da realidade. Porém, segundo pesquisadores, um elemento essencial parece provocar grande impacto nas dinâmicas organizacionais: a comunicação integrante da cultura.

Na perspectiva da teoria crítica dos filósofos da Escola de Frankfurt, é através da comunicação, na condição de prática social, que se concretiza a verdadeira interação humana e social e pela qual se reproduz a riqueza cultural da sociedade (GENTILINI, 2001). Com base nessa concepção, a comunicação pode ser compreendida como um dos elementos centrais na dinâmica da cultura organizacional.

Lück (2010) afirma que a cultura organizacional é edificada e apoiada por um discurso que procura legitimar o que é pensado, percebido e sentido na escola. Para tanto, a dinâmica institucional acaba por criar lógicas e estabelecer explicações, expressas na comunicação entre seus membros, que buscam validar as práticas adotadas e as ações efetivadas no interior da escola. De acordo com a autora, todo discurso expressa um pensamento fundante. Portanto, analisar e interpretar os pressupostos do discurso presente na instituição pode revelar fundamentos importantes da forma de ser e de fazer da escola (LÜCK, 2010).

No sentido dessa análise, Gentilini (2001) apresenta a perspectiva da teoria crítica da Escola de Frankfurt acerca do tema. Segundo esta, as organizações nas quais a estrutura prevalece sobre os sujeitos operam dentro de uma “racionalidade instrumental”, cuja cultura organizacional aparece voltada à lógica da eficiência, da produtividade e do alcance de resultados. Em tal conjuntura, o processo decisório e operacional encontra-se pautado em rotinas, padrões e regras pré-definidas e rígidas, as quais desestimulam a participação ativa, crítica e criativa de seus membros. A comunicação, nesse contexto, caracteriza-se pela transmissão de normas, regras, ordens e determinações com vistas ao controle da gestão sobre seu funcionamento para manutenção do *status quo* e aumento da produtividade.

Paralelamente, um modelo de gestão fundado na racionalidade cultural e comunicativa permite construir, na constituição das relações humanas e sociais, do clima organizacional e do fazer coletivo, um espaço de crítica, de criação e de subjetividade (GENTILINI, 2001). Tal ênfase fundamenta-se na teoria do agir comunicativo de Habermas. Essa visão atribui à comunicação, nas instituições, uma condição que ultrapassa seu aspecto puramente formal e ritualístico para ser vista como ferramenta que valoriza e fortalece as relações humanas e sociais, promovendo a formação de um ambiente organizacional permeado pela confiança e pela valorização da subjetividade, da criatividade, da inovação, das potencialidades e da autonomia dos seus integrantes.

Como assinala Lück (2010), a comunicação materializada no discurso corrente pode impulsionar ou cristalizar o pensamento e justificar ações. Segundo a autora, torna-se fundamental decifrar o significado do que é expresso pelo discurso, a fim de se compreender aspectos que, simultaneamente, exprimem e sustentam o clima e a cultura organizacional da escola, bem como os pressupostos subjacentes a suas ações. Nesse sentido, portanto, recomenda-se desenvolver a consciência coletiva sobre o que se constrói internamente nas relações estabelecidas entre os integrantes de determinado grupo social.

A esse propósito, nota-se importante ressaltar que a mera iniciativa de a gestão proporcionar espaços comunicativos e de discussão não é suficiente para garantir à comunicação o efeito catalisador de um processo decisório e relacional democrático, coletivo, dialógico e favorável a um grupo. Em um ambiente organizacional no qual as relações se estabelecem com base em per-

fis autoritários, repressores e centralizadores, é provável que existam espaços de comunicação e discussão sem possibilidade de expressão crítica, criativa e espontânea por parte de seus integrantes. O agir comunicativo em tais condições será mais uma forma de reprodução das estruturas dominantes.

Por outro lado, a análise ingênua de que uma instituição que conte com processos organizacionais bem definidos e que possua um sistema de normas e sistematizações de seu processo comunicativo seja automaticamente considerada burocrática e restrinja-se apenas à racionalidade estrutural pode também ser um equívoco, uma vez que tais registros podem ser uma forma de garantir aos membros da equipe o amplo entendimento sobre o que foi tratado, definido e/ou estabelecido pela gestão, imprimindo maior fluidez, transparência e acessibilidade às informações institucionais. Por isso, toda análise requer profundidade e entendimento das várias dimensões envolvidas para que não se limite à superficialidade de sua percepção que possa levar à miopia do erro. Ou seja, o papel da comunicação na transformação da cultura organizacional pela gestão transcende espaços e conteúdos para atingir formas e significados do agir comunicativo.

3.1. PRESSUPOSTOS DO AGIR COMUNICATIVO DE HABERMAS NA PERSPECTIVA DA TRANSFORMAÇÃO DA CULTURA ORGANIZACIONAL

A cultura organizacional resulta da aprendizagem acumulada, transmitida e reproduzida nas relações entre seus membros no decorrer de seu processo histórico, social e político. Ao se pensar na transformação de padrões, modelos, crenças, valores e práticas construídos objetiva e subjetivamente na dinâmica cotidiana da escola, há que se considerar meios para a construção de novas aprendizagens coletivas.

Lück (2010) afirma que a efetivação de mudanças culturais por meio de novas aprendizagens deve ocorrer de forma sistemática, intencional e orientada. Por conseguinte, a transformação cultural precisa ser gerenciada e planejada, levando em conta um processo de desaprender para (re)aprender.

Nessa direção, podemos associar o pensamento de Habermas, ao referir que

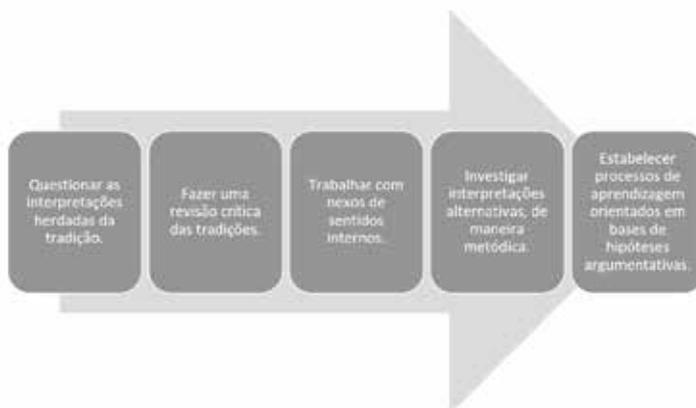
a tradição cultural precisa permitir-se uma relação reflexiva consigo mesma; precisa despir-se de seu dogmatismo a ponto de se poder pôr

profundamente em questão as interpretações herdadas da tradição e submetê-las a uma revisão crítica. Aí sim pode-se trabalhar sistematicamente com nexos de sentidos internos e podem-se investigar interpretações alternativas de maneira metódica. Surgem atividades cognitivas de segunda ordem: processos de aprendizagem orientados em bases de hipóteses e argumentativamente depurados, em áreas do pensamento objetivador, do discernimento moral-prático e da percepção estética (HABERMAS, 2016a, p. 141).

Para Habermas (2016b, p. 399), pela via da relação reflexiva, “a cultura sai da sombra do agir comunicativo, despe-se de certezas que servem de plano de fundo e assume a figura de um saber criticável”.

Portanto, a transformação de estruturas culturais arraigadas é um processo de aprendizagem que deve ser conduzido com intencionalidade e método pela gestão. Demanda crítica a padrões e saberes enraizados pela tradição, para permitir conexões internas significantes que levem a novos processos de aprendizagem. O entendimento, a percepção consciente e a revisão reflexiva dos modos de pensar, ser e fazer estabelecidos historicamente na organização podem originar novas alternativas de saber a serem socializadas e institucionalizadas pelo grupo. A ilustração desse processo está representada na figura a seguir (Figura 2).

Figura 2 – Fluxo da relação reflexiva da tradição cultural com base em Habermas (2016).



Fonte: Elaboração das autoras (2021).

Os pressupostos da teoria do agir comunicativo de Habermas (2016) possibilitam a reflexão de que a aprendizagem coletiva, consciente e participativa pode ser considerada, então, como possibilidade para a elevação da competência organizacional e para a conseqüente mudança da cultura escolar em direção à compreensão de sua realidade e à constituição de espaços de observação, diálogo e ação com vistas ao entendimento comum.

Logo, não bastam iniciativas isoladas na semana pedagógica ou dinâmicas esporádicas que tragam estratégias novas ao grupo escolar. É necessário à gestão incluir os envolvidos nos processos de pensar, decidir e fazer na escola, de forma a gerar envolvimento, compromisso, responsabilidade compartilhada e engajamento consciente rumo às mudanças e às novas proposições que se quer assumir.

A comunicação pode ser entendida, destarte, como um dos agentes potencializadores da natureza dicotômica que move a cultura organizacional da escola em determinada direção. Como elemento integrador e recursivo da cultura organizacional, a comunicação pode atuar na valorização da subjetividade coletiva e alavancar a mudança organizacional ou, em outra ponta, sedimentar pensamentos e práticas vigentes que neutralizem sua capacidade crítica e travem a transformação. A análise do discurso corrente e, conseqüentemente, dos pensamentos que o subsidiam, pode favorecer que novos padrões, regras, crenças e práticas sejam construídos coletivamente e possam estabelecer uma cultura organizacional voltada à transformação da escola. Esse é um importante ponto a ser considerado pela gestão em sua missão de conduzir suas organizações rumo ao novo milênio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As escolas do presente milênio, inseridas no contexto complexo e multidimensional da mundialização, se deparam com o desafio de pensar seus projetos e práticas no sentido das demandas, anseios e características da sociedade atual, o que, muitas vezes, pressupõe mudar estruturas, paradigmas, rotinas, padrões e crenças já estabelecidos.

Pesquisadores, agências, governos e entidades de diversas nações têm se debruçado sobre os rumos e os fins da educação no novo milênio. Documentos como o Relatório Delors e a Declaração de Incheon para a

Educação 2030 produzidos pelos países signatários da Unesco são exemplos de agendas mundiais em busca da garantia de educação de qualidade equitativa e inclusiva e a aprendizagem ao longo da vida para todos e todas.

Ao pensar em mudança organizacional, o presente artigo buscou apresentar possibilidades e entraves para que tais alterações possam ser efetivamente implementadas por gestores em suas organizações escolares. Dentre vários fatores que afetam tal realização, o trabalho se debruçou sobre os conceitos e propriedades referentes à cultura escolar e à comunicação.

O estudo mostrou os meandros da racionalidade instrumental da comunicação, cujo viés técnico e mecânico tende a atuar, segundo indica a teoria crítica da Escola de Frankfurt, na manutenção de uma estrutura dominante. Por sua vez, o trabalho abordou a teoria do agir comunicativo de Habermas como meio para a constituição de uma racionalidade cultural, apoiada na intersubjetividade, ou seja, na interação sujeito/sujeito, pela qual a comunicação viabiliza novas formas de intercâmbio, ressignifica valores e propicia novas aprendizagens dentro das relações organizacionais. Esses dois pressupostos permitem relacionar a comunicação e o discurso que a qualifica a duas forças antagônicas que atuam na cultura organizacional. Uma alavanca que pode agir como mecanismo de centralização da estrutura e do funcionamento das organizações educativas para a conservação da cultura escolar vigente ou, em sentido oposto, como ferramenta para a efetivação de um processo coletivo, dialógico, participativo e crítico de transformação da cultura escolar por parte de seus atores sociais.

A mudança pode emergir, portanto, de um processo de aprendizagem consciente, articulado, planejado e orientado por um modelo de gestão fundado na racionalidade cultural e comunicativa indicada por Habermas (2016). A constituição das relações humanas e sociais, do clima organizacional e do fazer coletivo privilegiam o espaço da crítica, da criação e da valorização da subjetividade. Esse movimento intencional e integrado entre os membros de determinado grupo capitaneado pela gestão escolar permite reduzir a resistência ao novo, abrir espaço para avaliar e criticar antigos padrões e, como resultado, alcançar novas aprendizagens e formas de agir na organização. Para tanto, o estudo leva a crer que a ação transparente, estratégica e comprometida da gestão escolar com seu grupo tende a ser fator determinante para que a transformação da cultura escolar torne-se o cerne da própria mobilização institucional.

O presente trabalho não teve a intenção de esgotar a temática explorada e tampouco emitir conclusões sobre esta. As considerações aqui elencadas buscaram convidar o leitor ao diálogo acerca da produção realizada e ponderar sobre aspectos que possam ser revistos, repensados e reescritos como pistas e indicações para outros estudos. Espera-se, nessa construção, aproximar as reflexões do presente artigo a questões da educação brasileira, de modo a suscitar proposições críticas sobre o tema e motivar incrementos à pesquisa na área, especificamente da gestão e da transformação escolar.

REFERÊNCIAS

- BOTLER, Alice Happ. Cultura e relações de poder na escola. **Educação & Realidade**, v. 35, n. 2, p. 187-206, mai./ago 2010. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8708/9460>>. Acesso em: 16 jan. 2021.
- DELORS, Jacques et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. 7ª ed. rev. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2012.
- DINIS, Luís Leandro. Das teorias das organizações à organização das teorias: do mundo da gestão ao mundo da educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – Periódico científico editado pela ANPAE**, [S.l.], v. 31, n. 1, p. 197-232, set. 2015. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/58925>>. Acesso em: 13 jan. 2021.
- FULLAN, Michael. **O significado da mudança educacional**. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GENTILINI, João Augusto. Comunicação, cultura e gestão educacional. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 21, n. 54, p. 41-53, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132622001000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 jan. 2021.
- HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo – vol. 1: Racionalidade da ação e racionalização social**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2016.

- _____. **Teoria do agir comunicativo** – vol. 2: Sobre a crítica da razão funcionalista. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2016.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6ª ed. ver. e ampl. São Paulo: Heccus Editora, 2017.
- LÜCK, Heloisa. **Gestão da cultura e do clima organizacional da escola**. Petrópolis: Vozes, 2010. (Série Cadernos de Gestão).
- _____. **Liderança em gestão escolar**. Petrópolis: Vozes, 2008. (Série Cadernos de Gestão).
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 12. ed, São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO-MEC, 2007.
- SCHEIN, Edgar H. **Cultura organizacional e liderança**. São Paulo: Atlas, 2017.
- SOUZA, Kellcia Rezende; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. O direito à educação básica nas declarações sobre educação para todos de Jomtien, Dakar e Incheon. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, [S.l.], p. 668-681, maio 2018.
- UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Educação 2030 – Declaração de Incheon e Marco de Ação da Educação**: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. 2016. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_por>. Acesso em: 28 set. 2020.

JUDICIALIZAÇÃO REVERSA DE POLÍTICAS PÚBLICAS: UMA AMEAÇA À CIDADANIA

*Clarissa Bottega*²⁷

INTRODUÇÃO

O objetivo do presente texto é apresentar uma nova lente para se enxergar a questão que envolve a judicialização de políticas públicas no Brasil. Como veremos, nem sempre a judicialização de políticas públicas tem como objetivo a consecução ou a efetividade do exercício de direitos fundamentais.

A proposta aqui é investigar se em alguns casos verifica-se o uso do Judiciário e da legislação disponível por parte de atores sociais com o objetivo de impedir ou tentar dificultar o acesso de comunidades ou grupos ao exercício de determinado direito fundamental.

Para delimitar o tema, por certo, é preciso indicar que não é objeto do presente texto o conteúdo das decisões judiciais, mas sim a engenharia por trás da propositura de ações judiciais e seus objetivos em limitar o acesso ou o exercício de direitos fundamentais.

A lógica das ações dos atores sociais na busca de seus intentos, nem sempre democráticos, é que poderá definir o que aqui vamos nos referir como judicialização *reversa* de políticas públicas.

27 Jurista, escritora, pesquisadora, bacharel em Direito, mestre em Ciências Jurídicas pela Universidade de Coimbra – Portugal, doutoranda em Ciências Sociais pelo PPGCS da UNISINOS.

O que se busca nesta pesquisa é apresentar o conceito de *judicialização reversa de políticas públicas* a partir da análise da ADI nº 3.239/2004, que tramitou junto ao Supremo Tribunal Federal de 2004 até 2021, encerrando-se a demanda, definitivamente, apenas em março de 2021.

O levantamento dos dados que serviram de base para a construção deste artigo se deu mediante pesquisa documental realizada no site do Supremo Tribunal Federal tendo a ADI nº 3.239/2004 como campo empírico, bem como pesquisa bibliográfica em bancos de dados de sítios da internet, conforme referências ao final. O tratamento dos dados coletados se deu através da análise do discurso com uma abordagem crítica e analítica.

A intenção na construção do presente argumento é responder a seguinte questão: que atributos da ADI nº 3.239/2004 podem ser identificados como caracterizadores da judicialização reversa de políticas públicas?

O estudo está dividido em quatro partes, além da presente introdução e das linhas finais como uma tentativa de exposição de ideias e novos horizontes acerca da questão que envolve a judicialização de políticas públicas, sem a pretensão de exaurir o tema. A primeira parte do texto apresenta um levantamento conceitual teórico do termo judicialização de políticas públicas, seus delineamentos e argumentos principais. Na segunda, trabalharemos o “novo” conceito proposto sobre uma possível construção teórica de *judicialização reversa de políticas públicas*, fornecendo indícios de como esse fenômeno pode ser identificado e seus possíveis efeitos nefastos sobre o exercício da cidadania. Como terceira parte, apresentaremos um breve delineamento da ADI nº 3.239/2004, para situar o leitor no que se refere à motivação e ao conteúdo discutido na referida ação. Na quarta parte do estudo, propomo-nos a apresentar uma análise mais aprofundada de alguns argumentos utilizados na propositura da ADI nº 3.239/2004 e na condução do referido processo, bem como propor uma reflexão crítica acerca de seus efeitos, identificando indícios de uma possível movimentação do Judiciário com a intenção clara de impedir o exercício de direitos fundamentais.

Os termos serão abordados de maneira a propiciar ao leitor uma concepção mais abrangente dos impactos desse novo conceito proposto como estratégia de embates políticos-jurídicos por atores sociais organizados.

A ideia é apresentar uma visão diferente acerca do que se denomina hoje de judicialização de políticas públicas, desmistificando o enten-

dimento de que tal estratégia é utilizada apenas para buscar efetividade a direitos quando não atendidos pelos poderes Executivo ou Legislativo.

1. JUDICIALIZAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS: DELIMITAÇÕES CONCEITUAIS

Quando se aborda o tema da judicialização de políticas públicas, é importante ter em mente que o modelo de gerência social brasileiro, a forma como o país é apresentado e deve seguir em suas políticas e gestão social é o estado social democrático, portanto, o Estado deve ser agente transformador da realidade social, buscando garantir condições mínimas de humanidade e dignidade.

O modelo de estado social democrático se consolidou em nossas terras após a promulgação da Constituição Federal de 1988, entendida como uma constituição cidadã, e uma das grandes inovações foi o alargamento do acesso à justiça para o exercício da cidadania, o que desencadeou uma corrida às cortes judiciais para que as desigualdades históricas fossem reduzidas ao mínimo possível.

O movimento da judicialização de políticas públicas vem acarretando uma interferência real do Judiciário na vida social e política do país, que está cada vez mais intensa, profunda e conflituosa.

Entretanto, como pretendemos demonstrar mais à frente, nem sempre a judicialização de políticas públicas traz consigo uma atividade positiva, legitimadora aos envolvidos no que se refere ao exercício “efetivo” de direitos fundamentais, podendo ser, no mais das vezes, uma ação que tenha como objetivo impedir ou dificultar o acesso a determinados direitos, constituindo-se, então, o que chamaremos a seguir de “judicialização reversa”.

Como início da exposição, precisamos delimitar o conceito de judicialização para, na sequência, construir a argumentação em torno da proposta apresentada.

Entendemos a expressão *judicialização de políticas públicas* como uma estratégia utilizada por atores sociais para que seja levado ao conhecimento do Poder Judiciário uma determinada matéria que não foi resolvida de forma adequada pelo Poder Executivo ou pelo Poder Legislativo.

A judicialização é vista aqui como mecanismo de defesa de interesses nos balcões do Judiciário, e não como pretensão de decisões finais em matérias que seriam afetas aos demais poderes.

Judicialização é o ato de se judicializar. Portanto, tem o significado de um movimento no qual se recorre ao Poder Judiciário com o intuito de se resolver uma desavença ou um problema.

A movimentação do Poder Judiciário por atores sociais através da propositura de demandas específicas é o que chamaremos de judicialização, independente da decisão final obtida junto ao sistema de justiça.

Essa procura pelo Judiciário se realiza por diversos motivos, que não temos a pretensão de analisar no presente texto. Porém, apenas para ilustrar um desses possíveis motivos, apresentamos como exemplos a descrença da população em geral nos assuntos políticos e o descompasso entre a previsão constante da Constituição Federal de 1988 e o real atendimento das demandas sociais pelos poderes Executivo e Legislativo.

Com relação ao conceito de judicialização, ousamos discordar daqueles que entendem que a judicialização está intimamente ligada à decisão final do processo. Divergimos pontualmente da seguinte afirmação: “judicialização significa que algumas questões de larga repercussão política ou social estão sendo decididas por órgãos do Poder Judiciário, e não pelas instâncias políticas tradicionais: o Congresso Nacional e o Poder Executivo” (BARROSO, 2008, p. 2).

Em nossa compreensão, o mecanismo da judicialização não está ligado à decisão final do processo, mas sim na busca do Judiciário para a consecução de um fim esperado. A expectativa e a motivação da propositura da demanda refletem as lógicas sociais do demandante que podem não ser democráticas.

Na mesma esteira, entendemos que há a necessidade de se dissociar o termo *judicialização* daquela “ideia de que o Poder Judiciário vem assumindo papel relevante na definição de parâmetros político-sociais para o futuro. A isso se credita o termo judicialização” (BARREIRO; FURTADO, 2015, p. 297).

Nossa compreensão é que o termo “judicialização” é mais bem compreendido como estratégia de ação, ou seja, a busca do Poder Judiciário para a discussão de situações da vida real que estejam protegidas pela legislação.

Concordamos que “a judicialização da política pode ser entendida como a crescente utilização do sistema de justiça nos casos em que a situação dos poderes Legislativo e/ou Executivo é percebida por atores políticos e sociais como falha, omissa ou insatisfatória” (COUTO; OLIVEIRA, 2019, p. 140).

No que se refere ao termo adjetivado de “judicialização de políticas públicas”, entendemos essa expressão como estratégia de ação na busca do Poder Judiciário como instituição garantidora da Constituição Federal de 1988 para solucionar problemas que envolvam *déficits* dos demais poderes (Executivo e Legislativo).

Portanto, a decisão judicial final do processo, seja positiva ou negativa, não está associada ao termo judicialização, já que a decisão judicial, uma vez instaurado o processo, é dever do magistrado, e não uma faculdade²⁸.

As táticas judiciais, em outras palavras, não estão necessariamente assentadas na expectativa de uma vitória judicial. Por essa mesma razão, encarar a influência política dos tribunais apenas sob a ótica dos casos em que aqueles efetivamente alteram a legislação significa restringir sobremaneira a análise e deixar sem apreciação táticas políticas importantes que envolvem os tribunais mesmo em contextos em que a vitória judicial não é esperada (TAYLOR; DA ROS, 2008, p. 827-828).

O termo judicialização, portanto, tem melhor aplicabilidade e denota as lógicas de ação, se for concebido como estratégia que mostra o uso do Poder Judiciário através da propositura de demandas, sendo a decisão final do magistrado algo certo, pois incerto é o conteúdo da decisão, afinal “o Judiciário está proibido de não decidir, ou seja, está obrigado a decidir” (RIBEIRO, 2013, p. 26).

A busca por igualdade e vida digna se reforça na judicialização de políticas públicas, quando o objetivo é garantir condições mínimas de subsistência através de novas práticas de resistência e mobilizações organizadas.

A judicialização de políticas públicas é uma das estratégias utilizadas pelos atores ou movimentos sociais, grupos e comunidades que fazem suas escolhas de acesso à justiça através da propositura de demandas judiciais,

28 Ver art. 5, XXXV, CF/1988, e art. 140, do CPC/2015.

quando os poderes Executivo e Legislativo não cumprem com suas funções constitucionais diminuindo, impedindo ou esvaziando os direitos sociais.

O acesso à justiça, princípio constitucional, se transforma com a judicialização de políticas públicas em um caminho para acesso a direitos fundamentais na busca da universalização da cidadania.

Esse é o viés comum à expressão “judicialização de políticas públicas”. Entretanto, apresentaremos a seguir o revés desta mesma expressão.

2. JUDICIALIZAÇÃO REVERSA DE POLÍTICAS PÚBLICAS

“O dever do pesquisador crítico é o de revelar as tendências negativas que na sociedade impedem a emancipação do homem. Isto é, na pesquisa deve sempre existir um momento em que os elementos negativos latentes na realidade sejam identificados” (TENÓRIO, 1998, p. 10).

É intenção do presente texto abrir horizontes para se pensar criticamente em que medida a judicialização de políticas públicas pode ser usada "contra seu uso comum", ou seja, com a intenção de barrar ou impedir o exercício de direitos sociais como estratégia utilizada por partidos políticos ou corporações que sustentam interesses diversos.

Quando tratamos do tema “judicialização *reversa* de políticas públicas” queremos chamar a atenção de que nem sempre a movimentação do Poder Judiciário por atores sociais, em observância ao princípio do acesso à justiça, está em conformidade com a busca pela democracia, cidadania e igualdade.

A compreensão do que estamos a chamar aqui de *judicialização reversa* nos mostrará que há uma movimentação do Poder Judiciário por atores sociais que almejam a restrição de acesso a direitos fundamentais por uma parte da sociedade brasileira.

Antes de prosseguirmos, é importante distinguir o conceito de judicialização do conceito de mobilização do direito e, para tanto, ombreamo-nos em Losekann (2013, p. 314), quando propõe “uma caracterização da mobilização do direito enquanto um repertório de ação coletiva”.

O termo mobilização do direito deve ser entendido como uma estratégia social na busca do atendimento de demandas através da apropriação, pelos atores sociais, de decisões judiciais já proferidas e das tendências

decisórias dos tribunais para influenciar as agendas de implementação de políticas públicas.

Ou seja, a mobilização do direito é um passo anterior à judicialização, pois aqui já há uma demanda propriamente dita em trâmite, enquanto na mobilização os atores sociais se utilizam de indícios do Judiciário para negociarem suas demandas e as agendas públicas quase como uma orientação do que pode acontecer caso uma determinada situação seja “judicializada”.

É importante alertar que “ainda há debate entre os estudiosos acerca de uma definição precisa de mobilização do direito, sobre a qual não há consenso (MANFREDI, 2004; VANHALA, 2015, 2011a)” (FANTI, 2017, p. 245).

O que, então, quer significar o termo “judicialização reversa”?

Judicialização reversa é compreendida como a movimentação do Judiciário por atores sociais com objetivos não democráticos, ou seja, demandas que buscam dificultar ou impedir o acesso a direitos fundamentais, como, por exemplo, o caso da ADI nº 3.239/2004, como veremos mais detalhadamente nos tópicos que seguem.

A judicialização de políticas públicas surge como um meio para a busca do exercício de direitos que não são suficientemente atendidos pelos poderes Executivo e Legislativo, chamando, assim, o Judiciário para interferir nesses processos de democratização e cidadania.

Já o que denomino de “judicialização reversa” surge no movimento contrário como demandas que buscam ações de desdemocratização, ou seja, ações que tenham como objetivo frear, dificultar ou, mesmo, impedir o acesso de determinados grupos, comunidades ou pessoas a direitos fundamentais.

Na época de neoliberalismo, esse cenário não é difícil de ser verificado, uma vez que as questões sociais deixam de estar no primeiro plano de proteção, afinal a política neoliberal “visa afrouxar o controle político sobre atores econômicos e mercados, substituindo a regulação e a redistribuição por liberdade de mercado e direitos de propriedade descomprometidos” (BROWN, 2019, p. 71).

Uma advertência necessária é que todos os grupos sociais agem estrategicamente com objetivos próprios, inclusive através da propositura de demandas judiciais, defendendo interesses justificados em previsões legais

elásticas. Entretanto, tal fato não impede o reconhecimento da judicialização reversa como um fato e como uma ameaça clara ao exercício da cidadania.

O uso de uma chave ou outra na interpretação dos direitos fundamentais não legitima a propositura de ações que claramente violam direitos fundamentais como é o caso da ADI nº 3.239/2004, em que se discute a questão do direito à propriedade quilombola.

Ações judiciais são pretensões resistidas em alguma medida. Há argumentos de ambos os lados da demanda. O que aqui se discute é que o acesso à justiça através da judicialização de políticas públicas, que, anteriormente, era entendido como um avanço na democracia e no exercício da cidadania, poderá, em tese, estar em xeque, quando se vislumbra a utilização do acesso à justiça através da judicialização de políticas públicas que pretendem restringir, retardar ou impedir o acesso a determinados direitos já adquiridos.

Reforçamos que, mesmo que haja uma derrota judicial, a própria movimentação do Poder Judiciário na intenção buscada já pode ser considerada uma vitória política, pois chama-se a atenção para o assunto em debate e assume-se a responsabilidade por aquela interpretação, sinalizando à sociedade as intenções do ator político.

3. TERRITÓRIOS QUILOMBOLAS E A ADI Nº 3.239/2004

Para visualizar o conceito de judicialização reversa de políticas públicas em um caso empírico, é importante entender, minimamente, a questão que envolve as terras quilombolas e seus desdobramentos.

Para se contextualizar a ADI nº 3.239, é necessário compreender o nascedouro da discussão legislativa que envolve as terras quilombolas no Brasil.

Traçando uma rápida construção histórica sobre os territórios quilombolas e a legislação brasileira, podemos dar início com a promulgação do art. 68 do ADCT, que, após alguns anos de discussão, ficou assim estabelecido: “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos” (BRASIL, 1988).

Do referido artigo e sua interpretação surgiram inúmeros debates e reflexões que poderiam ampliar ou reduzir os direitos quilombolas. Entretanto, não é objeto do presente texto analisar em profundidade o artigo em referência. Assim sendo, prosseguimos na questão legislativa.

A primeira comunidade quilombola reconhecida no Brasil com a regularização de seu território foi a Comunidade do Quilombo de Flexal, localizada no estado do Maranhão. O reconhecimento ocorreu através do Decreto Federal nº 536, de 20/05/1992.²⁹

O mais interessante deste decreto é que ele se refere expressamente ao cumprimento do artigo 68 do ADCT e estabelece o IBAMA como órgão responsável pela regularização da terra.³⁰

Na sequência das lutas quilombolas pelo direito e acesso à terra e aplicação do artigo 68 do ADCT, somente em 1995, através da Portaria nº 307, do INCRA, houve a definição de que as terras quilombolas que estivessem localizadas em áreas públicas federais teriam seu reconhecimento e titulação através do INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária).

A grande indefinição naquele momento era qual órgão seria o responsável pelo cumprimento do artigo 68 do ADCT e se referido dispositivo era autoaplicável ou dependente de regulamento para produção de efeitos.

Somente no ano de 2001 foi editado o Decreto nº 3.912³¹, pelo governo federal brasileiro, que buscou regulamentar de forma adequada o procedimento de titulação das áreas quilombolas. Entretanto, referido decreto estabeleceu o “marco temporal” para o reconhecimento das propriedades, o que tornou o acesso das comunidades quilombolas à terra praticamente impossível.

29 Texto completo disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0536.htm>.

30 Art. 4º A área de reserva extrativista, criada nos termos deste Decreto, fica declarada de interesse social, para fins ecológicos, na forma da legislação vigente, ficando o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA) autorizado a promover as desapropriações que se fizerem necessárias, respeitado o direito dos remanescentes das comunidades dos quilombos, nos termos do art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

31 Texto completo disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3912.htm>.

Diante das dificuldades encontradas, das diversas manifestações contrárias ao decreto e pela quase impossibilidade de cumprimento do artigo 68 do ADCT, com o texto do Decreto nº 3.912 de 2001, referida norma foi revogada integralmente no ano de 2003 pelo Decreto Federal nº 4.887, que estabeleceu a competência do Ministério do Desenvolvimento Agrário, através do INCRA, para regularização, demarcação e titulação das terras quilombolas.

Importante destacar o impacto que teve a recepção pelo Brasil no ano de 2002 da Convenção 169 da OIT, porque essa convenção estabelece diversos pontos de proteção às comunidades indígenas e tribais, inclusive no que se refere à determinação para que os países adotem políticas públicas que garantam a esses povos o exercício de direitos fundamentais.

Assim é que no ano de 2004 surge a Ação Declaratória de Inconstitucionalidade nº 3.239, proposta à época pelo Partido da Frente Liberal (PFL), atual Democratas, com o objetivo direto de cassar integralmente o Decreto Federal nº 4.887/2003, que regulamentou a questão das áreas quilombolas.

O objetivo da ação era impedir que o decreto de 2003 produzisse efeitos, ou seja, impedir que os quilombolas conseguissem adquirir seus títulos definitivos das terras através do exercício efetivo do direito fundamental à propriedade, pois

a propriedade quilombola, por se tratar de direito fundamental especialmente destinado à proteção de um modo de vida, merece uma compreensão maximizadora de suas possibilidades, que por vezes refoge ao direito privado comum para regular-se de maneira qualificada pela tutela constitucional (FACHIN, 2018, p. 3646).

Referida ação tramitou por quase 18 anos no Supremo Tribunal Federal, até que, definitivamente, em 10 de março de 2021 transitou em julgado com a decisão, não unânime entre os ministros, de improcedência dos pedidos.³²

32 Para mais informações sobre a ADIN nº 3.239 (número único: 0002247-26.2004.1.00.0000), acesse: <<http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=2227157>>.

4. ADI Nº 3.239/2004: UM CASO DE JUDICIALIZAÇÃO REVERSA DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Como se viu no tópico anterior, a luta quilombola pelo acesso à terra teve sua história reiniciada no ano de 2021, com o julgamento, em definitivo, da ADI nº 3.239/2004.

Entretanto, e para os fins do presente artigo, o que nos chama a atenção na referida demanda é a tentativa por parte de atores políticos de movimentar o Poder Judiciário em busca da cassação de direitos sociais já implementados em território nacional.

Veja-se que a intenção direta da ADI nº 3.239/2004 era ver o Decreto Federal nº 4.887/2003 declarado inconstitucional, ou seja, a intenção era que as comunidades quilombolas continuassem sem uma legislação que fosse aplicável para solucionar as questões de regulamentação e titulação das áreas quilombolas.

Em verdade, a retórica do neoliberalismo e seu projeto de desdemocratização da sociedade, com um plano de redução de direitos através da desarticulação do arcabouço jurídico-normativo dos direitos fundamentais, reflete muito do que aqui se expõe como “judicialização reversa”.

“Um dos efeitos mais chocantes do neoliberalismo é promovida através da lei: sua lógica é disseminada enquanto senso comum e com isso o significado de democracia é mesclado ao mercado, cujos bens estariam associados à economia” (ROSA, 2019, p.163).

Veja-se que, mesmo com o julgamento definitivo da ação em favor da constitucionalidade do decreto já referido, respaldando as regularizações de terras quilombolas, durante quase 18 anos, as comunidades quilombolas viveram sob a incerteza de uma decisão judicial sobre seu futuro, colocando em risco a preservação de seu patrimônio cultural e identitário.

Com essa demora no curso processual, verifica-se que, muitas vezes, a estratégia utilizada no intuito de postergar o exercício de direitos fundamentais através da judicialização reversa teve um resultado positivo, pois, no caso em apreço, aproximadamente 18 anos a titulação das áreas quilombolas teve seu mérito contestado gerando, no mínimo, insegurança para as comunidades envolvidas.

Esses quatro objetivos táticos (retardar, impedir, desmerecer, declarar) podem ser perseguidos tendo por base sólidos preceitos legais (a forte crença de que uma lei é inconstitucional, por exemplo) e também puros fundamentos estratégicos (por exemplo, um esforço para se recorrer da decisão política apesar do claro reconhecimento de que esse mesmo recurso não tenha qualquer base jurídica) (TAYLOR apud TAYLOR; DA ROS, 2008, p. 827).

Inclusive, devemos aqui registrar que o primeiro voto proferido pelo ministro Cezar Pelluso, relator da ADI nº 3.239, em 18 de abril de 2012, foi no sentido de acolher o pedido da petição inicial, ou seja, dar procedência a ação para decretar a inconstitucionalidade do Decreto Federal nº 4.887/2003.

Somente em 25 de março de 2015, quase 3 anos depois, é que houve o voto divergente proferido pela Ministra Rosa Weber no sentido de não acolher os pedidos da petição inicial e julgar improcedente a ADI mantendo o Decreto Federal nº 4.887/2003 como válido.

Retomando a questão posta na introdução do presente artigo e após as considerações feitas, podemos aferir que diversos atributos da ADI nº 3.239/2004 podem ser identificados como caracterizadores daquilo que nos propomos a nomear como “judicialização reversa de políticas públicas”.

Um desses atributos é que a propositura da ação que teve como objetivo cassar um ato normativo plenamente válido foi realizada por um partido político, o que representa uma inversão de valores, pois trata-se de um corpo político que deveria lutar pela defesa dos direitos fundamentais, e não ao contrário.

Por outro lado, a argumentação rasa e o pedido de liminar para suspender o decreto enquanto tramitava a ação (que não foi deferida) conferem essa intenção de barrar o acesso a direitos fundamentais por parte das comunidades que seriam beneficiadas com o decreto.

As políticas públicas de acolhimento das comunidades quilombolas no que se refere ao acesso às terras estava sendo atacada diretamente pela ADI nº 3.239/2004. Então, temos uma judicialização *reversa* de políticas públicas, pois o objetivo era cassar o direito positivado que concedia acesso direto ao exercício de direitos fundamentais.

“Em resumo, o mau uso do direito é tão ameaçador para a democracia como seu pouco uso” (GARAPON, 1999, p. 53).

A ADI nº 3.239/2004 não é o único caso de judicialização reversa, mas é um caso pontual e expressivo que demonstra como os atores políticos, na defesa de interesses não democráticos e sob o manto de corporações, movimentam o sistema de justiça, dentro da legalidade, com o objetivo claro de desdemocratizar a sociedade e dificultar o exercício da cidadania.

Atualmente, “a cidadania é vista não apenas como a base da soberania de um Estado-nação, mas também como expressão do pleno exercício de direitos exigíveis em benefício da pessoa e da coletividade” (TENÓRIO, 1998, p. 8) e a judicialização reversa de políticas públicas, como é o caso da ADI nº 3.239/2004, é uma estratégia que ameaça a cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A utilização das ADINs como instrumento de contestação de políticas tornou-se um recurso freqüente” (CARVALHO, 2004, p. 120) e as consequências desse uso devem ser objeto de investigação cuidadosa em função de que muitas vezes o acesso ao Judiciário vem disfarçado de direito de acesso à justiça, quando, em verdade, a intenção é impedir determinados grupos ou comunidades de terem acesso a direitos fundamentais.

Esta breve exposição sobre o fenômeno da *judicialização reversa* de políticas públicas não tem como objetivo exaurir o tema, mas sim inserir na pauta das pesquisas e dos debates da ciência política o assunto da judicialização como estratégia “utilizada para retardar, impedir, desmerecer ou declarar a oposição a determinadas leis” (TAYLOR; DA ROS, 2008, p. 848) ou, ainda, como é a proposta aqui apresentada dentro do termo “judicialização reversa”, oposição no sentido de impedir o acesso a determinados direitos fundamentais por uma parcela da população.

Abrir caminhos para novas pesquisas que tratem de forma mais precisa acerca dessa relação entre política e judiciário, suas lógicas de atuação e seus efeitos é um dos objetivos aqui perseguidos.

É também importante agenda futura de debates pesquisar acerca dos impactos que essas “judicializações reversas” podem causar na sociedade

como ameaça ao exercício da cidadania na medida em que, no mínimo, protela o exercício de direitos fundamentais enquanto a ação não é definitivamente julgada.

REFERÊNCIAS

ALVES, Fernando de Brito. MACHADO, Edinilson Donisete. Democracia e judicialização da política – problematizando as decisões judiciais sobre direitos sociais. **Revista do Direito Público**, Londrina, v. 11, n. 3, p. 13-46, dez. 2016.

AVRITZER, Leonardo; MARONA, Marjorie Corrêa. Judicialização da política no Brasil: ver além do constitucionalismo liberal para ver melhor. **Rev. Bras. Ciênc. Polít.**, Brasília, n. 15, p. 69-94, dez/2014.

BARREIRO, Guilherme Scodeler de Souza; FURTADO, Renata Pedretti Moraes. Inserindo a judicialização no ciclo de políticas públicas. **Rev. Adm. Pública**. Rio de Janeiro, p. 293-314, mar-abril/2015.

BARROSO, Luís Roberto. **Ano do STF: Judicialização, ativismo e legitimidade democrática**. Revista Consultor Jurídico, 2008. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2008-dez-22/judicializacao_ativismo_legitimidade_democratica?pagina=2>. Acesso em: 27/04/2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 26/04/2021.

_____. Supremo Tribunal Federal. **Ação direta de inconstitucionalidade nº 3.239/2004**. Relator Ministro Cezar Peluso. Disponível em: <<http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=2227157>>. Acesso em: 25/04/2021.

BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo** – a ascensão da política antidemocrática no ocidente. Tradução de Mario A. Marino e Eduardo A. C. Santos. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2016.

- CARVALHO, Ernani Rodrigues. **Em busca da judicialização da política no Brasil:** apontamentos para uma nova abordagem. **Revista de Sociologia Política.** Curitiba, p.115-126, nov/2004.
- COUTO, Cláudio Gonçalves; OLIVEIRA, Vanessa Elias de. Politização da Justiça: Atores Judiciais têm Agendas Próprias? **Cadernos Adenauer.** São Paulo, v. 20, p. 139-162, 2019.
- FACHIN, Edson. Voto. p. 3631-3659. 08/02/2018. In: SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. **Ação Direta de Inconstitucionalidade. ADIN 3.239/2004.** Rel. Min. Cezar Pelluso. DJ: 08/02/2018. Disponível em: <<http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=2227157>>. Acesso em: 20/03/2021.
- FANTI, Fabíola. Movimentos sociais, direito e Poder Judiciário: um encontro teórico. In: ENGELMANN, Fabiano (Org.). **Sociologia política das instituições.** Porto Alegre: Editora da UFRGS/CEGOV, p. 241-278, 2017.
- GARAPON, Antoine. **O juiz e a democracia:** o guardião de promessas. Tradução de Maria Luíza de Carvalho. Rio de Janeiro, Revan, 1999.
- LOSEKANN, Cristina. Mobilização do Direito como Repertório de Ação Coletiva e Crítica Institucional no Campo Ambiental Brasileiro. **Dados Revista de Ciências Sociais.** Rio de Janeiro, v. 56, n. 2, p. 311-349, 2013.
- MACHADO, Igor Suzano. Sinédoque constitucional: o desafio (desigual) de agrupamentos profissionais para transformar interesses particulares em valores constitucionais universais. **Revista de Ciências Sociais.** Fortaleza, v. 49, n. 2, p. 59-92, jul-out/2018.
- OLIVEIRA, Vanessa Elias de. **Judicialização de políticas públicas no Brasil. [Apresentação].** Rio de Janeiro: Fiocruz, 2019.
- RIBAS, Giovanna Paola Primor Ribas; SOUZA FILHO, Carlos Frederico Marés de. A Judicialização das Políticas Públicas e o Supremo Tribunal Federal. **Direito, Estado e Sociedade.** Rio de Janeiro, n. 44, p. 36-50, jan-jun/2014.

RIBEIRO, Diógenes V. Hassan. Judicialização e desjudicialização. Entre a deficiência do legislativo e a insuficiência do judiciário. **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, Ano 50, n. 199, p. 25-33, jul-set/2013.

ROSA, Rafael Rocha da. **Neoliberalismo, desdemocratização, subjetividade**. Argumentos. Fortaleza, ano 11, n. 21, p. 154-165, jan-jun/2019.

TENÓRIO, Fernando G. Gestão social: uma perspectiva conceitual. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v.32, n.5, p. 7-23, 1998.

TAYLOR, Matthew M.; DA ROS, Luciano. Os partidos dentro e fora do poder: a judicialização como resultado contingente da estratégia política. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 51, n. 4, p. 825-864, 2008.

IDENTIDADE DOCENTE EM FORMAÇÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIAS DE UMA PIBIDIANA/ RESIDENTE

*Thalia dos Santos Chaves*³³

*Antônio Cícero de Andrade Pereira*³⁴

INTRODUÇÃO

No presente artigo, compartilho minha trajetória acadêmica que, ao longo de oito semestres letivos (mais de quatro anos, diga-se de passagem), proporcionou-me diversas vivências enquanto discente do curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas do Campus Dr^a Josefina Demes, em Floriano/PI. Visando relatar de maneira fidedigna, peço licença ao leitor para usar a escrita em primeira pessoa, mesmo ciente de ser uma linguagem não usual em textos acadêmicos difundidos no Brasil.

Nesta pesquisa, aproprio-me do procedimento intitulado relato de experiência (RE), buscando conceituar Identidade Docente, na perspectiva de uma professora em formação inicial. Para tanto, identifiquei dois eventos dos quais considero marcos temporais neste relato: tornar-me pi-

33 Graduanda do curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas no Campus Dr^a Josefina Demes, Floriano-PI.

34 Mestre em Engenharia de Pesca pela UFC. Professor Efetivo Assistente IV da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), lotado no curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas no Campus Dr^a Josefina Demes, Floriano-PI.

bidiana, ao ser contemplada com a bolsa do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) da Universidade Estadual do Piauí (UESPI); e ser selecionada como bolsista-residente do Programa Institucional de Residência Pedagógica (PRP) da UESPI.

Estas experiências me fizeram refletir o que considero o problema de pesquisa para o presente artigo: Que contribuições trazem o Pibid e PRP na construção da identidade profissional docente para egressos de cursos de licenciatura? A partir deste questionamento, busquei por respostas vasculhando entre memórias que acumulei ao longo dessa jornada.

Desta forma, trago como objetivo deste trabalho: compreender os impactos dos Programas Institucionais Pibid e PRP na formação identitária de uma professora.

O presente artigo foi sistematizado da seguinte forma: a caracterização metodológica da pesquisa; a fundamentação teórica; e o RE a partir de minha trajetória acadêmica como licencianda, bem como bolsista de Programas da Capes. Ao final, trarei algumas considerações como fechamento deste artigo, sem qualquer intenção de esgotamento da temática.

1. METODOLOGIA

O presente artigo trata-se de um RE. Nele compartilho minha trajetória acadêmica enquanto graduanda no curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas da UESPI, no Campus Dr^a Josefina Demes, na cidade Floriano, Piauí.

Uma vez reconhecendo o RE como uma metodologia, reforço este olhar trazendo uma citação de Daltro e Faria (2019), na qual as autoras o conceituam.

Trata-se de pensar o RE em perspectiva epistemológica, expandida a partir das singularidades, sendo, conseqüentemente, um importante produto científico na contemporaneidade. Isso porque refere-se a uma construção teórico-prática que se propõe ao refinamento de saberes sobre a experiência em si, a partir do olhar do sujeito-pesquisador em um determinado contexto cultural e histórico. Sem a pretensão de se constituir como uma obra-fecha-

da ou conjuradora de verdades, desdobra-se na busca de saberes inovadores (DALTRO; FARIA, 2019, p. 228).

Ainda citando Daltro e Faria (2019, p. 229), as autoras afirmam que “RE é uma modalidade de cultivo de conhecimento no território da pesquisa qualitativa, concebida na re-inscrição e na elaboração ativada através de trabalhos da memória”. Todavia, o resgate de memórias acaba por ser comprometido quando não aliado a registro escrito.

Segundo Nébias (2005, p. 73), quem escreve sobre si “tem condições de se conhecer melhor, uma vez que o registro, na forma de narrativa retrospectiva, permite a organização do pensamento, o resgate da memória e a reflexão sobre as histórias pessoais e condutas presentes”.

Visando aliar este resgate ao RE, foi imprescindível revisitar os escritos produzidos durante minha jornada acadêmica. Estes registros foram produzidos das atribuições dos bolsistas dos programas institucionais Pibid e PRP, o que me fez recorrer ao procedimento metodológico oriundo da pesquisa documental, analisando os memoriais de atividades, formulários de planejamento de ações pedagógicas (planos de aula) e relatórios de bolsa.

Na escrita deste RE, busquei sistematizá-lo no que considere serem as cinco etapas da minha trajetória acadêmica, tendo como recorte temporal o período entre agosto de 2016 e março de 2021, sendo elas:

- 1^a Etapa: ingressa no curso de graduação (Bloco I);
- 2^a Etapa: período como bolsista do Pibid (Blocos II e III);
- 3^a Etapa: entre término do Pibid e início do PRP (Bloco IV);
- 4^a Etapa: período como bolsista PRP (Blocos V, VI e VII);
- 5^a Etapa: entre término do PRP e conclusão do curso (Bloco VIII).

Sendo que cada etapa correspondeu a um subtópico deste RE, no qual compartilho um texto em prosa de episódios que considere serem cruciais na construção de minha Identidade Docente enquanto professora em formação inicial, buscando dialogar com autores de textos acadêmicos que abordaram as temáticas: formação inicial de professores; relato de experiências sobre Pibid e/ou PRP; componente curricular Estágio Curricular Supervisionado (ECS) em cursos de licenciatura; e textos que interseccionavam estas temáticas.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Entender o ofício de professor não é uma tarefa fácil. A construção identitária do profissional docente requer anos de dedicação, tendo em seu princípio a formação inicial, seguida da formação contínua, sem contar com o aprimoramento advindo da prática reflexiva.

Em seu artigo intitulado “Formação de Professores – Saberes da Docência e Identidade do Professor”, Selma Garrido Pimenta expõe a seguinte retórica: O que entendemos por construir a identidade? (PIMENTA, 1996, p. 76). Ao levantar esta questão, Pimenta apud Santos e Silva (2016, p. 2) nos presenteia com um conceito de identidade docente.

a identidade docente se constrói pelo significado que cada professor dá para a sua profissão, enquanto autor e ator, conferindo à atividade docente, no seu cotidiano, a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e de seus anseios (SANTOS; SILVA, 2016, p. 2).

Todavia, a construção identitária docente se dá logo no início da formação inicial. “Quando os alunos chegam ao curso de formação inicial, já têm saberes sobre o que é ser professor. Os saberes de sua experiência de alunos, que foram de diferentes professores em toda sua vida escolar” (PIMENTA, 1996, p. 76). Esta visão que o professor em formação inicial ainda carrega no começo do curso de Licenciatura transita quando este tem suas primeiras experiências como estagiário. Visando precipitar estas experiências, foi que surgiu a proposta do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid).

O Pibid teve início em 2007, a priori em Instituições Federais de Ensino, sendo ampliado em 2009 ao ser introduzido como política de Estado por meio do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 (BRASIL, 2009). Por se tratar de um Programa financiado e idealizado pela Capes, que procura contribuir com a formação de professores em todas as suas áreas por meio da concessão de bolsas para estudantes das licenciaturas, articulando uma relação entre a universidade e a escola, foi que o Pibid buscou trazer os professores da escola pública, sob o título de supervisão, na função de

co-formadores dos acadêmicos oriundos das licenciaturas (MORYAMA; PASSOS; ARRUDA, 2013).

Entretanto, vale ressaltar que, mesmo possuindo elementos que assemelham o Pibid ao componente curricular denominado ECS, o primeiro não substitui o segundo (BRASIL, 2001). Buscando comparar os objetivos de ambos, as atividades previstas pelo Pibid não se configuravam como uma experiência periódica, como é no ECS, que conta com aquelas previstas nas matrizes curriculares das IES. No estudo realizado por Portelina, Nez e Bordignon (2020), as autoras confirmam esta distinção de caráter curricular entre ECS e Pibid, mas destacam que este último proporcionava ao bolsista estudante explorar o espaço escolar e conhecer seu funcionamento.

Atualmente, ciente da reformulação sofrida pelo Pibid, considero como sendo a mudança mais significativa àquela que delimita o tempo de permanência do licenciando como bolsista do programa, só podendo concorrer estudantes que estejam matriculados no 2º período do curso de licenciatura, mas não ultrapassando da metade do tempo estimado para sua conclusão. Ou seja, num curso com oito semestre de duração, os estudantes que estiverem cursando o 5º período não poderão participar da seleção para bolsista do Pibid – em contrapartida, estes acadêmicos estariam habilitados a concorrer à bolsa de outro programa, o Programa Institucionado de Residência Pedagógica (PRP).

O PRP veio para nos apresentar perspectivas distintas quando comparado ao ECS e ao Pibid, preenchendo lacunas deixadas por ambos, bem como incorporando qualidades destes para sua aplicabilidade.

A proposta de criação de um programa de estágio supervisionado com concessão de bolsas para professores em formação inicial numa dimensão nacional, aqui denominado por PRP, foi implementada oficialmente através da abertura do Edital Capes nº 06/2018, chamando as Instituições de Ensino Superior (IES) a apresentarem suas propostas institucionais (BRASIL, 2018).

Para Santos et al. (2020, p. 190), “a Residência Pedagógica tem um perfil similar às ementas das disciplinas de estágio supervisionado, de tal maneira que os ingressantes nesse programa podem conciliar as duas atividades”.

Segundo Pereira et al. (2020, p. 9), o PRP tem como objetivos fazer com que os discentes possam vivenciar a sala de aula, familiarizando-se

com o currículo de ensino, a observação do espaço de estágio, o reconhecimento do público, o planejamento de aulas e demais atividades e a ação educativa em sala de aula. No PRP, há uma troca de aprendizados com professores experientes, em que o licenciando se depara com situações e problemas do dia a dia escolar, adquire práticas de posicionamento frente aos alunos e de como se relacionar com os mesmos (FIGUEIREDO; GAGNO, 2020, p. 9).

É nessa perspectiva que consideramos a relevância do PRP como equivalente ao ECS e de outras prerrogativas que tenham como cerne a aproximação entre a formação em nível superior e as vivências na educação básica.

3. RELATO DE EXPERIÊNCIAS

Como já solicitado previamente, pedi permissão para escrever o presente RE em primeira pessoa. Desta forma, me ponho como protagonista de minha formação docente, expondo minhas experiências enquanto licencianda e, em particular, enquanto pibidiana e bolsista-residente e, principalmente, como uespiana. Neste RE, seguirei uma linha cronológica das vivências durante os oito semestres letivos como acadêmica do curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas da UESPI, no campus Dr^a Josefina Demes, em Floriano, onde sistematizei-o em cinco partes: logo ao ingressar na UESPI como discente; o período enquanto pibidiana; a fase entre bolsas; as experiências como bolsista no PRP; e semestre de conclusão do curso.

3.1. PRIMEIRO PASSO PARA SER PROFESSORA

Em 2016, passei no vestibular e fui inserida como acadêmica no curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas ofertado pela UESPI. Neste momento, meu maior sonho foi concretizado, pois sempre foi minha primeira escolha de curso. Destaco ainda que ingressei através de vaga reservada por ações afirmativas, uma vez optando pela categoria de ingresso AF2, o que quer dizer que sou egressa de escola pública e me autodeclarei/autodeclaro negra. Como parte de quem sou, vejo minha identidade num processo de construção contínua e, naquele momento,

sendo incorporada a ser mulher, negra, egressa de escola pública, agrego a identidade uespiana.

Neste primeiro semestre, saber que estava ali, finalmente na Universidade, num curso de licenciatura, estudando com aqueles professores desconhecidos até então, um sentimento me confortava: saber que não estava sozinha “naquele barco”, que estava fazendo amizades com outros estudantes, todos experimentando o mesmo que eu. Vale destacar que fui aprovada com média superior a 8,0 em todas as disciplinas do Bloco I. E por que este fato seria importante? Porque seria um pré-requisito indispensável para ingressar numa das melhores vivências acadêmicas que tive: tornar-me pibidiana.

3.2. O “EU” PIBIDIANA

Logo no início do Bloco II, os Coordenadores de Área do subprojeto de Biologia do Pibid/UESPI anunciaram a abertura do Aditivo do Edital nº 12/2014, que dispunha de oito vagas para bolsistas no Pibid. Ao descobrir que eu me encaixava no perfil de candidato a estas vagas, uma vez que tinha o coeficiente de rendimento escolar (CRE) superior a 7,0, bem como média superior a 8,0 em todas as disciplinas já cursadas, me pus a organizar os documentos necessários à minha inscrição e ao término do processo fui selecionada. Nunca pensei que seria tão recompensador ser uma estudante dedicada.

Mas afinal, o que era mesmo este tal de Pibid? Na época, só sabia que era um programa de bolsas e que iria “estagiar?” em uma escola-campo parceira do Programa. No entanto, não fazia ideia de quais seriam minhas atribuições como bolsista. Algumas destas indagações me foram respondidas ao ler o termo de compromisso, que é um documento autoexplicativo que assinamos (os oito selecionados) para iniciar os trabalhos, agora sob nova identidade, a de pibidiana.

Tentando não me afogar com um mar de experiências ao longo dos 11 meses como pibidiana, selecionei duas que, para mim, foram significativas: a aula prática sobre mudança dos estados físicos da água; e a produção de material didático: maquete do Sistema Solar. E por que estas experiências foram importantes? Nelas pude descobrir o quanto a relação teoria-prática é valorosa no processo ensino-aprendizagem.

Contudo, para aplicar as metodologias supracitadas, foram necessárias reuniões de planejamento com o coordenador de área do subprojeto e a supervisora da escola-campo, ambos responsáveis pela minha orientação enquanto pibidiana. Rausch e Frantz (2013) destacam que é nessa fase que os participantes do Pibid são inseridos no cotidiano escolar, planejam e participam de experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, buscando superar problemas identificados no processo ensino-aprendizagem.

Vocês leitores deste artigo devem estar se perguntando: por que ela não fez menção às experiências como discente no percurso dos semestres enquanto pibidiana? A resposta para esta indagação é simples. A maioria dos acadêmicos, e inclusive os docentes, associa os conhecimentos disciplinares à formação profissional – e para mim, isso não seria diferente. Mas o que pretendo expor neste RE são as vivências que constituem parte integrante da minha identidade docente.

Um conjunto disciplinar presente na grade curricular do curso de Ciências Biológicas me foi precioso, sendo este formado pelas disciplinas intituladas Prática Pedagógica Interdisciplinar, as PPI, como conhecidas pelos licenciandos da UESPI. Concomitantemente à vivência como pibidiana, cursei as duas primeiras PPI nos Blocos II e III, respectivamente. Nelas, experimentei outros olhares apresentados por professores não vinculados ao Pibid e troquei experiências com meus colegas de curso de graduação, inclusive aqueles que não faziam parte do Programa. As interseções entre estas experiências, muitas vezes, confundem minhas memórias, pois ambas foram válidas na construção de minha identidade docente. Mas, como tudo tem um fim, 11 meses passaram rápido e o subprojeto de Biologia do Pibid/UESPI foi concluído.

3.3. E AGORA? CADÊ A BOLSA?

Em março de 2018, recebi o último mês de bolsa como pibidiana. Retirar esta carapuça não foi tão simples assim. Reconhecer que esta jornada havia se encerrado só foi possível após o início do semestre letivo, cursando o Bloco IV, na busca de uma nova identidade, pois não queria ser somente a ex-pibidiana.

Recordo de alguns rumores sobre a possibilidade de prorrogação do Pibid/UESPI, o que traria a continuidade do subprojeto de Biologia que fazia parte como bolsista. Mas, como disse, eram somente rumores.

Um sentimento em mim começou a se manifestar: era a nostalgia. As recordações acerca daquela rotina diária de idas e vindas à escola-campo deveriam me trazer alívio, já que as caminhadas eram longas, quando o calor mais castiga, próximo ao meio-dia, protegendo-me com minha inseparável sombrinha, a caminhar em direção à UESPI. Como poderia alguém sentir saudades de uma rotina assim? Estas memórias me fazem valorizar ainda mais as experiências que tive enquanto pibidiana, porque estas são minhas e não as apagarei. E aquilo que me negava em ser, a ex-pibidiana, deve ser reconhecido como parte da Identidade Docente.

Paneago (2016) destaca que o Pibid provocou um impacto significativo no processo de formação inicial de professores, não somente pelo oferecimento de bolsas, mas também pelas possibilidades de aprendizagem da docência dos futuros professores, pelo incentivo e valorização das Licenciaturas.

Em junho daquele ano, já no final do semestre em que cursava o Bloco IV, uma nova oportunidade de bolsa surgiu, e não era o Pibid, pois esta opção não nos foi ofertada. Porém, esta nova modalidade, chamada PRP, se caracterizava como uma espécie de estágio. E pensei na época: vale a pena ver qual é.

3.4. SOU BOLSISTA-RESIDENTE E COM ORGULHO!

Pois bem. Nova proposta de bolsa, novo programa, novos desafios. Adoro desafios. E nesta oportunidade, confesso ter sido um verdadeiro desafio. A primeira decisão que tomei, o que me levou a conseguir a tão desejada vaga, foi ler e interpretar o Edital PREG nº 008/2018 (PIAUI, 2018), que ofertou um total de 600 bolsas de Residência distribuídas em 25 subprojetos em diversos Cursos de Licenciatura em vários Campi da UESPI.

Parece uma bobagem, mas ler o edital, muitas vezes, torna-se o diferencial entre ser aprovada ou não em qualquer processo seletivo. Lembrou-me de ler o referido edital na íntegra e, para a minha surpresa, descobri que tinha uma vantagem nesta seleção por ter ingressado na UESPI atra-

vés da reserva de vagas por ações afirmativas. Tudo aconteceu muito rápido. Foi durante as férias acadêmicas. E após todo o trâmite, fui selecionada para preencher a quinta vaga dentre as 24 ofertadas. Felicidades não cabia em mim, transbordava.

Em agosto de 2018, antes mesmo do início das aulas do Bloco V, já havia uma programação pré-estabelecida de encontros pedagógicos, reunião de planejamento sobre a proposta do PRP e a obrigatoriedade em alinhar toda e qualquer proposta pedagógica planejada pelo nosso subprojeto “Práxis pedagógica no ensino de Ciências” às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). E podem ter certeza de que isso não foi nada fácil. Este alinhamento perdurou por seis meses, com uma agenda repleta de compromissos semanais.

Silva e Cruz (2018, p. 240) apontam uma crítica ao PRP pela vinculação da prática docente do residente à BNCC, “algo que nos parece indicar que o programa apresenta como formação inicial (licenciados) e continuada (preceptores) uma aprendizagem do conteúdo e aplicação do conteúdo da educação básica relacionada a BNCC”. Ao recorrer ao Edital PREG supracitado, identifiquei como algo similar ao trazido pelas autoras, que um dos objetivos centrais do programa foi apresentar uma característica também minimalista de formação. Concordando ou não com a crítica em questão, creio não caber aqui minhas opiniões sobre tais apontamentos.

Uma rotina foi estabelecida ao longo do ano 2019. Tinha ciência que precisava dedicar 12h semanais às atividades do PRP, sendo às segundas e terças-feiras, os dias de regência de classe no 7º ano turma “B” na escola-campo, e às quartas-feiras, reuniões coordenadas pelo professor-orientador do subprojeto, em que nós (bolsistas-residentes e preceptoras) relatávamos o nosso desempenho das ações desenvolvidas nas últimas aulas ministradas e compartilhávamos o planejamento das aulas que viriam.

Quando tento buscar entre minhas memórias algum episódio que mereça menção neste RE, daquele ano em que estive em regência de classe como residente, duas ações pedagógicas se destacam: uma prática lúdica de confecção de modelo didático de células animal e vegetal; e o projeto de intervenção intitulado “II Feira Ambiental da escola-campo³⁵”. Pretendo, a seguir, relatar de forma sucinta sobre ambas as ações pedagógicas.

35 Substituí o nome da escola-campo no título da ação extensionista por não ter solicitado autorização legal pelos órgãos competentes.

Das ações pedagógicas supracitadas, iniciarei expondo neste RE como transcorreu a prática lúdica que desenvolvemos (a preceptora, os estudantes do 7º ano “B” e eu, a bolsista-residente) a partir dos pressupostos sobre biologia celular. Não tenho aqui a intenção de trazer a metodologia integral desta atividade, mas sim suas contribuições à minha formação docente.

Suponho ser o princípio de toda ação pedagógica iniciá-la pela elaboração de projeto. E assim a fiz. A proposta surgiu em uma de nossas reuniões semanais de planejamento, na qual sugeri a produção desta prática, e após aval da preceptora e do docente-orientador do PRP, que confirmaram sua viabilidade, pude finalizar o projeto e, só então, lançar a proposta aos estudantes. Esta sistematização tornou-se fluida em todas as minhas experiências acadêmicas como uespiana, sendo aprendidas enquanto pibidiana e incorporadas quando me tornei residente.

Para a realização desta prática lúdica, reservou-se 4h/aula, sendo os estudantes organizados em quatro grupos de quatro, em que cada grupo recebeu as instruções sobre os materiais a serem utilizados e como manipulá-los, as dimensões que deveriam ter os modelos didáticos, bem como os constituintes que deveriam ser representados em cada célula reproduzida. Disso despertou um trabalho cooperativo entre os membros dos grupos. Segundo Gomes (2015, p. 17), “o trabalho cooperativo e por projetos surgem como possíveis práticas alternativas e promotoras da qualidade do processo ensino-aprendizagem”.

Após finalizada a confecção destes modelos, os estudantes apresentaram para os colegas de sala – foram avaliados pela preceptora e por mim, sua professora residente.

Partindo agora para o relato de uma das experiências de maior significado para mim enquanto bolsista-residente, reporto-me à II Feira Ambiental da escola-campo, que teve sua culminância em 27 de novembro de 2019. Este projeto de intervenção não consistiu em produção individual, mas sim de um coletivo que buscou integrar toda a comunidade escolar – e quando me refiro a “toda”, incluo, além de mim, outros professores, estudantes da escola-campo, equipe gestora e todos os bolsistas-residentes designados àquela escola-campo. Estiveram presentes os pais e familiares dos estudantes, bem como alunos de outras instituições de ensino básica de Floriano/PI.

Em reuniões na UESPI, nossa equipe do subprojeto do PRP decidiu coletivamente que a II Feira Ambiental teria como temática central: “Ser Humano e Meio Ambiente: Ações e Reações”. Para cada uma das cinco turmas do turno manhã da escola-campo, foi designado um tópico distinto oriundo da temática central. Minha turma, o 7º ano “B”, recebeu a tarefa de apresentar o tópico: “Desmatamento e queimadas: impactos causados ao Biomas”.

Costa et al. (2019) afirmam que os projetos de intervenções exercem um papel de grande valor, sendo uma ferramenta pedagógica que visa mudar um pouco a rotina dos alunos e professores, fazendo com que haja mais interações entre todos os indivíduos dentro do ambiente escolar.

A culminância intitulada II Feira Ambiental da escola-campo foi uma fração do trabalho que desempenhamos. O maior aprendizado que tive desta experiência foi, sem dúvida alguma, a importância de trabalhar harmonicamente em equipe, respeitando as diferenças e limitações dos outros e, sobretudo, aprender a saber ouvir diversas sugestões e argumentos para, ao final, fazer as melhores escolhas através de decisões tomadas em coletivo. E como resultado, incorporei aprendizados que só se pode adquirir na prática. E digo mais, tenho a sensação de que estes aprendizados me serão valiosos nos primeiros anos de carreira docente, não mais como licencianda, mas sim como licenciada.

Recordo que, poucas semanas após a finalização do ano letivo 2019, veio a obrigatoriedade da produção do relatório do bolsista do PRP. Esta atividade é parte do que é ser residente e acredito ser similar à rotina que um professor tem ao preencher os diários de classe, elaborar memoriais, compilar portfólios e outras tantas responsabilidades administrativas que vêm junto à carreira docente. Em fevereiro de 2020, me despedi do PRP com o sentimento de dever cumprido. Com o currículo agraciado com esta experiência, o coração estava cheio de saudades e a mente com as melhores lembranças.

3.5. O QUE VEIO DEPOIS DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA?

Escrever este tópico sem tocar no assunto que assolou o mundo e que nos fez repensar nosso estilo de vida, hábitos e, até mesmo, como nos rela-

cionamos não faria sentido algum. Este artigo não existiria, porque antes de ter a ideia de escrever este RE em primeira pessoa, planejava desenvolver uma pesquisa empírica com metodologias múltiplas. Esta mudança de estratégia veio acompanhada da suspensão do início das aulas do semestre 2020.1, que deveria ter começado no dia 1º de abril, mas a Covid-19 chegou para transformar de vez nossas vidas.

Meses se passaram e a incerteza de não haver data definida para, finalmente, me sentir uma concludente, ou seja, iniciar o Bloco VIII e, assim, completar esta jornada chamada formação inicial. Sentir-me licenciada. Enfim, professora.

Academicamente falando, foi um ano perdido, pois a UESPI e acredito que nenhuma Instituição de Ensino Superior (IES) estava estruturada para o Ensino Remoto Emergencial (ERE). Esta modalidade, até pouco tempo atrás, era desconhecida pelo público em geral, estando associada às novas tecnológicas, porém num formato diferente da Educação à Distância (EaD).

Eu sabia que a modalidade de Ensino Presencial, comum entre todos os cursos de graduação do Campus Dr^a Josefina Demes, não retornaria enquanto a situação pandêmica continuasse em vigência. Foi somente no dia 11 de janeiro de 2021, com o advento em caráter especial do ensino remoto, que se iniciou o 1º semestre letivo de 2020 na UESPI. Uma vez sanada aquela incerteza, que, quando se iniciaria o tão sonhado Bloco VIII, uma inquietação se instalou: como seria possível cumprir o ECS II?

A demora pela retomada das aulas usando a modalidade ERE na UESPI deu-se pela necessidade em qualificar tanto seu corpo docente quanto discente às adequações pertinentes ao manejo das plataformas adotadas. Para Silva, Goulart e Cabral (2021, p. 419), “no atual contexto educacional, [...] à docência se refere a uma profissão que também necessita de conhecimentos tecnológicos a fim de estar conectada à realidade dos estudantes”. Foi só após a adesão ao pacote “G-Suite”, da Google, que a UESPI pôde disponibilizar ao discentes contas institucionais, proporcionando-nos capacitação adequada para podermos manusear a plataforma.

Uma semana após o início do Bloco VIII, veio uma notícia que me arrancou um sorriso. Eu poderia solicitar, na condição de egressa do PRP, o aproveitamento da disciplina ECS II. Através da Portaria Normativa PREG/UESPI nº 01, de 19 de março de 2019 (PIAUÍ, 2019), que dispõe

sobre o PRP e seu enquadramento como equivalente ao componente curricular Estágio Supervisionado em cursos de Licenciatura para bolsistas do Programa, pude solicitar o registro de crédito cursado (CC) em meus históricos escolares de graduação.

Quem imaginaria que o PRP ainda iria me presentear com este privilégio? Não que eu não quisesse cumprir o ECS II, foi pelas adversidades que viria a enfrentar ministrando aulas em condições incertas devido à pandemia da Covid-19.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas vivências que tive no Pibid e PRP, considero que ambos os Programas influenciaram direta e indiretamente na construção da minha Identidade Docente, colaborando no desenvolvimento do meu processo formativo. Afirmando isto por refletir acerca de minhas práticas docentes enquanto uespiana, bem como ex-pibidiana e bolsista-residente egressa.

Sem titubear, afirmo também que ambos os Programas me proporcionaram competências que acredito serem indispensáveis ao profissional docente, que, por meio de experiências riquíssimas, devidamente orientadas e supervisionadas fazem toda a diferença na qualificação do professor em formação inicial.

Acredito que vivências equivalentes as que tive enquanto pibidiana e bolsista-residente antes de cursar as disciplinas do componente curricular Estágio Supervisionado contribuem na qualidade da educação no âmbito de formação de profissionais para o magistério, independente de sua área de formação e atuação.

Deste modo, destaco que ambos os Programas, Pibid e PRP, ofertados pela UESPI desde 2011 e 2018, respectivamente, mesmo apontadas algumas limitações, vêm aproximando a formação de seus licenciandos à realidade que estes irão se deparar quando estiverem no papel de egressos e inseridos no mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS

APRENDIZAGEM da Docência no PIBID-Biologia. **ALEXANDRIA Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 6, n. 3, p. 191-210, nov. 2013.

BRASIL. **Parecer nº CNE/CP 28/2001, aprovado em 02 de outubro de 2001.** Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Acesso em: 5 abr. de 2021.

_____. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.** Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 30 de janeiro de 2009.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **EDITAL CAPES nº 06/2018.** Programa de Residência Pedagógica. Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. 2018.

COSTA, Carlos Jardel Alves; et al. Programa residência pedagógica: relato de uma experiência de intervenção Escolar sobre o Dia Mundial da Água. In: ENCONTRO DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA E EDUCAÇÃO TUTORIAL, 2019. **Anais...** (Resumo Expandido). Ceará-Bahia: Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB, p. 1-6, 2019. Disponível em: <<http://semanauniversitaria.unilab.edu.br/submissao/gerarTrabalho.php?id-Trabalho=4039>>. Acesso em: 21 abr. 2021.

DALTRO, Mônica Ramos; FARIA, Anna Amélia de. Relato de experiência: Uma narrativa científica na pós-modernidade. **Estudos e Pesquisas em Psicologia.** Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 223-237, 2019.

FIGUEIREDO, Josiane Ap. Gomes; GAGNO, Roberta Ravaglio. Reflexão das práticas e vivências contextualizada entre a Universidade e Escola a partir do Programa de Residência Pedagógica. **Ensino & Pesquisa.** União da Vitória, v. 18, n. 13. p. 6-30, jan./abr., 2020.

- GOMES, Simone Fátima. **Intervenção pedagógica em sala de aula:** Contribuição para a formação do professor. Monografia (Especialização de Formação Pedagógica para Profissionais de Saúde). Universidade Federal de Minas Gerais, Polo Conselheiro Lafaiete, Minas Gerais, 2015.
- MORYAMA, Nayara; PASSOS, Marinez Meneghello; ARRUDA, Sergio de Mello.
- NÉBIAS, CLEIDE. Memória, registro e subjetividade: Escritas de professoras. **INTERAÇÕES**. v. X. n. 20, p. 73-84, jul-dez/2005.
- PANEAGO, Rosenilde Nogueira. Contribuições do Pibid para a aprendizagem da docência na formação inicial de professores. **Revista eletrônica de graduação em educação**. UFG-Regional Jataí, v. 12, 2016.
- PEREIRA, Aparecida de Jesus Soares; et al. Primeiras experiências da educação do campo no programa residência pedagógica. **Revista Desafios**. v. 7, n. Supl. RP-UFT, 2020.
- PIAUI. Governo do Estado do Piauí. Coordenação Institucional Residência Pedagógica/uespi. **Edital PREG Nº 008/2018 – RP/UES-PI**. Edital de seleção para residentes bolsistas para o programa de Residência pedagógica – rp/uespi e cadastro de reserva. 2018.
- _____. Governo do Estado Piauí. Universidade Estadual do Piauí – Uespi pró-reitoria de ensino de graduação – preg. **Portaria Normativa PREG/UESPI Nº 29, de 19 de março de 2019**. Dispõe sobre a carga horária do Programa de Residência Pedagógica (Capes) para fins de aproveitamento em Estágio Curricular Obrigatório da UES-PI. 2019.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores – Saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33579>>. Acesso em: 21 abr. 2021.
- PORTELINHA, Ângela Maria Silveira; NEZ, Egeslaine de; BORDIGNON, Luciane Spanhol. Política de formação de professores: refle-

xões sobre o Pibid e o Programa Residência Pedagógica. **Interfaces Científicas – Educação**. Número Temático – Políticas Públicas Educacionais. Aracaju, v. 9, n. 1, p. 29-42, 2020.

RAUSCH, Rita Buzzi; FRANTZ, Matheus Jurgen. Contribuições do pibid à formação inicial de professores na compreensão de licenciandos bolsistas. **Atos de pesquisa em educação**. v. 8, n. 2, p. 620-641, mai./ago. 2013.

SANTOS, Andreia Mendes dos; SILVA, Renata Santos da. O processo de construção da identidade docente no Brasil. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Anais...** Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul: Universidade FEEVALE., 2016. p. 1-10. Disponível em: <<https://www.feevale.br/Comum/midias/bc6a3914-c2b7-7-4435-ad2b-574f5310852e/O%20processo%20de%20constru%C3%A7%C3%A3o%20da%20identidade%20docente%20no%20Brasil.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2021.

SANTOS, Bianca Martins; et al. Reflexões quanto às motivações dos alunos da licenciatura em física da ufac para participar dos programas: pibid e residência pedagógica. **Revista formação docente**. Belo Horizonte. v. 12, n. 1, jan./jun. 2020.

SILVA, Joselma; GOULART, Ilsa do Carmo Vieira; CABRAL, Giovanna Rodrigues. Ensino remoto na educação superior: impactos na formação inicial docente. **RIAEE – Revista iberoamericana de estudos em educação**. Araraquara. v. 16, n. 12, p. 407-423. Abr/Jun. 2021.

SILVA, Katia Augusta Curado Pinheiro da; CRUZ, Shirleide Pereira. A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Momento: diálogos em educação**, v. 27, n. 2, p. 227-247, mai./ago 2018.

COMPORTAMENTO DE MATERIAIS CIMENTÍCIOS SUPLEMENTARES PARA CONCRETO ARMADO SUBMETIDOS A ALTAS TEMPERATURAS

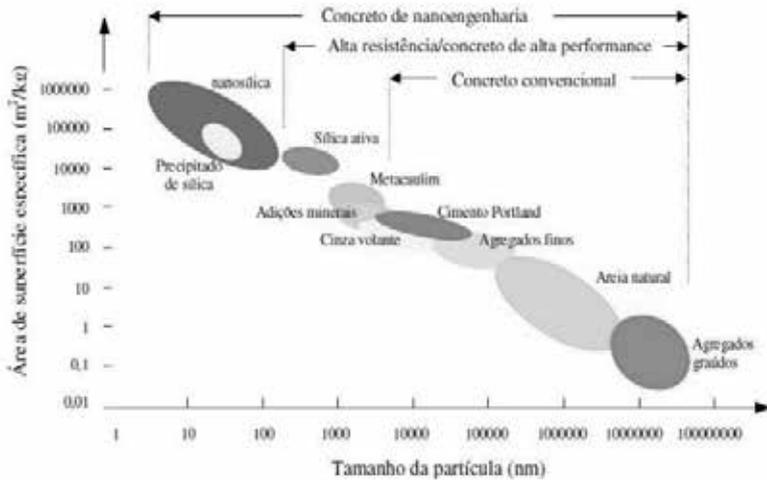
Mariana de Almeida Motta Rezende³⁶

INTRODUÇÃO

O concreto é, por definição, um nanomaterial composto, multifásico e estruturado que envelhece com o tempo. Sua composição consiste em uma fase amorfa (C-S-H – aglomerante), cristais da ordem de micro e nanômetros e água para permitir que esses materiais se liguem. O C-S-H por si é um nanomaterial (SANCHEZ; SOBOLEV, 2010). Na figura 1, é possível observar o tamanho de partículas pela área superficial de alguns materiais que podem compor o concreto: os agregados, o cimento e as adições minerais.

³⁶ Doutoranda em Engenharia Civil do Programa de Pós-Graduação em Engenharia Civil (UFSCar). Mestra em Estruturas e Construção Civil (UFSCar).

Figura 1 – Área de superfície específica e tamanho de partícula de materiais utilizados para produção de concreto



Fonte: adaptado de Sanchez e Sobolev (2010).

Os materiais cimentícios suplementares (MCS) já são vastamente estudados por pesquisadores na área da ciência dos materiais, pois, em geral, aumentam o desempenho da matriz cimentícia no que se refere às suas propriedades físicas e mecânicas e à sua durabilidade. Recentemente, os nanomateriais cimentícios suplementares se tornaram uma realidade e mostraram que têm ainda melhor desempenho que os MCS. Pouco se pesquisou, porém, sobre a influência dessas adições em concretos em relação à resistência ao fogo. O objetivo de se incorporar MCS em concreto é, além de melhorar seu desempenho, diminuir a quantidade de cimento utilizado, pois este é um material que emite muitos poluentes em sua produção (para cada kg de cimento produzido são emitidos aproximadamente 0,8 kg de CO₂ na atmosfera) (JIANG; HUANG, SHA, 2018).

Considerando o aumento do uso de MCS na produção de concreto armado, é importante que esses concretos sejam testados a altas temperaturas para que se consiga entender o comportamento do concreto com adições frente a uma situação de incêndio ou para que se saiba se esse compósito pode ser utilizado em construções que, frequentemente, apresentam sua temperatura elevada devido à produção industrial, por exemplo. Essa importância vem do fato de que muitos materiais se decompõem

em altas temperaturas, portanto isso pode influenciar no comportamento conhecido do concreto quando MCS são adicionados à sua composição.

Neste sentido, este trabalho tem como objetivo principal analisar quatro artigos de periódicos internacionais que avaliaram a influência de adição de nanomateriais cimentícios suplementares em concreto armado submetido a altas temperaturas.

1. MÉTODO

Foi escolhida a base de dados da Scopus para buscar os artigos desejados, considerando que essa base é amplamente difundida no meio da Engenharia Civil e contempla periódicos importantes desta área. A procura por artigos foi feita através das seguintes palavras no campo de busca: “supplementary cementitious material” and “high temperature”. Dentre os artigos obtidos pela busca, quatro foram selecionados por terem sido considerados suficientes para alcançar o objetivo proposto neste trabalho. A seguir, cada um dos artigos escolhidos será analisado detalhadamente.

2. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta parte, serão explorados os artigos científicos indexados em periódicos internacionais analisados com a finalidade de se concluir a influência da adição de MCS em concretos submetidos a altas temperaturas:

2.1. MECHANICAL PERFORMANCE, DURABILITY, QUALITATIVE AND QUANTITATIVE ANALYSIS OF MICROSTRUCTURE OF FLY ASH AND METAKAOLIN MORTAR AT ELEVATED TEMPERATURES (NADEEM; MEMON; LO, 2013).

A pesquisa desenvolvida pelos autores teve como objetivo avaliar o desempenho a altas temperaturas de argamassas produzidas com metacaulim (MK) e cinzas volantes (FA) em diferentes proporções.

2.1.1. CARACTERIZAÇÃO DOS MATERIAIS

A tabela 1 apresenta a composição química e as características dos materiais utilizados pelos autores para confecção das argamassas.

Tabela 1 – Composição química do cimento, da cinza volante e do metacaulim utilizado e suas características físicas e mecânicas

Composition of OPC, FA and MK.

Chemical composition (%)	OPC	FA	MK
Silicon dioxide (SiO ₂)	19.6	56.8	53.2
Aluminum oxide (Al ₂ O ₃)	7.3	28.2	43.9
Ferric oxide (Fe ₂ O ₃)	3.3	5.3	0.38
Calcium oxide (CaO)	63.1	3.0	0.02
Magnesium oxide (MgO)	2.5	5.2	0.05
Sodium oxide (Na ₂ O)	0.1	-	0.17
Potassium oxide (K ₂ O)	1.1	-	0.10
Sulfur trioxide (SO ₃)	2.1	0.7	-
Loss on ignition	3.0	3.9	-
<i>Physical properties</i>			
Specific gravity	3.16	2.31	2.62
Specific surface (m ² /kg)	312	412	12,680
Compressive strength 3 days (MPa)	35		
7 days	45		
28 days	60		
Initial setting time (Min)	125		
Final setting time (Min)	240		

Fonte: Nadeem, Memon e Lo (2013).

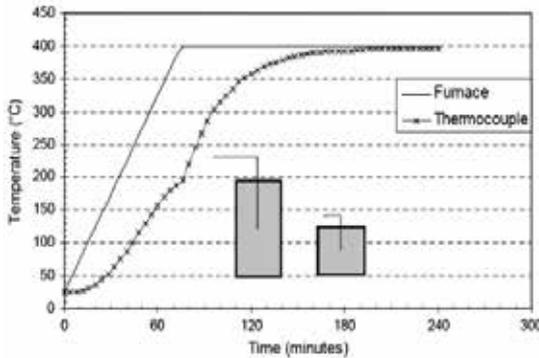
2.1.2. MÉTODO

Para realização dos ensaios foram feitos corpos de prova de argamassas de referência (sem adições), argamassas com 5%, 10% e 20% de adição de metacaulim e argamassas com 20%, 40% e 60% de adição de cinzas volantes.

Os corpos de prova foram aquecidos a temperaturas elevadas (200, 400, 600 e 800 °C) por 180 dias em forno controlador de temperatura programável. As temperaturas do corpo de prova também foram medidas com um termopar embutido no centro da amostra. Os corpos de prova foram aquecidos para garantir o estado estacionário. O estado estacionário foi atingido quando a temperatura no centro da amostra era de ± 10 °C da temperatura do forno ou a taxa de aumento de temperatura no centro da amostra era menor ou igual a 5 °C por hora. O pico de temperatura foi mantido constante até o momento em que o estado estacionário foi estabelecido. As variações da temperatura do forno e da temperatura no centro do temperamento (temperatura do termopar) com o tempo de um ciclo de aquecimento típico foram ilustradas na figura 2. Observou-se que o tempo desde o início até o estabelecimento do estado estacionário variou de 3 a 4h para todas as amostras. Depois de atingir o estado estacionário, as amostras foram

deixadas a arrefecer no forno durante a noite com a porta do forno aberta para fácil dissipação do calor e testadas após 24h.

Figura 2 – Variação típica do forno e do centro das temperaturas do corpo de prova



Fonte: Nadeem, Memon e Lo (2013).

Para análise em microscopia eletrônica de varredura (MEV), o aquecimento das amostras foi feito a 1 °C/min para minimizar a fissuração devido ao choque térmico.

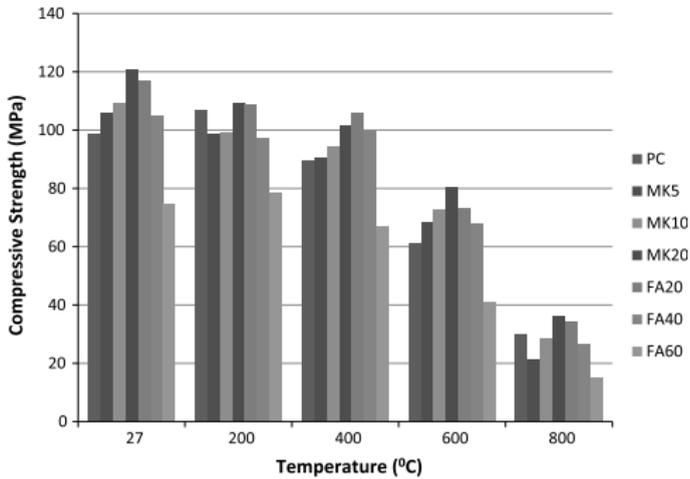
As resistências à compressão dos cubos de argamassa foram determinadas pela BS 1181: Parte 116/1983 enquanto o teste de permeabilidade aos cloretos foi realizado em amostras selecionadas de amostras de argamassa (PC, MK20 e FA20) de acordo com AASHTO T277-831. Conforme a recomendação AASHTO, o teste de permeabilidade de cloro normalmente requer que a carga seja passada em 6h. No entanto, nas amostras que foram testadas para 600 °C e 800 °C, não foi possível continuar o teste até 6h (o equipamento desligou devido à alta temperatura alcançada de 90 °C). Os estudos de MEV foram feitos para as amostras PC, MK20 e FA20. Os corpos de prova foram submetidos a quatro temperaturas elevadas de 200 °C, 400 °C, 600 °C e 800 °C, além da condição sem aquecimento de 27 °C. Para cada amostra e em condições particulares de temperatura, pelo menos nove imagens foram capturadas a um nível de ampliação de 2000 pxls.

2.1.3. RESULTADOS

O resultado do ensaio à compressão pode ser observado na figura 3. Pelo gráfico, conclui-se que o traço MK20 e o traço FA20, em geral,

apresentam maior desempenho em relação aos demais traços no que se refere à resistência à compressão. Três razões para este fenômeno podem ser listadas: efeito *filler* proporcionado pelas adições minerais, que possuem tamanho de grãos muito pequenos; a aceleração da hidratação do cimento devido à alta temperatura; e a reação pozolânica ocasionada pelos MCS.

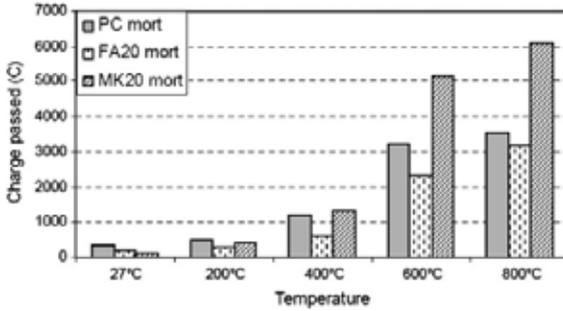
Figura 3 – Resistência à compressão de corpos de prova com adições nas temperaturas analisadas



Fonte: Nadeem, Memon e Lo (2013).

A Figura 4 apresenta a variação da carga passada em 110min através da argamassa MK20 e FA20, juntamente com a argamassa de PC, a várias temperaturas. A carga passada na amostra de argamassa aumentou com o aumento da temperatura. É importante observar que o traço FA20 apresentou menor valor de carga passante do que as amostras de MK e PC. Isto pode ser devido à razão pela qual a reação de hidratação do FA na argamassa é mais lenta que a reação no MK, pois a FA tem maior finura que o MK. Isso, por sua vez, resulta em uma estrutura densa que sofre mais em temperaturas elevadas (600 °C e 800 °C) em termos de durabilidade devido ao craqueamento interno produzido pela água.

Figura 4 – Carga passante nos corpos de prova submetidos a altas temperaturas



Fonte: Nadeem, Memon e Lo (2013).

Pelas imagens de MEV, é possível observar que a partir o traço PC apresenta maior fissuração à temperatura de 600 °C enquanto o traço MK apresenta à 400 °C e o traço FA à 200 °C.

Figura 5 – MEV das amostras de PC nas temperaturas analisadas

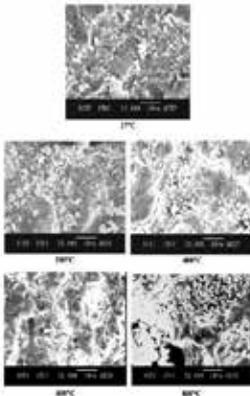


Figura 6 – MEV das amostras de MK nas temperaturas analisadas

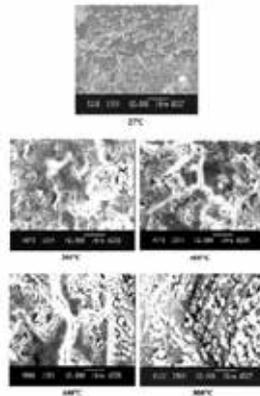
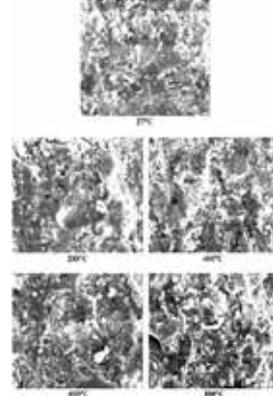
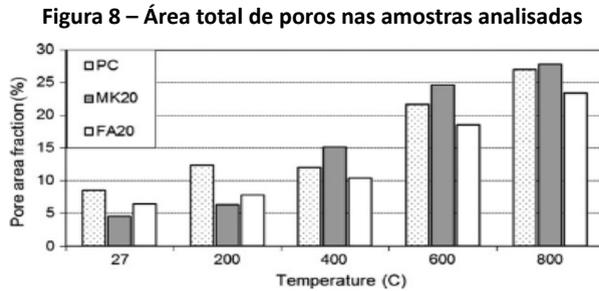


Figura 7 – MEV das amostras de FA nas temperaturas analisadas



Fonte: Nadeem, Memon e Lo (2013).

Com o aumento da temperatura, segundo a Figura 5, observou-se um consequente aumento área de poros causando perda de durabilidade.



Fonte: Nadeem, Memon e Lo (2013).

2.2. THERMAL PERFORMANCE AND FIRE RESISTANCE OF NANOCLAY MODIFIED CEMENTITIOUS MATERIALS (IRSHIDAT; AL-SALEH, 2018)

Nesta pesquisa, objetivou-se estudar o efeito da nanoargila no desempenho térmico e resistência ao fogo de argamassas.

2.2.1. MÉTODO

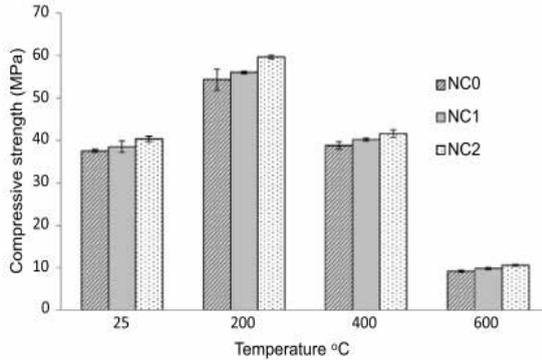
A argamassa modificada com nanoargila foi preparada pela substituição parcial de partículas de cimento por 1% e 2% de nano montmorilonita. Os corpos de prova endurecidos foram expostos a três temperaturas elevadas de 200 °C, 400 °C e 600 °C por 2h.

Para avaliar o desempenho térmico e a resistência ao fogo, foram feitos testes de Calorimetria de Varredura Diferencial (DSC), Análise Termogravimétrica (TGA), MEV e difração de raios-X (DRX).

2.2.2. RESULTADOS

Pelo gráfico de resultados de resistência à compressão até os 600 °C das amostras NC0 (sem adição), NC1 (com 1% de nanoargila), NC2 (com 2% nanoargila) da figura 9, é possível observar que a resistência à compressão dos três traços aumenta da temperatura ambiente até os 200 °C e depois diminui até 600 °C, sendo que a NC2 sempre tem resistência à compressão maior que a NC1, que tem resistência à compressão maior que a NC0.

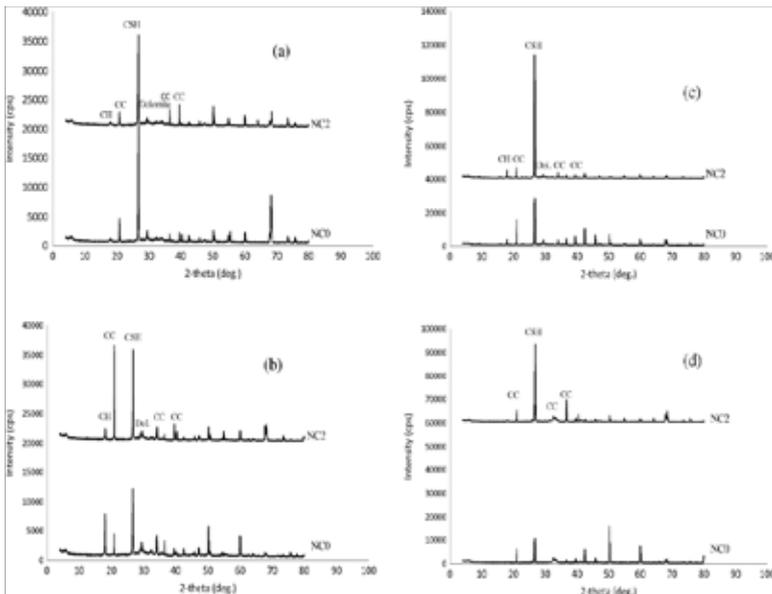
Figura 9 – Resistência à compressão das amostras nas temperaturas analisadas



Fonte: Irshidat e Al-Saleh (2018).

A análise de XRD de argamassas NC2 mostrou que o consumo de Portlandita na presença de nanoargila atingiu seu ponto ótimo em 200 °C. Isso explica o motivo pelo qual aos 200 °C há elevação na resistência à compressão das amostras.

Figura 10 – Padrões de XRD de amostra de controle (NC0) e argamassas de cimento com 2% de nanoargila (NC2) após exposição a (a) temperatura ambiente (b) 200 °C (c) 400 °C (d) 600 °C



Fonte: Irshidat e Al-Saleh (2018).

A figura 11 apresenta o DSC para amostras analisadas. É possível observar dois picos endotérmicos: um na faixa de 105–120 °C, que resultou da decomposição de CSH e outro na faixa de 470–500 °C, resultante da decomposição do CH. Ainda observa-se que as amostras com nanoargila têm o primeiro pico maior (decompõem mais CSH) e o segundo pico menor (decompõem menos CH), sendo ambos os picos ocorrendo em temperaturas menores que a referência.

Já na figura 12, os resultados de TGA mostraram que houve perda de massa da amostra em dois momentos, que são os momentos de decomposição do CSH (105–120 °C) e do CH (470–500 °C).

Figura 11 – Calorimetria exploratória diferencial de amostras com diferentes teores de nanoargila

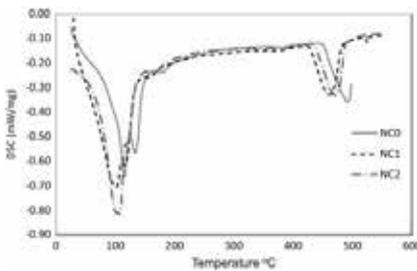
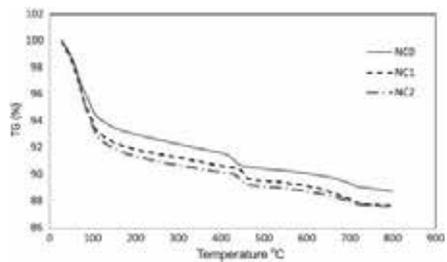


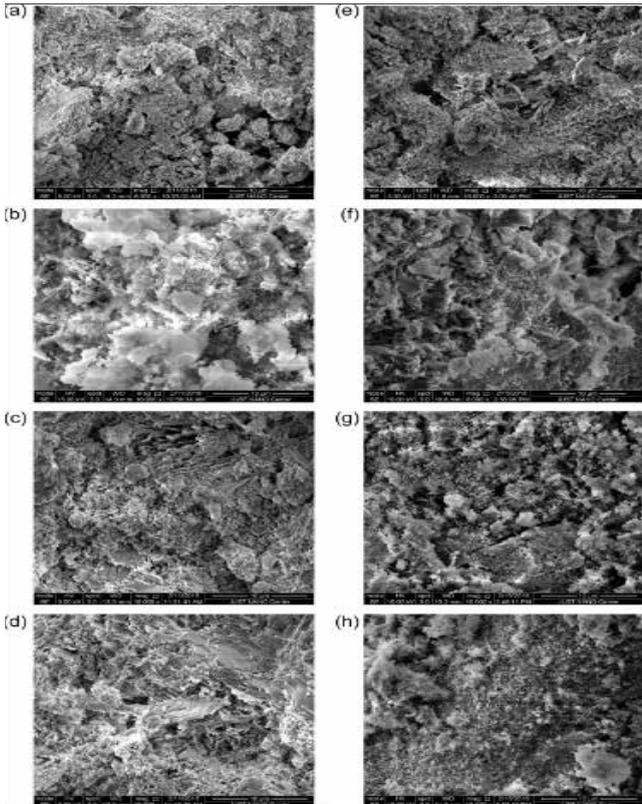
Figura 12 – Perfis de análise termogravimétrica de argamassas com diferentes teores de nanoargila



Fonte: Irshidat e Al-Saleh (2018).

As imagens de MEV (Figura 13) mostram que à temperatura ambiente a amostra de controle possui microestrutura típica de cimento hidratado e, na presença de nanoargila, foi observada uma microestrutura mais densa. Com o aumento da temperatura para 200 °C, observou-se uma microestrutura mais homogênea no caso de argamassas com argila. A 400 °C, foram observadas trincas finas ao longo da matriz de cimento, o que pode ser explicado pela liberação de água da decomposição do CH e ao efeito da expansão térmica de agregados finos. Entretanto, as fissuras estão presentes em menores quantidades na argamassa com nanoargila. A 600 °C, houve um aumento no comprimento e na densidade das microfissuras. Claramente, observa-se que houve decomposição de CH e CSH nessa temperatura.

Figura 13 – MEV da amostra de controle (NC0) e amostra com 2% de nanoargila (NC2) exposta a diferentes temperaturas elevadas: (a) NC0 à temperatura ambiente (b) NC2 à temperatura ambiente (c) NC0 aquecida a 200 °C (d) NC2 aquecido a 200 °C (e) NC0 aquecido a 400 °C (f) NC2 aquecido a 400 °C (g) NC0 aquecido a 600 °C (h) NC2 aquecido a 600 °C



Fonte: Irshidat e Al-Saleh (2018).

2.3. THE EFFECT OF NANOMATERIALS ON THERMAL RESISTANCE OF CEMENT-BASED COMPOSITES EXPOSED TO ELEVATED TEMPERATURE (MIJOWSKA ET AL., 2018)

O objetivo deste trabalho foi avaliar os efeitos de misturas de nanosílica e nanomagnetita sobre as propriedades mecânicas de argamassas de cimento expostas a temperaturas elevadas de 200 a 800 °C.

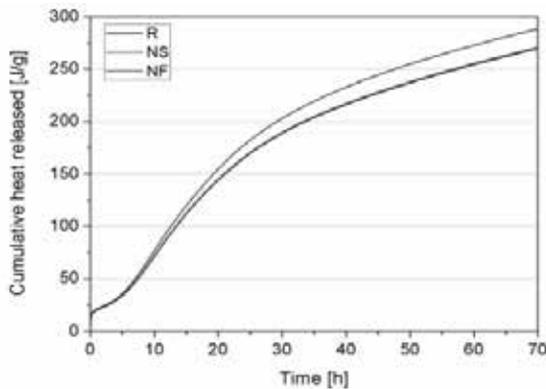
2.3.1. MÉTODO

Para as análises realizadas, foram preparadas amostras de referência (R), amostras com adição de 25% de nanossílica em relação ao cimento (NS) e amostras com adição de 5% de nanomagnetita em relação ao cimento (NF). As amostras, então, foram elevadas a 200 °C, 450 °C, 600 °C e 800 °C.

2.3.2. RESULTADOS

Pelo gráfico de calor cumulativo liberado pelas amostras (Figura 14), pode-se observar que a curva de hidratação para a R e para a NS são semelhantes, mostrando que a nanossílica não afeta o processo de hidratação. Já a curva da NF mostra uma aceleração do processo de hidratação, que se refletiu em maior liberação cumulativa de calor.

Figura 14 – Calor cumulativo liberado pelas amostras analisadas

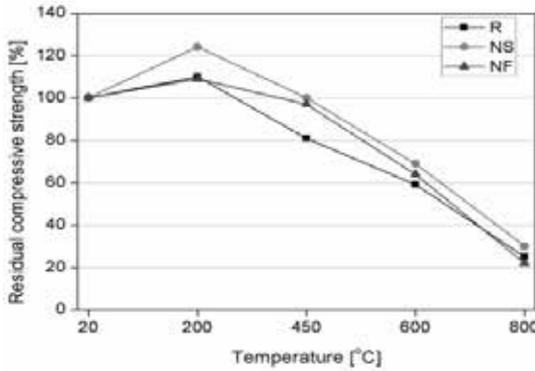


Fonte: Mijowska et al. (2018).

Pelo gráfico da figura 15, é possível observar que aos 450 °C a amostra R apresentou apenas 81% de sua resistência inicial, enquanto amostras contendo nanossílica e nanomagnetita apresentaram 100% e 97%, respectivamente. O aquecimento das amostras a uma temperatura de 600 °C resultou em uma diminuição adicional da resistência à compressão para um nível de 59-69% de sua resistência à compressão inicial. No caso de amostras de NF, a força foi comparável à da amostra

de referência (R), enquanto as amostras contendo nanossílica exibiram maior resistência.

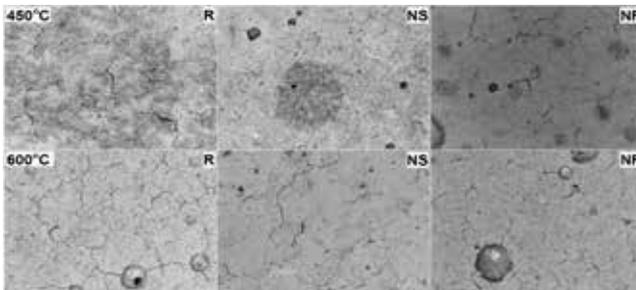
Figura 15 – Curva de resistência à compressão residual das amostras



Fonte: Mijowska et al. (2018).

Não foram observadas fissuras no microscópio óptico a 200 °C em nenhuma amostra. Com o aumento na temperatura, observou-se um aumento na quantidade de fissuras superficiais, o que causou a diminuição da resistência mecânica das amostras. No entanto, a presença de nanomagnetita e nanossílica nas argamassas de cimento diminuiu a largura e a quantidade de fissuras, possivelmente porque a nanossílica (assim como a sílica ativa) pode consumir portlandita e formar C-S-H adicional, preenchendo alguns poros abertos. No caso das partículas de nanomagnetita, observa-se o mesmo fenômeno, embora não se tenha comprovado o motivo.

Figura 16 – Imagens de microscopia óptica da superfície das amostras a 450 °C e 600 °C



Fonte: Mijowska et al. (2018).

2.4. CEMENT PASTES MODIFIED WITH RECYCLED GLASS AND SUPPLEMENTARY CEMENTITIOUS MATERIALS: PROPERTIES AT THE AMBIENT AND HIGH TEMPERATURES (LI ET AL., 2019)

O objetivo do trabalho referido neste item foi investigar a possibilidade de uso de vidro reciclado como alternativa a MCS em materiais cimentícios no que se refere à propriedade da pasta de cimento em temperatura ambiente e em altas temperaturas. Neste trabalho, serão abordadas apenas as propriedades em altas temperaturas, como é de interesse.

2.4.1. CARACTERIZAÇÃO DOS MATERIAIS

A tabela 2 apresenta a composição química e as propriedades físicas do cimento (OPC), da escória granulada de alto forno (GGBS), da cinza volante (PFA), do metacaulim (MK) e das partículas de vidro (GP).

Tabela 2 – Composição química e propriedades físicas principais do cimento, MCS e GP

Chemical composition	OPC	GGBS	PFA	MK	GP
SiO ₂	19.31	35.14	53.75	55.89	72.72
Al ₂ O ₃	3.61	14.44	28.61	41.85	1.18
Fe ₂ O ₃	2.87	0.26	5.56	0.68	0.24
CaO	64.97	37.71	4.95	–	10.28
K ₂ O	1.10	0.84	1.37	–	0.73
SO ₄	4.91	2.77	1.52	–	0.20
MgO	1.71	7.63	–	–	1.19
TiO ₂	0.29	0.67	1.93	0.29	–
MnO	0.07	0.53	0.06	–	–
Na ₂ O	–	–	1.35	–	13.38
Specific gravity	3.16	2.97	2.51	2.62	–

Fonte: Li et al. (2019).

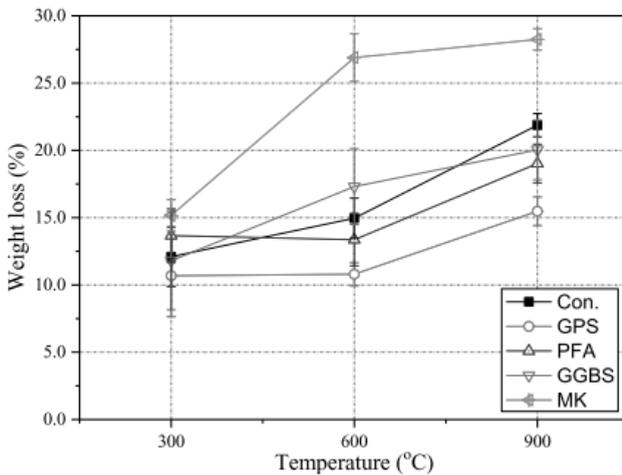
2.4.2. MÉTODO

Para testes em alta temperatura, as amostras de pasta foram, primeiro, curadas em água por 56 dias. Antes da exposição à alta temperatura, as amostras curadas foram secas em um forno a 105 °C por 24h para evitar *spalling* explosivo. No processo de aquecimento, a temperatura foi gradualmente aumentada a uma taxa constante de 25 °C/min para 300 °C, 600 °C e 900 °C e, então, mantida na temperatura alvo constantemente por 1h. Em seguida, o forno foi desligado e as amostras foram resfriadas até a temperatura ambiente antes do teste.

2.4.3. RESULTADOS

A figura 17 mostra a perda de massa de pastas expostas em várias temperaturas. A perda de massa das amostras de pasta, geralmente, aumentava com o acréscimo da temperatura, segundo os autores, o que é principalmente atribuído à desidratação de C-S-H e hidróxido de cálcio (CH) durante o aquecimento. Quando submetidas a 300 °C, a perda de massa das pastas variou de 6,0% a 15,2%, dependendo do MCS utilizado. Em comparação, a pasta controle e pastas com MCS convencionais exibiram uma perda de massa maior do que aquelas preparadas com GP. Isso prova ainda que os GP não estão envolvidos na reação pozolânica. Quando a temperatura aumentou de 300 °C para 600 °C, a pasta com MK apresentou maior perda de massa, de 15% para 27%. Além disso, a maior perda de massa de pastas de cimento foi registrada a uma temperatura de 900 °C, principalmente devido à posterior decomposição de produtos de hidratação nas pastas. Isso indica que o MK tem a maior participação na hidratação quando comparado aos GPs e MCS.

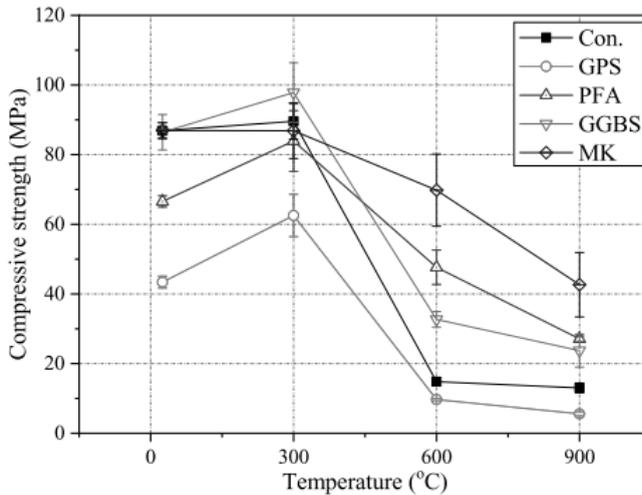
Figura 17 – Perda de massa na amostra de controle e nas amostras de pastas de cimento com GP ou MCS



Fonte: Li et al. (2019).

A figura 18 demonstra a alteração da compressão residual na resistência das pastas de cimento após exposição a altas temperaturas. Verificou-se que o aumento da temperatura ambiente para 300 °C pôde melhorar a resistência à compressão de pastas com incorporação de GP ou MCS. Esta melhoria é atribuída, principalmente, ao aumento da hidratação do cimento e aceleração da reação pozolânica de MCS a uma temperatura de 300 °C, associada ao fluxo de vapor gerado dentro da pasta que reage como cura de autoclavagem interna. No entanto, o aumento adicional da temperatura de 300 °C para 600 °C leva a uma diminuição acentuada da resistência à compressão devido à ocorrência de desidratação de CH e C-S-H. A 900 °C, uma redução adicional da resistência à compressão foi observada para a pasta de controle e pastas com MCS. Contudo, apenas uma ligeira diminuição ou mesmo uma melhora na resistência foi observada para as pastas preparadas com GP devido ao efeito de cura pelos GP derretidos.

Figura 18 – Resistência à compressão residual de pastas após a exposição a altas temperaturas

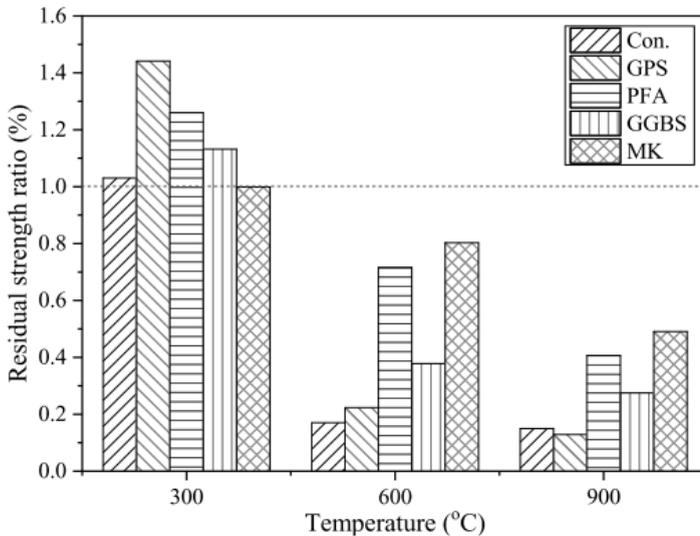


Fonte: Li et al. (2019).

A figura 19 apresenta um gráfico de comparação da razão de resistência residual das pastas com GP, PFA, GGBS e MK após exposição a temperaturas elevadas. A 300 °C, a pasta com GP exibiu a maior razão de

resistência residual em comparação com as pastas preparadas com PFA e GGBS. Por exemplo, a proporção de resistência residual da pasta com GP era cerca de 1,44 vezes a resistência original à temperatura ambiente. Quando a temperatura aumentou para 600 °C, a taxa de resistência residual das pastas diminuiu, variando de 0,3 a 0,8. Dentre as pastas, a pasta com GP exibiu a menor razão de resistência residual devido ao maior encolhimento e menor compatibilidade térmica em alta temperatura (800 °C). Em comparação com a pasta de controle, a substituição do OPC por FA, GGBS e MK foi capaz de aumentar a resistência a altas temperaturas das pastas de cimento.

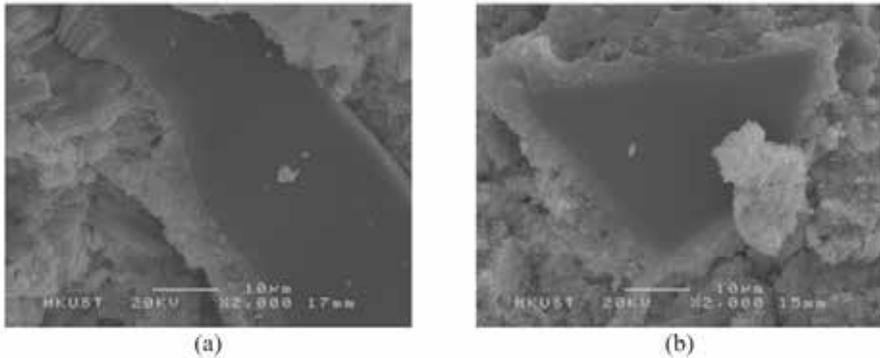
Figura 19 – Comparação da taxa de resistência à compressão residual de pastas com MCS ou CP sob altas temperaturas



Fonte: Li et al. (2019).

A figura 20 mostra a comparação das pastas com GP aos 300 °C (a) e aos 600 °C (b). Compara as taxas de resistência residual de pastas de cimento. Em nenhum dos dois casos, pôde-se observar defeito claro na matriz cimentícia na pasta de cimento devido à cura do GP fundido.

Figura 20 – MEV das pastas com partículas de vidro após exposição a altas temperaturas em (a) 300 °C e (b) 600 °C



Fonte: Li et al. (2019).

Ao final, os autores concluíram que, em altas temperaturas, o uso de GP ou MCS em pastas aumenta a resistência à compressão residual, especialmente a 300 °C. A 600 °C e 900 °C, uma ligeira diminuição ou mesmo uma melhora na resistência foi observada para as pastas preparadas com GP devido ao efeito cicatrizante pelas partículas de vidro fundido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sobre os quatro artigos analisados, no que se refere às propriedades dos concretos utilizando MCS submetidos a altas temperaturas, foram traçadas as seguintes considerações finais: na resistência à compressão de matrizes cimentícias, os MCS cinza volante, metacaulim, nanoargila, nanossílica e nanomagnetita influenciam em altas temperaturas fazendo com que haja menor diminuição dessa resistência; por serem materiais pozolânicos, os MCS apresentam uma temperatura mais elevada nos momentos de decomposição do CSH e do CH; e a presença de MCS nas matrizes expostas a altas temperaturas faz com que as matrizes fissurem menos, pois densificam melhor a matriz.

REFERÊNCIAS

IRSHIDAT, Mohammad R.; AL-SALEH, Mohammed H. Thermal performance and fire resistance of nanoclay modified cementitious

materials. **Construction and Building Materials**. v. 159, p. 213-219, 2018.

JALAL, M.; FATHI, M.; FARZAD, M. Effects of fly ash and TiO₂ nanoparticles on rheological, mechanical, microstructural and thermal properties of high strength self compacting concrete. **Mechanics of Materials**, v. 61, p. 11-27, 2013.

JIANG, Wei; HUANG, Yue; SHA, Aimin. A review of eco-friendly functional road materials. **Construction and Building Materials**, v. 191, p. 1082-1092, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.conbuildmat.2018.10.082>>.

LI, Bo; LING, Tung Chai; YU, Jin Guang; WU, Jiaqi; CHEN, Weiwei. Cement pastes modified with recycled glass and supplementary cementitious materials: Properties at the ambient and high temperatures. **Journal of Cleaner Production**. v. 241, 2019.

MIJOWSKA, Ewa; HORSZCZARUK, Elzbieta; SIKORA, Pawel; CENDROWSKI, Krzysztof. The effect of nanomaterials on thermal resistance of cement-based composites exposed to elevated temperature. **Materials Today: Proceedings**. v. 5, n. 8, p. 15968-15975, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.matpr.2018.05.040>>.

NADEEM, Abid; MEMON, Shazim Ali; LO, Tommy Yiu. Mechanical performance, durability, qualitative and quantitative analysis of microstructure of fly ash and Metakaolin mortar at elevated temperatures. **Construction and Building Materials**. v. 38, p. 338-347, 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1016/j.conbuildmat.2012.08.042>>.

SANCHEZ, Florence; SOBOLEV, Konstantin. Nanotechnology in concrete – A review. **Construction and Building Materials**. v. 24, n. 11, p. 2060-2071, 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1016/j.conbuildmat.2010.03.014>>.

RESISTÊNCIA AO FOGO DE CONCRETOS DE ALTO E ULTRA ALTO DESEMPENHO

Mariana de Almeida Motta Rezende³⁷

INTRODUÇÃO

A necessidade de desenvolvimento de concretos de alta resistência (CAR) surgiu com as grandes edificações que começaram a ser construídas na década de 60. Entretanto, começou-se a diferenciar os termos CAR e concreto de alto desempenho (CAD), pois ao longo do desenvolvimento científico dos concretos, juntamente com o aumento da resistência, pôde-se aumentar o desempenho no meio ao qual esse concreto está inserido.

A viabilidade da produção do CAD foi facilitada primeiramente com o uso dos aditivos superplastificante no final dos anos 60, pois esses produtos químicos possibilitam a completa dispersão dos grãos de cimento, permitindo a obtenção de misturas mais trabalháveis com baixa relação a/c e ganhando, portanto, aumento significativo na resistência e na durabilidade (SILVA, 2006).

Na década de 70, ainda, começou-se a utilizar adições minerais em concretos (sílica ativa, cinza volante, escória de alto-forno, metacaulim, etc.). Essas adições possuem área específica muito elevada e granulome-

37 Doutoranda em Engenharia Civil do Programa de Pós-Graduação em Engenharia Civil (UFSCar). Mestra em Estruturas e Construção Civil (UFSCar).

tria mais fina que a do cimento. Dessa forma, favorecem a densificação da zona de transição, produzindo uma microestrutura mais densa e com menor índice de vazios (SILVA, 2006).

Desde a década de 90, porém, surgiu o concreto de ultra alto desempenho (CUAD) projetado para fins industriais e militares. Sua resistência mecânica é maior que 120 MPa e possui alta durabilidade. Para isso, são necessários mais baixa relação a/c e grande distribuição granulométrica de materiais. Além disso, recentemente têm-se utilizado fibras de aço ou polipropileno para aumentar a resistência dos concretos (MEHTA; MONTEIRO, 2014).

Ainda há uma pequena quantidade de estudos sobre o comportamento do CAD e do CUAD frente a altas temperaturas. Entretanto, as poucas pesquisas existentes mostraram que há um considerável risco potencial de *spalling* induzido pelo fogo é maior em concretos com menor permeabilidade e maior resistência à compressão, como é o caso dos CAD e CUAD. O *spalling* é a quebra de pedaços de concreto (ou pedaços), quando este é exposto a temperaturas altas e que aumentam rapidamente, como no caso de um incêndio severo. Tal fragmentação resulta na perda rápida da seção transversal do concreto, expondo camadas mais profundas de concreto diretamente ao fogo e aumentando a taxa de propagação de calor para as camadas internas de concreto, incluindo o reforço de aço. Isso pode ter um efeito prejudicial na capacidade de carga e, portanto, na resistência ao fogo do membro estrutural. O *spalling* do concreto, em situação de incêndio, é atribuído a tensões de tração resultantes do aumento da pressão dos poros devido à vaporização da água presente no concreto. Quando tais tensões de tração em elementos de concreto dentro de uma seção excedem a resistência à tração do concreto, ocorre fragmentação. Outra teoria para a ocorrência de fragmentação é o acúmulo de tensão térmica e a dilatação térmica restrita associada devido ao desenvolvimento de grandes gradientes térmicos na seção (BANERJI; KODUR; SOLHMIRZAEI, 2020).

A fim de mitigar a fragmentação induzida pelo fogo em elementos estruturais de concreto, alguns pesquisadores propuseram uma série de medidas, incluindo a adição de polipropileno (PP) ou fibras de aço à mistura de concreto (KHALIQ; KODUR, 2018). No caso do concreto com fibras de PP, o mecanismo pelo qual a extensão do *spalling* pode ser mi-

nimizado é atribuído à fusão das fibras de PP presentes no concreto em temperaturas relativamente baixas (na faixa de 160 a 170 °C). A fusão das fibras de PP cria canais (poros) dentro da microestrutura do concreto, aumentando, assim, a permeabilidade desse concreto. Esses canais facilitam a dissipação da pressão de vapor induzida pela temperatura gerada em um elemento de concreto exposto ao fogo, evitando a fragmentação. No caso do concreto com fibras de aço, o aumento da resistência à tração do concreto (especialmente em temperaturas elevadas) é o principal fator que ajuda a suportar o acúmulo de alta pressão dos poros e minimizar a fragmentação em um elemento de concreto exposto ao fogo (KODUR, 2005). O CUAD tem uma microestrutura extremamente densa com permeabilidade muito menor do que o CAD, o que pode resultar no desenvolvimento de maior pressão de poro nos elementos estruturais do CUAD. Além disso, o CUAD é geralmente reforçado com fibras de aço para obter maior resistência à tração e melhor resposta pós-trinca, e essa mistura é denominada UHPFRC. Assim, UHPFRC exhibe maior resistência à tração do que HSC e, portanto, pode resistir melhor às tensões de tração que causam *spalling*. Entretanto, isso não foi totalmente validado por meio de testes de incêndio em grande escala em membros estruturais CUAD ou UHPFRC.

Considerando as atuais pesquisas que abordam o estudo de CUAD frente à ação de altas temperaturas, especialmente as repentinas como os incêndios, e ponderando pesquisas que visam a encontrar formas de mitigar os estragos causados por explosões de CUAD em situação de incêndio, este trabalho visa analisar artigos científicos que estudaram o comportamento desses concretos.

1. MÉTODO

Neste trabalho, foram analisados cinco artigos de periódicos qualificados. Para a busca de artigos foi utilizada a base de dados da Elsevier, com as palavras-chave: “concreto” and “high performance” and “ultra” and “fire resistance”.

Para filtrar os artigos, foram selecionados apenas textos publicados a partir de 2016, o que resultou em seis trabalhos, dos quais foram escolhidos cinco para serem analisados aqui.

Sobre os métodos utilizados pelos autores para analisar o comportamento dos concretos em altas temperaturas, Xiong e Liew (2016) analisaram CUADs sem fibras e com fibras de aço e de polipropileno. Os materiais utilizados, além das fibras, foram água e Ducorit® D4. Foram feitos ensaio de *spalling*, resistência à compressão e módulo de elasticidade. Ali, Dinkha e Haido (2017) analisaram *spalling* e resistência à compressão de CADs com sílica ativa e pó de vidro. Com o objetivo de produzir um CUAD que tenha bom desempenho frente à ação do fogo, Liang et al. (2018) fizeram análises em amostras com areia quartzosa, escória de aço, fibras de aço e polipropileno (PP) e o uso conjunto das duas fibras. Liu e Tan (2018) fizeram CUADs com fibras de aço e polietileno, além de sílica ativa. No último artigo analisado, Missemmer et al. (2019) analisou a microestrutura de CUADs BVC com fibras de PP e de acrílico (PAN). Banerji, Kodur e Solhmirzaei (2020) testaram quatro vigas de CUAD reforçado com fibras (UHPCFRC) sob aplicação simultânea de carregamento estrutural e exposição ao fogo. Os autores ainda avaliaram diferentes tipos de fibras (aço ou combinação de aço com polipropileno).

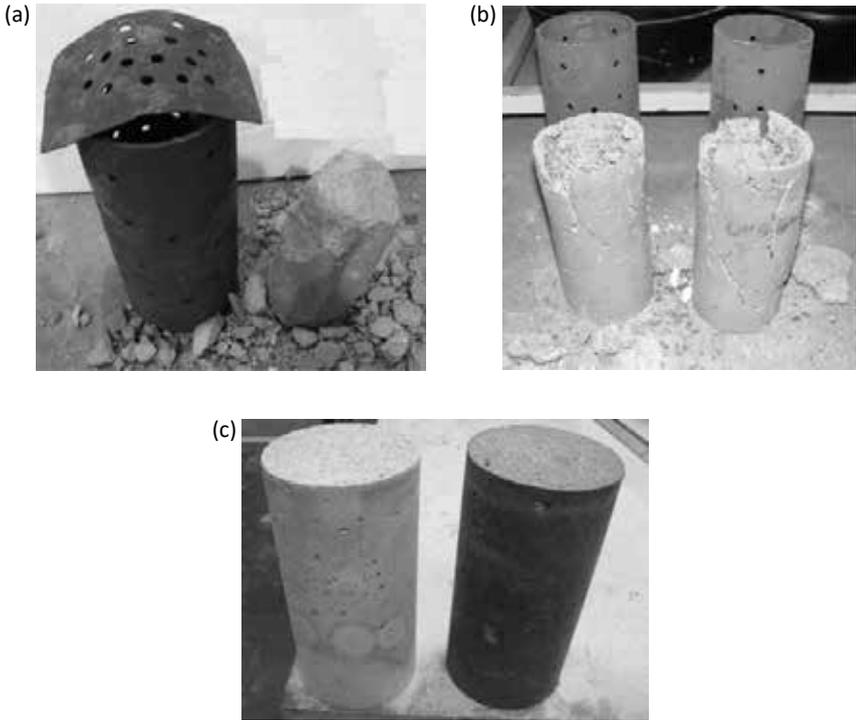
2. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste item, serão comparados os principais resultados obtidos pelos artigos analisados.

2.1. SPALLING

Xiong e Liew (2016) mostraram que CUADs sem fibras (Figura 1 (a)) e com fibras de aço (Figura 1 (b)) sofreram *spalling* aos 490 °C. Entretanto, o CUAD com fibras de polipropileno não sofreu *spalling* na temperatura máxima estudada de 800 °C (Figura 1 (c)). Ali, Dinkha e Haido (2017) observaram que o *spalling* de CADs com pó de vidro é menor ou não ocorre em comparação aos CADs com sílica ativa.

Figura 1 – *Spalling* dos corpos de prova sem fibras (a), com fibras de aço (b) e com fibras de polipropileno (c)



Fonte: Xiong e Liew (2016).

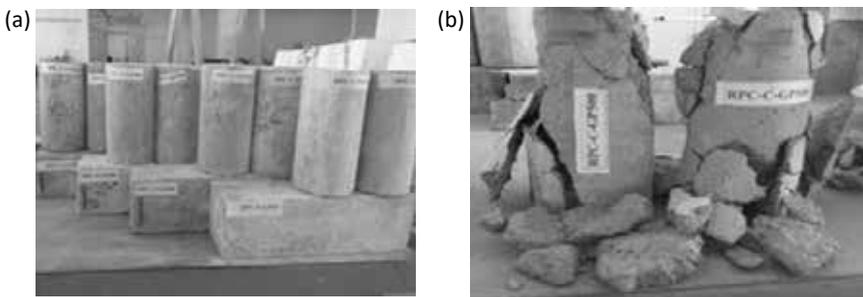
Comprovando a eficiência do uso de fibras de PP, Liang et al. (2018) mostraram que o uso conjunto de fibras de PP e aço e uso de escória de aço no lugar de areia quartzosa resulta em uma matriz que possui melhor desempenho, mantendo densidade até os 400 °C.

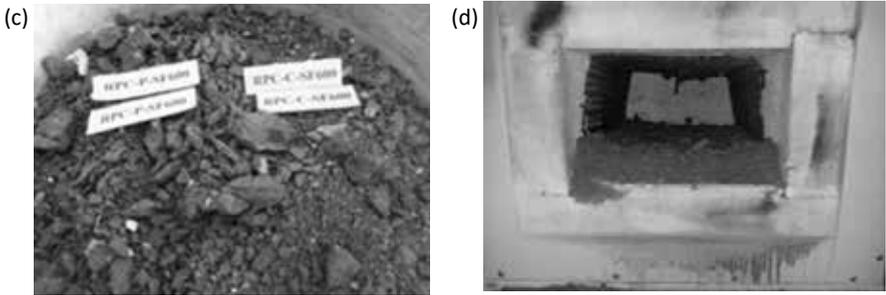
O CUAD feito por Liu e Tan (2018), com uso conjunto de fibras de aço e PE, apresentou *spalling* não explosivo, também comprovando a eficiência desses concretos com fibras.

Nos estudos feitos por Banerji, Kodur e Solhmirzaei (2020), o volume fragmentado ao longo do comprimento da viga não era uniforme devido à natureza não homogênea do concreto. Assim, a profundidade máxima de *spalling* foi medida dividindo cada viga em segmentos de 300 mm ao longo de todo o seu comprimento e a média da profundidade máxima de *spalling* foi calculada, podendo-se concluir que a profundidade máxima de *spalling* é

semelhante nas vigas UHPFRC testadas. No entanto, a profundidade média máxima de *spalling* é variante em cada viga e se alinha com a proporção de peso de *spalling* medida, fornecendo uma medição mais representativa da profundidade de *spalling*. *Spalling* em todos os quatro feixes (incluindo os feixes com fibras PP), começou após cerca de 10 minutos em exposição ao fogo e isso foi acompanhado por estrondos altos. O estilhaçamento foi violento, pois pedaços de concreto atingiram as paredes da fornalha com alta velocidade. Após cerca de 40 minutos de exposição ao fogo, o *spalling* explosivo parou. Nas vigas U-B1 e U-B2, fabricadas sem fibras de polipropileno, o lascamento recomeçou após 60 min de exposição ao fogo (segundo ciclo de lascamento). Isso pode ser atribuído ao aquecimento das camadas internas de concreto, que foram submetidas à exposição direta ao fogo após o estilhaçamento precoce. O concreto em vigas UHPFRC sem fibras de PP tem baixa permeabilidade e, quando submetido a aquecimento, altos níveis de pressão dos poros aumentam novamente devido à migração de umidade induzida pela temperatura para partes impermeáveis internas da seção transversal da viga. No entanto, o concreto em vigas fabricadas com fibras de PP, U-B10 e U-B11 não encontrou a segunda rodada de *spalling* e isso pode ser atribuído ao afundamento da pressão dos poros através de microcanais habilitados pela fusão das fibras de polipropileno que ocorrem em torno de 160 °C. A intensidade geral de *spalling* e os sons violentos de pedaços de concreto batendo nas paredes do forno foram significativamente menos intensos durante os testes de fogo de vigas com fibras de PP.

Figura 2 – Corpos de prova de CUADs após exposição a 800 °C com pó de vidro (a), com adição de sílica ativa com porcentagem maior que 400 °C (b), com adição de 25% de sílica ativa (c) e o *spalling* total dos CPs visto no forno





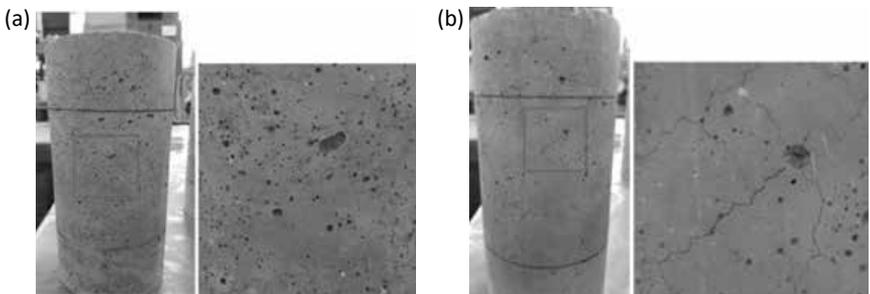
Fonte: Ali, Dinkha e Haido (2017).

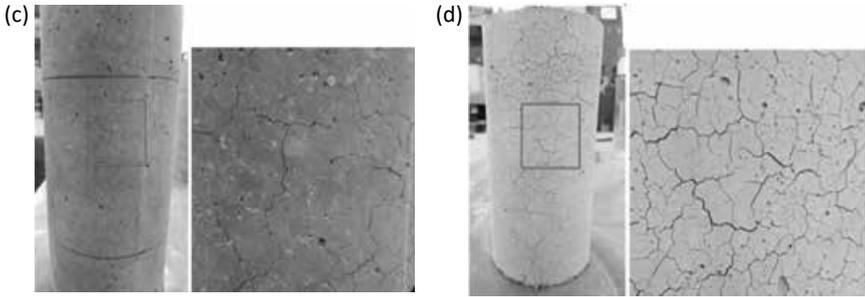
Tabela 1 - Spalling de CUADs com areia quartzosa e fibras de PP (Q-P), com areia quartzosa e fibras de aço e de PP (Q-SP) e com escória de aço e fibras de aço e PP (S-SP)

Temperature (°C)	Q-P	Q-SP	S-SP
20			
200			
400			
600			
800			
1000			

Fonte: Liang et al. (2018)

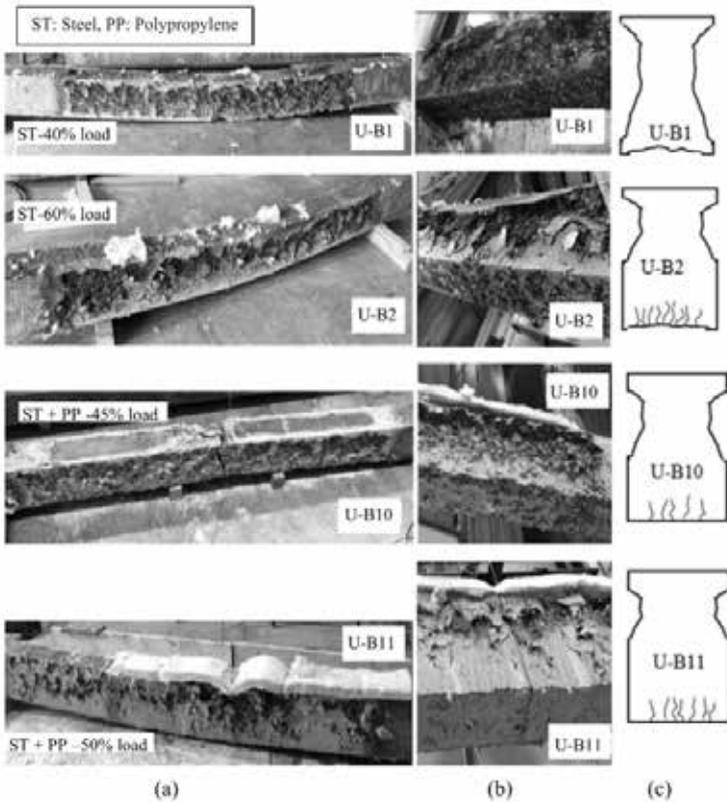
Figura 3 - CUAD de uso conjunto de fibras de PE e aço após 200 °C (a), 400 °C (b), 600 °C (c) e 800 °C (d)





Fonte: Liu e Tan (2018)

Figura 4 – Resultados do teste de incêndio: (a) estado das vigas UHPFRC após os testes de incêndio, (b) superfície inferior nas vigas testadas, (c) ilustração esquemática do padrão de fragmentação e rachadura nas vigas testadas.



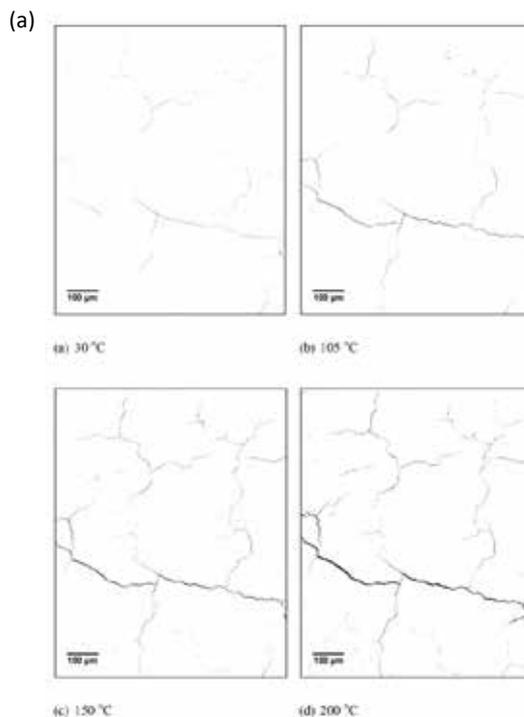
Fonte: Banerji, Kodur e Solhmirzaei (2020).

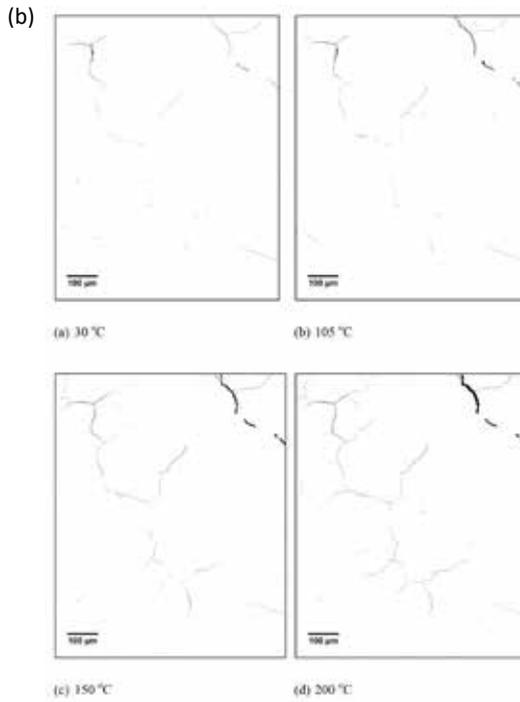
2.2. ANÁLISE DE MICROSCOPIA ELETRÔNICA DE VARREDURA (MEV)

Com a utilização de outro tipo de fibra associada à fibra de aço, a fibra de polietileno (PE) também auxilia na melhora do desempenho térmico dos CUADs, como foi comprovado por Liu e Tan (2018). A Figura 2 é o resultado da avaliação da fissuração dos CUADs desenvolvidos pelos autores e, através dela, é possível observar que a associação de fibras de aço e de PE faz com que a fissuração do CUAD aos 200 °C seja muito menor que o CUAD sem fibras.

Liang et al. (2018), através das imagens da Figura 3, mostraram que a matriz de CUAD com fibras de aço e PP ficam mais densas e compactas. O fato é melhor explicado por Liang et al. (2018), como pode ser observado na Figura 3, e por Missemmer et al. (2019), como pode ser observado na Figura 4, pois conseguiram mostrar uma suposta reação das fibras com a matriz que provoca melhor aglomeração dos materiais. Essa explicação ainda é questionável no meio científico, mas ganha cada vez mais força devido à falta de outras explicações.

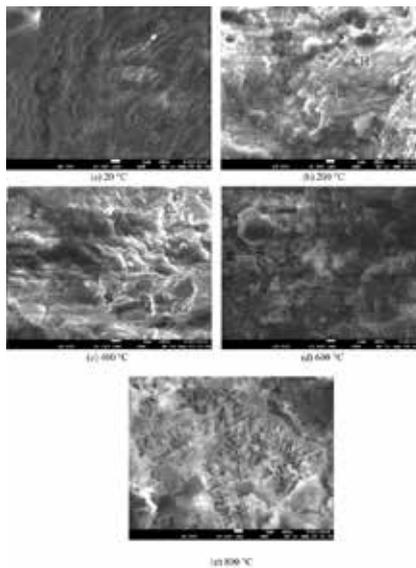
Figura 5 – Fissuração de CUADs sem fibras (a) e com associação de fibras de aço com fibras de PE (b)





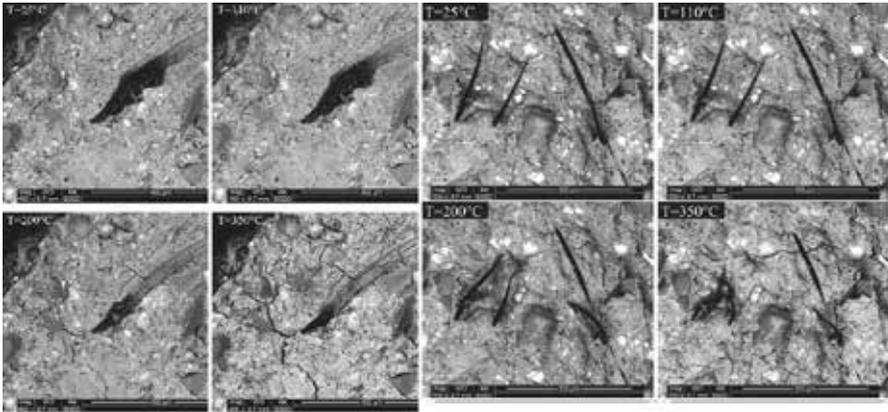
Fonte: Liu e Tan (2018).

Figura 6 - MEV de CUAD com fibras de aço e PP e agregado de escória de aço



Fonte: Liang et al. (2018)

Figura 7 - CUAD com fibras de PP (esquerda) e com fibras de PAN (direita) aquecidos até 350 °C



Fonte: Missemer et al. (2019)

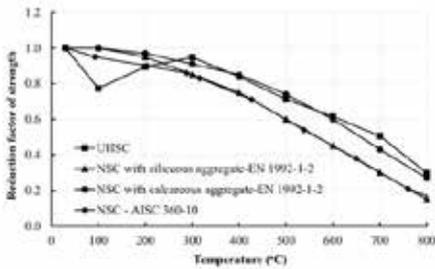
2.3. RESISTÊNCIA À COMPRESSÃO

Como os CUADs sem fibra e com fibra de aço de Xiong e Liew (2016) não resistiram a temperaturas maiores que 490 °C, os autores realizaram ensaio de resistência à compressão apenas no CUAD com fibra de polipropileno. Como pode ser observado na Figura 8, aos 100 °C houve redução no fator de resistência à compressão no CUAD (UHSC), pois nessa temperatura há acúmulo de pressão interna devido à evaporação da água livre ou à expansão da água entre as camadas de CSH. Essa resistência é recuperada aos 300 °C, quando à retração do gel e enrijecimento da matriz devido às forças de Van der Waals. Ao final do ensaio, a 800 °C, o concreto possui resistência de 30% da resistência em temperatura ambiente.

Ali, Dinkha e Haido (2017) observaram que, com a utilização de pó de vidro, a perda de resistência à compressão em elevadas temperaturas diminui em relação a um CAD com sílica ativa (Figura 9).

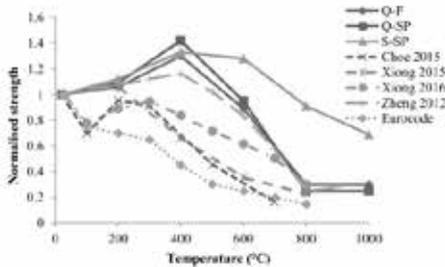
O desempenho da resistência à compressão do CUAD de duas fibras (PP e aço), como pode ser observado na Figura 10, é superior ao desempenho dos outros concretos. A associação de fibras de aço e PE também resulta num melhor desempenho de resistência à compressão em altas temperaturas, segundo Liu e Tan (2018), conforme figura 11.

Figura 8 – Fator de redução de resistência à compressão de CUAD (UHSC) e concretos convencionais



Fonte: Xiong e Liew (2016).

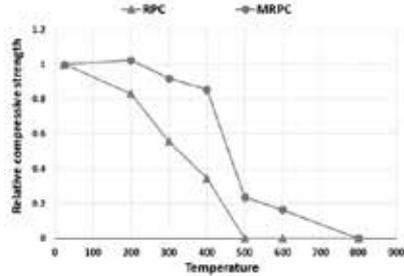
Figura 10 – Resistência à compressão normalizada de amostras de CUAD com areia quartzosa e fibra de PP (Q-P), com uso conjunto de fibra de PP e de aço (Q-SP) e com escória de aço e uso conjunto de fibras de PP e de aço (S-SP)



Fonte: Liang et al. (2018).

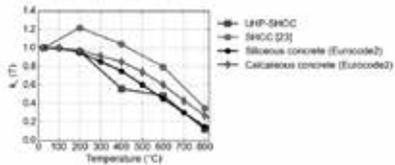
A resistência ao fogo medida (tempo de falha) nas quatro testadas de Bannerji, Kodur e Solhmirzaei (2020). As vigas UHPFRC são apresentadas na Tabela 2. O tempo de falha é definido como a resistência ao fogo da viga e diz-se que a falha ocorre quando a resistência da viga diminui a um nível em que a viga não pode sustentar os efeitos do carregamento aplicado. Três das quatro vigas UHPFRC testadas que foram submetidas ao incêndio de projeto DF1, sem fase de resfriamento, falharam. O quarto feixe, U-B11 que foi submetido ao incêndio de projeto DF2, com uma fase de resfriamento bem definida, não falhou. As variações dos tempos de falha em diferentes feixes podem ser atribuídas a variações nas condições de teste (cenário de incêndio) e características do feixe (carregamento, presença de fibras de polipropileno). A resistência ao fogo das

Figura 9 – Resistência à compressão relativa de CADs com sílica ativa (RPC) e pó de vidro (MRPC)



Fonte: Ali, Dinkha e Haido (2017).

Figura 11 – Resistência à compressão relativa de CUADs sem fibras (SHCC) e com associação de fibras de aço e PE (UHP-SHCC)



Fonte: Liu e Tan (2018).

vigas U-B1 e U-B2, sem fibras de polipropileno, é de 75 e 78 min, respectivamente, e é muito inferior à da viga U-B10, com fibras de polipropileno, aos 114 min. Este aumento da resistência ao fogo no feixe U-B10 pode ser claramente atribuído à contribuição das fibras de polipropileno na mitigação do *spalling*, que por sua vez ajuda a alcançar a maior resistência ao fogo no U-B10. O feixe U-B1 foi submetido a um nível de carga inferior (40%) em comparação com o U-B2 (60%); no entanto, a viga U-B2 teve maior resistência ao fogo (78 min) em comparação com a viga U-B1 (75 min). Isso ocorre porque sob cargas mais altas, a extensão do *spalling* em vigas UHPFRC é menor devido à liberação de pressão de poro através de fissuras induzidas por carga, que por sua vez resultou em maior resistência ao fogo na viga U-B2.

Tabela 2 – Resumo dos resultados

Summary of fire test results.

Beam designation	Fiber	Fire exposure	Applied loading kN, (% of capacity)	Maximum spalling depth (mm)	Average maximum spalling depth (mm)	Spalled weight ratio (%)	Extent of spalling	Fire resistance (min)
U-B1	Steel	DF*1	38 (40%)	44	38	13.20%	Severe	75
U-B2	Steel	DF1	60 (60%)	32	19	7.50%	Severe	78
U-B10	PP* + Steel	DF1	43 (45%)	32	16	7.30%	Severe	114
U-B11	PP + Steel	DF2	50 (50%)	32	13	5.40%	Moderate	No Failure

*PP: Polypropylene
*DF: Design Fire

Fonte: Banerji, Kodur e Solhmirzaei (2020).

Os resultados obtidos por Banerji, Kodur e Solhmirzaei (2020) são importantes, pois foram obtidos por um elemento estrutural. A viga, portanto, é uma situação mais próxima de serviço de estrutura de concreto armado quando comparada a um corpo de prova de concreto. Com base nos resultados gerados nesse estudo experimental, as seguintes conclusões podem ser tiradas sobre a resposta de feixes de UHPFRC sob exposição ao fogo: 1) Vigas de concreto reforçado com fibra de ultra alto desempenho são altamente suscetíveis ao *spalling* induzido pelo fogo devido à sua microestrutura densa e menor permeabilidade, o que pode levar a uma menor resistência ao fogo em membros UHPFRC, em comparação com membros de concreto convencionais; 2) Em feixes UHPFRC, o *spalling* induzido pelo fogo ocorre principalmente na parte superior (zona de compressão), que está em contraste com as vigas NSC e HSC, em que a maior parte do *spalling* está confinada à superfície inferior exposta ao fogo e cantos inferiores. Este padrão de fragmentação na zona de compressão resulta em aumento mais rápido da temperatura nas camadas compressivas internas do concreto (incluindo vergalhões de compressão); 3) A adição de fibras de polipropileno ao UHPFRC reduz significativamente a extensão do *spalling* induzido pelo fogo em

vigas UHPFRC e isso, por sua vez, aumenta a resistência do feixe ao fogo; 4) O nível de carga e o cenário de incêndio têm influência na extensão do *spalling* e no desempenho de incêndio de vigas UHPFRC. A extensão do *spalling* é menos severa em vigas UHPFRC sob níveis de carga mais elevados devido à redução da pressão dos poros, resultante do aumento de rachaduras na zona de tensão da viga. Além disso, os feixes UHPFRC exibem melhor desempenho sob exposição ao fogo projetada com fase de resfriamento distinta, em comparação com a exposição ao fogo por CUAD padrão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em relação ao comportamento de CUAD frente a uma situação de incêndio, em relação aos artigos analisados, algumas considerações foram traçadas na sequência: Em geral, o *spalling* explosivo é evitado com a adição de fibras, principalmente com o uso conjunto de fibras de PP ou PE e aço ou com uso de fibras de PAN; A análise de perda de massa mostra uma perda significativa entre 200 e 400 °C devido à evaporação da água; Análise microscópica mostra que a matriz fica mais densa entre essas temperaturas de 200 e 400 °C; A resistência à compressão dos CADs e CUADs normalmente cai até os 100 °C, mas é recuperada ou superada até os 300 °C devido à facilitação de evaporação da água proporcionada pela fusão das fibras; Os CUADs com fibras podem apresentar resistência à compressão de 69% aos 800 °C quando comparada à resistência em temperatura ambiente; O tipo de agregado influencia significativamente na manutenção da resistência em elevadas temperaturas – o agregado de escória de aço desempenhou melhor que o agregado quartzoso.

REFERÊNCIAS

- ALI, Msheer Hasan; DINKHA, Youkhanna Zayia; HAIDO, James H. Mechanical properties and spalling at elevated temperature of high performance concrete made with reactive and waste inert powders. **Engineering Science and Technology, an International Journal**. v. 20, n. 2, p. 536-541, 2017.
- BANERJI, Srishti; KODUR, Venkatesh; SOLHMIRZAEI, Roya. Experimental behavior of ultra high performance fiber reinforced concrete beams under fire conditions. **Engineering Structures**. v.

208, January 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.eng-struct.2020.110316>>.

KHALIQ W; KODUR V. **Effectiveness of polypropylene and steel fibers in enhancing fire resistance of high-strength concrete columns.** J Struct Eng, 2018.

KODUR VKR. **Guidelines for fire resistance design of high-strength concrete columns.** J Fire Prot Eng, 2005.

LIANG, Xiangwei; WU, Chengqing; SU, Yu; CHEN, Zhu; LI, Zhongxian. Development of ultra-high performance concrete with high fire resistance. **Construction and Building Materials.** v. 179, p. 400-412, 2018.

LIU, Jin Cheng; TAN, Kang Hai. Fire resistance of ultra-high performance strain hardening cementitious composite: Residual mechanical properties and spalling resistance. **Cement and Concrete Composites.** v. 89, p. 62-75, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.cemconcomp.2018.02.014>>.

MEHTA, P. K.; MONTEIRO, Paulo J. M. **Concreto: microestrutura, propriedades e materiais.** 4^a ed. São Paulo: Ibracon, 2014.

MISSEMER, L.; OUEDRAOGO, E.; MALECOT, Y.; CLERGUE, C.; ROGAT, D. Fire spalling of ultra-high performance concrete: From a global analysis to microstructure investigations. **Cement and Concrete Research.** v. 115, p. 207-219, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.cemconres.2018.10.005>>.

SILVA, Fernanda Giannotti. **Estudo de concretos de alto desempenho frente à ação de cloretos.** Universidade de São Paulo, 2006.

XIONG, Ming Xiang; LIEW, J. Y. Richar. Mechanical behaviour of ultra-high strength concrete at elevated temperatures and fire resistance of ultra-high strength concrete filled steel tubes. **Materials and Design.** v. 104, p. 414-427, 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1016/j.matdes.2016.05.050>>.

A EDUCAÇÃO BRASILEIRA DO SÉCULO XXI: O USO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

*Maria Veronica Oliveira Simão*³⁸

*Alana Gabriele da Silva*³⁹

INTRODUÇÃO

Todo marco histórico pode ser definido como uma revolução para a humanidade, pois ele vem carregado de adaptações, mudanças e evoluções para superar as adversidades estabelecidas. Portanto, com a chegada do novo coronavírus ocorreu uma divisão histórica, a qual chegou repentina e carregada de dificuldades, principalmente, no meio educacional brasileiro. Porém, mesmo com todos os obstáculos, ocorreram grandes mudanças positivas.

Desde a chegada dos jesuítas no Brasil, a educação tem se transformado e se moldado de acordo com sua sociedade da época. Logo, muitas metodologias, estratégias e métodos foram deixados no passado e/ou foram reformulados. Com o tempo, e após muitas pesquisas, a educação co-

38 Mestranda em Ciências da Educação pela Flórida Christian University (FCU), Especialista em Educação Especial, Graduada em Pedagogia e em Letras/Espanhol, Professora da Educação Básica na rede pública municipal de ensino no estado do Maranhão.

39 Pós-graduada em Docência do Ensino Superior pelo instituto de ensino FAVENI, Graduada em Letras/ Inglês e Pedagogia pela Universidade do Sagrado Coração, Bauru e Professora da Educação Básica na rede pública do estado de São Paulo.

meçou a receber o educando com mais humanidade, e não apenas como um mero reprodutor de conhecimentos que foram acumulados.

Houve diversas mudanças em relação aos documentos oficiais, papéis do professor e instituição escolares. Como resultado, a educação do século XXI estava se desenvolvendo totalmente voltada para a autonomia dos alunos de acordo com a modernidade.

Em decorrência dessa contemporaneidade, tudo se tornou mais acelerado, inclusive as informações transmitidas com o auxílio dos aparelhos tecnológicos. Embora a maioria dos estudantes já tivessem o domínio da utilização e a aprendizagem cognitiva muito bem desenvolvidas, a escola precisava pensar na formação integral do ser humano.

Isso significa desenvolver as competências socioemocionais dos indivíduos em sala de aula, pois a empatia, o trabalho em grupo, a solidariedade e diversas outras virtudes quando desenvolvidas fazem diferença em relação ao papel do aluno, além de visar o protagonismo deles perante problemas da sociedade.

Portanto, este artigo tem como objetivo fazer uma revisão teórica de artigos e trabalhos que já contemplam o tema das competências socioemocionais e evidenciar como elas se desenvolveram na área educacional, enfatizando sua importância para a formação do educando como um todo.

Este texto está dividido em tópicos, sendo o primeiro a parte educacional; e o segundo um aprofundamento sobre as competências socioemocionais, seguido das considerações finais e referências.

1. BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A educação brasileira desembarcou com os portugueses e com a Companhia de Jesus, a qual visava catequizar os índios. Para isso, “os jesuítas organizavam escola nas aldeias, onde ensinavam os indígenas a ler e escrever. Aos que abraçasse a fé cristã e fossem batizados. Era prometida a vida eterna no paraíso, os que resistissem eram ameaçados com o fogo do inferno” (TERRA, 2014 p. 104). Portanto, desde o princípio, os educandos eram vistos como apenas lugares para depositar o conhecimento, sem questionamentos.

Após alguns anos, o ensino foi se moldando de acordo com a sociedade da época, mas o totalitarismo ainda era presente no ensino tradi-

cional, pois ele era composto por um professor que era o único detentor do conhecimento, além de os alunos serem apenas caixas de depósitos de conteúdo, cujas vivências não eram importantes. O ensino consistia apenas em memorização e repetição. Logo, o pensamento crítico não era desenvolvido e muito menos a autonomia do estudante frente ao processo de ensino e aprendizagem.

Anos mais tarde, a educação começou a ser remodelada com a chegada de grandes pensadores e pesquisadores. As metodologias, estratégias e métodos foram modificados e começaram a considerar o aluno como um ser complexo e que precisava se desenvolver como um todo, em seus aspectos cognitivo, socioemocional e físico.

As vivências dos estudantes começaram a ganhar espaço em sala de aula e, por meio delas, as emoções, o pensamento crítico e reflexivo apareceram, começando, então, uma nova etapa na educação.

1.1. EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO SÉCULO XXI

Foram criados documentos oficiais e norteadores com a chegada das legislações, nas quais a educação deveria ser pautada em todo o território nacional. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) já visavam uma educação totalmente divergente da tradicional e, atualmente, existe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), referência obrigatória para a elaboração dos currículos e propostas escolares.

Como menciona Sacristán (1998, p. 17), “os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto através deles se realizam os fins da educação”. Logo, eles são responsáveis por reger o processo de ensino e aprendizagem de uma determinada época.

a educação é um processo que vem se construindo constantemente, assim como a própria humanidade. Nos diferentes tempos, vem servindo, ora aos interesses de uns, ora de outros dependendo do tempo, espaço, enfim do contexto social, no qual os sujeitos estão inseridos (RIBEIRO et al., 2017, p. 9).

Assim, a educação sempre se moldará de acordo a sociedade. Consequentemente, a educação do século XXI é pautada na modernidade.

Com a contemporaneidade, as informações começaram a ser divulgadas rapidamente e sem limite de tempo e/ou espaço. Em decorrência disso, as instituições escolares precisaram buscar um maior rendimento não apenas em relação aos conteúdos, mas também pensando no desenvolvimento integral dos indivíduos.

Como é recomendado nas competências gerais da BNCC que “se dissemina uma ideologia de superação e uma busca pela elevação do rendimento que vai além das capacidades de cada sujeito e até dos limites biológicos da espécie” (SIBILIA, 2012, p. 46). As competências socioemocionais, por conseguinte, ganharam espaço no ambiente educacional.

Os professores também tiveram suas ações modificadas, pois não são apenas eles os detentores do conhecimento, mas tutores, ou seja, responsáveis por desenvolver o pensamento crítico dos alunos e impulsionar a aprendizagem por meio da utilização dos seus conhecimentos prévios, desenvolvendo o protagonismo.

Com isso, a educação do século XXI sofreu transformações. Com a BNCC, os educandos foram identificados como seres complexos que precisam desenvolver todos os seus aspectos, porém respeitando seus limites. Consequentemente, as competências cognitivas não são paralelas com as socioemocionais, mas competências complementares que visam o sucesso do processo de ensino e aprendizagem e o protagonismo dos alunos.

Mas quando todas essas alterações estavam em curso, ocorreu a necessidade de adaptação para o ensino remoto, com a chegada da pandemia.

1.2. ENSINO REMOTO

A educação do século XXI seguia normalmente até a chegada do novo coronavírus, pois com o rápido isolamento social toda realidade foi alterada. O ambiente familiar se transformou em ambiente escolar e as tecnologias passaram a fazer parte integral da aprendizagem dos estudantes.

Com isso, buscando preservar de milhares de pessoas e não colapsar o serviço de saúde, o ensino remoto apareceu e adentrou repentinamente na vida de todos os brasileiros.

O termo remoto significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico. O Ensino Remoto ou aula remota se

configura então, como uma modalidade de ensino ou aula que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes e vem sendo adotado nos diferentes níveis de ensino, por instituições educacionais no mundo todo, em função das restrições da covid-19, que impossibilita a presença física de estudantes e professores nos espaços geográficos das instituições educacionais (MOREIRA; SHHELMMER, 2020, p. 8).

Moreira e Shhelmmmer descrevem o ensino remoto e o que ele significa em relação ao conceito de espaço. Destarte, não há mais sala de aulas cheias, mas indivíduos estudando em casa devido à necessidade de distanciamento.

Outro fator importante é que, como defendem Ortegá e Rocha (2020, p. 311), “frente à realidade do regime remoto, é preciso que os docentes compreendam que essa modalidade de ensino não presencial exige uma adaptação estrutural das aulas, para atender às necessidades formativas dos estudantes”. Portanto, a (re)adaptação foi feita em todos os setores para que o ensino continuasse da melhor maneira possível.

Foram desenvolvidas várias estratégias para que ocorresse a continuação do ensino e a utilização das tecnologias digitais. Nesse ponto de transição educacional, a BNCC foi extremamente importante, pois, além das adesões aos meios tecnológicos, ocorreu o uso das competências socioemocionais, visto que a pandemia trouxe dificuldades de relacionamentos sociais.

Em vista disso, não foram apenas as competências cognitivas enfatizadas, mas essencialmente as competências socioemocionais.

A importância das habilidades socioemocionais e comunicativas para a aprendizagem é tamanha que, no texto da BNCC, elas são reconhecidas como as competências necessárias aos indivíduos no século XXI. Essas habilidades atuam diretamente no aprendizado, possibilitando que o indivíduo compreenda melhor o sentido da educação na sua formação (CURY, 2017, s/p).

Cury enfatiza a importância de desenvolver as habilidades socioemocionais, visto que o seu desenvolvimento auxilia no processo de formação

integral preparando o indivíduo para fazer críticas e reflexões sobre seu meio social, possibilitando, então, o protagonismo.

O protagonismo adentrou fortemente com o novo coronavírus, pois muitos problemas precisam de solução. A continuação dos estudos já faz parte dessas questões, já que agora os educandos precisam organizar seus horários e criar estratégias de aprendizagem para estudar os conteúdos desenvolvidos pela escola e seguir com o ano escolar.

Entretanto, todas essas modificações alteraram com a rotina e se tornaram reflexos nas emoções dos alunos. E para aprender a lidar com todas essas mudanças, as competências socioemocionais começaram a ser usadas em grande escala, como será abordado no tópico seguinte.

2. COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

Antigamente, pouco era falado sobre as competências socioemocionais, mesmo porque o ensino não visava o aluno como um ser complexo, mas apenas um ser que precisava repetir e memorizar os conhecimentos para fazer parte da sociedade.

A temática acerca das competências socioemocionais ganhou força no mundo a partir da década de 1990. No Brasil, entretanto, apesar de algumas iniciativas mais isoladas, o assunto assumiu contornos atuais apenas na última década. De modo geral, defende-se uma formação integral e mais humanista a partir do entendimento de que as habilidades socioemocionais devem atravessar, de maneira pluridisciplinar, as habilidades puramente cognitivas (MAXI, 2020, p. 7).

Com o passar do tempo, a perspectiva do aluno foi modificada e as competências socioemocionais ganharam espaço. Mesmo com todas as adversidades, houve um interesse pela formação integral partindo do entendimento de que elas são fundamentais para o desenvolvimento emocional, social e cognitivo.

Assim, a Educação Básica “deve visar à formação ao desenvolvimento humano e global, o que implica em compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas

que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva” (MEC, 2017, p. 14). O foco é o desenvolvimento das competências socioemocionais.

Quando os estudos sobre essas competências começaram acreditava-se que elas eram inatas, ou seja, os indivíduos nasciam com elas prontas e não conseguiam alterar conforme as experiências que viviam.

Porém, pesquisas mais profundas compreenderam que as competências são alteradas por meio de experiências, que são muito importantes para o desenvolvimento integral das pessoas. Competências como auto-gestão, colaboração, empatia e criatividade quando trabalhadas de maneira intencional podem trazer benefícios para o processo de ensino e aprendizagem.

Capacidade de mobilizar, articular e colocar em prática conhecimentos, valores, atitudes e habilidades para compreender e gerir emoções, estabelecer e atingir objetivos sentir e demonstrar respeito e cuidado pelos outros, trabalhar em equipe, tomar decisões autônomas e responsáveis, e enfrentar situações adversas de maneira criativa e construtiva (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, IAS, 2014, p. 22).

O desenvolvimento das competências socioemocionais traz muitos benefícios para o desenvolvimento humano, permitindo que a criança cresça e desenvolva suas habilidades para enfrentar as situações adversas, tornando-se um ser crítico e construtivo. Todas essas competências estão pautadas na BNCC.

2.1. COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA BNCC

Dentro do contexto educacional, chegou recentemente um novo documento, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelece os conhecimentos e as habilidades essenciais que os alunos têm o direito de aprender em cada etapa da vida escolar, independente de ser escola pública ou privada.

Diante de tantas buscas e alterações para a Educação Básica, ao passo que, “um dos movimentos que tem mobilizado as escolas do país, é o de

implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), um documento que define as competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes no processo de escolarização” (SED, 2020), traz inúmeras contribuições para o meio educacional.

Uma dessas contribuições são as competências socioemocionais que têm um impacto identificável e significativo no comportamento dos alunos em relação à aprendizagem, pois são essas competências que ajudam a desenvolver o pensamento científico, crítico e criativo, comunicação, empatia, entre outras habilidades e atitudes tão essenciais para o mundo contemporâneo.

Assim, é necessário entender que “não há como preparar as crianças e jovens para enfrentar os desafios do século XXI sem investir no desenvolvimento de habilidade para selecionar e processar informações, tomar decisões, lidar com emoções[...]” (ABED, 2014, p. 6). A criança e o adolescente precisam conhecer, aprimorar e se desenvolver nesse meio ao qual estão inseridos.

As competências socioemocionais servem para guiar o aprendizado prático de crianças e jovens em relação às atitudes e habilidades de uso cotidiano diante o convívio na sociedade, pois as competências socioemocionais se interrelacionam com a formação do sujeito, principalmente em sala de aula.

2.2. COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS EM SALA DE AULA

A sociedade contemporânea passa por diversas transformações em que se impõe um olhar mais inovador, crítico e inclusivo em relação ao meio educacional, uma vez que o papel da educação no século XXI não é desenvolver conteúdos, mas desenvolver as competências.

Existem diversas competências socioemocionais que envolvem a emoção e a inteligência emocional e elas podem ser trabalhadas de maneiras diversas em sala de aula. Mas é imprescindível que os alunos se sintam acolhidos e ouvidos durante esse processo.

É de fundamental importância engajar os alunos em sala de aula e mostrá-los a ênfase do próprio aprendizado, fazendo-o entender que cada pessoa é única e tem um potencial a ser mostrado/explorado.

A fim de desenvolver a educação dos indivíduos, “o educador cria novas oportunidades para desenvolver as competências socioemocionais dos alunos e a participação ativa de todos, com a devida mediação do educador, favorece o estabelecimento de vínculo e o respeito” (BRASIL, 2020), permitindo o protagonismo do aluno.

Esse desenvolvimento deve proporcionar espaços de escuta e compartilhamento de ideias para que os alunos exponham como se sentem diante de adversidades e entendam que é possível resolver um problema a partir de seu conhecimento prévio.

As experiências pessoais e sociais devem ser vistas de maneira que contribuam para o processo de ensino e aprendizagem, além de incentivarem a autonomia dos alunos frente aos desafios diários. Enfim, o protagonismo vai ganhando espaço e os alunos se sentem mais confiantes.

2.3. CONTRIBUIÇÕES DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

Na maioria dos estudantes brasileiros, inevitavelmente, surgem emoções que refletem negativamente nas práticas pedagógicas e tentam prejudicar o desenvolvimento das crianças e adolescentes. Por outro lado, existem as competências socioemocionais que as ensinam a selecionar as informações, processá-las, tomar decisões e resolvê-las de forma crítica, lidando com as emoções e trabalhando em equipe.

Costas afirma que “essas habilidades socioemocionais são cruciais para que as pessoas e países possam prosperar. E o professor deve ser um mediador nesse processo. Mais do que o conhecimento certo, precisamos fomentar as atitudes certas” (COSTAS, 2015, s/p). Então, fica evidente a importância do uso das habilidades socioemocionais para o desenvolvimento integral do indivíduo.

No entanto, é necessário que exista uma mediação do professor em todo esse processo e que se faça uma busca do conhecimento e de atitudes que sejam concernentes com o processo.

O protagonismo é o maior objetivo por trás das competências socioemocionais. Sabe-se que, quando todas as competências como autogestão, criatividade, empatia, solidariedade, colaboração são trabalhadas de maneira sistematizadas, trazem benefícios diversos para os estudantes.

Assim, é fundamental ter como base o

desenvolvimento do potencial do educando, criando oportunidades e condições para que as potencialidades presentes no ser de cada jovem transformem-se, à medida que ele se procura e se experencia na ação, em competências, habilidades e capacidades para viver e trabalhar numa sociedade cada vez mais complexa, competitiva e exigente [ou seja] o Paradigma do Desenvolvimento Humano (COSTA, 2001, p. 10).

Nesta perspectiva, desenvolver atitudes e comportamentos no educando, permitindo que sejam capazes de lidar de maneira eficaz e ética, diante dos desafios e situações cotidianas.

Além disso, a vivência da escola começa a ser vista como algo positivo. Ir para a instituição de ensino deixa de ser uma obrigação e passa a ser um prazer, visto que é um ambiente acolhedor, onde busca desenvolver em conjunto não apenas os conteúdos, mas também a parte humana dos educandos.

a proposta de protagonismo juvenil com que trabalhamos [...] pressupõe um novo modelo de relacionamento do mundo adulto com as novas gerações. Esse relacionamento baseia-se na não imposição a priori aos jovens de um ideário em função do qual eles deveriam atuar no contexto social. Ao contrário, a partir das regras básicas do convívio democrático [demarcado pela cidadania assentada no diálogo], o jovem vai atuar, para em algum momento de seu futuro posicionar-se politicamente de forma mais amadurecida e lúcida, com base não só em ideias, mas, principalmente, em suas experiências e vivências concretas em face da realidade (COSTA, 2001, p. 26).

Nesse contexto, o estudante passa a ser o protagonista de suas próprias escolhas, com discernimento para tomar suas decisões. Por isso, a importância de que sejam trabalhadas as competências socioemocionais desde a infância, para que a criança/adolescente cresça ciente de suas emoções e apta a encarar as surpresas da vida com perspicácia.

Tudo isso tem ligação direta com o sucesso escolar, empregabilidade e diversos outros fatores, pois os alunos se sentem parte de uma comunidade e sua complexidade é levada em consideração. Além disso, eles também conseguem desenvolver melhor os relacionamentos interpessoais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os marcos históricos sempre foram importantes para a evolução da história, mesmo com todas as adversidades que trazem consigo. A chegada da pandemia e a grande necessidade do isolamento social alterou em muito a realidade mundial e brasileira.

O âmbito educacional não é mais o mesmo e o ensino remoto tornou-se parte do cotidiano de milhares de pessoas, moldando-se de acordo com as necessidades de cada um. As dificuldades encontradas foram norteadoras para fazer transformações na vida dos indivíduos. Apesar dos aspectos negativos, houve muitos benefícios.

Durante o desenvolvimento do artigo ocorreu a discussão que as políticas educacionais se constroem de acordo com a época histórica. Apesar dos documentos oficiais norteadores, principalmente a BNCC, exigirem muito além das competências cognitivas, pouquíssimas alterações haviam sido feitas nas instituições de ensino.

A inserção da tecnologia como meio facilitador de estratégia de ensino, finalmente, aconteceu. Apesar das discrepâncias sociais, o processo de ensino e aprendizagem não parou para alguns alunos. Além disso, o isolamento social alertou especialistas e a comunidade sobre a importância do desenvolvimento do indivíduo como um todo.

Houve uma ênfase nas competências socioemocionais, que já existiam na BNCC e outros documentos, embora apenas agora estão sendo devidamente desenvolvidas. Como resultado, o ensino tornou-se mais humano e considerou a autonomia e desenvolvimento integral do aluno, combinando vários aspectos como ensino, empatia, solidariedade, comunicatividade, entre outros.

Todas essas considerações contribuem para o incentivo do protagonismo do aluno. A escola torna-se um espaço acolhedor, no qual eles se sentem parte de uma comunidade, além de sempre buscarem encontrar soluções para problemas existentes no meio social.

Conclui-se, então, que as competências emocionais são extremamente importantes para a formação do aluno, pois por meio delas eles se sentem motivados a transformar sua realidade, seja escolar e/ou da comunidade em que vivem, tornando-se adultos melhores e mais dispostos. E, quando o isolamento acabar, essas competências devem continuar prevalecendo nas salas de aula com intuito de sempre garantir um processo de ensino e aprendizagem efetivo.

REFERÊNCIAS

- ABED, Anita Lilian Zuppo. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica.** São Paulo: UNESCO/ MEC, 2014.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Competências socioemocionais como fator de proteção à saúde mental e ao bullying. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/195-competencias-socioemocionais-como-fator-de-protecao-a-saude-mental-eao-bullying>>. Acesso em: 2 mai. 2021.
- COSTA, A.C.G. **Tempo de servir:** o protagonismo juvenil passo a passo; um guia para o educador. Belo Horizonte: Universidade, 2001.
- COSTAS, Ruth. Modelo de escola atual parou no século 19, diz Viviane Senna. BBC Brasil, São Paulo, 5 jun. 2015. Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/06/150525_viviane_senna_ru>. Acesso em: 6 mai. 2021.
- CURY, Camila. Inteligência emocional deve ser ensinada na escola. *Direcional Escolas*, 28 jun. 2017. Disponível em: <<https://direcionalescolas.com.br/inteligencia-emocional-deve-ser-ensinada-na-escola/>>. Acesso em: 6 mai. 2021.
- MAXI. **A hora e a vez das competências socioemocionais:** O papel da escola e do professor na formação integral do aluno. Disponível em: <<https://www.sistemamaxi.com.br/wp-content/uploads/2019/06/A->

-hora-e-a-vez-das-competencias-socioemocionais-Sistema-Maxi-de-Ensino.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2021.

MOREIRA, José Antônio; SCHELMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**. v. 20, n. 26, 2020. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438>>. Acesso em: 2 mai. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Base Educacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017.

ORTEGAL, Lenise Maria Ribeiro; ROCHA, Vitor Fiuza. O dia depois de amanhã – na realidade e nas mentes – o que esperar da escola pós-pandemia? **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, 2020.

RIBEIRO Elizabete da Silveira; AZEVEDO Michele Silveira; VIEIRA, Bruno Azevedo et al. Breve história da Educação. **Revista Gestão Universitária**. 2017

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO; INSTITUTO AYRTON SENNA. **Diretrizes para Política de Educação Integral: Solução educacional para o Ensino Médio**. Caderno 2: Modelo Pedagógico: princípios, metodologias integradoras e avaliações de aprendizagem. Rio de Janeiro: Record, 2015.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. 2020. **“Crises” Geram Inovações: O Entrelaçar Da Cultural Digital À Educação**. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/professores-e_gestores/30643-crisis-geram-inovacoes-o-entrelacar-da-cultural-digital-a-educacao>. Acesso em: 6 mai. 2021.

SIBILIA, Paula. **Redes ou pares: a escola em tempos de dispersão**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

TERRA. Marcia de Lima Elias. **História da Educação**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2014.

EAD E ENSINO REMOTO EMERGENCIAIS NA PANDEMIA: RELATOS DE EXPERIÊNCIA SOB A ÓTICA FAMILIAR

Annie Mara Arruda de Sá e Brito⁴⁰

INTRODUÇÃO

O surgimento do coronavírus, de forma avassaladora e inesperada em 2020, gerou a necessidade de ações rápidas por parte de autoridades, sendo o isolamento social uma das medidas de prevenção recomendados pela Organização Mundial da Saúde contra a pandemia. A Lei Federal nº 13.979, de 06/02/2020, estabeleceu que as autoridades poderão adotar o isolamento como medida de enfrentamento ao vírus e a Recomendação nº 027, de 22/04/2020, do Conselho Nacional de Saúde para o estado brasileiro mantém a recomendação (CNS, 2020).

Ocorreu, assim, o fechamento de escolas públicas e privadas, uma realidade mundial enfrentada em todas as modalidades de ensino presencial. E nessa conjuntura de crise, as instituições educacionais precisaram agir e encontrar soluções rapidamente para garantir o acesso à educação, com o uso da tecnologia de forma pedagógica. Era preciso conciliar o conhecimento dos professores permitindo a integração da tecnologia ao

40 Mestranda de Direito Ambiental na Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Advogada.

ensino e desenvolver a assimilação do conteúdo pelos estudantes (SILVA, 2020, p. 3-4).

Entram em cena nas instituições educacionais, de forma emergencial, não planejada, soluções digitais como a Educação à distância (EAD) e o Ensino Remoto Emergencial (ERE), temas deste relato de experiência, sobre os quais ainda há certa confusão, que serão esclarecidas ao longo do artigo.

O “novo normal” acabou por exigir muito mais de professores, estudantes e pais, a fim de garantir o direito à educação, sem se descuidar da preservação da saúde. Assim, a relevância do tema refere-se aos impactos causados pelo coronavírus no ensino fundamental e os principais desafios experimentados durante a vivência do EAD e do ERE.

Desta forma, o objeto de investigação desta pesquisa é examinar, sob a ótica familiar, se as duas soluções digitais (EAD e ERE) utilizadas devido à pandemia, por uma escola privada da Educação Básica localizada na cidade de Manaus, Amazonas, durante a suspensão das aulas presenciais, podem ser considerados meios eficazes para garantir o processo de aprendizagem de uma criança do ensino fundamental da referida escola.

Trata-se de uma pesquisa analítica-descritiva com abordagem qualitativa, realizado durante o ano letivo de 2020 (março a dezembro) e 2021 (fevereiro a maio), por meio de observação durante as tratativas quase diárias com a professora regente, designada pela escola para lidar com os pais de alunos, além de observar e acompanhar uma criança do sexo masculino *in loco* durante e após as aulas virtuais. A coleta de dados deu-se através de observação e de entrevistas informais com a criança (com 8 anos de idade, na 3ª série do ensino fundamental em 2020; e 9 anos, cursando a 4ª série em 2021), realizadas diariamente ao longo do período analisado – e por estímulo para que a criança externasse seus sentimentos através da escrita, permitindo, assim, captar também as suas compreensões e percepções sobre o assunto.

Com o cenário de isolamento e a suspensão forçada de aulas presenciais, tornou-se emergencial a busca por alternativas que permitissem às crianças continuar o processo de educação formal no ambiente doméstico.

No Brasil, apesar do esforço empreendido, houve sério comprometimento da educação, com aumento da desigualdade e da exclusão educacional que vinha reduzindo nos últimos anos, especialmente para crianças

de 6 a 10 anos de idade, índice superior a 40% dos mais de 5 milhões de crianças e adolescentes entre 6 a 17 anos sem acesso à educação, como mostra o estudo Cenário da Exclusão Escolar no Brasil de novembro de 2020 (UNICEF, 2021, p. 5).

Todavia, “qualquer quarentena é sempre discriminatória, mais difícil para uns grupos sociais que para outros” (SANTOS, 2020, p. 15). No caso das crianças, agravou-se com a dificuldade de acesso digital à educação, com discrepância desse grupo social nas regiões Norte e Nordeste, esvaindo-se todos os esforços para melhorar os índices educacionais brasileiros, que corre sério risco de regredir a patamares do início dos anos 2000 (UNICEF, 2021, p. 5 e 45).

Na região Norte, os estados do Amazonas e Pará empataram em terceiro lugar, com 32% da exclusão escolar em relação ao total da população entre 6 e 17 anos, atrás apenas de Roraima (38,6%) e Amapá (35,7%). Todavia, em números absolutos, a exclusão escolar no Amazonas (300.044) coloca o Estado em segunda posição, atrás apenas do Pará (610.983), indicando a necessidade de maior atenção para a região (UNICEF, 2021, p. 48).

Preocupante é o fato de que mesmo muitas crianças com condições de aprender em casa por ter a tecnologia (internet) e ferramentas (computador, celular) ao seu dispor podem não conseguir aprender de forma virtual por fatores presentes em casa, como a pressão para fazer tarefas domésticas, obrigação de trabalhar para ajudar no sustento da família, ambiente ruim para aprendizagem e falta de apoio para seguir o currículo on-line ou sua transmissão, de acordo com o relatório *Remote Learning Reachability* (UNICEF, 2020), de onde se extrai a importância do apoio e participação da família para fins de fortalecer o sistema de garantias de direito à educação e o efetivo aprendizado do discente.

A partir dessas observações práticas, e utilizando-se dos ensinamentos de Freire (1996, p. 9), de que “quem observa o faz de um certo ponto de vista, o que não situa o observador em erro”, passou-se a observar os fatos a partir da realidade concreta experimentada e a fazer reflexões, pois “o erro na verdade não é ter um certo ponto de vista, mas absolutizá-la”.

E ainda partindo da premissa de que há uma interdependência entre docentes e discentes, cujas características que os diferenciam não os reduzem à condição de objeto, um do outro (FREIRE, 1996, p. 13) e o papel

de docente assumido em parte pelas famílias, especialmente pelas mães durante a pandemia, torna-as igualmente sujeito do processo.

Assim, a partir desta contextualização, busca-se responder à questão problematizadora da pesquisa: a EAD e o ERE, utilizados durante a suspensão das aulas presenciais, podem ser considerados meios eficazes para garantir o processo de aprendizagem de uma criança do ensino fundamental?

Em consonância com esta indagação, observou-se se a EAD e o ERE ministrados em substituição às aulas presenciais contribuíram efetivamente para o aprendizado da criança do ensino fundamental, o que permitiu este relato de experiência, sob a ótica familiar.

1. EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA E ENSINO REMOTO EMERGENCIAIS

1.1 EDUCAÇÃO: DIREITO DE TODOS E DEVER DO ESTADO E DA FAMÍLIA

Sob a perspectiva pedagógica, a educação compreende aspectos formais e informais. O ensino formal, denominado educação escolar, ocorre, via de regra, em instituições educacionais próprias e se dá por meio do ensino-aprendizagem. Entretanto, um dos saberes indispensáveis consiste em saber que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 13).

Notadamente porque, para a prática educativa transformadora, são necessários vários desses saberes indispensáveis, especialmente em tempos de grandes avanços tecnológicos e situações extraordinárias, como a pandemia, em que a humanização e a responsabilidade ética devem nortear as práticas educativas. Nesse sentido, Freire (1996, p. 10) afirma estar “absolutamente convencido da natureza ética da prática educativa, enquanto prática especificamente humana”.

No aspecto informal, a educação se desenvolve a partir do nascimento da criança e ocorre inicialmente no meio familiar, com aprendizados que vão desde o entendimento das formas de linguagem pelo bebê (ao perceber que se chorar, será atendido pela mãe), passando pela fala, o aprender a andar, a interagir com amigos, na igreja, estendendo-se à fase adulta, no trabalho, na comunidade, nos movimentos sociais.

Na perspectiva legal, a educação compreende tanto um direito quanto um dever previsto na Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB) de 1988, pois ao mesmo tempo em que se apresenta como um direito social (art. 6º) assegurado a todos, também é um dever do Estado e da família (art. 205).

Assim, afirma-se que a educação possui natureza jurídica de direito fundamental, associada a prestações positivas por parte do Estado, mas também da família e da sociedade, atrelado aos objetivos da República brasileira, ligado aos ideais de igualdade material que caracterizam os direitos fundamentais de segunda geração, devendo o ensino ser utilizado pela educação para concretizar os objetivos do Estado brasileiro estabelecidos na CRFB/1988 (BADR et al., 2017, p. 21).

Por seu turno, a Lei nº **9.394/1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB), dispõe que os processos formativos educacionais se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (art. 1º), bem como disciplina a educação escolar, que, de forma preponderante, se desenvolve no ambiente escolar (§1º, art. 1º).

O dever do Estado para com a educação escolar pública compreende a obrigação de fornecer educação escolar básica de forma gratuita dos 4 aos 17 anos de idade e se subdivide em: pré-escola ou educação infantil (3 a 5 anos), ensino fundamental (iniciando aos 6 anos e duração de 9 anos) e ensino médio (última etapa da educação básica), como preconizam os artigos 4º, inciso I e art. 21, inciso I, art. 30, art. 32 e art. 35, todos da LDB, sendo um dos princípios para a ministração do ensino, a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino (art. 2º, inciso V, da LDB).

Ainda a respeito do ensino fundamental, nível da educação escolar básica, objeto deste relato de experiência, o §4º do artigo 32 da LDB estabelece que este será realizado de forma presencial e excepciona o ensino à distância como forma de complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.

Quando este parágrafo foi introduzido na LDB em 1996, o mundo contemporâneo sequer imaginava o que aconteceria em 2020, com a situação excepcional apresentada, demandando ações emergenciais para a proteção da vida e saúde das pessoas em todo o mundo.

Interessante notar que, embora no senso comum, as palavras emergência e urgência pareçam ser sinônimas, elas não são. Quando analisadas dentro do contexto da saúde, a distinção dos conceitos entre esses dois estados torna-se esclarecedora e permite entender que emergência representa uma ameaça imediata para a vida do paciente e a urgência é uma ameaça iminente, uma situação de saúde que se não for solucionada, pode tornar-se uma emergência⁴¹.

Pautados por esse caráter de emergência na saúde pública, governantes e demais autoridades públicas brasileiras, apoiados em orientações de epidemiologistas e das instituições de saúde internacional e nacional, determinaram ações através de atos legislativos para a proteção da população, entre as quais, o isolamento social.

Muitos trabalhadores passaram a executar suas atividades em casa, na modalidade de teletrabalho, os eventos públicos, culturais e esportivos foram proibidos. E nessa toada, as atividades educacionais também foram suspensas, sendo permitidos apenas os serviços públicos e atividades essenciais.

Tudo de forma emergencial, sem possibilidade de planejamento, de montagem de infraestrutura pelas instituições de ensino, do treinamento de professores ou da preparação dos pais e das crianças para lidar com a situação das aulas não presenciais, pois a Covid-19 representava uma ameaça a todos.

Nessa situação, com pouquíssimo tempo de preparação, não foi possível oferecer o apoio a todos os professores adequadamente e as instituições educacionais tiveram que agir no improviso para propor soluções rápidas em circunstâncias inferiores às ideais, levando muitos professores a achar o processo estressante (SILVA, 2020, p. 8).

No plano nacional, foi promulgada a Lei nº 13.979/2020. Já no estadual, o Governo decretou situação de emergência na saúde pública por 120 dias e suspendeu as aulas da rede estadual pública de ensino na capital, conforme Decreto nº 42.061, de 16/03/2020.

O período é marcado por intensa produção legislativa pelo Executivo Estadual, com destaque para o Decreto nº 42.101, de 23/03/2020, que suspendeu por 15 dias o funcionamento de todos os estabelecimentos

41 Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/cursos-e-faculdades/enfermagem/noticias/qual-a-diferenca-entre-urgencia-e-emergencia>. Acesso em: 02 mai. 2021.

comerciais e de serviços não essenciais, entre os quais as escolas do ensino privado.

Indicadores apontam o aumento de casos no Estado e na capital, com a suspensão das atividades não essenciais se renovando paulatinamente por meio de novos Decretos. Havia apenas uma certeza comum a todos os atores: a de que era preciso garantir a educação das crianças e adolescentes mesmo em isolamento.

1.2 ALTERNATIVAS À EDUCAÇÃO BÁSICA EM TEMPOS DE PANDEMIA: EAD E ERE

Grande era o desafio de garantir o direito à educação escolar básica em tempos de isolamento. A saída foi utilizar-se de recursos tecnológicos. Escolas, professores e famílias precisavam agir rapidamente para acompanhar as mudanças drásticas e não programadas. Entrou em cena, a EAD e o ERE, que possuem diferenças entre si.

Enquanto a experiência educacional da EAD é totalmente projetada e planejada para ser on-line, o ERE objetiva responder a uma mudança repentina de modelos instrucionais para alternativas em uma situação de crise e que retornarão ao formato presencial assim que a crise ou emergência tiver diminuído (SILVA, 2020, p. 9).

Na EAD, o formato é o de aulas gravadas e disponibilizadas em plataformas digitais que serão acessadas pelo estudante, no tempo e horário disponíveis por ele. Já no ensino remoto, o ensino-aprendizagem ocorre de maneira simultânea, com a interação entre professor e alunos se fazendo em tempo real, como nas videoconferências por aplicativos como Skype, Google Meet e Zoom ou em chamada de vídeo por WhatsApp, para citar alguns.

Na modalidade EAD, as aulas são, geralmente, gravadas com antecedência e em estúdios, com apoio de pessoal técnico e posteriormente editadas. Outro aspecto é que o público-alvo dessa modalidade tem distinção em relação à faixa etária e nível socioeconômico da motivação para estudar e expectativas profissionais (GIL; PESSONI, 2020, p. 8). Esse público-alvo é habitualmente composto por pessoas na fase adulta, que trabalham e sem muito tempo disponível para as aulas presenciais.

Nesse sentido, as características assíncronas dos ambientes virtuais nas redes, como no caso da educação à distância, permitem aos alunos e professores desenvolverem suas atividades nos mais diferenciados lugares e horários (KENSKI, 2003, p. 80).

Portanto, “ensino remoto não é Educação à distância”. De acordo com a LDB, a EAD é uma modalidade de Educação, enquanto o ensino remoto revela a uma possibilidade de ensino utilizada em situação emergencial, na modalidade de ensino presencial, tendo por finalidade garantir a aprendizagem (ANJOS, 2020, p. 232).

As aulas presenciais, apesar de insuficientes para alcançar muitos dos objetivos de aprendizagem, ainda se constituem uma das estratégias didáticas mais utilizadas nos diferentes níveis de ensino. Mas foram substituídas pelo ensino remoto na maioria dos estabelecimentos de educação em decorrência das restrições de isolamento social, determinadas pela pandemia da Covid-19 (GIL; PESSONI, 2020, p. 4).

De acordo com o mini Dicionário Aurélio de Português (2004, p. 696), a etimologia da palavra remoto significa distante no tempo ou no espaço, ou no sentido da informática, o que é acessado ou realizado por linha de comunicação entre computadores.

Dessa forma, a transmissão de conhecimentos úteis à educação (ensino) passou do presencial para o remoto, implicando na “transposição de encontros, saberes e trocas educativas que aconteciam em espaços físicos para ambientes desterritorializados”, ensejando o caráter emergencial por ser alternativa adotada de supetão, sem planejamento, mas de forma a garantir a continuidade do calendário letivo no ano de 2020 (FERREIRA et al., 2020, p. 3).

Observou-se, num primeiro momento, que muitas escolas de Manaus, mesmo as da rede privada, por não conseguirem utilizar-se do ensino remoto, adotaram a modalidade de EAD, com aulas gravadas e exercícios de fixação disponibilizadas em plataformas. Foi o caso da escola mencionada neste relato de experiência.

Havia barreiras imensas a se enfrentar, como a inexistência de infraestrutura adequada (computadores, conexão com internet ágil e estável), a formação de professores para ter familiaridade em tão pouco tempo com plataformas digitais e a ansiedade causada por isso, a falta de habilidade de

pais com as novas ferramentas de ensino e, principalmente, a adaptação das crianças a essa nova realidade.

Outro ponto observado é que na EAD a barreira não se limita apenas ao distanciamento físico, mas também ao distanciamento digital entre a criança e os professores e entre a criança e os demais colegas de sala de aula, todos restritos ao seu espaço físico domiciliar, acompanhando as aulas por gravações.

Quanto ao ERE, as desvantagens vão desde a dificuldade de alunos para manusear computadores e internet fora da escola e para continuarem atentos durante as aulas, a ausência de habilidades necessárias pelos professores para utilizar adequadamente a tecnologia do ensino remoto e a carência de infraestrutura necessária das instituições de ensino para garantir um ensino de qualidade (GIL; PESSONI, 2020, p. 4).

Por sua vez, Gil e Pessoni (2020, p. 8), valendo-se de Northey (et al., 2015) e Martin e Parker (2014), lecionam que, no ensino remoto, as aulas on-line são oferecidas na modalidade síncrona, isto é, ocorrem em tempo real através de plataformas de videoconferência. E ressaltam que os estudantes que estão tendo aulas remotamente, devido à pandemia, não escolheram essa modalidade.

Nesse diapasão, Ferreira et al., (2020, p. 7) também salientam sob a perspectiva de Lucena (2016) e Alonso (et al., 2014) que “construir redes sociodigitais na educação não é tarefa fácil”, porque, para o desenvolvimento de competências de uma cultura digital, não é suficiente o uso mecânico das tecnologias móveis e metodologias enfadonhas, sendo fundamental pensar na formação dos indivíduos para a prática do pensamento, da produção, do compartilhamento de opiniões, informações e saberes.

Ainda sobre objetivos de aprendizagem, Gil e Pessoni (2020, p. 3) se apropriam da taxonomia estabelecida por Bloom et al. (1956) para explicar que um dos aspectos mais relevantes de elaboração dos objetivos educacionais está na sua classificação, que se subdivide em três domínios: cognitivos (relacionados a conhecimentos ou capacidades intelectuais), afetivos (relacionados a sentimentos, opiniões e atitudes) e psicomotores (relacionados a atividades de natureza neuromuscular) e tem por finalidade fornecer uma estrutura para obter maior eficácia das atividades educacionais.

Esses domínios das classificações tornam-se importante quando se questiona sobre o atingimento dos objetivos de aprendizagem de crianças propostos nos planos de ensino numa realidade de EAD ou de ERE.

Nesse sentido, Gil e Pessoni (2020, p. 8-10) destacam que, dos três domínios, o relativamente simples é o cognitivo, que compreende capacidades intelectuais como memorização, compreensão, aplicação, análise e avaliação das aulas expositivas remotas. Enquanto que os psicomotores são mais difíceis de serem alcançados com o ensino remoto por envolverem atividades com habilidades relacionadas à manipulação de máquinas, instrumentos ou objetos. À medida que os objetivos afetivos, que se referem a fenômenos como motivação, sentimentos, emoções, disposições e valores, por ser a videoconferência uma das formas mais utilizadas pelos professores nas aulas do ensino remoto, também se mostram insuficientes para o alcance de objetivos afetivos.

Para Freire (1996, p. 73), a prática educativa não pode prescindir da formação e da capacidade científica séria, do domínio técnico a serviço da mudança, mas também deve ser vivida com afetividade e alegria, pois “ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”.

Portanto, numa comparação entre a EAD e o ERE no processo de ensino-aprendizagem para crianças da educação básica fundamental, cujas idades estão compreendidas na faixa etária de 6 a 14 anos, depreende-se que, embora nenhum dos dois permitam alcançar os mesmos objetivos de aprendizagem obtido nas aulas presenciais, o ERE apresenta algumas vantagens em relação à EAD como solução para o problema da quebra de planejamento escolar, por permitir certa interação entre as crianças e entre estas e os professores em tempo real, apesar do distanciamento físico.

2. EAD E ENSINO REMOTO EMERGENCIAL SOB A ÓTICA FAMILIAR

2.1. A EXPERIÊNCIA DA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA (EAD)

Consciente de que sem a curiosidade que move, que inquieta, que insere na busca, não se aprende e nem se ensina, e assumindo-se epistemologicamente curiosa (FREIRE, 1996, p. 44), passou-se a observar os

fatos vivenciados em busca de descobrir o que se sabe, o que ainda não se sabe e refletir sobre todo esse processo para verificar se é possível chegar a uma resposta para o problema da pesquisa.

O observador é uma mãe, que teve que conciliar o acompanhamento da criança em casa, com tudo o que isso envolve e representa, administrando com outras responsabilidades, como afazeres domésticos e teletrabalho, e refletir sobre as dificuldades práticas enfrentadas no EAD e no ERE, suas impressões, inferências e aprendizados obtidos neste processo.

Em 2020, as aulas da escola particular onde a criança desse relato estudada ocorreu em sua quase totalidade na modalidade EAD, provavelmente por falta de infraestrutura da escola para realizar o ERE. Criou-se um ambiente no aplicativo Google Classroom, por onde seriam enviadas as videoaulas e as atividades.

Uma das primeiras dificuldades observadas foi a inexistência de infraestrutura e a falta de habilidades telemáticas dos professores, que passaram a gravar as aulas de sua casa, mas não possuíam equipamentos adequados e nem tiveram tempo necessário para a preparação.

Observou-se que, em algumas videoaulas, a voz de certa professora era tão baixa, que, até mesmo, com o volume do computador no máximo e a criança usando fone de ouvidos, havia prejuízo na transferência do conteúdo gravado. Inúmeros foram os casos de videoaulas postadas em que não era possível assistir, por algum problema técnico, havendo a necessidade de contato com a escola, para a correção e nova postagem do vídeo na plataforma.

Para as notas do 1º bimestre, a escola enviou por meio da plataforma Google Classroom, atividades que deveriam ser respondidas pelas crianças e entregues no retorno das aulas presenciais. Outro problema de infraestrutura apresentou-se, agora pelas famílias, pois muitas não possuíam impressoras, fazendo-se necessário a disponibilização das atividades impressas na escola. Para solucionar a questão, a partir do 2º bimestre, a escola passou a realizar as avaliações no Google Forms.

Entretanto, não bastava apenas realizar a transmissão de conhecimento, era preciso aferir se o que estava sendo ensinado estava efetivamente sendo aprendido. Então, em maio de 2020, a escola passou a fazer dois encontros semanais no contraturno, de forma síncrona, com duração máxima de 45 minutos cada, para revisão dos conteúdos.

Nas aulas síncronas, as dificuldades eram de conexão imediata do professor ou de alguns dos alunos. Outras vezes, havia lentidão ou instabilidade na internet, sendo necessário o reenvio dos links de acesso, o que nem sempre garantia uma conexão de qualidade, dificultando a interação e o objetivo das aulas que era esclarecer as dúvidas e corrigir os exercícios.

Observou-se dificuldade operacional por falta de padronização no horário das aulas de revisão de conteúdos o que prejudicou o aluno, que, às vezes, não conseguia assistir, porque a escola antecipava o horário e não avisava os pais com antecedência. Ou ainda, porque as aulas síncronas do contraturno coincidiam com as aulas remotas do curso de inglês da criança, sendo a situação reportada diversas vezes à professora regente, situação que perdurou até julho, quando houve o retorno híbrido. Portanto, a finalidade para a qual as aulas remotas foram estabelecidas não surtiram os efeitos esperados, além de causarem mais ansiedade e estresse familiar.

Em 20 de julho de 2020, com a retomada das aulas presenciais no sistema de rodízio das crianças, com presença de 50% dos integrantes da sala participando em dias alternados da semana, sendo facultado aos pais a manutenção dos filhos assistindo às aulas no estilo EAD, opção escolhida pela família deste relato, levando em consideração o elevado número de contaminados e mortos na cidade de Manaus.

Com o sistema híbrido de aulas (presencial e EAD), observou-se uma sobrecarga de trabalho de professores, que, além das gravações, teriam que dar aulas presencialmente. Nesse sentido, também houve uma sobrecarga dos pais, pois, com as aulas presenciais, a escola suspendeu as aulas síncronas no contraturno para revisão de conteúdo e correção de atividades.

Fez-se necessário que a mãe assumisse, de certa forma, uma posição de professora de seu filho, dispensando mais tempo para tirar as dúvidas sobre os assuntos das videoaulas e fazer a correção das atividades postadas na plataforma, antes de enviar as atividades concluídas para a professora regente. Assim, fazendo um trocadilho com a expressão popular que “de médico e louco, todo mundo tem um pouco”, diante do cenário pandêmico, pode-se dizer que “de professor e louco, toda mãe tem um pouco”.

A rotina envolvia a conferência e correção de atividades, revisão de conteúdo esclarecimento sobre as dúvidas existentes do conteúdo ministrado pelos professores na EAD, de uma forma que a criança com-

preendesse o conteúdo, mas sendo estimulada a pensar para chegar aos resultados.

A criança-professor foi praticamente inexistente durante o ano de 2020, pois, na modalidade EAD, não tem como haver qualquer interação, as quais ocorreram de forma sofrível apenas durante as aulas síncronas no contraturno, durante os meses de maio até a primeira quinzena de julho. A interação entre os colegas de sala de aula inexistiram.

Percebendo a ansiedade da criança e depois de observar de perto todas as dificuldades da EAD e mesmo das aulas síncronas, numa das vezes em que a criança desse relato foi indagada por sua mãe durante conversa descontraída sobre como ele se sentia, quais eram suas dificuldades, falou que sentia saudades dos amigos da escola. Então, a criança foi estimulada a pensar mais sobre o assunto e a escrever a respeito.

E seu relato foi surpreende, porque mostra que as crianças também percebem e dependendo da estimulação, conseguem externar, através da escrita, seus sentimentos e a noção do contexto em que estão inseridas. Será transcrito na íntegra o texto escrito pela criança:

No começo eu tinha dificuldades em escrever textos, em pontuação e em fazer minha tarefa e minha mãe tinha que me corrigir. Todos os dias eu acho eles iguais e também tenho muita ansiedade. Por causa de que? Da pandemia Covid19 e sinto saudade de meus amigos da escola e do lanche e as conversas sobre jogos e do jiu-jitsu. (sic)

Portanto, apesar do esforço familiar para ajudar no aprendizado cognitivo e psicomotor da criança na modalidade EAD, o domínio afetivo não é totalmente alcançado, pois é fundamental o contato, a interação da criança também com os professores e amigos de sala de aula, ainda que de forma remota, estimulando sentimentos, emoções e sensações, o que mostrou-se impossível na modalidade EAD.

2.2. A EXPERIÊNCIA DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

No início de 2021, Manaus foi tomada pela segunda onda da pandemia, com efeito mais devastador que a primeira, surgindo uma nova

cepa (P1), mais agressiva e com maior transmissibilidade. Assim, as aulas presenciais que iniciariam em fevereiro de 2021 foram suspensas por Decreto governamental e em 03/02/2021. A escola iniciou o ano letivo no sistema híbrido (EAD e as aulas remotas), com algumas melhorias, já que as aulas do ERE passaram a se realizar todos os dias e no mesmo turno de aula da criança.

Observou-se, então, uma melhoria no processo escolar e na aprendizagem da criança, com o estabelecimento de uma rotina diária da escola, já que as aulas passaram a se realizar em tempo real todos os dias da semana, em horários fixos e no mesmo turno de aula, o que permite a organização dos pais, evita o conflito com outras atividades do contraturno e a redução da ansiedade da criança, além da possibilidade de interação com colegas e professores.

Esse efeito foi de pronto percebido por toda a família, com esse feedback repassado à professora regente, sobre a importância das aulas síncronas, pois o contato, ainda que virtual, das crianças entre si e com os professores, ameniza um pouco o isolamento e ajuda a refazer os laços de amizade, de troca e de afetividade das crianças.

A partir de 8 de março de 2021, a escola modificou a metodologia das aulas EAD para o ensino totalmente remoto. A partir de 24 de março, a escola voltou com as aulas presenciais, mantendo o sistema de rodízio de alunos e o sistema híbrido (aula presencial e ERE). As aulas ministradas em sala passaram a ser transmitidas de forma síncrona aos alunos que estão em casa, via Google Class Room e gravadas para quem eventualmente não pode assistir.

Muitos problemas de conexão ainda causam atrasos no início das aulas e há a necessidade de reenvio de link para acesso, além do desafio para o professor ter que administrar ao mesmo tempo, um grupo na sala de aula e o outro remotamente.

Em relação ao ensino remoto emergencial, Silva (2020, p. 10) salienta que “os cursos criados nessas circunstâncias não devem ser aceitos como uma alternativa de longo prazo, mas como solução para um problema imediato”. Entretanto, o fato de aulas serem ministradas em tempo real e permitirem a interação, ainda que por uma tela de computador, representa uma melhoria significativa no processo de aprendizagem, especialmente no domínio afetivo, totalmente negligenciado na EAD.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto de isolamento social trouxe grandes desafios também na área educacional. Foram necessários esforços de todos os atores envolvidos e a flexibilidade para adaptar-se às mudanças. Com a pandemia, ficou clara a importância do ensino presencial, apesar de suas imperfeições, e das interrelações entre aluno-professor e entre colegas de sala de aula.

Mas também foi possível verificar que, em tempos de crise, a humanidade é capaz de implementar alternativas e dar soluções aos problemas. A educação à distância e o ensino remoto emergencial são exemplos de soluções que a grande maioria da geração do século XXI experimentou, mesmo sem ter optado por tais formas de educação.

Ficam as experiências e as lições aprendidas nesse período emergencial sobre como é fundamental a participação efetiva da família na educação das crianças, de um olhar atento para perceber suas necessidades, apoiar nas dificuldades e ajudar a superar limites. E que às vezes, mães e pais também precisarão ser um pouco professor, pois, segundo Kenski (2003, p. 118), a aprendizagem de informações e conceitos que tradicionalmente era tarefa exclusiva da escola, também precisou ser exercitada de forma mais intensa e sistematizada pela família.

Para o ensino em ambiente virtual, fez-se necessário a união de escola, professores, pais e alunos criando possibilidades para a produção ou construção do conhecimento em prol do aprendizado da criança. Portanto, em resposta à questão problematizadora, sob o ponto de vista deste observador, depreende-se que a EAD e o ERE não apresentaram-se como meios adequados e nem totalmente eficazes para fins de garantir o processo de aprendizagem de uma criança do ensino fundamental, justificadas pelas próprias deficiências dos dois modelos, que exigiram a intervenção e apoio direto da mãe com a criança.

Ademais, nesta fase da vida, crianças precisam das conversas, das trocas de experiências, dos abraços, da afetividade. E como ensina Paulo Freire, não basta apenas a capacidade científica e o domínio técnico do professor para transmitir informações.

Por fim, das reflexões realizadas, percebeu-se que o mais importante é compreender que, para garantir o direito à educação e alcançar o processo de ensino-aprendizagem na educação básica, é essencial o alcance dos

domínios cognitivos e psicomotores, mas também dos afetivos, ainda que remotamente, para o pleno desenvolvimento da criança.

REFERÊNCIAS

AMAZONAS. **Decreto n. 42.061, de 16 de março de 2020**, 2020.

_____. **Decreto n. 42.101, de 23 de março de 2020**, 2020.

ANJOS, Maura Tavares dos. Ensino remoto no ensino superior em tempos de covid-19: narrativas da experiência. **Cadernos da Pedagogia**, v. 14, n. 30, p. 227-234, 2020. Disponível em: <<http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1369>>. Acesso em: 1 mai. 2021.

BADR, Eid; et al. **Educação ambiental, conceitos, histórico, concepções e comentários à lei da Política Nacional de Educação Ambiental (Lei n. 9.795/99)**. Programa de Pós-Graduação em Direito Ambiental da UEA. Mestrado em Direito Ambiental. Manaus: Editora Valer, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988**.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, 1996.

CNS. **Recomendação n. 027, de 22 de abril de 2020**, 2020. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/recomendacoes-cns/1132-recomendacao-n-027-de-22-de-abril-de-2020>>. Acesso em: 3 mai. 2021.

FERREIRA, L. F. S.; SILVA, V. M. C. B.; MELO, K. E. da S.; PEIXOTO, A. C. B. Considerações sobre a formação docente para atuar on-line nos tempos da pandemia de COVID-19. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, p. 1-20, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/24761>>. Acesso em: 1 mai. 2021.

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

GIL, A. C.; PESSONI, A. Estratégias para o alcance de objetivos afetivos no ensino remoto. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, p. 1-18, 2020.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus Editora, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus (Pandemia Capital)**. Boitempo Editorial, 2020. Edição do Kindle.

SILVA, Silvio Luiz Rutz da. **Ensino remoto emergencial**. Ponta Grossa, PR: Ed. dos Autores, 2020.

UNICEF. **Cenário da Exclusão Escolar no Brasil de novembro de 2020**, 2021. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>>. Acesso em: 1 mai. 2021.

_____. **Relatório Remote Learning Reachability 2020**, 2020. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/covid-19-pelo-menos-um-terco-das-criancas-em-idade-escolar-nao-consegue-acessar-ensino-a-distancia#:~:text=Mesmo%20quando%20as%20crian%C3%A7as%20t%C3%Aam,de%20apoio%20para%20seguir%20o>>. Acesso em: 1 mai. 2021.

EMEF ANTONIO AZEVEDO E O FORMS NO ENSINO REMOTO: VIABILIDADE, NECESSIDADE, BENEFÍCIOS E LIMITAÇÕES

*Emerson Felipe da Silva*⁴²

INTRODUÇÃO

O ensino remoto, modelo de ensino predominantemente utilizado neste momento atual, trouxe arraigada uma infinidade de transformações e questionamentos, mas, o Google Forms, aplicativo da Google, na EMEF Antonio Azevedo, entranhou nessas mudanças e indagações.

Esse formulário do Google, até então, pouco difundido nas escolas públicas, apesar de gratuito, despontou no ensino remoto do Antonio Azevedo, no ano letivo 2020 e 2021, como uma das possibilidades do professor chegar até o aluno pela praticidade de abordar conteúdos, construir questionários avaliativos e adquirir feedback instantâneo.

Diante de um cenário no qual, mesmo que seja um discurso já concretizado há anos, o fato das novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TCIDs) promoverem inúmeras discussões e uma necessária mobilização para sua utilização, essencialmente no período de aulas

42 Mestre em Ciências da Educação pela FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES "REPÚBLICA DEL PARAGUAY" (2020); Supervisor Escolar da EMEF Antonio Azevedo (Baía da Traição), e, Professor de Educação Física da Educação Básica, na modalidade de ensino Educação Escolar Indígena.

remotas, sua abordagem na rede pública de ensino ainda carece de óticas abundantes, inclusive, no tocante ao Google Forms objetivando saber se é viável, necessário, benéfico, limitado.

Então, como pensar em debater a utilização das metodologias ativas, na conjuntura do ensino remoto, nessa e em várias redes públicas de ensino, se ainda nem “engatinhamos” na aprendizagem convincente através das aulas ministradas remotamente.

No presente artigo, analisaremos e discutiremos a aplicabilidade do formulário da Google, nesse período de ensino remoto, na EMEF Antonio Azevedo, onde utilizamos além da observação numa proposta de revisão integrativa, contemplamos, inferimos e argumentamos sobre os dados da pesquisa quantitativa que foram coletados através de um questionário fechado realizado através do próprio Google Forms.

Para melhor compreensão, a configuração do texto apresenta, além deste conteúdo introdutório, o capítulo I, analisando o profissional da educação e a relação com o formulário em sua didática no ensino remoto; o capítulo II, que discute a conversão dos dados em *insights* relevantes; as considerações finais, oportunizando respostas ao objeto do estudo e possibilitando pesquisas e estudos posteriores; e as referências, para constatar autores que participaram do “pingue-pongue”.

1. A FIGURA DO PROFESSOR E A RELAÇÃO COM O FORMULÁRIO DA GOOGLE NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM TEMPOS DE PANDEMIA

Ciente que, com o advento do ensino remoto, na supracitada unidade de ensino, os profissionais da educação foram orientados pela gestão escolar e coordenação pedagógica a utilizar o formulário da Google na proposição das atividades semanais em todas as turmas do ensino fundamental II e ensino fundamental II da EJA (Educação de Jovens e Adultos) – alunos que estiveram realizando contato virtual através das redes sociais. Logo, estivemos inquietamente buscando conhecer os impactos concernentes dessa relação junto à ferramenta.

O Google oferece gratuitamente vários aplicativos, informação pouco difundida, com qualidade de compartilhamento e colaboração com os quais se pode obter diversos tipos de serviços. Dentre eles, encontram-se

os formulários, ou seja, o Google Forms, em que se pode escrever questionários, pesquisas, avaliações e obter resultados em planilhas editáveis. O serviço de armazenamento em nuvem é onde o Google Drive armazena seus arquivos e o Google Forms tem um espaço todo especial nesse universo recheado de opções para serem remotamente acessados (MARTINS, 2020).

Os profissionais da educação, essencialmente aqueles que atuam no ensino fundamental II e ciclos do ensino fundamental II da EJA, com o advento da pandemia em março de 2019, após período de férias antecipadas, outorgada pelo governo do estado, estiveram diante do desafio de iniciar uma relação, até dias hodiernos, duradoura – e para a ampla maioria sendo seu primeiro contato com o Google Forms.

Almeida (2011) afirma que muitos ainda afirmam que professores são iguais a todos os outros profissionais do conhecido mercado de trabalho. Logo, não sendo cabível aceitar ou acatar esta afirmação, nós, professores, não somos nem jamais seremos iguais a quaisquer outros profissionais do universo compreendido como trabalho. Então, somos únicos.

Isto posto, a escola municipal aqui pesquisada está situada no município de Baía da Traição, litoral norte do estado da Paraíba, cidade reconhecida nacionalmente pelas belezas naturais e atrativos históricos e culturais, como também a cultura do Povo Potiguara, população indígena que representa maioria significativa da população, e suas respectivas aldeias.

A EMEF Antonio Azevedo, neste letivo 2021, dispõe de 6 profissionais da educação compondo a equipe de gestão escolar e coordenação pedagógica; 22 funcionários sendo 7 administrativos e 15 pessoal de apoio; 67 profissionais atuando em sala, numa distribuição que apresenta 37 docentes distribuídos em todas as turmas e componentes curriculares, 3 docentes atuando no reforço escolar, 2 docentes atuando na sala de recursos e 15 cuidadores atuando nas mais diversas turmas e vinculados à coordenação do Atendimento Educacional Especializado (AEE); e, matriculou 560 estudantes subdivididos em turmas do 4º ao 9º ano do ensino fundamental, nos turnos matutino e vespertino, e ciclos do ensino fundamental da EJA no turno noturno.

Os professores da casa, em sua predominância, possuem vasta experiência no meio educacional e historicamente são reconhecidos pelo profissionalismo e notório saber. Ademais, somados juntamente com uma

gestão escolar democrática e eficaz, conseguem romper os limites no município da Baía da Traição e atrair alunos do município vizinho.

Conforme prega Alves (2006, p. 57), “O professor, prioritariamente, tem um papel da educação como um processo de humanização, que está muito além de somente formar indivíduos tecnicamente capazes de atuar na sociedade”.

Todavia, foi constatável, público e notório que a familiaridade ou intimidade junto ao aplicativo da Google aqui em foco, inicialmente, foi considerada deficitária ou inexistente para a maior fatia dos profissionais da educação. Porém, eles enfrentaram e enfrentam esse desafio buscando uma adaptação à nova rotina.

E do ponto vista pedagógico há uma diferença essencial que não pode ser perdida de vista ou até mesmo ignorada: o profissional da educação, de um lado, e os estudantes, de outro, encontram-se em níveis distintos de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social. Enquanto o docente tem uma compreensão que poderíamos denominar “síntese precária”, a compreensão dos discentes é de “caráter sincrético” (SAVIANI, 2009, p. 63).

Justamente por estarmos tratando do ensino remoto, devido à pandemia do novo coronavírus, ou seja, temática jamais abordada na instituição de ensino até então, logicamente, deveria “sobrar” mais indagações que resoluções, uma vez que tal modelo de ensino nas escolas públicas dificilmente atraía abordagens precedendo a Covid-19. Então, buscamos respostas para os inúmeros questionamentos.

Corroborando com Furtado e Bozza (2010, p. 25), o professor tem de ir para onde o aluno está, inclusive neste momento, mas com o firme propósito de trazê-lo junto para outro lugar onde ele possa ver o mundo por outras óticas e ganhe condições de entender o mundo a partir de outras perspectivas.

Nessa busca pelo alunado, o profissional da educação apresenta outras facetas e ações, geralmente, desconhecidas ou em desuso, as quais objetivam atrair o estudante, aquele disperso pelo cenário do ensino remoto ou desestimulado por não crer ou ver a educação escolar como prioridade, nessa reinvenção da prática docente firmada no ensino remoto.

Apesar disso, ratificamos Alves e Antunes (2011, p. 24), ao pregarem que os docentes são como poetas: não há metodologia ou modo de en-

sinar poesia. Eles podem facilitar, aprimorar, mas, ensinar a sensibilidade poética, não acredito que seja possível.

Então, ciente disso, faz-se necessário, mais uma vez, afirmar a necessidade de uma imprescindível relação e cooperação entre os pais, estudantes e profissionais da educação, ou seja, a parceria entre família e escola se tornou ainda mais vital para a educação escolar nesse contexto de pandemia.

Inclusive, a escola e a família foram as duas instituições encarregadas, na modernidade, de levar a cabo a tarefa ou missão de moldar o futuro representado pelos mais jovens, valendo-se, para tanto, da disseminação da crença de que era preciso submetê-los a um longo périplo formativo, a título de preparação para seu ingresso na vida adulta” (AQUINO, 2011, p. 116).

Diante de inúmeros desafios já existentes no contexto educacional, o ensino remoto, além de maximizar os existentes, acenou para outros diversos considerados vitais para a aprendizagem.

Para asseverar tal afirmação, Delors (2001, p. 158) atesta: “A entrada na escola de alunos com grandes dificuldades no ambiente social e familiar impõe novas tarefas aos professores para as quais eles estão muitas vezes mal preparados”.

Após mais de um ano na labuta da utilização dessa ferramenta, neste período de pandemia, pesquisamos sobre os impactos do uso do Google Forms, uma vez que os profissionais da educação, após direcionamentos da gestão escolar e coordenação pedagógica tornaram a utilização desse aplicativo no ensino remoto como, praticamente, o único recurso para transmitir conteúdos e realizar avaliações aos estudantes atendidos virtualmente, uma vez que outra quantidade considerável de educandos são atendidos através das atividades impressas.

Mota (2019) afirma que, neste contexto em que diversas ferramentas tecnológicas estão sendo implementadas na educação básica em tempos de pandemia da Covid-19, destacando o Google sala de aula, Google Forms, Zoom, Meet, Teams e muitas outras que permitem interação entre mais de 30 participantes simultaneamente, de forma gratuita, sem sombra de dúvidas, apresentou-se como uma das únicas vias para o processo da aprendizagem.

O formulário em destaque, após breve diálogo entre gestão escolar, coordenação pedagógica e corpo docente, ainda em 2019, no advento do ensino remoto, instaurado como principal recurso docente, foi disponibilizado aos educandos via aplicativo do WhatsApp para a prática docente. Logo, estivemos observando e explorando indiretamente a ótica dos profissionais da educação concernente à utilização dessa ferramenta.

Dentre os problemas que se destacaram, temos a conexão, o nível de internet de cada usuário e a falha de comunicação, observada principalmente nos lugares mais distantes onde a internet e o acesso são mais difíceis. O local não possui um acesso razoável, o sinal emitido pelas operadoras de telefonia tem dificuldade de chegar e, com isso, a internet não funciona de uma forma razoável em muitas localidades, como também algumas outras problemáticas com menos ocorrências (DIAS, 2021).

Esse cenário mencionado e reproduzido em boa parte dos municípios interioranos e que abriga zona rural prevacente ainda deve ser apontado e observado por inúmeras óticas.

Mas, ciente que uma vez construído e/ou personalizado o formulário pode ser socializado através de um endereço eletrônico ou redes sociais e, uma vez preenchido ou respondido pelos discentes, as respostas aparecem imediatamente na página do Google Forms do usuário – neste caso, o professor que criou, mas, especificamente, na aba ‘Respostas’. Então, acreditamos esse ser um dos principais benefícios pela otimização das respostas e/ou dados coletados.

Baseado em Silva e Nascimento (2021), “Para isso, se torna indispensável um ato inicial docente – o planejar. Aonde se pesquisa, analisa e recria novas práticas pedagógicas através da criatividade e interação em tempo real, apesar do distanciamento social”.

Tencionando alcançar o *overview* docente perante as várias facetas que o Forms pode apresentar e, conseqüentemente, extrair um *upgrade* necessário para minimizar as lacunas hiperbólicas existentes no ensino remoto, seria mais que imprescindível atentar para tal visão dos professores que cotidianamente estão lidando com a ferramenta e auferindo, ou não, resultados.

Esta rápida evolução e difusão das novas TDICs (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação), particularmente as associadas aos computadores e às comunicações e as suas implicações para a educação, trazem

novas exigências ao sistema educacional e conseqüentemente à formação de professores (TIMBANE; SCREMIN, 2019).

Escutar frases clichês sobre a reinvenção dos professores, a sala de casa é a sala de aula, o trabalho multiplicou, dentre outras tantas, já não são mais tão atuais após mais de um ano de pandemia. Contudo, atentar minuciosamente para os obstáculos, tropeços, privações, êxitos e triunfos dos profissionais da educação, provavelmente, seja a rota de acesso para desvelar as necessidades educacionais em tempos de pandemia.

Xavier e Lévy (2011, p. 167) indagam: de quem é o problema? Ou melhor: com quem está o problema? Aluno, professor, tecnologia ou sociedade tecnologizada? Ou será que todos têm parte nesse problema? E analisar a reação com que alguns professores têm tratado essas questões que envolvem as TDICs restringe-se à identificação de um culpado, que, de antemão, já está definido e apontado como sendo o aluno.

Talvez, contrariar o fato do educando ser o culpado identificado não seja um afronte, mas um olhar mais clínico e proximal da realidade que vivenciamos, pois, outras inúmeras indagações podem ser feitas: a formação docente preparou ou prepara para o ensino e/ou mundo virtual? As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) estão presentes no ambiente escolar predispostas ao professor e aluno? O docente e o discente estão estimulados ao trabalho junto às tecnologias? Os professores e alunos estavam ou estão preparados intelectualmente, psicologicamente e financeiramente?

Muito provavelmente isso desrespeita, segundo Fernandes (2018), o público que atende agora. Os chamados nativos digitais têm dificuldades, potencialidades e limitações diferentes dos alunos de duas ou mais décadas atrás, uma vez que mudaram as formas como são construídos o pensamento e a epistemologia.

Esse contraposto a tecnologia analógica, entendida, em alguns contextos, como facilitadora da aprendizagem, justamente por ser considerada como um conjunto de equipamentos e aplicações tecnológicas que permitem uma aula mais dinâmica, colaborativa, interativa e gamificada pode ser compreendida por diversas óticas.

Por mais que o futuro da Internet ou TDICs seja algo difícil de prever ou descrever, por outro lado, vale a pena lembrar que os arquitetos, que fizeram os primeiros protocolos da rede, jamais tiveram a menor noção

de que nossos avôs um dia iriam usá-los para entrar em contato com seus netos (LIMA, 2011, p. 47).

Portanto, diante das numerosas reflexões que podem, ou melhor, devem ser geradas, atentamos ao fato que, nas considerações finais, ainda teremos ponderações que devam ser apreciadas e examinadas para possíveis e/ou necessárias inferências.

Entretanto, cômico do potencial existente no consistente corpo docente e seus respectivos esforços objetivando alcançar êxito na aprendizagem dos alunos por meio das atividades com o Google Forms, convidamos vocês para mergulhar no capítulo seguinte e apreciar os dados coletados sobre a temática através da percepção dos professores envolvidos no processo.

2. METAMOFORSEANDO DADOS EM APRENDIZAGENS E INSIGHTS EXPRESSIVOS

A pertinência e primordialidade em apresentar essa análise de dados, inclusive sendo essencial considerar que esses dados foram coletados justamente utilizando o Google Forms, justificou-se justamente pela aquisição de conhecimentos significativos e epifanias que possibilita concretizar interpretações.

Neste capítulo, demonstraremos, através de gráficos, a visão dos cinquenta profissionais da educação em três momentos distintos: o trabalho docente antes do ensino remoto; a atuação docente no ensino remoto; e o ensinar no pós-ensino remoto – sendo, logicamente, todas as indagações relacionadas ao trabalho com a ferramenta da Google.

Devemos ressaltar que, dos 67 profissionais que atuam em sala, 42 profissionais da educação e 15 cuidadores, 50 responderam esse formulário. Todos os docentes são lotados na EMEF Antonio Azevedo e atuam em turmas do ensino fundamental regular, ciclos do ensino fundamental da EJA e na educação inclusiva.

Este trabalho emprega a pesquisa quantitativa, através de um questionário fechado, desenvolvido e socializado utilizando a ferramenta Google Forms para realizar a coleta de dados.

O formulário, ferramenta conhecida pelos docentes, foi dividido em quatro seções: seção I – apresentação pessoal; seção II – educação escolar no Antonio Azevedo e o Forms antes da pandemia; seção III – educação escolar no Antonio Azevedo e o Forms no ensino remoto; e seção IV

– educação escolar no Antonio Azevedo e o Forms no retorno as aulas híbridas e/ou presenciais.

Inicialmente, convidamos este profissional para, na seção I do Forms, realizar uma breve apresentação e aproveitamos para saber o nível de instrução destes, pois acreditamos ser uma informação preliminar relevante.

Formação Acadêmica

50 respostas

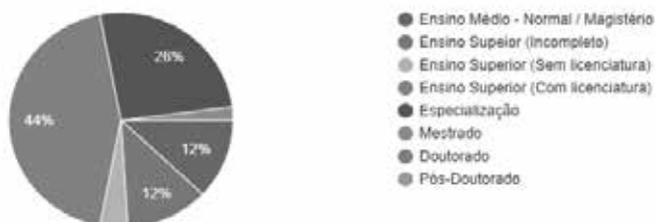


Gráfico 1 – Fonte: Autor, 2021.

Dentre os dados coletados, tornou-se notório que estávamos consultando, para fomentar ainda maiores lições, mais de 70% dos profissionais que possuem nível de graduação ou especialização.

Daí, ao iniciarmos, introduzimos diretamente a indagação que pode ser considerada primordial para as possíveis inferências e/ou apartes: o professor antes do ensino remoto já conhecia o Google Forms?

Na seção II, que tratamos especificamente do ensino que precedeu o período pandêmico, constatou-se um cenário, na questão 1, em que a ampla maioria ainda não conhecia o formulário da Google.

1. Já conhecia essa ferramenta antes da pandemia?

50 respostas



Gráfico 2 – Fonte: Autor, 2021.

Estando diante dessa informação singular e preponderante, buscamos ir além na questão 2, a qual trouxe um número de apenas 12% já haver utilizado a ferramenta nos anos que antecederam esse ensino remoto.

3. Já havia utilizado, em suas aulas, antes do ensino remoto, alguma ferramenta semelhante ao GOOGLE FORMS?

50 respostas

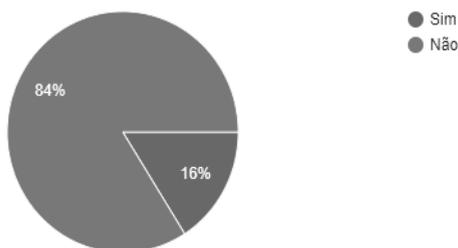


Gráfico 3 – Fonte: Autor, 2021.

Percorrendo em outros campos, a questão 3, ainda tratando dos anos que antecedem a pandemia, foi indagado se o docente já havia utilizado qualquer outra ferramenta semelhante ao Forms. Observamos que, aproximadamente, a mesma quantidade de docentes que responderam sim anteriormente, questão 2, repetiram aqui, havendo uma pequena maximização nos dados.

3. Já havia utilizado, em suas aulas, antes do ensino remoto, alguma ferramenta semelhante ao GOOGLE FORMS?

50 respostas

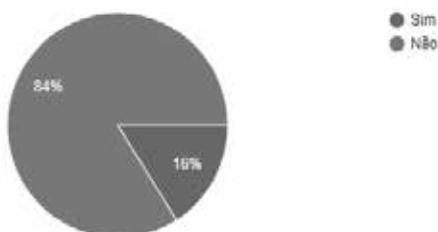


Gráfico 4 – Fonte: Autor, 2021.

Findando a seção II, na qual os dados nos remetem ao entendimento que não exclusivamente o Forms, mas outras ferramentas ou plataformas utilizadas na educação escolar, essencialmente, na rede particular, universidades e instituições de EAD, ainda estão, ou ao menos estavam até o advento da pandemia, distantes do professor da rede pública municipal de Baía da Traição.

Ao adentrarmos na seção III do formulário, aquele que objetivou se munir de dados no que tange ao trabalho com o Google Forms no ensino remoto, objetivo essencial da pesquisa, já na questão 4, primeira questão da seção, quando indagados sobre a viabilidade do trabalho com o Forms no ensino remoto, uma esmagadora maioria acenou positivamente.

4. Existe viabilidade para o trabalho com o Google Forms?

50 respostas

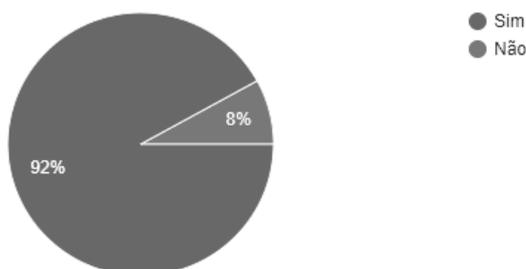


Gráfico 5 – Fonte: Autor, 2021.

Na questão 5, tratando da necessidade da utilização da ferramenta no ensino remoto, foi obtido um dado ainda mais hegemônico, ou seja, 47 docentes afirmaram a necessidade de trabalhar com o Google Forms nesse contexto vivenciado.

5. Existe necessidade para o trabalho com o Google Forms?

50 respostas

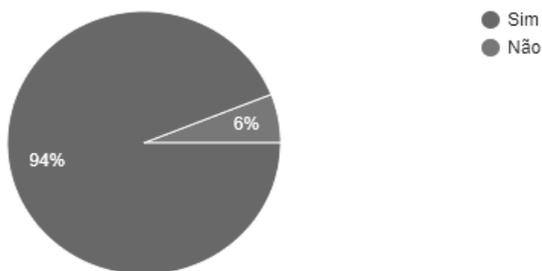


Gráfico 6 – Fonte: Autor, 2021.

Ainda objetivando responder o problema da pesquisa, obtivemos, mais uma vez, números prevaletentes perante aos benefícios do Google Forms para utilização no ensino remoto.

6. Existem benefícios no trabalho com o Google Forms?

50 respostas

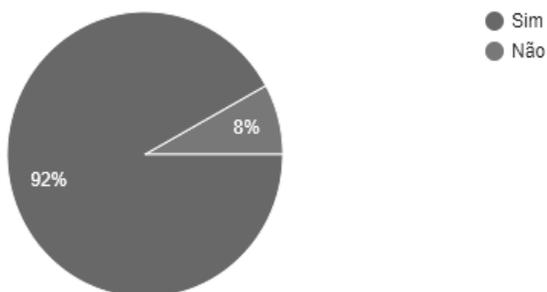


Gráfico 7 – Fonte: Autor, 2021.

Encerrando essa seção III, que pretendeu, através dos dados expostos, externar o *overview* dos profissionais da educação concernente à utilização do formulário da Google em dias atuais nesse ensino remoto, obtivemos um parecer de 66% que asseverou limitações para o trabalho docente em face ao trabalho com o formulário.

7. Existem limitações para o trabalho com o Google Forms?

50 respostas

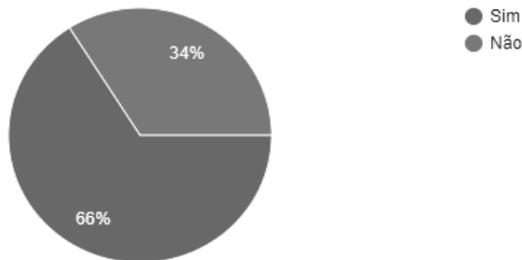


Gráfico 8 – Fonte: Autor, 2021.

Côncio que os dados obtidos nessa seção III, especificamente nos gráficos 5, 6, 7 e 8, evidenciou a viabilidade, necessidade e benefícios da ferramenta da Google, porém, também escancarou suas limitações.

Ao término da seção III, que trouxe as aguardadas aprendizagens significativas, rumamos, ainda, para uma quarta e finalíssima seção, aquela que hipoteticamente poderia nos render *insights* sugestivos e expressivos perante a temática abordada. E rendeu.

Daí, a seção IV, aquela que preconizava em seu enunciado estar tratando da utilização do Forms num eventual retorno ao ensino híbrido ou presencial e o nível de habilidade/conhecimento concernente à ferramenta, pontualmente considerando período pós-pandêmico, iniciou interrogando sobre a continuidade da utilização do formulário. Apenas cinco profissionais da educação, ou seja, 10%, responderam não pretender utilizar mais o recurso.

8. Você pretende continuar utilizando o Google Forms?

50 respostas

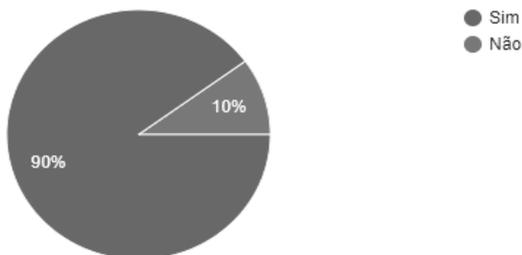


Gráfico 9 – Fonte: Autor, 2021.

Na questão 9, a indagação tratou sobre a não possibilidade de utilizar o formulário no ensino híbrido ou presencial. A maioria registrou que sentiria saudade ou tristeza, caso não pudesse mais utilizar da ferramenta em sua sala de aula num eventual retorno ao presencial ou híbrido.

9. Caso não utilize o Google Forms sentirá alguma saudade ou tristeza?

50 respostas

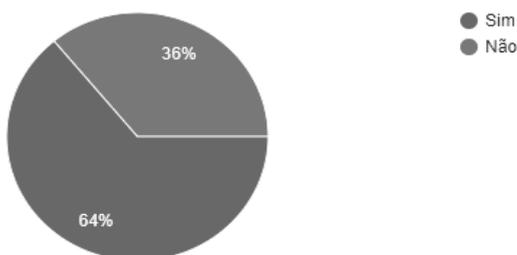


Gráfico 10 – Fonte: Autor, 2021.

Por fim, as questões 10 e 11, da seção 4, pretendeu especificamente mensurar os níveis de habilidade/conhecimento da ferramenta Google Forms no início de seu manuseio na escola em meados de abril de 2020 e saber da realidade em abril 2021, ou seja, um ano após o início do ensino remoto.

A questão 10 possibilitou entender que 68% dos professores consideraram seu nível fraco para a utilização da ferramenta em abril de 2020,

quando iniciou o ensino remoto. Provavelmente, por insegurança e dificuldades para o manuseio do Forms.

10. Você detinha qual nível de habilidade/conhecimento quando iniciou o trabalho com o Google Forms?

50 respostas

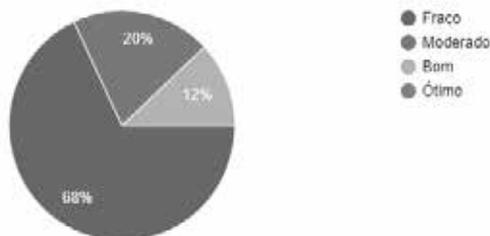


Gráfico 11 – Fonte: Autor, 2021.

Entretanto, já na questão 11, último dado contemplado em nosso estudo, esse tratando do cenário vivenciado em abril de 2021, considerando o nível de habilidade/conhecimento, aquele número de 68% considerados em nível fraco para manuseios da ferramenta caiu drasticamente para 26%, inclusive deixando de ser o principal número e sendo ultrapassado pelos 32% que consideraram estar em nível moderado e, essencialmente, pelos 36% que se autodeclararam em nível bom.

11. Atualmente você detém qual nível de habilidade/conhecimento para manuseio do Google Forms?

50 respostas

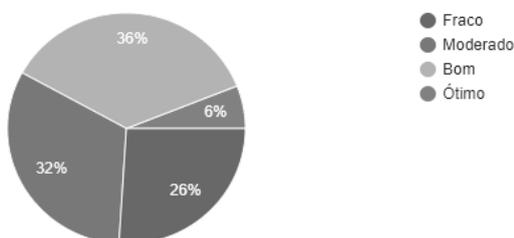


Gráfico 12 – Fonte: Autor, 2021.

Esses dados representam significativamente um retrato do feedback da problemática da pesquisa e, categoricamente, facilitando a construção das considerações finais, capítulo seguinte deste, uma vez que tal tabulação detectou e/ou comprovou cenários podendo ser compreendidos como aprendizagens e *insights* expressivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A finalidade deste estudo jamais seria esgotar ou estabelecer paradigmas únicos perante a utilização do Google Forms no ensino remoto. Mas, este trabalho pretendeu conseguir, sim, elucidar uma complexidade na visão docente perante os inúmeros aspectos que cercam o manuseio dessa ferramenta no ensino remoto.

Aludir o profissional da educação associado ao Forms na sua didática nessa periodização de ensino remoto, no capítulo inicial deste, inclusive, caracterizando sinteticamente a EMEF Antonio Azevedo e o perfil docente pode ser entendido como prelúdio aos dados socializados, pois o metamorfismo desses supracitados dados em aprendizados e *insights* eloquentes podem ser considerados essenciais ao estudo, uma vez que a amostra deve ser considerada significativa e nos conduziu para resultados apreciáveis e incontestes no educandário.

Entretanto, apontar que todos os caminhos trilhados revelam que o Google Forms, no ensino remoto, para a EMEF Antonio Azevedo é viável, necessário e benéfico, porém limitado, provavelmente, como toda e qualquer ferramenta.

Porém, outros dados e conceitos devem ser reputados para análises futuras, pois, apesar de uma ampla maioria desconhecer o Google Forms no início do ensino remoto, demonstram interesse significativo em continuar o uso da ferramenta, mesmo num cenário futuro de ensino híbrido ou presencial – e atualmente por apresentarem níveis alargados de habilidade e conhecimento no manuseio do Forms, sem dúvidas, são fatos, palpáveis, positivos.

Portanto, diante das numerosas reflexões que foram geradas, atentamos ao fato de que outras pesquisas e/ou estudos ainda consigam remeter ponderações que devam ser apreciadas e examinadas para possíveis e/ou necessárias inferências.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. **O Professor inesquecível**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.
- ALVES, Maria Dolores Fortes Alves. **De professor a educador: contribuições da psicopedagogia: ressignificar os valores e despertar a autoria**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2006.
- ALVES, Rubem; ANTUNES, Celso. **O aluno, o professor, a escola: Uma conversa sobre educação**. Campinas, SP: Papirus 7 Mares, 2011.
- AQUINO, Julio Groppa; et al. **Família e educação: Quatro olhares**. Campinas, SP: Papirus, 2011.
- DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 5ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.
- DIAS, Gustavo Nogueira; et al. A utilização do Formulário Google como ferramenta de avaliação no processo de ensino e aprendizagem em tempos de pandemia de Covid-19: Um estudo em uma escola de educação básica. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 4, 2021.
- FERNANDES, Cristina Soares; et. al. GOOGLE FORMS E A PRÁTICA DOCENTE: contribuições, possibilidades e limitações de uso da ferramenta para o ensino e a prática docente na perspectiva dos professores do Curso de Pedagogia da UNITINS. VII Encontro Nacional das Licenciaturas; VI Seminário do PIBID; I Seminário do Residência Pedagógica. **Anais...** Fortaleza – CE, 2018.
- FURTADO, Júlio; BOZZA, Sandra. **Professor: vida, morte e ressurreição**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2010.
- LIMA, Ana Maria de Albuquerque. **Cyberbullying e outros riscos da internet: despertando a atenção de pais e professores**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.
- MARTINS, Fernanda Adorno. Google forms como ferramenta de apoio: experiência docente em meio à pandemia corona vírus. Congresso

Internacional de Educação e Tecnologia. Encontro de Pesquisadores em Educação à distância. **Anais...**, 2020.

MOTA, Janeide da Silva. Utilização do google forms na pesquisa acadêmica. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 6, n. 12, p. 372-380, 2019.

SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia: teorias da educação, curvaturas varia, onze teses sobre a educação política. **Revista**. 41^a ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SILVA, Claudemir Cosme da; NASCIMENTO, Renata Makelly Tomaz do. Planejando remotamente com o google forms: uma proposta e prática pedagógica 2021. **REVES – Revista Relações Sociais**, v. 4, n. 1, 2021.

TIMBANE, S. A.; SCREMIN, R. As Tecnologias de Informação e Comunicação viabilizando laços entre encontros imprevisíveis e a aprendizagem. **Ensino e Multidisciplinaridade**, v. 5, n. 2, p. 80-91, 2019.

XAVIER, Antonio Carlos; LÉVY, Pierre (Orgs.). **Hipertexto e cibercultura**: links com literatura, publicidade, plágio e redes sociais. São Paulo: Respel, 2011.

EDUCAÇÃO NA PANDEMIA: LIMITES E DESAFIOS SOCIOECONÔMICOS PARA A FORMAÇÃO EDUCACIONAL DE ALUNOS DE BAIXA RENDA

*Lucas Tavares Leme*⁴³

INTRODUÇÃO

No dia 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declara pandemia de coronavírus. Desde então, a Educação nunca mais foi a mesma. O impacto da pandemia na educação desencadeou o uso de novas interfaces entre professor e aluno. O Ensino Remoto Emergencial (ERE) entrou na pauta das discussões educacionais.

Entretanto, a falta de acesso à chamada Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) inviabilizou a formação educacional de milhões de alunos de baixa renda. Este artigo versa sobre os limites e desafios socioeconômicos para a formação educacional de alunos de baixa renda.

No primeiro tópico, intitulado *A educação no Brasil no contexto de Pandemia*, serão apresentados os aspectos que circunscrevem o surgimento do ERE no Brasil. No segundo, *Ensino Remoto Emergencial: o novo (a)normal da Educação*, serão expressos os problemas educacionais gerados pela pandemia. No terceiro, *Limites para a formação educacional dos alunos*, serão de-

43 Graduando em Licenciatura em Música pela Universidade Estadual de Londrina (UEL); integrante do Núcleo de Estudos em Aprendizagem e Desenvolvimento Humano e Educação Musical (NEADHEM).

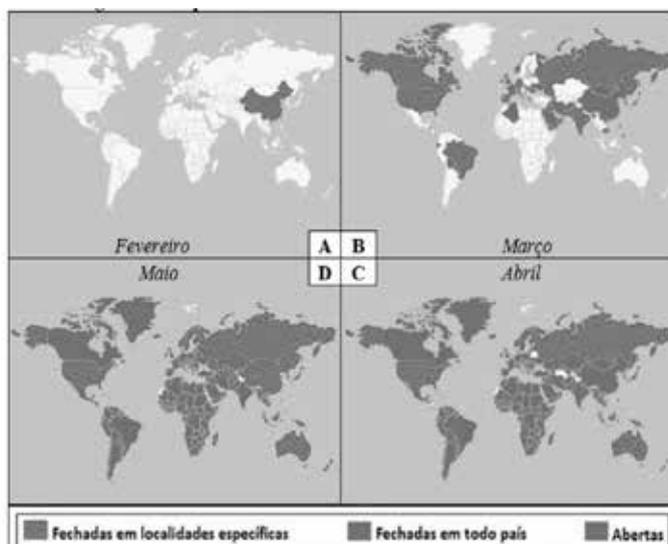
monstradas as prospecções do impacto da pandemia na formação educacional de alunos de baixa renda. No quarto tópico, *Desafios para a formação educacional: inclusão digital e social*, serão debatidos possíveis caminhos para a Educação durante e após a pandemia da Covid-19. A título de considerações finais, serão apontados possíveis desdobramentos e pistas que possam dar continuidade ao estudo.

1. PANDEMIA E EDUCAÇÃO: DO ENSINO PRESENCIAL À APRENDIZAGEM ON-LINE

1.1. A EDUCAÇÃO NO BRASIL NO CONTEXTO DE PANDEMIA

A pandemia da Covid-19 impactou diretamente a dinâmica social no Brasil e no mundo. Em consequência do avanço do vírus, escolas tiveram de fechar suas portas para se adaptar às normas sanitárias mundiais. Com o intuito apresentar a dinâmica do fechamento das escolas no mundo nos quatro primeiros meses de pandemia, Senhoras (2020, p. 131) desenvolveu o mapa a seguir (Figura 1):

Figura 1: Mapa situacional das unidades educacionais no mundo (Fevereiro/2020 à Abril de 2020)



Podemos observar na figura 1 que, em 120 dias, as unidades educacionais no mundo foram fechadas, total ou parcialmente, em decorrência às medidas restritivas de circulação.

Em rápida resposta, as unidades de ensino no Brasil se mobilizaram para discutir sobre o futuro da educação no contexto da pandemia. A solução para a continuação do ano letivo foi adotar as tecnologias digitais para mediar a relação entre professor e aluno. Diversos órgãos dos estados brasileiros estabeleceram medidas para a execução do Ensino Remoto na educação pública e privada. Barreto e Rocha (2020, p. 5) apresenta uma tabela das legislações publicadas no Brasil que versam sobre as orientações e possibilidades para o Ensino à Distância (Tabela 1).

Tabela 1 – Legislação Covid-19 – Educação

Portaria nº 343, de 17.03.2020	Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – Covid-19.
Conselho Nacional de Educação – 20.03.2020	Proposta de parecer sobre reorganização dos calendários escolares e realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia da Covid-19.
Conselho Nacional de Educação – 28.04.2020	CNE aprova Diretrizes para escolas durante a pandemia. O documento apresenta orientações e sugestões para a educação básica e ensino superior.

As medidas apresentadas demonstram a movimentação do sistema de ensino brasileiro para se adequar à nova realidade. As medidas reforçam o movimento de transição do modelo presencial pelo Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Como consequência, o currículo teve de ser readequado à nova realidade. Entretanto, não houve tempo hábil para o planejamento dessa transição. Segundo Hodges et al. (2020, p. 1), “as experiências de aprendizagem on-line bem planejadas são significativamente diferentes dos cursos oferecidos on-line em resposta a uma crise ou desastre”. Para os autores, o termo – Ensino Remoto Emergencial – é pertinente para designar o modelo de ensino no contexto da pandemia.

A urgência do isolamento social não permitiu o planejamento prévio para a construção de um ensino on-line estruturado. As diferenças em relação ao ensino presencial, inclusive, são aspectos relevantes que não foram devidamente mensurados nessa transição.

Em relação às (im)possibilidades do ensino à distância, Moraes e Pereira (2009, p. 65) dissertam sobre suas características em contraposição ao ensino presencial. Segundo os autores:

A educação à distância rompe com a relação espaço/tempo, que tem caracterizado a escola convencional, e se concretiza por intermédio da comunicação mediada: a mídia. Diferentemente de uma situação de aprendizagem presencial, onde a mediação pedagógica é realizada pelo professor em contato direto com os alunos, na modalidade à distância, a mídia torna-se uma necessidade absoluta para que se concretize a comunicação educacional.

Os autores nos ajudam a compreender a importância da modalidade à distância para a manutenção da comunicação educacional. A pandemia da Covid-19 reestruturou o *modus operandi* da educação convencional. Nesse contexto, legislações publicadas no Brasil reforçaram o movimento de transição do ensino presencial para a aprendizagem on-line. Não havendo, porém, tempo hábil para estruturar o ensino on-line, as escolas recorreram ao ERE para que a formação dos alunos não parasse.

Entretanto, se a nova realidade ofereceu ferramentas educacionais para professores, por outro lado, outras dificuldades para os alunos de baixa renda foram geradas.

1.2 ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: O NOVO (A) NORMAL DA EDUCAÇÃO

Era algo até então inimaginável na prática docente: professores utilizando as plataformas digitais para mediar a relação com o aluno. Alves (2020, p. 13), ao refletir sobre a prática docente no modelo virtual, afirma que “é preciso realizar processos de formação para os professores a fim de que aprendam a interagir com as plataformas digitais e pensar como propor atividades que engajem os seus estudantes”. A formação dos pro-

fessores é de suma importância, pois o compartilhamento de experiências e conhecimentos tornará a aprendizagem on-line mais eficiente.

A educação passa por transformações profundas e cabe ao professor/pesquisador elaborar e absorver estratégias pedagógicas para a aprendizagem on-line a partir de sua realidade escolar.

Outro fator urgente são os alunos que não possuem condições socioeconômicas nem acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Por conta destes fatores, alunos de baixa renda tendem a ser excluídos do processo de ensino-aprendizagem na pandemia. Sobre as dificuldades de alunos de baixa renda, Barreto (2020, p. 9-10) afirma que:

Há muito a se fazer para a Educação à Distância funcionar na Educação Básica, uma vez que não é configurada como espaço de democratização. Muitos alunos e alunas não possuem acesso à internet e não dispõem de espaço adequado para o desenvolvimento de estudos nas residências.

Para que a formação educacional aconteça em casa pressupõe-se que o aluno possua o aparelho eletrônico, conexão de internet e local adequado de estudo. Não havendo condições socioeconômicas mínimas para que a aprendizagem aconteça, o aluno de baixa renda é de fato excluído da formação educacional.

A pandemia trouxe consequências diretas para a educação. Por exemplo, a dinâmica de professores que se desdobraram para aprender a utilizar as plataformas digitais como ferramenta educacional. Outro fator crucial é a exclusão digital e social de alunos de baixa renda na pandemia.

2. LIMITES E DESAFIOS SOCIOECONÔMICOS PARA A FORMAÇÃO EDUCACIONAL DE ALUNOS DE BAIXA RENDA

2.1 LIMITES PARA A FORMAÇÃO EDUCACIONAL DOS ALUNOS DE BAIXA RENDA

A pandemia causou impacto econômico profundo na sociedade brasileira. Com a alta taxa de desemprego no país, os alunos de baixa renda se viram tendo que buscar a subsistência da família em situação de vulnera-

bilidade social. “Algumas simulações sugerem que o abandono escolar na América Latina e Caribe pode aumentar em 15% por causa da pandemia” (GRUPO BANCO MUNDIAL, 2021, p. 7). São números preocupantes para a educação. Isto significa que, em média, para cada 7 alunos, 1 abandonará a carteira escolar.

A evasão escolar gera, por conseguinte, a pobreza de aprendizagem. Sem uma educação estruturada e inclusiva, os alunos não alcançam o conhecimento requerido para o seu nível. Outro dado fornecido pelo Grupo Banco Mundial revela que a pobreza de aprendizagem alcançará números alarmantes na América Latina e Caribe (2021, p. 6). As simulações apontam que:

[A] pobreza da aprendizagem pode crescer em mais de 20%, o que equivale a um aumento de cerca de 7,6 milhões de pobres de aprendizagem, mesmo com um fechamento de escolas equivalente a apenas 70% do ano letivo. Isso significa que a região pode ter, em média, quase dois em cada três alunos do ensino fundamental que não sejam capazes de ler ou compreender um texto simples apropriado para sua idade.

Os números são alarmantes. As prospecções sugerem que a pobreza de aprendizagem afetará milhões de alunos. Estes dados representam o retrocesso nacional na alfabetização dos alunos, sobretudo os alunos em situação de vulnerabilidade social.

O impacto da pandemia na educação transcende o processo de aprendizagem, pois contribuiu para o agravamento da vulnerabilidade social dos alunos e suas famílias. As atividades presenciais da escola proporcionavam, inclusive a merenda escolar, “que é a fonte de alimento mais confiável para 10 milhões de estudantes da região [América Latina e Caribe]” (GRUPO BANCO MUNDIAL, 2021, p. 7).

Ainda segundo o Grupo, estes fatores, “juntamente com a dificuldade econômica que a maioria das suas famílias está enfrentando, está causando fortes efeitos negativos na saúde física, mental e emocional dos estudantes” (GRUPO BANCO MUNDIAL, 2021, p. 7). Esta realidade reflete a situação problemática na qual a educação e a sociedade brasileira se deparam. O ensino presencial fornecia convívio dos alunos, a alimentação diária e o estímulo para o aprendizado.

Portanto, os limites para a formação educacional de alunos de baixa renda na pandemia refletem as projeções educacionais em relação à evasão escolar, a pobreza de aprendizagem e o agravamento da vulnerabilidade social das famílias de baixa renda. Diante desse cenário, existem desafios para a formação educacional desses alunos no contexto de pandemia.

2.2. DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO EDUCACIONAL: INCLUSÃO DIGITAL E SOCIAL

A inclusão digital é um dos principais desafios para a formação educacional de alunos de baixa renda. É preciso proporcionar condições materiais para que a educação cumpra seu papel de formar o aluno, independentemente de sua estratificação social.

Portanto, faz-se necessária a disponibilização de aparelhos eletrônicos e internet gratuita para esses alunos. A pesquisa Tecnologia, informação e comunicação Domicílios (CGI.BR, 2019) apontou que, enquanto 92% da classe média está conectada, apenas 48% da população de baixa renda, classes D e E, têm algum tipo de acesso à internet, quase sempre via celular. Com efeito, a inclusão digital é um fator determinante para a formação e comunicação educacional de alunos de baixa renda.

O ERE representa uma alternativa momentânea em um contexto de crise. Outro desafio crucial é a elaboração de um currículo estruturado para o pós-Covid-19. Tendo este objetivo como norte, poderá se oferecer aos alunos de baixa renda a oportunidade de inserir-se na aprendizagem on-line. Ao refletir sobre o futuro da educação, Alves (2020, p. 361) afirma que:

Podemos juntos aproveitar esse momento para criar um grande fórum de debates para discutir as trilhas que podem ser construídas para pensar um processo educacional de qualidade seja na rede pública e privada para o pós-COVID-19.

Tendo em vista o impacto da pandemia na educação, se faz necessário, como ressalta Alves, o debate sobre os rumos do processo educacional. Este debate engloba o acolhimento do aluno, estratégias para o desen-

volvimento de seu aprendizado e a formação tecnológica e pedagógica. Como ratifica o Grupo Banco Mundial (2021, p. 8).

O ensino à distância requer a combinação de habilidades tecnológicas e pedagógicas. Para assegurar que os estudantes tenham apoio pedagógico de alta qualidade, a formação digital deve andar lado a lado com o desenvolvimento profissional continuado, orientação e mentoria dos professores.

Nota-se, portanto, que é de suma importância a combinação das habilidades tecnológicas e pedagógicas para a aprendizagem on-line na pandemia e no pós-pandemia. Para que a formação educacional dos alunos de baixa renda se concretize, faz-se necessário os investimentos em formação digital.

O apoio aos alunos e às famílias de baixa renda é necessário para a concretização da inclusão digital e social. A elaboração de um novo currículo que acolha o aluno de baixa renda será de igual importância. Como também, faz-se necessário o investimento na formação tecnológica e pedagógica de professores durante e após a pandemia da Covid-19.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por conta da pandemia, a educação passa por profundas transformações. No primeiro capítulo foi apresentada a contextualização do ERE no Brasil, demonstrando o impacto da pandemia na educação. Já no segundo capítulo, foram abordados os limites e desafios socioeconômicos para a formação educacional de alunos de baixa renda.

Os dados apresentados indicam que Milhões de alunos foram excluídos pela falta de acesso às TICs. Com base nas leituras e dados analisados, considera-se que: a inclusão digital é um fator determinante para a formação dos alunos de baixa renda; a elaboração de um currículo estruturado para o pós-Covid-19 se faz necessária; também será preciso investimento na formação tecnológica e pedagógica de professores durante e após a pandemia.

As reflexões aqui apresentadas não pretendem generalizar ou dar conta dos processos que envolvem o ERE e a formação dos alunos de baixa

renda. Ao contrário, busca-se entender essa relação como algo contextual, dinâmico e variável de acordo com práticas e relações sociais específicas. Novas pesquisas sobre a inclusão digital de alunos de baixa renda se fazem necessárias. De igual relevância, novos estudos sobre experiências bem sucedidas do ensino on-line podem contribuir para uma maior compreensão sobre o tema.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Lynn. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas – Educação**, v. 8, n. 3, p. 348-365, 2020.
- BARRETO, Andreia Cristina Freitas; ROCHA, Daniele Santos. COVID-19 e Educação: resistências, desafios e (im)possibilidades. **Revista Encantar – Educação, Cultura e Sociedade**, v. 2, p. 1-11, 2020.
- CGI.BR. Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC EDUCAÇÃO 2018. São Paulo: **Comitê Gestor da Internet no Brasil**, 2019b. Disponível em: <<http://twixar.me/Fh1T>>. Acesso em: 25/04/2021.
- GRUPO BANCO MUNDIAL. **Agindo agora para proteger o capital humano de nossas crianças**. 2021. Disponível em: <<https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/35276/Acting%20now-sumPT.pdf?sequence=13&isAllowed=y>>. Acesso em: 25/04/2021.
- HODGES, Charles et al. The difference between emergency remote teaching and on-line learning. **Educause review**, v. 27, p. 1-12, 2020.
- MORAES, Raquel de Almeida; PEREIRA, Eva Waisros. A política de educação à distância no Brasil e os desafios na formação de professores na educação superior. **Seminário do Histedbr**, v. 8, 2009.
- SENHORAS, Eloi Martins. Coronavírus e educação: análise dos impactos assimétricos. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 2, n. 5, p. 128-136, 2020.

EDUCAÇÃO EM TEMPO DE PANDEMIA: UMA REFLEXÃO SOBRE A EXCLUSÃO DIGITAL DE ALUNOS DE BAIXA RENDA

Helenice Barroso Araújo⁴⁴

INTRODUÇÃO

A exclusão digital é um grave problema presente na sociedade brasileira que restringe uma parcela da população ao gozo das oportunidades de acesso às novas tecnologias da comunicação e informação desde a chegada dessas ferramentas às instituições de ensino.

No contexto de um país globalizado, há muitos fatores que limitam o acesso às redes digitais. As condições financeiras das camadas mais vulneráveis são determinantes para exclusão digital, gerando mais desigualdades sociais.

No espaço escolar, a exclusão digital agrava mais porque os alunos não têm posse das ferramentas digitais para assistir às aulas a distância, como no cenário atual da Covid-19. Neste período atípico, alunos, professores famílias, todos estão vivenciando um novo formato de ensino, sendo essencial o uso das tecnologias digitais.

44 Mestranda em Ciências da Educação pela Flórida Christian University (FCU), Especialista em Supervisão, Gestão e Planejamento, Graduada em Pedagogia e em Letras Português/Espanhol, Professora do Ensino Fundamental e Médio na rede pública de ensino de Tutóia - Maranhão.

Assim, diante dos impactos causados pela pandemia do novo coronavírus na educação, na busca de continuar as aulas, foi necessário usar as tecnologias nas práticas pedagógicas, mesmo sabendo dos limites e das possibilidades que muitos alunos teriam para acessar as aulas.

As ferramentas digitais já eram usadas nas escolas antes da pandemia, refletindo a exclusão digital, mas com a implementação do ensino remoto se tornou uma necessidade o uso das mesmas, aumentando ainda mais a exclusão dos alunos de baixa renda das atividades educacionais.

Dessa forma, o objetivo desse artigo é refletir sobre a exclusão digital de alunos de baixa renda no sistema educacional em tempo de pandemia, seus limites de uso e desafios de acesso pelos alunos e familiares. Para isso, faz-se necessário o uso de bibliografias que abordam a exclusão digital, limites e desafios de acesso às ferramentas digitais e seus impactos no meio educacional diante dos reflexos vivenciados no momento.

Para tanto, o próximo capítulo trata de um breve histórico das tecnologias na educação brasileira, os avanços no meio educacional e os impactos da pandemia. Já o capítulo seguinte traz uma abordagem sobre as ferramentas digitais e o processo de exclusão, limites digitais dos alunos de baixa renda no novo formato ensino e os desafios das famílias para o acesso dos filhos à educação frente à pandemia. E, por fim, as considerações finais contendo reflexões sobre os impactos e uso das ferramentas.

1 AS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

As tecnologias de informação chegaram às instituições educacionais brasileiras no século XX. Os primeiros computadores instalados nas escolas faziam referência a uma educação informatizada, sendo utilizados de maneira muito tímida e com a função de inserir professores e alunos aos conhecimentos básicos tecnológicos.

Ao logo dos anos, foram surgindo novas necessidades educacionais que exigiam o uso das tecnologias digitais, como a realização de pesquisas e estudos de educadores. As metodologias criadas para trabalhar com as ferramentas foram importantes para o avanço do ensino nas escolas.

[...] na década de 70 foram dados os primeiros passos para a inserção da tecnologia digital no sistema brasileiro de ensino.

Tal iniciativa representou uma inovação ao criar um espaço de diálogo com pesquisadores e educadores que se dedicavam a estudos sobre computadores e educação, viabilizando a articulação entre pesquisa e ensino, que se concretizou posteriormente como um elemento chave das atividades na área (ALMEIDA, 2008, p. 115).

A chegada das tecnologias de informação foi essencial para as escolas começarem a pensar em complementar a educação utilizando as ferramentas digitais para as pesquisas de trabalhos, desde a educação básica à acadêmica, pois esta ferramenta auxilia na praticidade de realizar trabalhos que antes levavam bastante tempo para ser concluídos.

Para Leite e Ribeiro (2012, p. 175), a implantação da tecnologia de informação na educação é “uma importante ferramenta para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem”, pois, atualmente, a tecnologia faz parte da espinha dorsal da educação, assim como os demais sujeitos do processo educativo.

As escolas, ao sentir essa necessidade, buscaram avançar tecnologicamente na informatização digital para oferecer um ensino de qualidade para a sua clientela, além de ser um atrativo diferenciado que estimula o conhecimento. Em face disso, o próximo tópico tratará a respeito dos avanços tecnológicos educacionais brasileiros.

1.1 AVANÇOS TECNOLÓGICOS NO MEIO EDUCACIONAL

A educação brasileira nunca vivenciou momentos de avanços tecnológicos como depois da incorporação da tecnologia digital nas escolas. São avanços que mudaram significativamente a forma de fazer educação, conferindo um novo sentido para pensar em metodologias que inovam as práticas pedagógicas.

Conforme Leite e Ribeiro (2012), os avanços tecnológicos no campo educacional foram celebrados com a chegada da internet nas escolas, juntamente com computadores em rede, sites, e-mail, entre outras ferramentas de busca que facilitam a interação dos conhecimentos entre todos os países do mundo.

Em decorrência disso, surge o ensino virtual, no qual faculdades particulares e públicas começam a ofertar cursos de formação via internet: a chamada educação à distância. Consiste em um ensino em que o aluno assiste às aulas pelo computador, celular ou outra ferramenta digital, em casa ou em um polo da instituição que oferece essa modalidade de ensino.

Nesse contexto, Valente (2011) afirma que esse formato de educação apresenta dois entendimentos: o que deve ser acessado e o que deve ser construído pelo estudante. O objetivo principal é alcançar a aprendizagem nas duas dimensões, contemplando a transmissão e a construção do conhecimento de maneira significativa pela utilização das mídias digitais.

Tendo em vista que as mídias digitais na educação contribuem para facilitar as metodologias empregadas em sala de aula, é imprescindível que tanto os professores como os alunos saibam utilizar essas ferramentas para não entrarem na contramão das infinitas possibilidades de recursos oferecida por ela, visto que o foco é o ensino-aprendizado.

As mídias digitais podem ser utilizadas para apoiar as atividades do professor, do gestor e do aluno por facilitarem, sobretudo, o intercâmbio de informações, a visualização de forma mais clara dos recursos e o ensino colaborativo. Como ferramentas de ensino, o uso das mídias é favorecido por meio da utilização de recursos tecnológicos variados, tais como slides, exercícios virtuais, vídeos, plataformas de Ensino à distância (EAD), webconferências, lousas digitais, e-mails, armazenamento em nuvens, entre outros (BARROSO; ANTUNES, 2020, p. 125).

Neste sentido, as mídias digitais são recursos inovadores que auxiliam e colaboram para a ascensão da aprendizagem nas escolas, entretanto requer certos cuidados em seu manuseio para não tomar rumos diferentes do que não seja o interesse educativo.

Assim, quando se inicia o uso de uma determinada ferramenta para facilitar o desenvolvimento de um trabalho, dificilmente ela se torna dispensável para esse fim. É o que está acontecendo no cenário educativo do século XXI: as ferramentas digitais estão ocupando seu espaço, contribuindo para a melhoria do ensino nas escolas do Brasil, no contexto da revolução da informação.

Portanto, frente ao panorama atual, o uso das tecnologias digitais se fortalece devido à grande necessidade das escolas trabalharem o ensino remoto e/ou híbrido por conta do distanciamento social que foi decretado para evitar a contaminação de pessoas pelo coronavírus.

1.2 IMPACTOS DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO E CONSOLIDAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Há cerca de um ano e meio, o mundo foi surpreendido por uma pandemia biológica causada pelo novo coronavírus, que transformou completamente a rotina da população mundial. No Brasil, as primeiras medidas tomadas pelo governo foi o isolamento social, pois o momento era de muitas mudanças, incertezas e inseguranças.

Diante disso, as redes de ensino públicas e privadas suspenderam por tempo impreciso as aulas, deixando os alunos sem estudar. Como as aulas presenciais não puderam voltar, a alternativa foi retornar as atividades educativas com o ensino remoto nas escolas públicas e privadas.

As Instituições de Ensino e professores acataram as recomendações do MEC, fecharam suas dependências temporariamente e passaram a vislumbrar um leque de novas oportunidades de utilização estratégias das atuais Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), a fim de promover um processo formativo eficiente, capaz de levar conhecimento e oportunidade de aprendizagem para bilhões de alunos por meio dos recursos midiáticos oferecidos pela internet. (SANTOS JUNIOR; MONTEIRO, 2020, p. 2).

Consoante ao exposto, para continuar ofertando o direito dos estudos aos alunos, planos de ações foram pensados para a retomada do ano letivo. Entre as alternativas mais cabíveis encontradas pelas escolas para a difusão do conhecimento formal durante o período de isolamento social foi a utilização das ferramentas digitais, como: celular, computador, notebook, internet, entre outras ferramentas para acessar as aulas.

A inserção dessa ferramenta nas instituições de ensino contribuiu significativamente para o retorno das aulas consolidou a informatização na educação brasileira. No entanto, a imersão tecnológica nas escolas não é

segurança de que as aulas funcionarão de forma eficaz, pois os professores não estão preparados para lidar com tantas novidades, mas minimiza a perda de conhecimento.

O avanço tecnológico diminuiu a distância entre o professor e o aluno na contemplação da aprendizagem. Para Tori (2018), não existe mais distância entre as tecnologias, pois já estão incorporadas no cotidiano das pessoas. Não é de se estranhar que as gerações atuais não conseguem ficar distante dos recursos tecnológicos, visto que é natural para elas a interatividade entre o corpo e a mente, o que torna as atividades presenciais conectadas com o meio virtual.

Diante dessa nova concepção de utilização de tecnologia que substitui o presencial pelo virtual, quem mais sai prejudicado são aquelas pessoas que se encontram em vulnerabilidade econômica, visto que o novo modelo de interatividade educacional não favorece o acesso ao conhecimento, levando à exclusão digital.

2 AS FERRAMENTAS DIGITAIS E O PROCESSO DE EXCLUSÃO

Ferramentas digitais são recursos tecnológicos que facilitam a comunicação e o acesso às informações de maneira mais rápida, utilizando dispositivos tecnológicos, como o celular, a internet, o computador, entre outros. No contexto educacional brasileiro, esses dispositivos auxiliam os professores no processo de ensino à distância para melhorar a maneira de ensinar.

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) são os conjuntos de ferramentas que conectadas às redes sociais que facilitam a comunicação entre as pessoas na contemporaneidade. E estão associadas aos hardwares e softwares essenciais para acessar a internet.

Segundo Veraszto et al. (2009), as ferramentas digitais são tecnologias universais que surge em quaisquer ambientes. Independente da contextualização social, econômica, política ou cultural, o intuito é desenvolver o conhecimento científico. Em face disso, os recursos digitais vieram para facilitar as relações sociais, a comunicação entre as sociedades e transformar a educação.

Entretanto, há fenômenos tipicamente oriundos do progresso tecnológico que ocorrem na humanidade decorrente da distribuição social.

Enquanto “muitos têm pouco, poucos têm muito”. É uma pirâmide social que não se modifica. Está estruturada desde o entendimento de humanidade.

Conforme Rabelo (2019), a exclusão digital está associada a vários aspectos como: o instrumental, infraestrutural, financeiro, cognitivo e linguístico. Aspectos que limitam o acesso às ferramentas, à internet, aos serviços, à compreensão do uso das tecnologias pelas comunidades mais carentes.

A maneira como a sociedade brasileira foi estruturada leva à desigualdade social, à exclusão escolar e, atualmente, à exclusão digital. Na visão de Echalar e Peixoto (2016, p. 42), “a definição de exclusão digital é, então, marcada pela problemática do retardo, que mede o caminho a ser percorrido pela distância entre uma experiência mais avançada e as outras, necessariamente, atrasadas”.

Desta forma, a exclusão digital consiste no processo de impedimento ao acesso às novas tecnologias digitais da informação e da comunicação que limita os cidadãos a inserção na sociedade informatizada.

Seguindo essa definição, o conceito de exclusão existe porque há na sociedade uma grande desigualdade econômica que hierarquiza a sociedade devido ao fato de as instituições e do Estado não cumprir sua função social, que é educar. Ao contrário, treinam o indivíduo para a produção.

O Brasil, dentre os vários problemas sociais, apresenta um alto índice de desigualdade. É grande a preocupação com a exclusão digital.

Portanto, uma educação pautada em reprodução favorece a exclusão.

A pandemia intensificou processos excludentes que há décadas vinham se manifestando, mas que no ano de 2020, foram evidenciados. A mais recente Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua de 2018, divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística mostrou que 1 a 4 brasileiros não possui acesso à internet, e isso é um problema na inserção de práticas de ensino interativas e colaborativas (HOFFMANN et al., 2020, p. 57).

O processo de exclusão digital ocorre quando as famílias não têm uma renda que favoreça o acesso às tecnologias, a qual acarreta na desigualdade de oportunidades de acesso às novas tecnologias de comunicação

e informação e ao sistema educacional de ensino em tempos de educação à distância.

2.1 LIMITES DIGITAIS DOS ALUNOS DE BAIXA RENDA NO NOVO FORMATO DE ENSINO

O novo formato de ensino transformou profundamente a vida dos estudantes brasileiros. As ferramentas digitais, neste momento, são essenciais para que os alunos tenham acesso às aulas dentro do modelo remoto. Mas nem todos os estudantes acessam essas aulas, pois não têm condições financeiras para comprar um celular.

A escola é uma instituição onde deve valorizar cada estudante com suas individualidades, potencialidades e habilidades. É de extrema relevância o respeito por cada ser, onde todos os estudantes possam participar de diferentes formas e maneiras, se expressar, contribuir, construindo assim, uma escola inclusiva, onde tenham acesso a frequentar as aulas, aos currículos, ao ensino e ao crescimento. [...] (LIMA; SANTOS; CHAGAS, 2021, p. 6).

Nesta ótica, as escolas estão negligenciando o acesso dos alunos de baixa renda ao processo educativo, em vista de não alcançar um direito constitucional e está contribuindo para o fracasso destes estudantes.

O ensino remoto deixa de fora alunos de baixa renda que têm vontade de estudar, mas essa barreira se estende por longos períodos. Desde que iniciou a informatização nas escolas que essa camada da população vem sofrendo porque não consegue ter o mesmo direito de aprender.

O que era para ser democrático se tornou privado e não condiz com o que versa a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018), que traz em seu texto que uma das habilidades que o aluno deve desenvolver é a utilização das ferramentas para acessar informações. Porém, esta realidade ainda não faz parte do contexto de vida dos alunos mais carentes, limitando seu acesso às ferramentas e as aulas remotas.

Ao passo que a educação se informatiza, ela seleciona a clientela que comporá o processo de ensino-aprendizado de acordo com as condições socioeconômicas, separando sua clientela como se fosse objeto selecioná-

vel. Com o uso das tecnologias e mídias digitais, diminuem as chances dos alunos com poucos recursos alcançar um desenvolvimento acadêmico adequado.

O debate sobre as contradições desse novo formato de ensino devem ser colocadas em pauta. Conforme Cunha, Silva e Silva (2020, p. 28), devem ser consideradas, as “vinculam-se à qualidade e ao direito e acesso à educação, por serem as questões que precisam ser resolvidas em caráter emergencial com vistas à superação de desigualdades de naturezas diversas”, principalmente as de natureza econômica.

O limite às tecnologias digitais diminui o estímulo para buscar conhecimento, dificultando a vida do aluno para a conquista do sucesso profissional. Diante disso, a escola deve repensar uma forma para reduzir a distância ao conhecimento, atenuando as desigualdades educacionais e sociais sob uma nova concepção de ensino. Desafios para alcançar a credibilidade das famílias.

2.2 DESAFIOS DAS FAMÍLIAS PARA O ACESSO DOS FILHOS À EDUCAÇÃO FRENTE À PANDEMIA

Em meio ao caos, tudo ficou mais difícil, principalmente porque as famílias ficam sem renda e, conseqüentemente, sem condições de os filhos participarem das aulas remotas por não ter ferramentas necessárias para os estudos.

Para Leite e Ribeiro (2012, p. 175), “o Brasil tem uma taxa de exclusão digital grande, pois a educação brasileira ainda sofre sérios problemas relacionados à inserção e utilização das TICs. Ainda existe uma série de deficiências que precisam ser superadas para se conseguir alcançar os resultados esperados”. Desafios que as famílias de baixa renda conhecem de perto e lutam para que seus filhos tenham acesso a um ensino de qualidade.

Portanto, na sociedade em rede, altamente tecnológica, surge uma nova desigualdade: a digital que [...] no Brasil as causas da desigualdade digital são as mesmas que fazem do país um dos líderes no ranking mundial em termos de desigualdade social, concentração de renda e persistência do latifúndio, surgindo os excluídos digitais (GROSSI; COSTA; SANTOS, 2013 p. 71).

A concentração de renda gera desigualdade e, em consequência, a exclusão social e digital, obstáculo que muitos alunos enfrentam ao longo do processo formativo da educação. Ainda não há uma receita pronta para mudar o sistema de hierarquização social, mas as lutas e conquistas se contrapõem para justificarem que as classes vulneráveis não estão passivas.

De acordo com Echalar e Peixoto (2021), as tecnologias destroem os sonhos dos alunos quando os excluem de participar dos projetos direcionados às práticas pedagógicas da escola. Para que seus filhos não abandonem a escola, os pais fazem o que está ao seu alcance, mas não deixam que o limite ao acesso às ferramentas interfira na educação dos filhos.

Portanto, é preciso traçar planos de ampliação das redes sociais que tenham uma abrangência nos entornos das comunidades carentes das cidades brasileiras, visto que a oferta de políticas públicas educacionais de urgência e voltadas para minimizar a exclusão digital em tempo de pandemia é uma saída para que os estudantes não percam a oportunidade de conquistar seus objetivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em uma sociedade com diferenças econômicas significativas, a posse de ferramentas se torna um luxo. Esse contraste aparece claramente na sociedade brasileira, na qual as famílias têm que optar ou pela ferramenta digital ou pela alimentação, visto que a educação atual está atrelada ao formato digital.

A exclusão digital no ensino remoto das escolas brasileiras limita o acesso de alunos de baixa renda ao processo educativo, pois a modalidade de ensino à distância exige que o estudante tenha em mão a ferramenta para assistir as aulas.

Diante disso, é preciso rever as metodologias e o formato educativo que estão sendo utilizadas neste momento de pandemia e que contribuem para exclusão dos alunos afetados economicamente pelo ensino remoto – refletindo sobre os limites e desafios enfrentados pelas estudantes e as famílias para que não fiquem de fora da aprendizagem, dentro do processo excludente que é o ensino digital.

Nesse momento atípico de pandemia, é essencial buscar ações educacionais que ajudem a inserir os alunos de baixa renda no ensino remoto

ou híbrido. Por isso, o esforço de manter os alunos conectados à escola e à aprendizagem. Esse desafio não é só das famílias, é também da escola, pois o papel dessas duas instituições é formar cidadãos que saibam exigir seus direitos para cumprir seus deveres com consciência.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Tecnologias na Educação: dos caminhos trilhados aos atuais desafios. **Boletim de Educação Matemática**, v. 21, n. 29, Rio Claro, 2008. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/2912/291221870006.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação – MEC. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 2.mai.2021.
- BARROSO, F.; ANTUNES, M. Tecnologia na educação: ferramentas digitais facilitadoras da prática docente. **Pesquisa e Debate em Educação**, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/3196>>. Acesso em: 2 mai. 2021.
- CUNHA, Leonardo Ferreira Farias da; SILVA, Alcineia de Souza; SILVA, Aurênio Pereira da. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, Brasília, v. 7, n. 3, p. 27-37, ago. 2020.
- ECHALAR; Adda Daniela Lima Figueiredo; PEIXOTO, Joana. Dos excluídos às razões da exclusão digital. **Revista Científica de Educação – RCE**, Inhumas, v. 1, n. 1, 2016. Disponível em: <<http://seer.facmais.edu.br/rc/index.php/RCE/article/view/6>>. Acesso em: 30 abr. 2021.
- GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro; COSTA, José Wilson da; SANTOS, Ademir José dos. A exclusão digital: o reflexo da desigualdade social no Brasil. **Nuances: Estudos sobre Educação**, v. 24, n. 2. Presidente Prudente-SP, 2013.

- HOFFMANN, W. P.; GUEDES, S. F.; GERALDI, C. A. Q.; SILVA, S. S.; LIMA, F. A.; LOSS, R. A. Relato de possibilidades de ensino com ferramentas digitais em Tempos de pandemia. **Civicae**, v. 2, n. 1, 2020. Disponível em: <<http://www.cognitionis.inf.br/index.php/civicae/article/view/96>>. Acesso em: 29 abr. 2021.
- LEITE, Werlayne Stuart Soares; RIBEIRO Carlos Augusto do Nascimento. A inclusão das TICs na educação brasileira: problemas e desafios. **Magis, Revista Internacional de Investigação em Educação**, v. 5, n. 10, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/2600>>. Acesso em: 30.abri.2021.
- RABELO, Jana. 1 Vídeo (5 min.). **A exclusão digital no Brasil e suas consequências**. Publicado pelo @instajanarabelo, 2019. Disponível em: <<https://youtu.be/tA0OKq68heQ>>. Acesso em: 29 abr. 2021.
- SANTOS JUNIOR, Verissimo Barros dos; MONTEIRO, Jean Carlos da Silva. Educação e covid-19: as tecnologias digitais mediando a aprendizagem em tempos de pandemia. **Revista Encantar – Educação, cultura e sociedade**. v. 2, 2020. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8583>>. Acesso em: 2 mai. 2021.
- TORI, Romero. **Educação sem distância**: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem. 2ª ed. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017. Disponível em: <<https://www.google.com.br/books/edition/>>. Acesso em: 3 mai. 2021.
- VALENTE, José Armando. **Educação à distância**: pontos e contrapontos. In: MORAN, José Manuel; ARANTES, Valéria Amorim (Org.). São Paulo: Summus, 2011. Disponível em: <<https://books.google.com.br/>>. Acesso em: 1 mai. 2021.
- VERASZTO, E. V.; SILVA, D.; MIRANDA, N. A.; SIMON, F. O. Tecnologia: buscando uma definição para o conceito. **Prisma.com**. n. 8, 2009. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/66904>>. Acesso em: 3 mai. 2021.

EDUCAÇÃO NA PANDEMIA: O PAPEL DO DOCENTE NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E NA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA NO BRASIL

Antocléia de Sousa Santos⁴⁵

INTRODUÇÃO

O Ensino Remoto Emergencial (ERE) e a Educação à distância (EAD), neste cenário de pandemia da Covid-19, trouxeram algumas dúvidas sobre o papel do docente e as diferenças nas metodologias do ERE e da EAD.

Nesse viés, este artigo traz uma análise, identificando o papel do docente no Ensino Remoto Emergencial e na Educação à distância e fazendo uma abordagem sobre a(s) diferença(s) entre as duas modalidades de ensino.

Primeiramente, buscou-se autores com trabalhos nessa temática a ser analisada. Distribuiu-se um capítulo para cada modalidade educacional distinguindo suas metodologias de ensino. Neste âmbito, para cada capítulo um subcapítulo identifica as diferenças de atuação do docente tanto

45 Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Fernando Pessoa-UFPA (Porto/Portugal); Especialista em Supervisão Escolar pela Universidade Cândido Mendes-UCAM (Rio de Janeiro/RJ/Brasil); Graduada em Filosofia pela Universidade Federal do Maranhão-UFMA (São Luís/MA/Brasil).

no Ensino Remoto Emergencial (ERE) quanto na Educação à distância (EAD).

Este trabalho traz uma contribuição de esclarecimento acerca do papel do docente nas duas modalidades, a(s) diferença(s) de atuação do docente, assim como dúvidas sobre o Ensino Remoto Emergencial (ERE) ser sinônimo de Educação à distância (EAD).

Com o isolamento social, devido à pandemia, os docentes ficaram a serviço das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Com isso, passaram por um processo de adaptação, aprendizagem e reinvenção para usar todo o aparato tecnológico disponível para seu uso profissional (notebook, tablets, aparelhos celulares, etc.).

Os docentes e discentes, quando estavam em sala de aula, realizavam alguma forma uma interação, uma conexão, um calor humano. Nesse sentido, a internet trouxe um novo olhar, uma nova forma de implantação de cursos a distância e de flexibilidade dos cursos presenciais. Com o uso das TICs, fica mais disponível a pesquisa, a organização e a utilização de ferramentas que possam colaborar com a construção do processo de ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, analisaremos o que é Ensino Remoto Emergencial (ERE), o que é Educação à distância (EAD) e qual é o papel do docente nessas modalidades de ensino. Este trabalho contribui esclarecendo todos estes questionamentos com a ajuda dos autores pesquisados.

1. O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE)

A educação com o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) passou por muitas mudanças no processo de ensino-aprendizagem. As TICs são, hoje, uma realidade no cenário da sala de aula (on-line), com a pandemia.

Para que as aulas presenciais fossem substituídas por atividades letivas com o uso das TICs, o Ministério da Educação (MEC) autorizou o ensino remoto em caráter emergencial na educação (Portarias 343 e 544, 2020). Segundo Bezerra et al. (2020, p. 4):

O fechamento de escolas, faculdades e universidade e a necessidade de garantir a continuidade do processo de ensino-aprendizagem

evidenciaram vulnerabilidades nos sistemas educacionais de todo o mundo, identificando-se esforço geral, no que diz respeito à superação.

Para dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem, o docente teve que se superar em vários aspectos, aprender a lidar com as tecnologias de um modo geral, a internet, os aplicativos para fabricação de videoaulas, usar as extensões do Google (Form, Doc, Meet...). Muitos docentes temerosos em usar essas ferramentas tiveram que aprender tudo isso de forma rápida em caráter da pandemia da Covid-19. O Ensino Remoto Emergencial (ERE), para o docente, é desafiador, é adaptação, é aprendizagem e é reinvenção nesse processo educacional.

O ensino remoto surgiu como emergencial, mas tem uma tendência de permanecer após a pandemia. Como nos diz Mignoni de Oliveira, Corrêa e Morés (2020, p. 6):

[...] a utilização das Tecnologias Digitais Interativas (TDIs) ganhou espaço, exigindo que a escola tivesse que se adaptar aos modos de ensinar e de aprender, com vistas a ressignificar seus processos pedagógicos, principalmente, em relação à transição da modalidade presencial, substituída mesmo que, temporariamente, pela on-line. Essa substituição prevê, dependendo do tipo de rede de ensino, privada ou pública, que a continuidade das aulas ocorra, remotamente, de modo on-line, mediadas por computadores desktop ou dispositivo móvel (notebooks, tablets e smartphones), e sejam denominadas como Ensino Remoto Emergencial (ERE).

O Ensino Remoto Emergencial (ERE) tem se confundido com a Educação à distância (EAD), porém apresenta metodologia diferenciada. No ERE, há um distanciamento entre docentes e discentes, em que o docente busca superar a ausência das aulas presenciais, dando continuidade ao processo de ensino-aprendizagem. Mesmo que geograficamente distantes, tenta dar suporte aos discentes.

Nesse viés de dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem que pode substituir o docente com o uso das TICs, Vieira (2011, p. 67) diz o seguinte:

É interessante compreendermos que as TICs têm um potencial inovador enorme, contudo elas vieram para enriquecer o espaço educacional, não para substituir o professor. Assim, sozinhas elas são apenas ferramentas, mas se bem utilizadas, elas podem colaborar para que haja de fato uma mudança radical no processo ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, dominar as ferramentas tecnológicas para ter independência no preparo de conteúdo das aulas (on-line), nesse cenário de pandemia, é especificamente relevante para a estrutura do conhecimento e formação do docente.

O Ensino Remoto Emergencial, através das TICs, com autorização do MEC para dar continuidade ao ensino-aprendizagem, fez os docentes passar por vários momentos de superação, inovação, aprendizagem e reinvenção. As TICs vieram para auxiliar o docente no caminho do conhecimento dando um suporte na sala de aula (on-line).

Nesse âmbito, a diferença da Educação à distância (EAD) para o Ensino Remoto Emergencial (ERE) é que o docente, mesmo distante dos discentes geograficamente, oferece assistência necessária através das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) no mesmo horário das aulas presenciais anteriores à pandemia. Isso não significa que ele será substituído pelas tecnologias.

1.1 O PAPEL DO DOCENTE NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE)

Com o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), o papel do docente no Ensino Remoto Emergencial (ERE) passa por momentos de aprendizagem, de superação, de inovação e de adaptação.

Os docentes têm que se tornar contemporâneos da tecnologia, como diz Porcher (apud GUIMARÃES, 2003, p. 154). É nesse cenário de pandemia que os docentes estão aprendendo a ter essa familiaridade diante das ferramentas tecnológicas, independente da faixa etária, tornando-se autônomo, organizado e disciplinado para preparar suas aulas (on-line).

Os docentes não estavam preparados para atuarem no Ensino Remoto Emergencial (ERE). O isolamento social com a pandemia é que levou todos a um processo de reinvenção. Segundo Sugita et al. (2020, p. 39):

[...] com a pandemia da Covid-19, houve uma necessidade de se migrar o ensino presencial para uma realidade digital. Poucas referências existiam na literatura no início desse processo e o papel do professor, nesse novo contexto de ensino-aprendizagem, precisou ser revisto e atualizado, visando manter a qualidade da educação.

Nesse sentido, o papel do docente no processo de ensino-aprendizagem continua passando por superação e inovação das estratégias pedagógicas, formação para manter-se atualizado com as ferramentas tecnológicas e manter o foco na qualidade de ensino. Assim, o papel do docente no Ensino Remoto Emergencial (ERE) é de um mediador do conhecimento. Como nos dizem Duarte e Medeiros (2020, s/p):

Nesse caso o ensino remoto pode por sua vez tornar-se uma simples adaptação do modelo tradicional de educação onde as aulas expositivas praticadas no ensino presencial acabam por serem reproduzidas agora de forma virtual mantendo a mesma estrutura, onde o professor é o centro do processo e transmissor de conteúdos.

O docente, no Ensino Remoto Emergencial (ERE), passa a compartilhar conteúdos e aulas através de plataformas de ensino e aplicativos como o Meet, Zoom, Hangouts ou redes sociais, mediando o conhecimento com os discentes. Além disso, segundo Duarte e Medeiros (2020, s/p), “as instituições educacionais, continuam buscando novas possibilidades que garantam as atividades letivas com o uso das TICs”.

Contudo, o docente, diante dos desafios da pandemia, passou por um processo de atualização na sua formação para usar as TICs e ter mais independência para preparar seu conteúdo de trabalho, suas aulas on-line. Do mesmo modo, teve que superar o isolamento social, precisando se reinventar na mediação do conhecimento com o uso das tecnologias.

2. A EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA (EAD)

A Educação à distância (EAD) é uma modalidade de ensino que tem embasamento na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (9.394/96), na qual seu Art. 80 diz: “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino à distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”.

A EAD é uma modalidade que vem abrindo sua colaboração no processo de crescimento do ensino e obtenção de conhecimentos diversos, sobretudo por ser um instrumento capaz de acolher um grande número de discentes, mesmo estando longe dos locais onde são ministradas as aulas ou que podem fazer seus próprios horários.

A EAD, se utilizando das TICs, pode ser considerada a modalidade educacional mais democrática, ultrapassando todas as barreiras para o alcance do conhecimento.

Com a pandemia, surgiram novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), a EAD foi impulsionada com novas possibilidades de gerar e distribuir o conhecimento, com metodologias específicas e com bibliografia complementar. Dutra e Pereira (2015, p. 9) dizem o seguinte:

A Educação à distância (EAD) sofreu novo impulso com o surgimento das novas tecnologias de informação e comunicação (TICs), que com a Internet tornou possível o aparecimento de formas alternativas de geração e distribuição do conhecimento.

Nesse sentido, a internet possibilitou novos horizontes, novas alternativas de gerar e distribuir informação. O docente é facilitador, é parceiro no processo de ensino-aprendizagem, e o discente é autor do conhecimento. Assim, a EAD tem flexibilidade de ensino. Carvalho (2007, s/p) diz que:

O aluno busca na flexibilidade da Educação à distância encontrar uma solução imediata para conciliar seu trabalho e demais afazeres com o estudo. Acredita que realizar um curso na modalidade a distância será mais fácil do que no ensino presencial regular e imagina que a tecnologia será um importante aliado no desenvolvimento de sua aprendizagem.

Na EAD, o objetivo é promover o ensino de modo facilitador. Para isso, há vários docentes interagindo com os discentes em diferentes níveis de abrangência. O papel do docente na Educação à distância é tão significativo quanto no ensino presencial, muito embora sua atuação seja diferenciada. O docente na EAD passa a ser distribuidor de conteúdo através das TICs. Segundo Moreira e Schlemmer (2020, s/p):

[...] Educação à distância, [...] consiste em utilizar as tecnologias da Internet para propiciar um amplo conjunto de soluções que objetivam servir de suporte para que a aprendizagem ocorra. [...] A Educação à distância é a interação constante entre os sujeitos as tecnologias e a informação e não havia razão para que a EAD imitasse o que poderia ser realizado em sala de aula presencial.

A EAD se utiliza das tecnologias para distribuir conhecimento. A operacionalização desse conhecimento acontece com a finalidade de tornar o discente independente e cada vez mais familiarizado com o uso das TICs para tornar o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) mais cooperativo e interativo (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, s/p).

Contudo, surge a figura do docente como facilitador, parceiro, nesse processo educativo, mediando o conhecimento e orientando o discente, motivando-o para que se torne apto a construir seu próprio conhecimento.

Não obstante, a Educação à distância, com seu amparo na LDB, foi planejada, tem metodologias específicas, tem recursos tecnológicos para o ensino à distância, tem mais flexibilidade no ensino. O discente passa a ter mais familiaridade ao usar o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), onde o docente facilita o conteúdo, gerando e distribuindo atividades aos discentes através das TICs.

2.1 O PAPEL DO DOCENTE NA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA (EAD)

O docente, na Educação à distância, desempenha o papel de facilitador, parceiro, mediando o conhecimento no processo de ensino-aprendizagem com o apoio das TICs. O foco é mais no conteúdo do que em uma relação de interação entre docente e discente. Moran (2003, s/p) diz que:

[...]. De cursos por correspondência ou somente baseados em textos estamos começando a organizar processos de aprendizagem com forte apoio da Internet, de interação mais constante. [...]. O grande problema dos cursos a distância é a ênfase no conteúdo e muito menor na interação. O grande desafio é transformar o espaço virtual em um ambiente rico de aprendizagem, que ultrapasse a relação texto e exercícios.

A criação de ambientes ricos de aprendizagem se torna o grande desafio do docente para transpor o conteudismo na Educação à distância. É de responsabilidade do docente diversificar as atividades de sala de aula, inovar as possibilidades de aprendizagem para que o discente ultrapasse a leitura e as atividades impostas.

Entretanto, existem outros papéis de atuação do docente na EAD: o de autor/conteudista e o de tutor. Segundo Coelho (2019, p. 50-51):

O professor autor/conteudista: Este profissional é o responsável pela elaboração e organização de conteúdo.

O professor tutor: É importante que apresente certas competências e habilidades, já que deixa de ser condutor das aulas e passa a desempenhar um papel administrativo e organizacional, além de ser o principal elo entre material didático e aluno, é responsável em manter a motivação e interação do curso.

Nesse âmbito, a Educação à distância EAD, intermediada pelas TICs, possibilita uma interação entre docentes e discentes, reduzindo a distância geográfica entre ambos, tornando os cursos mais acolhedores. Desse modo, o papel do docente tem sua relevância no processo de ensino-aprendizagem. Como diz Souza (2004, s/p):

[...] o perfil do profissional de educação deve conter competências bem mais complexas, tais como:

- Saber lidar com os ritmos individuais diferentes dos alunos;
- Apropriar-se de técnicas novas de elaboração do material didático impresso e do produzido por meios eletrônicos;
- Dominar técnicas e instrumentos de avaliação, trabalhando em

ambientes diversos daqueles já existentes no sistema presencial de educação;

- Ter habilidades de investigação;
- Utilizar técnicas variadas de investigação e propor esquemas mentais para criar uma nova cultura, indagadora e plena em procedimentos de criatividade.

A atuação do docente na Educação à distância torna-se relevante por buscar novas possibilidades de conhecimento, por laborar por um novo paradigma educacional, por estabelecer interação através das TICs nesse processo de ensino-aprendizagem.

Assim, o papel do docente na EAD é de facilitador, parceiro, mediador do conhecimento, bem como autor/conteudista e tutor. O docente possibilita a criação de ambientes ricos de aprendizagem, com o suporte das TICs. Desse modo, o docente sempre será relevante nesse processo educacional. Sem o docente, não tem como alimentar o Ambiente Virtual de Aprendizagem. É imprescindível, no uso das TICs, que haja interação entre o docente como “porta de entrada” de apresentação e tirar dúvidas dos discentes.

3. METODOLOGIA

Realizou-se uma pesquisa de revisão de literatura com fontes secundárias. Pesquisamos autores com trabalhos (livros e artigos na internet) voltados para a temática a ser analisada: o papel do docente no Ensino Remoto Emergencial e na Educação à distância, assim como a diferença do Ensino Remoto Emergencial (ERE) da Educação à distância (EAD), identificando a atuação do docente nas duas modalidades, neste contexto de pandemia.

A análise deste trabalho nos mostra as diferenças de atuação do docente nas modalidades pesquisadas e a distinção do Ensino Remoto Emergencial (ERE) para a Educação à distância (EAD), identificando o papel do docente em cada uma, com o uso das tecnologias. Veja:

Ensino Remoto Emergencial (ERE)

- Surgiu na pandemia para dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem;

- Autorizado por Portarias do Ministério da Educação (MEC) para funcionar;
- Trocou a sala de aula presencial pelas aulas on-line, usando os recursos das tecnologias;
- Um desafio para os docentes, que passaram por um processo de adaptação, reinvenção e aprendizagem;
- O papel do docente é de mediador do conhecimento nas aulas on-line.

Educação à distância (EAD)

- Embasada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB);
- O docente tem todo um suporte tecnológico;
- Educação planejada;
- Metodologias específicas;
- Bibliografia complementar;
- O papel do docente é de facilitador, de parceiro, de autor/conteudista e de tutor;

Os resultados desta pesquisa nos direcionam que, muito embora as TICs estejam em alta neste período de pandemia, que têm sua relevância no espaço educativo, necessita-se de uma formação especial (principalmente para os docentes do ERE) para o uso das tecnologias, porque não podemos deixar de pensar que, após a pandemia, elas serão esquecidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Ensino Remoto Emergencial (ERE) e a Educação à distância (EAD) são considerados divergentes nas suas metodologias de ensino, além do modo de atuação do docente nas duas modalidades.

Nesse sentido, o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) é oferecido para auxiliar o docente no caminho do conhecimento, no processo de ensino-aprendizagem, e não para substituí-lo no Ensino Remoto Emergencial (ERE). As TICs se tornaram um desafio, uma aprendizagem, uma adaptação e reinvenção do docente na assistência da sala de aula (on-line).

A Educação à distância (EAD) faz uso de metodologias específicas, recursos tecnológicos e flexibilidade no ensino, em que o docente facilita o conteúdo, gerando e distribuindo atividades através das tecnologias de ponta. O discente passa a usar o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) com mais propriedade.

Nessa perspectiva, surge a figura do docente no Ensino Remoto Emergencial (ERE): o de mediador do conhecimento com o uso das TICs. Em contrapartida, o papel do docente na Educação à distância (EAD) aparece como facilitador, parceiro, autor/conteudista e tutor nesse processo educativo.

Por fim, a pesquisa aponta para a relevância das TICs no espaço educacional, assim como para a necessidade de formação especializada (principalmente para os docentes do ERE), para refletirmos que, após a pandemia, as tecnologias não serão esquecidas. Do mesmo modo, a Educação à distância (EAD) cria seu próprio ambiente, quebrando barreiras educacionais, complementando a modalidade presencial.

REFERÊNCIAS

- BEZERRA, Kellianny Pinheiro et al. Ensino remoto em universidades públicas estaduais: o futuro que se faz presente. In: **Research, Society and Development**. 2020. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i9.7226>>. Acesso em: 23/04/2021.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/96. Brasília: Senado Federal. 2009.
- _____. Ministério da Educação. **Portaria nº 343**, de 17 de março de 2020.
- _____. Ministério da Educação. **Portaria nº 544**, de 16 de junho de 2020.
- CARVALHO, Ana Beatriz. Os Múltiplos Papéis do Professor em Educação à distância: Uma Abordagem Centrada na Aprendizagem. In: 18º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste – EPENN. **Anais...** Maceió, 2007. Disponível em: <http://cursos.mec.gov.br/coordenacao/uft/pluginfile.php/1864/mod_data/content/165/>. Acesso em: 02/05/2021.

- COELHO, D. H. DE A. O papel do professor na EAD. **Interação – Revista de Ensino, Pesquisa e Extensão**, v. 12, n. 12, p. 48-55, 2019.
- DUARTE, Kamille Araújo, MEDEIROS, Laiana da Silva. Desafios dos docentes: as dificuldades da mediação pedagógica no ensino remoto emergencial. In: Conedu: VII Congresso Nacional de Educação. **Anais...** 2020.
- DUTRA, Maria Regina; PEREIRA, Valdir. A atuação do docente tutor na Educação à distância. **Revista Multitexto**. 2020. Disponível em: <<http://www.EAD.unimontes.br/multitexto/index.php/rmcEAD/article/view/102>>. Acesso em: 27/04/2021.
- GUIMARÃES, Sérgio. Bloqueados diante do computador: “aí passa um garoto, e a coisa anda”. In: FREIRE, Paulo (Org.). **Sobre educação (diálogos)**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- MIGNONI DE OLIVEIRA, R.; CORRÊA, Y.; MORÉS, A. Ensino remoto emergencial em tempos de covid-19: formação docente e tecnologias digitais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, 2020. Disponível em: <<https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/179>>. Acesso em: 30/04/2021.
- MORAN, José. **Educação inovadora presencial e a distância**. 2003. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/educacao_on-line/inov_1.pdf>. Acesso em: 02/05/2021.
- MOREIRA, José António; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. In: **Revista UFG**. 2020.
- SOUZA, Carlos Alberto de; et al. Tutoria como espaço de interação em educação à distância. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 13, p.79-89, 2004. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.7213/rde.v4i13.7028>>. Acesso em: 03/05/2021.
- SUGITA, Denis Masashi et al. (NOVAS) Competências docentes para o ensino remoto. In: 39º Seminário de Atualização de Práticas Docentes. **Anais...** 2020. Disponível em: <<http://anais.unievangelica>>.

edu.br/index.php/praticasdocentes/article/view/5795/3184.>. Acesso em: 23/04/2021.

VIEIRA, Rosângela Souza. O Papel das tecnologias da informação e comunicação na educação à distância: um estudo sobre a percepção do professor/tutor. **Associação Brasileira de Educação à distância**. 2011. Disponível em: <<http://seer.abed.net.br/index.php/RBAAD/article/view/233/111>>. Acesso em: 02/05/2021.

DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: UMA REVISÃO

*Leila Cristina Arantes*⁴⁶

INTRODUÇÃO

Os docentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), na sua quase totalidade, não tiveram durante a graduação formação específica para atuarem em referida modalidade de ensino, vindo a ter contato com a modalidade somente a partir do trabalho realizado nela, indo na mão contrária do que orienta a legislação vigente no Brasil.

Pelo fato de não terem tido formação específica para EJA, os docentes da modalidade não foram preparados para as peculiaridades ali encontradas e acabam utilizando na sua prática docente os mesmos métodos da educação regular.

A falta de formação inicial específica nas faculdades de licenciatura para os docentes da EJA resulta em um problema que não foi resolvido em pleno século XXI: a formação precária de docentes para essa modalidade de ensino.

46 Especialista em Ciências Criminais na Atualidade.

O investimento na formação inicial do educador da EJA é fator determinante para o sucesso de políticas públicas para o acesso e permanência dos alunos dessa modalidade de ensino, uma vez que é a partir do educador que se podem identificar os reais problemas que impedem o aluno da EJA de permanecer e concluir de forma ininterrupta o seu ensino.

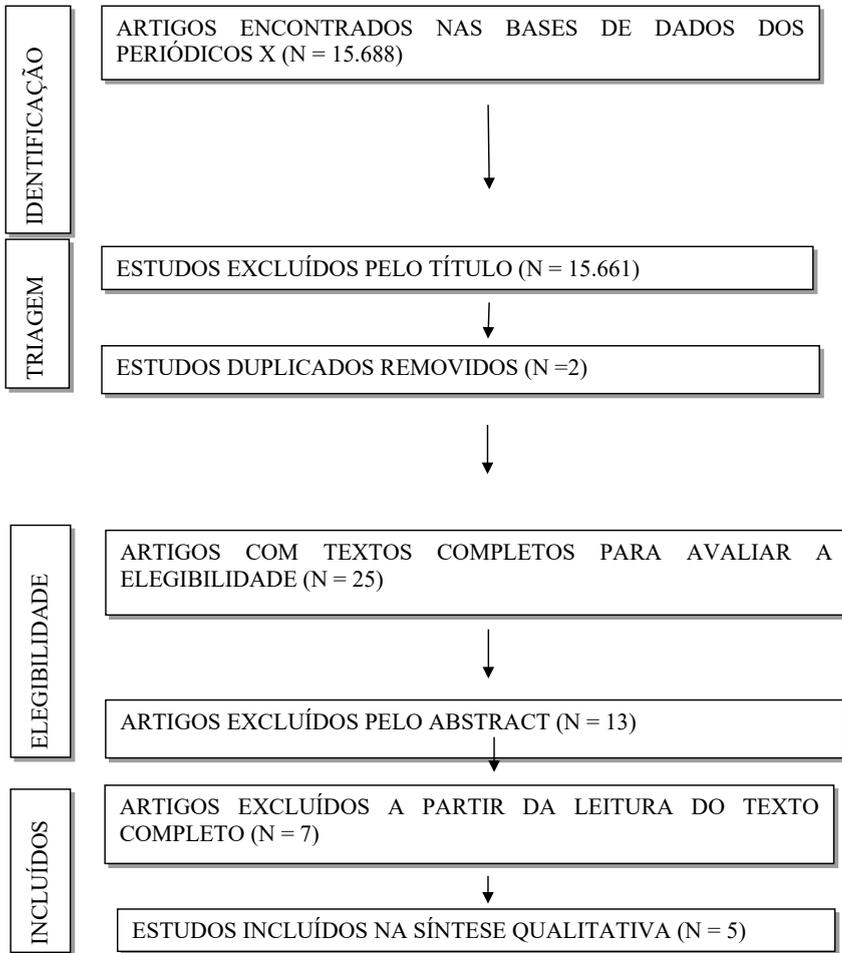
Diante disso, o presente artigo busca discutir a formação inicial de docentes para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil e como isso reflete na prática docente de referida modalidade de ensino a partir de uma revisão integrativa da literatura.

Para tanto, no primeiro tópico, serão apresentados os materiais e métodos da pesquisa; no segundo, serão demonstrados resultados obtidos; no terceiro, será feita a discussão do tema objeto do presente artigo; e como último tópico, será apresentada a conclusão.

1. MATERIAIS E MÉTODOS

Foi feito um levantamento da literatura em abril de 2021 nas bases de dados Periódicos CAPES e Google Acadêmico, no período de 2017 à 2019. As palavras-chave utilizadas foram as seguintes: “Educação de Jovens e Adultos” AND “Formação de professores” AND “Prática docente” AND “Teacher training” AND “Youth and Adult Education” AND “Teaching practice” em todas as bases de dados. Foram selecionados cinco artigos, sendo incluídos segundo os critérios de elegibilidade conforme a figura 1. Os critérios de inclusão foram: artigos nos idiomas inglês, espanhol e português, nos últimos cinco anos, envolvendo a formação inicial de docentes para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil e como isso reflete na prática docente de referida modalidade de ensino. Os critérios de exclusão foram artigos de revisão de literatura e artigos que abordavam a formação inicial para atuação na EJA em outros países.

Figura 1 – Fluxograma e critérios de seleção e inclusão dos artigos



2. RESULTADOS

Os resultados do presente estudo encontram-se na Tabela 1

Tabela 1 – Demonstrativo dos artigos que integram a Revisão Integrativa

#N	Data	Título	Autores	Período	Objetivos	Resultados
1	2017	Ser professor: reflexões sobre a formação e a docência na Educação de Jovens e Adultos (Being a teacher: reflections upon training and teaching in Youngster and Adult Education)	Daniela Maria Weber, Suzana Feldens Schwertner	Revista Eletrônica de Educação. São Carlos (SP): Universidade Federal de São Carlos	Conhecer uma amostra de professores que trabalham na Educação de Jovens e Adultos (EJA) quanto às suas percepções sobre a docência e a sua formação.	Os resultados apresentam professoras de diferentes idades e tempos de docência. Não tiveram conhecimento sobre a EJA, quando de sua formação inicial, vindo a conhecer a modalidade a partir do trabalho realizado nela, diferente do que orienta a Legislação vigente. Comentam sobre as dificuldades em suas práticas, como a de estarem sempre motivadas, incentivando os estudantes, cativando-os para que mantenham o interesse e envolvimento nas aulas. Fatores que exigem aulas bem preparadas e que demonstram a preocupação com a aprendizagem. Elas se reconhecem como professoras da modalidade e por isso permanecem atuando.
2	2017	Formação docente inicial para atuação na Educação de Jovens e Adultos (EJA): história dessa modalidade no Brasil e um breve relato de experiência	Bruno de Sousa Lopes	Revista de Educação Popular	Discutir sobre a formação inicial para atuação na educação de jovens e adultos a partir do histórico da modalidade e de um relato de experiência.	Ficou evidenciado que as instituições de ensino superior devem olhar com mais atenção para a EJA e propiciar maior experiência aos licenciados, disponibilizar mais linhas de pesquisa nos departamentos de educação. A formação inicial docente deve oferecer meios para que os docentes em formação tenha uma maior vivência com prática, seja por estágios supervisionados ou por produção de trabalhos.
3	2018	Docência inicial em educação de jovens e adultos e a potência da narrativa como dispositivo de formação	Liliane Sant'Anna de Souza Maria e Helena Amaral da Fontoura	Revista Educação & Formação	Refletir sobre as experiências de futuros professores em Educação de Jovens e Adultos (EJA)	A pesquisa contribuiu para ampliar o foco na formação inicial docente em EJA independentemente do nível de ensino por conta da positiva contribuição do uso de histórias de vida no contexto de biografias educativas – a partir do sujeito aprendente – com entrelace da pesquisa e da formação na melhoria dos processos de aprender e ensinar a gestão da docência para EJA.

#N	Data	Título	Autores	Periódico	Objetivos	Resultados
4	2020	Formação e prática pedagógica do docente da Educação de Jovens e Adultos	Cassia Fernanda Viana do Santos, Diogenes José Gusmião Coutinho, Andréia Santiago Resende e Adriana Viana Ferrer	Revista de Ciências da Educação	Discutir e analisar as práticas pedagógicas utilizadas pelos docentes, a relevância da sua formação continuada e as novas configurações dessa modalidade educativa. analisar como ocorre a formação inicial de professores para Educação de Jovens e Adultos, especialmente para atuação na alfabetização.	Os resultados foram analisados por meio de categorias criadas a partir das respostas dos participantes, nas quais eles revelaram que não possuíam uma formação específica para atuar na EJA.
5	2020	A formação profissional docente para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos	Paola Andressa Scortegagna e Isadora Fonseca de Souza	Revista Horizontes		Constatou-se que a EJA apresenta desafios que ainda precisam ser enfrentados, dentre estes, a formação de professores para atuarem seguindo as especificidades da área, visto que os cursos de Licenciatura em Pedagogia possuem lacunas no processo de formação profissional docente para a modalidade.

3. DISCUSSÃO

O objetivo do presente estudo foi realizar uma revisão integrativa da literatura de modo a apresentar o que os autores estão discutindo sobre a formação inicial de professores na educação de jovens e adultos no Brasil e como isso reflete na prática docente de referida modalidade de ensino.

De acordo com Soares e Pedroso (2016, p. 254), “o debate que envolve o processo de formação do educador de jovens e adultos não é recente”, não sendo também uma questão atual a falta de investimento na formação de professores da EJA, mas sim uma questão que vem se perpetrando ao longo dos anos.

Exemplo disso é que, mesmo com o advento de investimentos na modalidade em meados de 1945, a partir de forte pressão da ONU e da UNESCO, com o objetivo de erradicação do analfabetismo, não havia uma preocupação com a qualidade da educação, visto que bastava ser alfabetizado para ser professor dos jovens e adultos em sua formação primária, ou seja, não era necessário formação ou especialização profissional (LOPES, 2017).

Campanhas, como a Campanha Nacional de Adolescentes e Adultos (1947-1963) e o movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL – 1969-1985), reforçaram a ideia de que qualquer um podia alfabetizar em um menor espaço de tempo, sem que, para isso, haja uma preparação (SOARES; PEDROSO, 2016).

De acordo com a literatura analisada, poucos são os cursos de licenciatura que oferecem disciplinas ou, mesmo, discussões sobre a EJA e as possibilidades de metodologia para a atuação docente nessa modalidade de ensino.

Em 1947, no I Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado no Rio de Janeiro, já se ressaltava as especificidades das formas de educação nos diferentes níveis, sendo recomendada a preparação apropriada para o trabalho a ser realizado com adultos. No entanto, mesmo com o passar de mais de 10 anos, em 1958, durante o II Congresso Nacional de Educação de Jovens e Adultos, críticas foram tecidas em relação à ausência de formação específica para os professores, bem como à ausência de métodos e conteúdos direcionados para a Educação de Adultos (SOARES; PEDROSO, 2016).

Em que pese muitas mudanças já terem ocorrido no sentido de avanços na EJA, como a LDB 5692/1971, que dedicou capítulo específico ao ensino supletivo e à formação diferenciada do educador em relação às especificidades do trabalho com os sujeitos da EJA. Em relação à nova LDB, Lei 9394/96, que enfatizou a necessidade de uma preparação própria ao educador de jovens e adultos, bem como as Diretrizes Curriculares para EJA, regulamentadas através do Parecer 11/2000, que destaca as especificidades necessárias para o docente da EJA (SOARES, PEDROSO, 2016), é fato notório que o investimento na formação de professores qualificados para a EJA não foi uma das principais propostas e programas do governo, sendo que “a formação docente para atuar na EJA ainda é bastante negligenciada” (LOPES, 2017, p. 161).

Portanto, é crucial que, durante sua formação, o docente dos cursos de licenciatura conheçam a EJA, para que, assim, estude e se prepare para a atuação, com o escopo de que não ocorra uma inversão do propósito de ensino passando ele a ter não um caráter educador, mas sim assistencialista e desqualificado, um verdadeiro “aligeiramento”, que não ou pouco capacita (WENER; SCHWERTNER, 2017).

Dito isso, o docente que se propõe a trabalhar na EJA deve possuir habilidades e conhecimentos específicos para tanto, uma vez que o exercício da docência, por ser uma atividade complexa e desafiadora, exige conhecimentos específicos de quem a exerce.

De acordo com Scortegagna e Souza (2020), é a partir dos conhecimentos específicos adquiridos na graduação que o professor da EJA terá subsídios para organizar o seu trabalho, podendo, a partir disso, determinar o método de ensino-aprendizado a ser empregado, o que lhe possibilita a exercer um trabalho educativo reflexivo e crítico.

Referidas autoras realizaram uma pesquisa com aplicação de questionários compostos de questões abertas e fechadas, com o objetivo de verificar o que os acadêmicos compreendiam por EJA, bem como a formação docente que recebem em relação a esta modalidade de ensino.

Na pesquisa desenvolvida, foi feita busca on-line das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em Pedagogia das Universidades de São Paulo e Paraná, com o intuito de verificar a oferta de disciplinas obrigatórias sobre a educação de jovens e adultos.

Ao analisar os dados, restou verificado que as matrizes curriculares das universidades no que tange à carga horária destinada a EJA, nos cursos

que a oferecem, o percentual de horas está abaixo de 4% em contraposição aos 100% de horas totais do curso e que 47,62% delas não ministram disciplinas que abordam a Educação de Jovens e Adultos.

Ainda dentro da pesquisa realizada, restou constatado através da aplicação dos questionários que 89,47% dos alunos envolvidos na pesquisa declararam que o curso de licenciatura em Pedagogia não os prepara para atuação na EJA.

Diante disso, a partir da pesquisa realizada, restou evidenciado que a formação docente para a EJA ainda é frágil e que os docentes acabam assumindo funções dessa modalidade sem o conhecimento específico para tal (SCOSTEGAGNA; SOUZA, 2020).

Desta feita, em seus estudos sobre os currículos de licenciatura e como a EJA se insere neles, Ventura (2012, p. 76) concluiu que “as licenciaturas consideram a formação de professores uma atividade de menor importância e que poucos cursos propõem disciplinas específicas sobre EJA nos currículos”.

Ainda dentro das pesquisas trazidas pela literatura, Weber e Schwertner (2017) realizaram investigação com 10 professoras de Ensino Fundamental de uma Coordenadoria Regional de Educação do Rio Grande do Sul, dentre as quais apenas duas relataram ter optado pela EJA, ao passo que as demais somente se encontram na modalidade de ensino em razão de outras circunstâncias, como assunção de turmas por afastamento de colegas de trabalho ou por convocação da escolar em razão da demanda de trabalho.

Ainda em relação à pesquisa, apenas uma professora disse ter estudado sobre a EJA na sua formação inicial. As que alegaram não ter estudado sobre a EJA durante a graduação relataram que não houve sequer prática nem observações sobre a modalidade, só vindo a conhecê-la com o início da docência.

A partir da pouca ou, até mesmo, da ausência de disciplinas voltadas para a EJA nos cursos de licenciatura, resta claro que o docente é “jogado” nessa modalidade de ensino sem sequer saber das suas peculiaridades, se deparando com uma sala de aula com alunos que já possuem uma carga histórica, e não com alunos que ainda estão a construir a sua história. Como bem ilustra Silva et al. (2009, p. 59), “as crianças aprendem para o futuro, enquanto os adultos aprendem para o presente”.

Neste sentido, o adulto se encontra inserido no mundo do trabalho que traz relações interpessoais diferentes do mundo da criança. Isso faz com ele tenha diferentes habilidades e dificuldades sobre o processo de aprendizagem (OLIVEIRA, 1999, p. 60-61). Em relação a essa questão, Paiva (1973, p. 207-208) aponta a verificação de que “Reconhecia-se que a atuação dos educadores de adultos, apesar de organizada como sistema próprio, reproduzia, de fato, as mesmas ações e características da educação infantil”.

Portanto, o trabalho realizado na EJA se dá, principalmente, por professores do sistema regular, o que resulta numa prática docente sem qualquer preparação anterior e específica, o que coloca em “xeque” a qualidade do processo de ensino (SOARES; PEDROSO, 2016).

Em relação ao conhecimento sobre o grupo que compõe a EJA, para um bom planejamento, Freire (1987) já alertava a respeito da importância da adaptação do trabalho aos interesses e necessidades do grupo.

A partir da revisão integrativa da literatura incluída com base nos critérios estabelecidos, os autores são unânimes em elencar a pouca ou ausência de formação inicial docente específica para a modalidade.

CONCLUSÃO

O presente artigo teve como objetivo realizar uma revisão integrativa da literatura de modo a discutir sobre a formação inicial de docentes para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil e como isso reflete na prática docente de referida modalidade de ensino.

A partir da revisão integrativa da literatura, restou constatado que os cursos de licenciatura possuem lacunas no processo de formação inicial para a modalidade de educação de Jovens e adultos, sendo que, em muitas matrizes curriculares, não existem disciplinas voltadas para a EJA.

Em relação aos cursos de licenciatura, especificamente o de Pedagogia, a literatura apontou existir uma priorização na formação de pedagogos para atuarem na educação infantil, não havendo preocupação com as diferentes modalidade de ensino.

Como a qualidade de ensino está diretamente relacionada ao trabalho do professor, a prática docente sem o prévio conhecimento sobre a EJA na formação inicial do professor faz com que o processo educativo não seja tão efetivo.

A partir da literatura, constatamos a existência de diversas pesquisas empíricas com aplicação de questionários, os quais buscavam saber a presença na matriz curricular das licenciaturas cursadas pelos entrevistados de disciplinas sobre a EJA, bem como se eles possuíam formação específica para a EJA, dentre outras peculiaridades mencionadas no decorrer da discussão do presente artigo.

No entanto, dentre os artigos elegíveis, não foi possível constatar pesquisa na qual o objetivo tenha sido discutir ou analisar a consequência da ausência de disciplinas voltadas para EJA na formação inicial do docente na sua prática docente, sendo, então, verificada essa lacuna que servirá de base para o início de uma nova pesquisa.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- LOPES, B. Formação docente inicial para atuação na educação de jovens e adultos (eja). **Revista de Educação Popular**, v. 16, n. 1, p. 156-165, 2017.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista brasileira de educação**, n. 12, p. 59-73, set/out/nov/dez. 1999.
- PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos: contribuição à história da educação brasileira**. São Paulo: Loyola, 1973.
- SCORTEGAGNA, P. A.; Fonseca de Souza, I. A formação profissional docente para a modalidade da educação de jovens e adultos. **Horizontes**, 2020.
- SILVA, José Moisés Nunes da; et al. **Relações entre ensino e aprendizagem na EJA**. *Holos*, ano 25, v. 4, p. 57-61, jan. 2009. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/holos/article/view/346>>. Acesso em: 7 mai. 2021.

SOARES, Leôncio José Gomes, PEDROSO, Ana Paula Ferreira. Formação de Educadores na Educação de Jovens e Adultos (EJA): Alinhando Contextos e Tecendo Possibilidades. **Educação em Revista**. v. 32 ed. 4, p. 251-268, 2016.

VENTURA, Jaqueline. A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 37, p. 71-82, jan./jun. 2012.

WEBER, Daniela Maria, SCHWERTNER, Suzana Feldens. Ser professor: reflexões sobre a formação e a docência a educação de jovens e adultos. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 11, n. 3, p. 950-965, set./dez. 2017.

A EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19: A AFILIAÇÃO NUMA PERSPECTIVA DO ENSINO REMOTO

Francy Laura Correia Gomes dos Passos⁴⁷

INTRODUÇÃO

Com o advento da pandemia da Covid-19, a sociedade passou a experimentar uma nova forma de fazer e pensar as práticas cotidianas. A educação também teve que se adaptar à nova realidade, ao “novo normal”, e as atividades que eram realizadas de forma presencial foram migradas para uma realidade virtual.

Este novo cenário virtual de ensino/aprendizagem, imposto pela pandemia e feito às pressas para atender a uma emergência educacional, é objeto de intenso debate e reflexão, pois as circunstâncias de sua implementação promovem questionamentos quanto à qualidade e efetividade de sua contribuição nos processos de formação dos estudantes.

Nesse contexto, é importante analisar as condições em que estudantes estão encarando essa nova fase virtual e como estão ocorrendo os processos de adaptação e formação. Para desenvolver tal análise, utilizaremos as concepções teóricas de Alain Coulon (2008), que entende a vida do

47 Mestrada em Gestão Pública pela Universidade Federal de Pernambuco, Técnica em Assuntos Educacionais na Universidade Federal Rural de Pernambuco.

estudante universitário sob a dimensão de três tempos: o estranhamento, a aprendizagem e a afiliação.

A partir da análise dos três tempos de Coulon (2008), será possível perceber os diferentes estágios que discentes passam com o ensino remoto. O autor oferece uma teoria fundamentada no ensino presencial, mas que, neste trabalho, será transportada para uma análise no ensino remoto. Dessa forma, será possível visualizar etapas de desenvolvimento do estudante no ensino remoto.

Este trabalho, nesse sentido, se propõe a discutir a condição do estudante no ensino remoto. Em um primeiro momento, será realizada uma breve apresentação dos impactos da pandemia na educação. Em seguida, será apresentada a perspectiva teórica de Coulon (2008), que concebe o desenvolvimento do estudante na universidade por meio de três tempos: o estranhamento, a aprendizagem e a afiliação. E, por último, será realizada uma análise com o objetivo de refletir sobre o transcorrer do ensino remoto na vida dos estudantes a partir do processo de afiliação e das rupturas pedagógicas e psicológicas.

1 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO, PANDEMIA E ENSINO REMOTO

Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde declarou a pandemia do novo coronavírus. “A decisão foi anunciada pelo chefe da agência, Tedros Ghebreyesus, em Genebra, nesta quarta-feira. A doença, que surgiu no final de dezembro, na China, está presente agora em 114 países” (ONU NEWS, 2020).

Numa escala global, a pandemia da Covid-19 alterou o funcionamento de diversos setores e obrigou outros a mudar completamente a forma de ser e fazer suas práticas cotidianas e corriqueiras. A economia, a saúde, a educação, a política e a sociedade tiveram que agir e adotar medidas de segurança para mitigar os riscos de contágio e propagação do vírus.

Neste cenário de grave crise sanitária, a educação foi severamente atingida. A pandemia empurrou a educação a se fazer em outros espaços e tempos. As escolas tiveram suas atividades suspensas, estudantes e professores passaram a vivenciar uma nova realidade educacional, dentro de suas casas. Numa perspectiva global, “pelo menos 1,5 bilhão de estudantes e

63 milhões de professores primários e secundários são afetados pelo fechamento de escolas em 191 países” (ONU NEWS, 2020).

O fechamento das instituições de ensino abriu espaço para que o ensino fosse desenvolvido no formato remoto. No Brasil, “O ministro da Educação, Milton Ribeiro, homologou o Parecer nº 19, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que estende até 31 de dezembro de 2021 a permissão para atividades remotas no ensino básico e superior em todo o país” (ABMES, 2020).

Segundo uma estimativa da Organização das Nações Unidas (2020), “cerca de 826 milhões de alunos atualmente fora das salas de aula devido à pandemia da Covid-19 não têm acesso a um computador em casa”. Este número representa praticamente a metade dos estudantes que se encontram fora das salas de aula. O Brasil está representado nessa estimativa. A crise sanitária agrava os problemas educacionais e muitos estudantes estão sem acesso à educação.

Enquanto a desigualdade de acesso à internet é uma realidade que prejudica a inclusão dos estudantes às plataformas virtuais de ensino, também temos problemas ligados à própria educação em si. A forma como ocorreu a rápida transição do presencial para o virtual, sem um planejamento adequado, levou a questionamentos sobre qual tipo de educação está sendo praticada.

No Brasil, muitas redes de ensino têm optado pela modalidade de ensino remoto, numa espécie de educação à distância (EaD) improvisado, produzindo materiais às pressas para que os alunos possam estudar em suas casas, envolvendo professores na gravação de vídeo-aulas e transmissões ao vivo em múltiplas plataformas virtuais. Essas ações podem até ser vistas com bons olhos pela opinião pública, mas até onde essa variação barateada de EaD pode garantir a oferta e a qualidade de cursos que até então eram presenciais? (ZAJAC, 2020).

A rápida migração do presencial para o remoto não deixou tempo para elaborar um sistema de ensino mais robusto, um ensino à distância de qualidade. Nesse contexto, surge a expressão “ensino remoto de emergência”, uma vez que o ensino on-line de qualidade é realizado em outros moldes (HODGES, 2020).

O ensino remoto de qualidade é pensado desde a origem para ser on-line, enquanto que o ensino remoto de emergência é pensado para ser temporário, aplicado no momento de crise, como a atual situação de pandemia. O ensino remoto de emergência tem um caráter transitório, temporário e só existe devido à crise. Em outros tempos, ele não existiria. Seu espaço seria ocupado pelo ensino presencial ou híbrido (HODGES, 2020).

É possível perceber a dimensão do desafio das instituições de ensino, dos professores e dos estudantes ao passar por esse momento de grave crise sanitária. Mas, após esse período, todos os sujeitos terão a oportunidade de avaliar os benefícios e os pontos que podem ser melhorados no ensino remoto de emergência e poderão se preparar para situações futuras que possam aparecer (HODGES, 2020).

O Ensino Remoto Emergencial e a Educação à distância não podem ser compreendidos como sinônimos, por isso é muito importante, no contexto que estamos vivendo, clarificar esses conceitos. O termo “remoto” significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico. O ensino é considerado remoto porque os professores e alunos estão impedidos por decreto de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus. É emergencial porque do dia para noite o planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020 teve que ser engavetado (BEHAR, 2020).

Diante da possível fragilidade do ensino remoto, cabe refletir sobre as condições dos estudantes neste contexto de pandemia, como estão transcorrendo seus processos de formação no ensino remoto, desenvolvido nas escolas e universidades do país.

2 ALAIN COULON E OS TRÊS TEMPOS: O ESTRANHAMENTO, A APRENDIZAGEM E A AFILIAÇÃO

Coulon (2008) compreende que a vivência do estudante universitário passa por três tempos: o estranhamento, a aprendizagem e a afiliação.

O tempo do estranhamento é o primeiro momento. É quando o estudante rompe com o ensino básico e ingressa no ensino superior onde

as regras, os códigos e *habitus* são outros, diferentes dos vividos na escola (COULON, 2008). É o momento em que o estudante sai da zona de conforto e imerge no desconhecido mundo universitário.

O tempo da aprendizagem é o segundo tempo, a fase sucessiva ao estranhamento. Nele, as mudanças transcorrem de forma gradual. A ansiedade, a insegurança, as angústias, dúvidas e medo do desconhecido são sentimentos presentes e intensos, pois o estudante ainda está dividido entre a escola e a universidade, mas não se sente pertencente a nenhum espaço. Ainda na aprendizagem, gradualmente, os sentimentos negativos vão sendo substituídos por certa aceitação e compreensão dos elementos que compõem a vida universitária. O tempo da aprendizagem é tempo da transição (COULON, 2008).

A afiliação pode ser compreendida como um processo de inserção e adaptação do estudante na universidade. O ingressante tem como missão tornar-se um estudante, aprender os códigos, as regras, o *habitus*⁴⁸ da universidade (COULON, 2008).

Em suas trajetórias de vida acadêmica, os estudantes enfrentam diversas dificuldades, que foram categorizados por Coulon (2008) como o período do estranhamento e da aprendizagem até alcançar a afiliação. Cada período tem suas dificuldades que prejudicam os estudantes em graus diferentes, pois o processo é individual.

Segundo Coulon (2008), o ingresso na universidade é marcado por simultâneas rupturas na vida dos estudantes, podendo desencadear um quadro de medo e ansiedade. Esses sentimentos se devem às expectativas que se criam, pois o ingresso na universidade significa também o ingresso na vida adulta. Em muitos casos, também é o momento de saída da casa dos pais para morar nas proximidades da instituição de ensino.

Coulon (2008) afirma que a ruptura pedagógica também interfere na vida dos estudantes. É possível perceber que a relação professor/estudante foi prejudicada, pois as interações foram reduzidas. Existe um maior vo-

48 "Habitus é então concebido como um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquirido nas e pelas experiências práticas (em condições sociais específicas de existência), constantemente orientado para funções e ações do agir cotidiano" (SETTON, 2002, p. 63). Ao utilizar a expressão *habitus*, Coulon (2008) está se utilizando do conceito de Bourdieu.

lume de atividades. A organização institucional também é bem diferente da existente na escola.

Os fatores psicológicos na vida dos estudantes também são uma preocupação na análise de Coulon (2008), pois, ao passar pelo período do estranhamento, o estudante adentra a fase da aprendizagem, que também pode trazer severos problemas psicológicos para alguns sujeitos. As condições psicológicas apresentam também uma dimensão coletiva. Os estudantes criam certa expectativa com a universidade, mas a realização pode se apresentar de uma forma que não atenda ao planejado, gerando frustrações.

O distanciamento dos amigos também pode afetar o psicológico dos estudantes. Na universidade, pode ser mais difícil construir amizades íntimas e seguir com elas ao longo dos anos. Além das questões das amizades, o medo de punições por não acompanhar as atividades também pode atormentar o psicológico dos estudantes (COULON, 2008).

Superados os tempos do estranhamento e da aprendizagem, inicia-se o terceiro tempo, o da afiliação. Nesse tempo, o estudante já compreende os códigos, regras e *habitus* da universidade. É um veterano, integrou-se ao complexo contexto da universidade (COULON, 2008).

Segundo Coulon (2008), a afiliação do estudante ocorre em duas dimensões: a institucional e a intelectual. A institucional compreende o entendimento sobre a universidade, os processos, a organização. A intelectual abrange a habilidade adquirida na produção acadêmica, nos relacionamentos sociais com a comunidade acadêmica e nas relações que extrapolam os muros da academia, pois é necessário haver interações, socializações para que o estudante adentre de forma ampla na vida universitária. A afiliação intelectual é ampla e complexa, envolve aspectos pessoais e coletivos.

Enfim, chega o tempo da afiliação: os estudantes descobrem e aprendem a utilização dos numerosos códigos, institucionais e intelectuais, que são indispensáveis a seu ofício de estudante. Eles começam a reconhecer e assimilar as evidências e as rotinas do trabalho intelectual. Um estudante afiliado sabe ouvir o que não foi dito, sabe ver o que não foi designado. Ele sabe transformar as inumeráveis instruções do trabalho intelectual em ações práticas:

ele descobriu a praticidade das regras e começa a se tornar um membro competente, uma pessoa dotada da cultura exigida, que atribui o mesmo sentido às mesmas palavras e aos mesmos comportamentos. Essa nova competência, em processo de construção, se manifesta por meio de diversos marcadores de afiliação: expressão escrita e oral, inteligência prática, seriedade, ortografia, presença de referências teóricas e bibliográficas nos trabalhos escritos, utilização espontânea do futuro anterior anunciador de uma perspectiva em construção. Ele começa a categorizar o mundo intelectual, no qual entrou alguns meses antes, da mesma maneira que os outros membros e, sobretudo, da maneira como os seus professores esperam que ele faça (COULON, 2017).

Os estudantes do ensino superior passam por muitas fases durante o transcorrer do curso. É um período cheio de tensões e expectativas sobre a vida e o futuro. A universidade prepara para a vida adulta e profissional e ainda é uma passagem praticamente obrigatória para adentar no mercado de trabalho (COULON, 2008).

Nesse contexto, a afiliação é a etapa última e necessária na vida do estudante universitário. Alcançar a afiliação significa lograr sucesso na missão de tornar-se um estudante universitário na integridade da palavra, pois desenvolveu as competências acadêmicas necessárias e que serão aproveitadas no futuro profissional.

3 AFILIAÇÃO, ENSINO REMOTO E PANDEMIA: OS DESAFIOS DOS ESTUDANTES

A pandemia da Covid-19 apresentou novos desafios para a educação. Neste novo cenário, a vida dos estudantes foi fortemente alterada. Desse modo, cabe-nos refletir sobre a condição do estudante em tempos de pandemia. Para analisar a realidade desses sujeitos, no momento em que o mundo passa por uma grave crise sanitária, vamos utilizar as concepções teóricas de Alain Coulon (2008), principalmente, a desenvolvida em seu livro “A condição do estudante: a entrada na vida universitária”, que fornece um suporte teórico que permite refletir sobre as questões que envolvem a trajetória dos estudantes no ensino remoto.

A pandemia da Covid-19 fechou diversas instituições de ensino em todo o mundo. O cotidiano dos estudantes passou a transcorrer dentro de casa, as salas de aula passaram a ser virtuais, com distanciamento de colegas e professores. A rotina foi alterada. Uma nova realidade bateu à porta e empurrou todo um sistema educacional para o mundo on-line.

Coulon (2008) desenvolve sua teoria a partir do ingresso do estudante na universidade. Neste trabalho, a análise ocorrerá a partir do ingresso do estudante no ensino remoto. Para isso, utilizaremos a concepção dos três tempos, proposto pelo autor: o estranhamento, a aprendizagem e a afiliação. No ensino remoto, também é possível verificar os elementos que permeiam a ruptura pedagógica e psicológica, defendidas por Coulon (2008).

Este trabalho adota a teoria de Coulon (2008) de forma mais elástica, pois não se restringe ao ensino superior, mas compreende que o ingresso no ensino remoto possui generalidades que podem ser sentidas por estudantes do ensino básico e superior.

Na perspectiva do ensino remoto, o tempo do estranhamento pode ser caracterizado como o momento em que os estudantes adentram no ensino remoto, modalidade nova para muitos, e faz-se necessário aprender os novos instrumentos, códigos e *habitus* que fazem parte do novo ambiente educacional. É o tempo em que ocorre a ruptura entre o presencial e o virtual, ruptura nas relações, ruptura do processo de aprendizagem. E o computador tornou-se o portal de acesso à vida estudantil.

No tempo da aprendizagem, os estudantes ainda estão divididos entre o ensino presencial e o remoto. Angústias, medos e resistências à nova realidade permeiam os sentimentos dos discentes, porém já é possível verificar certa familiaridade e aceitação ao ensino remoto. Algumas habilidades, códigos, *habitus* já foram inseridos ao cotidiano.

Uma pesquisa realizada pela Associação Brasileira de Educação à distância (ABED) sobre as atividades remotas educacionais em tempos de pandemia da Covid-19 revelou que 67% dos estudantes sentem dificuldades de estabelecer uma rotina de estudos e 72,6% afirmam que o estudo remoto é pior quando comparado com o ensino presencial. Ainda de acordo com a pesquisa, 82,6 % sentem falta dos amigos e das interações presenciais e outros 58,3% relatam sobrecarga de atividades, pois a escola está enviando muito material, e 9,08% expressaram não sentir familiaridade com as ferramentas digitais (OKUMURA, 2020).

Os dados da pesquisa revelam que algumas dificuldades apresentadas pelos estudantes dizem respeito a uma ruptura pedagógica. No ensino remoto, há uma mudança na rotina de estudos. As relações com os colegas e professores ficou mais distante, assim como a interação no desenvolvimento das atividades. O espaço físico das escolas com salas de aulas, quadra esportiva, cantinas foi substituído por uma sala virtual. Todas essas mudanças, ocorridas de forma repentina, contribuem para que o estudante sinta um desconforto, um estranhamento com a nova realidade de educação remota.

Na perspectiva da educação remota em tempos de pandemia, há também a ruptura psicológica que ocorre entre o ensino presencial pré-pandemia e o ensino remoto pós-pandêmico. Segundo Cao (2020), 24,9% dos estudantes universitários passaram por ansiedade devido à pandemia. Ainda segundo o autor, morar em áreas urbanas, morar com pais e ter uma renda segura são fatores atenuantes de ansiedade. Por outro lado, questões econômicas e atrasos acadêmicos são propulsores de ansiedade. Ter um familiar ou colega infectado com a Covid-19 também representa agravante psicológico.

Mesmo que o isolamento social seja considerado como uma fonte de ansiedade e estresse a população, essa variável não é apontada significativamente no modelo de regressão. Tais levantamentos podem sugerir que o distanciamento social e a restrição do contato físico entre as pessoas durante a pandemia não são, intrinsecamente, um fator de risco para o adoecimento mental; mas sim que outros fatores que permeiam esse contexto influenciam o desenvolvimento de tal doença. Os prejuízos financeiros em razão dos reflexos da doença sobre o cenário econômico local e, ainda, a exposição a informações negativas sobre a COVID-19 são fatores que propiciam riscos à saúde mental. Exigindo, deste modo, uma atenção especial quanto aos fatores econômicos e a perda na renda familiar, de modo a reforçar a necessidade de políticas públicas e benefícios de auxílio financeiro durante este período (MAGALHÃES; GARCIA, 2021).

Muitos dos problemas emocionais, os medos e angústias dos estudantes podem ter sido desencadeados devidos às rupturas pedagógica e

psicológica (COULON, 2008). Em tempos de pandemia, outros fatores têm influenciado essa estatística, tais como: questões econômicas, atrasos acadêmicos, o isolamento e as notícias negativas sobre a pandemia reforçam os problemas psicológicos e pedagógicos nos discentes.

A pandemia da Covid-19 afetou fortemente a vida dos estudantes, pois eles tiveram a forma de ensino-aprendizagem modificados ou até interrompidos, no caso de aulas práticas, acarretando atrasos na finalização dos cursos e conseqüentemente chegarão ao mercado mais tardiamente, ao mesmo tempo em que enfrentarão uma recessão econômica em virtude da crise sanitária (SAHU, 2020).

Passados o tempo do estranhamento e da aprendizagem, o estudante alcança a afiliação, que consiste na compreensão dos *habitus*, códigos e as regras necessárias para seu desenvolvimento educacional. Entender a afiliação numa perspectiva do ensino remoto em tempos de pandemia, é perceber que o distanciamento, o isolamento, as plataformas virtuais já não causam tanto desconforto e sofrimento na vida dos estudantes, mas fazem parte de uma nova realidade educacional que se formou em virtude da Covid-19.

Buscar a afiliação é um ato de resistência em meio à pandemia. Os estudantes foram transportados para uma realidade inesperada e inédita na história da educação. Ter suas trajetórias e processos de aprendizagem totalmente submetidos à realidade remota é desafiador. Alcançar a afiliação é uma grande conquista, já que esse estágio reserva as competências que precisam ser desenvolvidas para que o estudante alcance o sucesso estudantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia da Covid-19 ditou um novo ritmo para a educação. A resposta à nova situação foi o ensino remoto, que adentrou o cotidiano de estudantes e estabeleceu novos paradigmas de ensino aprendizagem, alterou as relações entre professores e estudantes, entre estudantes e seus colegas, entre os estudantes, o espaço e o tempo.

Realizar a análise a partir da perspectiva de Coulon (2008) permitiu perceber que o estudante passa por etapas de compreensão da realidade em que está inserido. Permitiu perceber ainda que o ingresso no ensino

remoto é um processo intenso, complexo, necessário para o momento e que é permeado de rupturas que podem afetar o psicológico e a aprendizagem do estudante.

Perceber os estágios de desenvolvimento dos estudantes através dos tempos do estranhamento, da aprendizagem e da afiliação nos permite ter uma dimensão mais ampla de como está ocorrendo a formação dos estudantes, seus sentimentos e angústias. A partir do diagnóstico desses elementos, será possível implementar políticas, tomar decisões e colaborar com os estudantes para que esses processos sejam o menos desconfortável possível. Ao buscar colaborar com os estudantes para que eles atravessem, principalmente, o tempo do estranhamento e da aprendizagem, contribuiremos para que mais estudantes alcancem afiliação.

REFERÊNCIAS

- ABMES. MEC autoriza aulas não presenciais até dezembro de 2021. Associação Brasileira de Mantenedores do Ensino Superior.
- BEHAR, Patricia Alejandra. O Ensino Remoto Emergencial e a Educação à distância. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>>. Disponível em: 15 abr. 2021.
- CAO, Wenjun; et al. The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. **Psychiatry Res.**, 2020. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7102633/>>. Acesso: 25 abr. 2021.
- COULON, Alain. O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. **Educ. Pesqui.** v. 43, n. 4, p. 1239-1250. 2017.
- COULON, Alain. **A condição de estudante:** a entrada na vida universitária. Tradução de Georgina Gonçalves dos Santos e Sônia Maria Rocha Sampaio. Salvador: EDUFBA, 2008.
- MAGALHÃES, Ricardo Antonio. GARCIA, July Mesquita Mendes. **Efeitos Psicológicos do Isolamento Social no Brasil durante**

a pandemia de COVID-19. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 6, ed. 1, v. 01, p. 18-33, jan. 2021.

PEREIRA, Renata Martins da Silva; **et al.** Vivência de estudantes universitários em tempos de pandemia da Covid-19. **Revista Práxis**, v. 12, n. 1 (Sup.), dezembro, 2020.

OKUMURA, Renata. Pesquisa mostra que 67% dos alunos têm dificuldade para organizar estudos on-line na pandemia. O Estadão. Disponível em: <http://www.abed.org.br/arquivos/Pesquisa_mostra_que_67_por_cento_dos_alunos_tem_dificuldade.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2021.

RODRIGUES, Bráulio Brandão; et al. Aprendendo com o Imprevisível: Saúde Mental dos Universitários e Educação Médica na Pandemia de Covid-19. **Revista Brasileira de Educação Médica.** 44 (sup.1), 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbem/v44s1/1981-5271-rbem-44-s1-e149.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2021.

SETTON, Maria da Graça Jacinto. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Rev. Bras. Educ.** n. 20 Rio de Janeiro May/Aug. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782_0020002_00005#8b>. Acesso em: 1 abr. 2021.

SAHU, Pradeep. Closure of universities due to coronavirus disease 2019 (COVID-19): impact on education and mental health of students and academic staff. **Cureus**, 2020. Disponível em: <<https://www.cureus.com/articles/30110-closure-of-universities-due-to-coronavirus-disease-2019-covid-19-impact-on-education-and-mental-health-of-students-and-academic-staff>>. Acesso: 22 abr. 2021.

EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE ENTRE MOTIVAÇÃO E APRENDIZAGEM NO AMBIENTE ESCOLAR

*Eliete Conceição Ribeiro de Carvalho*⁴⁹

INTRODUÇÃO

A educação continua repleta de desafios para as escolas brasileiras. O tema aprendizagem e motivação tem despertado interesse entre professores nos últimos anos e, principalmente, a falta de motivação dos estudantes que se revela como um grande desafio a ser enfrentado.

Quando se pensa em aprendizagem, sabemos de suas múltiplas peculiaridades e das possíveis contribuições e interferências da motivação no resultado do desenvolvimento dos estudantes.

No presente artigo, busca-se analisar se há uma relação relevante entre a aprendizagem e a motivação dos estudantes no ambiente escolar.

A metodologia utilizada para a realização da pesquisa é uma revisão sistemática da literatura, que analisa as informações mais pertinentes que estão relacionadas ao tema. Os livros e textos pesquisados auxiliaram a construção das partes deste artigo, reforçando o entendimento das teorias relevantes à nossa abordagem.

⁴⁹ Especialista em Psicopedagogia Educacional e Clínica pela Faculdade de Itápolis. Graduada em História pela Universidade Estadual Paulista e Pedagogia pelo Centro Universitário de Jales.

O primeiro capítulo apresenta quatro teorias da aprendizagem, para que o leitor tenha uma melhor compreensão do assunto abordado. O segundo demonstra teorias sobre a motivação e sua relação com a aprendizagem. O terceiro destaca a evolução da neurociência e suas contribuições em relação a aprendizagem. O quarto capítulo apresenta as metodologias ativas e sua relação com a motivação e a aprendizagem. O quinto traz alguns princípios motivacionais que podem ajudar os professores em sala de aula. E, por fim, o sexto capítulo oferece as considerações finais sobre o tema tratado.

1. TEORIAS DA APRENDIZAGEM

A aprendizagem humana vem sendo estudada desde a Antiguidade. Apesar de muitos estudos, só recentemente foram desenvolvidas teorias científicas que tentam explicá-la. A primeira grande teoria foi o behaviorismo, que começou a ser desenvolvida há pouco mais de um século e, desde então, surgiram várias outras teorias. Como afirmam Hamond e Bransford (2019, p. 79):

[...] a pesquisa atual mostra que o desenvolvimento, o conhecimento e a aprendizagem estão relacionados entre si. [...]. Estudos mais recentes mostram que além de sua idade ou aparente estágio, o conhecimento prévio e a experiência que as pessoas têm com o conteúdo específico, afetam a sofisticação de seu pensamento. Portanto uma pessoa pode pensar de modo abstrato em uma área e concreto em outra.

Neste artigo, abordaremos algumas dessas teorias importantes para o nosso estudo.

1.1. BEHAVIORISMO

O behaviorismo enfatiza o papel dos estímulos na aprendizagem, como os estímulos discriminativos e os estímulos reforçadores. De acordo com esta abordagem, a aprendizagem acontece por associação de determinada resposta a um esforço.

“A aprendizagem resulta, portanto, de um processo de condicionamento. Ou seja, se quisermos que uma pessoa desenvolva um novo com-

portamento, devemos condicioná-la a aprendizagem desse novo condicionamento” (PILETTI, 2018, p. 17).

Há dois tipos de condicionamento: condicionamento respondente e condicionamento operante. No condicionamento respondente, o comportamento é involuntário, já no condicionamento operante, o comportamento é voluntário, pois acontece depois de um estímulo.

Na sala de aula, quando o aluno faz um bom trabalho, acerta um exercício, o professor o elogia e lhe dá uma boa nota. O aluno repetirá tal comportamento, pois recebeu um reforço positivo de suas ações. “Para Skinner, no processo educativo, é sempre melhor utilizar os reforços positivos e evitar os negativos” (PILETTI, 2018, p. 18).

No ambiente escolar, os alunos são constantemente submetidos a condicionamentos operantes e muitos professores utilizam tanto o reforço positivo quanto o negativo.

1.2. COGNITIVISMO

O cognitivismo enfatiza o papel do processamento cognitivo dos estímulos recebidos pelos indivíduos. Nesta abordagem, o conhecimento é algo que vem de fora, nas formas de estímulo.

“A teoria cognitiva, desenvolvida inicialmente pelo pedagogo e filósofo norte-americano John Dewey (1859-1952) e depois pelo também norte-americano, Jerome Bruner (1915-1980), concebe a aprendizagem como solução de problemas” (PILETTI, 2018, p. 24).

Para esta abordagem, a escola deve estimular o processo de pensamento do aluno para que ele possa resolver os problemas de sua vida na sociedade em que vive.

1.3. CONSTRUTIVISMO

O construtivismo enfatiza o papel ativo do sujeito na construção da sua aprendizagem. O conhecimento é algo que não existe pronto, ele será construído pelo sujeito ao longo de sua vida. Como afirma Saviani (2019, p. 435):

O entendimento de que a fonte do conhecimento não está na percepção, mas na ação, conduz a conclusão de que a inteligência, não

é um órgão que imprime, que reproduz os dados da sensibilidade, mas que constrói os conhecimentos. Está aí a origem da denominação “construtivismo”, que acabou tendo grande fortuna no campo da pedagogia e, na década de 1990, se tornou referência, seja para as reformas de ensino, seja para a orientação da prática escolar.

A aprendizagem, no construtivismo, acontece como resultado das interações do sujeito com o meio. Portanto, esta visão coloca como ponto de partida da aprendizagem o sujeito, e não o professor. Para Emília Ferreira e Ana Teberosky, segundo as concepções piagetianas, os métodos podem facilitar ou dificultar a aprendizagem, e não criá-la.

“O construtivismo piagetiano aplicado ao processo de alfabetização, permite diferenciar entre método [...] e processo de aprendizagem que pode ser estimulado ou bloqueado, segundo a pertinência ou não do método escolhido” (PILETTI; ROSSATO, 2019, p. 136).

Portanto, no construtivismo, o conhecimento é algo que só passa a existir quando interagimos com o mundo que nos cerca, ou seja, quando interpretamos esse mundo.

1.4. SOCIOCONSTRUTIVISMO

A abordagem socioconstrutivista tenta conciliar as abordagens behaviorista, cognitivista e construtivista, dizendo que existe um conhecimento que está na cultura, nos objetos, nas formas como as pessoas vivem. Mas, quando esse conhecimento é internalizado, ele é reinterpretado pelo sujeito com base na sua história de vida.

De acordo com Piletti e Rossato (2019, p. 82):

[...] a teoria de Vygotsky entende que os processos psicológicos devem ser compreendidos em sua totalidade e em movimento, numa visão dialética do processo integral do comportamento. Esse comportamento se dá a partir de processos biológicos vinculados ao fato de que o homem é um ser social e histórico que realiza ações sobre a natureza, com o intuito de constituir-se na sua forma de ser e de agir e suprir as necessidades colocadas pelo meio em que vive.

A criança, desde muito pequena, estabelece relações com o mundo em que vive e, através de sua interação com ele, consegue aprender.

Assim a incidência do ensino formal sobre a zona de desenvolvimento próximo ou proximal é fundamental para o processo de desenvolvimento intelectual e para maiores êxitos na aprendizagem e desenvolvimento da criança, motivo pelo qual dentro dessa perspectiva, um ensino deve estimular no sentido de se adiantar ao desenvolvimento já alcançado pela criança (PILETI; ROSSATO, 2019, p. 95).

A teoria socioconstrutivista adota a tese de que o conhecimento é uma construção social fruto de interação entre os indivíduos. À medida que se apropria dos conhecimentos científicos, passa a conhecer melhor sua realidade.

Após essa breve exposição sobre as teorias da aprendizagem, o artigo segue com a explanação de teorias da motivação, assunto muito importante para a compreensão do nosso estudo.

2. TEORIAS DA MOTIVAÇÃO

A motivação é importante em todas as áreas de nossas vidas. De acordo com Piletti (2018, p. 32), “motivar significa predispor o indivíduo para certo comportamento desejável naquele momento”. Na sala de aula, a motivação também é um fator fundamental, pois o trabalho do professor não será eficaz, se o aluno não tiver interesse em aprender.

2.1. TEORIA DO CONDICIONAMENTO

De acordo com esta teoria, a aprendizagem acontece por associação de determinada resposta a um esforço.

O fato de o aluno receber um elogio, um vídeo-game no final do ano, um celular novo, condiciona seu comportamento a querer aprender para alcançar um reforço positivo. “Em sala de aula, por exemplo, haverá motivação para aprender na medida em que as matérias oferecidas estiverem associadas a reforços que satisfaçam certas necessidades dos alunos” (PILETTI, 2018, p. 34).

A motivação, de acordo com essa teoria, acontece quando o sujeito recebe estímulos positivos de um determinado comportamento e tende a repeti-los para sua satisfação.

2.2. TEORIA COGNITIVA

Esta teoria procura compreender como a aprendizagem ocorre no que se refere às estruturas mentais do sujeito e sobre o que é preciso fazer para aprender.

Considera-se, na teoria cognitiva, “maior importância a fatores intrínsecos, racionais como objetivos, intensões, expectativas e planos do indivíduo” (PILETTI, 2018, p. 34).

Um aluno pode interessar-se pelo estudo de História por considerar que o estudo pode ser útil para o vestibular ou apenas para conhecer um pouco mais sobre a humanidade.

É por meio da solução de problemas do dia a dia, que os indivíduos se ajustam ao seu ambiente. Da mesma forma deve proceder a escola, no sentido de desenvolver os processos de pensamento do aluno e melhorar sua capacidade para resolver os problemas do cotidiano (PILETTI, 2018, p. 24).

Piletti (2018) afirma que existem seis passos para o pensamento científico e que:

Aprender é solucionar problemas, processo que segue os passos do pensamento científico, que são seis no entender de Dewey: 1º Tornar-se ciente de um problema [...]; 2º Esclarecimento de um problema [...]; 3º Formulação de hipóteses [...]; 4º Seleção da hipótese mais provável [...]; 5º Verificação da hipótese [...]; 6ª Generalização [...] (PILETTI, 2018, p. 26).

É importante que a sala de aula seja um ambiente onde o estudante seja estimulado a conhecer e resolver os problemas de sua realidade. “Convém que o ensino da sala de aula seja o mais aproximado possível da realidade em que vive o aluno, a fim de que ele aprenda na prática e aprenda a refletir sobre sua própria ação” (PILETTI, 2018, p. 26).

A motivação nessa teoria surge do interesse de como o estudante pode aplicar seu conhecimento na sua vida cotidiana. Por isso, é importante que a escola proceda no sentido de melhorar a capacidade dos alunos em resolver problemas relacionados a sua vida.

2.3. TEORIA HUMANISTA

Diferente de outras abordagens da Psicologia, a psicologia humanista considera as pessoas como um todo. Ela vê o indivíduo como um ser único, e não uma máquina que precisa ser programada. Trata-se de uma abordagem que entende os indivíduos como seres pensantes, com razão e emoção. A Psicologia Humanista entende que os indivíduos estão em constante busca pela autorrealização.

Nesta teoria, o comportamento de uma pessoa se relaciona com seus sentimentos íntimos e eles podem afetar sua imagem. Por isso, a Psicologia Humanista segue a visão oposta de que o condicionamento e a motivação acontecem somente pelo mundo externo.

Piletti (2018) afirma:

Abraham Maslow (1908-1970), um dos formuladores da teoria humanista, aceitou a ideia de que o comportamento humano pode ser motivado pela satisfação de necessidades biológicas, mas também rejeitou a teoria de que toda a motivação humana pode ser explicada em termos de privação, necessidade e reforçamento (PILETTI, 2018, p. 35).

Na busca pela realização de nossas satisfações, nossas necessidades, de acordo com Maslow, obedecem a uma hierarquia: “as de ordem superior, como as de realização, de conhecimento e estéticas e são consideradas básicas, mas só se manifestam depois que as de ordem inferior, forem satisfeitas” (PILETTI, 2018, p. 36).

A motivação, nesta teoria, se dá em satisfazer nossas necessidades, partindo das necessidades fisiológicas, e, à medida que vamos conseguindo, vão surgindo outras necessidades.

2.4. TEORIA PSICANALÍTICA

Teoria criada por Sigmund Freud, que tenta entre outras abordagens explicar a motivação humana, assunto deste artigo.

Piletti (2019) afirma que a motivação inconsciente acontece:

Quando criança todo indivíduo tem uma série de desejos e impulsos que procura satisfazer, muitos dos quais não podem ser satisfeitos em virtude das proibições religiosas, morais, culturais, sociais de uma forma geral. O que acontece então? Eles são reprimidos para o inconsciente e lá se reorganizam a fim de se manifestarem de outra forma, de uma maneira que não contrarie as normas sociais (PILETTI, 2018, p. 39).

Comportamentos de aversões a determinadas situações são explicadas como “traumas” acontecidos em nossas experiências infantis. Assim, se um aluno tem dificuldade em uma determinada matéria, pode ser consequência de uma experiência negativa ocorrida na infância.

Segundo a Psicanálise, são as primeiras experiências infantis “[...] os principais fatores a determinar todo o desenvolvimento posterior do indivíduo. Geralmente as pessoas não têm consciência, não sabem os motivos que as levam a agir de uma ou de outra forma” (PILETTI, 2018, p. 39).

A motivação, nesta teoria, pode se dar de maneira inconsciente e lá se reorganizam e se manifestam de acordo com as normas sociais.

Após essa breve explanação acerca das teorias da motivação e a sua relação com a aprendizagem, inauguramos uma análise sobre como a neurociência pode contribuir na aquisição de uma aprendizagem mais plena.

3. NEUROCIÊNCIA E APRENDIZAGEM

A neurociência surge como uma grande aliada no processo de ensino-aprendizagem. É uma área interdisciplinar que nasceu da busca das bases cerebrais da mente humana.

“A neurociência moderna, eclode, efetivamente, no século XIX, a partir da chamada teoria neuronal, a qual deu origem a verdadeira revolução que lançou a neurociência na agenda mundial” (NICOLELIS, 2011, p. 79).

A neurociência é uma área que vem evoluindo e está contribuindo muito para esclarecer o que acontece no cérebro, inclusive no que se refere ao comportamento do aluno em relação à aprendizagem.

“A neurociência se consolida como legítima representante de um campo científico moderno ao reconhecer que a mente é um produto do cérebro” (PILETTI; ROSSATO; ROSSATO, 2018, p. 67).

Na área educacional, a neurociência está contribuindo muito com seus estudos, pois está ajudando a entender o que acontece no cérebro humano. Esses estudos auxiliam os professores, que conseguem entender o que acontece com o cérebro e de que forma o aprendizado se torna conhecimento.

[...] a Neurociência moderna vem se consolidando como área de pesquisa de importância ímpar, galgando espaço científico, social, político e econômico, ao se dedicar a entender o órgão mais complexo do corpo, responsável, segundo os neurocientistas, por imprimir em uma espécie de mamíferos a qualidade de humano, tornando-se, portanto, sua essência ou sua alma biológica (PILETTI; ROSSATO; ROSSATO, 2018, p. 68).

A personalização do ensino é uma prática que torna o aprendizado mais eficaz, pois “as pesquisas atuais da neurociência, comprovam que o processo de aprendizagem é único e diferente para cada ser humano, e que cada pessoa aprende o que é mais relevante, e o que faz sentido para si, o que gera conexões cognitivas e emocionais” (MORAN, 2018, p. 2).

Atualmente, a neurociência nos traz tantas informações sobre o funcionamento do cérebro e como esse funcionamento faz de nós o que somos, sentimos ou lembramos. Por isso, é muito importante aprender o que a neurociência tem a nos ensinar e utilizarmos em nossa prática educacional.

Para Chedid (2007):

A Neurociência, a multidisciplinariedade não vêm como "receitas de bolo", mas ensinam a olhar e adaptar estratégias diferenciadas para conclusão de nossos objetivos. Em qualquer classe devemos usar múltiplas estratégias, estímulos visuais, auditivos, táteis, senso de humor, afetividade e quanto mais diversidade de estratégias, mais certeza de que nossa mensagem, nosso conteúdo, chegará a todos. Afinal, o que

o cérebro faz melhor é aprender, o cérebro se autorrenova a cada estímulo, experiência ou comportamento, sua função é otimizar comportamentos, usando informações recebidas com eficiência, para isso ensinamos e para isso a escola existe (CHEDID, 2007, p. 299).

É importante que o aprendizado em sala de aula não se restrinja a uma única opção, e sim que se tenha um leque de opções, até mesmo para que o aluno possa mudar de tipos de aprendizado.

Em pleno século XXI, nos deparamos com outras formas de informação além do letramento formal, é necessário conhecer e ensinar outras linguagens que dão acesso a informações imprescindíveis para a comunicação, existem os sites, filmes, mensagens de texto, sons, multimídias que inundam o dia a dia de nossos alunos. Todas estas linguagens têm características muito menos lineares do que o texto impresso num livro, este tipo de comunicação também influencia e muda a forma de pensar e ver o mundo, tornando-o mais dinâmico e atraente, precisamos conhecê-las e entender as modificações que estão ocorrendo, olhar estes cérebros para saber como eles funcionam e determinar mudanças em como ensiná-los, estes são alguns aspectos nos quais as pesquisas neurocientíficas mais recentes podem nos auxiliar (CHEDID, 2007, p. 299).

O conhecimento sobre a neurociência e suas contribuições nos ajudam a compreender o que é a motivação e como ela contribui para o aprendizado. O professor detendo e aplicando esse conhecimento pode conseguir um resultado mais positivo de seu trabalho. O conhecimento produzido pela neurociência pode auxiliar os professores em sua prática educacional e ajudar na escolha de práticas que favoreçam a aprendizagem dos alunos.

Nesse momento, vamos analisar como as metodologias ativas estão relacionadas diretamente com a motivação e a aprendizagem do educando.

4. METODOLOGIAS ATIVAS E MOTIVAÇÃO

O uso das metodologias ativas tem sido muito positivo na motivação dos alunos. O fato de serem protagonistas de seu processo de ensino

no-aprendizado torna o aluno mais participativo e mais motivado para aprender.

“A metodologia ativa se caracteriza pela inter-relação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, sendo desenvolvida por meio de métodos ativos e criativos, centrados na atividade do aluno com interação de propiciar a aprendizagem” (BACICH; MORAN, 2018).

Quando o professor faz a escolha por usar metodologias ativas, torna seu aluno mais participativo e motivado, pois o aluno terá mais responsabilidade no seu processo de ensino-aprendizado. Paulo Freire (2020) afirma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2020, p. 47).

“As metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo, em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com a orientação do professor” (MORAN, 2018, p. 4).

As metodologias ativas podem ser aplicadas na sala de aula através de várias abordagens. Na gamificação, por exemplo, o professor irá usar o pensamento dos jogos, sua estética, sua lógica para criar situações de aprendizagem de sua matéria. Um dos maiores benefícios que a gamificação traz é o engajamento dos alunos.

“A diversidade técnica pode ser útil, se bem equilibrada e adaptada entre o individual e o coletivo. Cada abordagem – problemas, projetos, design, jogos, narrativas – tem importância, mas não pode ser superdimensionada como única” (BACICH; MORAN, 2018, p. 12).

Outra abordagem das metodologias ativas é a aprendizagem personalizada que acontece através dos projetos de vida. Nesse projeto, leva-se em conta a história do aluno, seus desejos e objetivos.

A personalização é o movimento de ir de encontro as necessidades e interesses dos estudantes e ajudá-los a desenvolver todo seu potencial, motivá-los, engajá-los em projetos significativos, na construção de conhecimentos mais profundos e no desenvolvimento de competências mais amplas (BACICH; MORAN, 2018, p. 5).

O uso das metodologias ativas deve ir além da perspectiva de colocar o aluno em ação. Esse aluno também deve ser mobilizado cognitivamente, para que ele se envolva no processo de construção de seu conhecimento.

“O método ativo constitui-se numa concepção educativa que estimula processos de ensino e aprendizagem numa perspectiva crítica e reflexiva, em que o estudante possui papel ativo” (FÜHR, 2019, p. 101).

O uso das metodologias ativas traz uma nova perspectiva na forma como se dá a aprendizagem. Neste novo contexto, professores e alunos assumem um novo papel no processo de ensino-aprendizado. “Nas metodologias ativas de aprendizagem, o aprendizado ocorre a partir da antecipação, durante o curso, de problemas e situações reais, os mesmos que os alunos vivenciarão depois na vida profissional” (BACICH; TANZI, NETO; TREVISANI, 2015, p. 34).

Para que uma aprendizagem mais eficaz aconteça, é necessário que o professor crie condições para que o aluno saia do cognitivo e coloque na prática aquilo que aprendeu. “[...] as metodologias ativas enfatizam o papel protagonista do estudante, o seu envolvimento direto, participativo e reflexivo de todas as etapas do processo da aprendizagem, experimentando, desenhando, criando, com orientação do educador” (FÜHR, 2019, p. 103).

A aprendizagem se torna mais significativa quando os alunos estão motivados e os materiais escolhidos pelos professores também são muito importantes neste processo. Os alunos devem ter oportunidades de trabalhar colaborativamente e individualmente. Como afirma Moran (2018):

Os bons materiais (interessantes e estimulantes, impressos e digitais), são fundamentais para o sucesso da aprendizagem. Precisam ser acompanhados de desafios, atividades, histórias, jogos, que realmente mobilizem os alunos em cada etapa, que lhes permitam caminhar em grupo (colaborativamente) e sozinho (aprendizagem personalizada) utilizando as tecnologias mais adequadas (e possíveis) em cada momento (BACICH; MORAN, 2018, p. 12).

As metodologias ativas contribuem para uma educação mais inovadora. Ao colocar o aluno como protagonista, ele se sente parte do processo de ensino-aprendizado e, portanto, mais motivado para aprender.

Apresentaremos a seguir alguns princípios da motivação na educação, tema de extrema relevância para responder a principal questão deste artigo.

5. ALGUNS PRINCÍPIOS DA MOTIVAÇÃO

Assim como a motivação é um fator que tem consequências diretas na aprendizagem, a falta de motivação também influencia diretamente no rendimento dos nossos alunos. O resultado do rendimento dos alunos brasileiros que participaram do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), em 2018, nos apresenta dados importantes sobre como está acontecendo o processo de ensino-aprendizado.

O maior estudo sobre educação do mundo, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), apontou que o Brasil tem baixa proficiência em leitura, matemática e ciências, se comparado com outros 78 países que participaram da avaliação. A edição 2018, divulgada mundialmente nesta terça-feira, 3 de dezembro, revela que 68,1% dos estudantes brasileiros, com 15 anos de idade, não possuem nível básico de matemática, o mínimo para o exercício pleno da cidadania. Em ciências, o número chega a 55% e, em leitura, 50%. Os índices estão estagnados desde 2009 (INEP, 2021).

Para que nossos alunos possam ter uma melhora em seu processo de ensino-aprendizado, abordaremos alguns princípios que podem nortear o trabalho do professor em sala de aula. Como afirma Piletti (2018):

Atrair a atenção do aluno para o que está sendo estudado. Quanto mais jovem o estudante, maior a necessidade de utilizar recursos variados e não apenas saliva e giz. Convém estimular todos os sentidos, dar exemplos, lembrar filmes sobre o assunto, aguçar a curiosidade de crianças e jovens com questões e problemas, incluir nas discussões fatos do dia a dia que aparecem na mídia [...]. 2º possibilitar a cada aluno estabelecer e alcançar os próprios objetivos. No estudo de qualquer assunto, os objetivos não precisam ser os mesmos [...]. 3º Criar condições para que os alunos avaliem constantemente se estão conseguindo alcançar os seus objetivos. Para tanto o professor pode oferecer informações sobre os avanços que os alunos estão conseguindo em relação à matéria [...]. 4º Possibilitar discussões e debates, atividades que podem contribuir para estimular o interesse e o envolvimento dos alunos (PILETTI, 2018, p. 40).

Cada aluno aprende de uma forma e isso deve ser levado em consideração para que os alunos consigam alcançar resultados melhores em seu processo de ensino-aprendizado. Cabe ao professor, através de suas observações, criar situações para que esses alunos consigam ter uma aprendizagem efetiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatamos que é muito relevante o papel da motivação quando se trata de aprendizagem e o uso das metodologias ativas que levam em consideração as contribuições da neurociência, potencializando seu resultado.

As descobertas que a neurociência vem realizando sobre o funcionamento do cérebro ajudam na compreensão do quanto é importante o aluno estar motivado. A aplicação de metodologias ativas durante as aulas é bastante inspiradoras, pois contribuem na organização de situações didáticas que motivam mais os alunos e facilitam sua aprendizagem.

Muitos professores ainda se encontram estagnados em modelos de aprendizagem que oferecem uma única opção de aprendizado, não levando em conta as diferenças dos alunos. Essa postura do professor causa falta de motivação e falta de vontade desses alunos de quererem ir para escola e aprender.

Aprender como abordado, depende da importância que a aprendizagem tem para os indivíduos. Uma escola que trabalha com metodologias que não levam em consideração a diversidade da sala de aula não consegue atingir todos os de alunos.

Escolas que vêm aplicando as metodologias ativas com mais regularidade em suas aulas constataam que a motivação dos alunos é muito importante e que o rendimento desses alunos é mais positivo.

As metodologias ativas, como abordado neste artigo, redimensionam o papel do professor e do aluno. O aluno torna-se protagonista de seus estudos, tendo como resultado uma educação mais plena.

A educação no contexto atual, enfrentando tantos desafios, precisa ser repensada. Mudar nossas práticas pedagógicas será muito importante para formamos alunos que consigam atuar de forma mais efetiva em nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

BACICH, L.; NETO, A. T; TREVISANI, F. M. (Org.). **Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015

- BACICH, L.; MORAN, J. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.
- CHEDID, Kátia A. Kühn. Psicopedagogia, Educação e Neurociências. **Rev. psicopedagogia**, São Paulo, v. 24, n. 75, p. 298-300, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- FÜHR, Regina Cândida. **Educação 4.0 nos impactos da quarta revolução industrial**. Curitiba: Appris, 2019.
- HAMMOND, L. D.; BRANSFORD, J. **Preparando os professores para um mundo em transformação**. Porto Alegre: Penso, 2019.
- INEP. **Pisa 2018 revela baixo desempenho escolar em leitura, matemática e ciências no Brasil**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil/21206>. Acesso em: 1 mai. 2021.
- MORAN, J. Educação híbrida: um conceito chave para a educação, hoje. In: BACICH, L; TANZI NETO, A; TREVISANI, F. M. (Org.) **Ensino Híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.
- NICOLELIS, Miguel. **Muito além de nosso eu**: a nova neurociência que une cérebro e máquina e como ela pode mudar nossas vidas. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- PILETTI, Nelson. **Aprendizagem**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2018.
- PILETTI, Nelson; ROSSATO, Solange Marques. **Psicologia da Aprendizagem**: da teoria do condicionamento ao construtivismo. São Paulo: Contexto, 2019.
- PILETTI, Nelson; ROSSATO, Solange Marques; ROSSATO, Geovânio. **Psicologia do desenvolvimento**. São Paulo: Contexto, 2018.
- SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

NETNOGRAFIA: REFLEXÕES DO MÉTODO DE PESQUISA QUALITATIVA ON-LINE COM APLICAÇÃO DO SOFTWARE ATLAS.TI 9

Claudio Luiz Ariani Fontes⁵⁰

INTRODUÇÃO

Desde dezembro de 2019, a população mundial vem sofrendo impactos, em maior ou menor grau, com a pandemia da Covid-19. Esses impactos afetam também o campo da pesquisa empírica, uma vez que, em tempos de isolamento social, a solução é recorrer aos canais digitais de comunicação como alternativa de fluxo para estudos e coleta dos dados. Neste sentido, a netnografia ganha força propondo aos pesquisadores o curso de uma metodologia mais apropriada para o momento atual. Logo, este artigo teórico propõe uma reflexão na literatura sobre a pesquisa qualitativa on-line para discutir o uso da netnografia com a utilização do *software* ATLAS.ti 9, pretendendo elucidar um fluxo detalhado dos métodos utilizados para o desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa netnográfica crível e de qualidade.

Este estudo se justifica também pelo momento atual de isolamento social e visa trazer novas opções para a pesquisa científica. Outro ponto favorável é a falta de trabalhos que apresentem um fluxo claro da pesquisa netnográfica com aplicação do *software* ATLAS.ti 9 na análise e tratamento dos dados coletados on-line. Sendo assim, este estudo pode auxiliar alunos e pesquisadores a ampliar conhecimentos sobre uma metodologia

50 Mestre em Administração.

eficiente e praticável nas redes e comunidades virtuais, sendo útil para futuros trabalhos empíricos de diversas áreas do conhecimento, além das pesquisas no campo do marketing desenvolvidas para investigar as relações sociais do consumo nas redes virtuais.

Diante disso, o objetivo deste artigo é discutir o método da netnografia com aplicação do *software* ATLAS.ti 9 e propor um fluxo claro para a construção de pesquisas qualitativas on-line. Será necessário também analisar os avanços e perspectiva da pesquisa netnográfica, compreender o contexto das redes e comunidades virtuais para o fluxo do método da pesquisa netnográfica e justificar o uso do *software* ATLAS.ti 9 na análise dos dados.

Em relação à estrutura do artigo, além da introdução, o capítulo um aborda a netnografia e a evolução da pesquisa empírica com uma sequência de três subtópicos de discussões, sendo eles: critérios de investigação da netnografia, o método de pesquisa na perspectiva da netnografia e o uso de softwares na análise dos dados. O capítulo dois discorre sobre os resultados e possíveis discussões. A última parte expõe as considerações finais e possíveis contribuições.

1. A EVOLUÇÃO DA NETNOGRAFIA

A netnografia é a etnografia, que consiste em uma pesquisa de observação e compreensão do campo de estudo em diversas áreas, em que o pesquisador busca outros conhecimentos, novos ou relevantes, no universo das expressões sociais e culturais relativas às redes e comunidades virtuais. Logo, quando se pensa em pesquisar, vem de imediato na cabeça do pesquisador diversos questionamentos de: por que; onde; quando; para que ou para quem; e como será feita a pesquisa netnográfica?

Diante disso, em dias de isolamento social provocado pela pandemia da Covid-19, muitos pesquisadores se encontram em frente a um notebook em busca de *insights*, baseando-se nas estratégias e metodologias mais adequadas às inquietações existentes em mente e como adaptar o seu objeto de estudo à pesquisa on-line. Nesse novo contexto, a netnografia se revela no campo de estudo como uma alternativa metodológica de pesquisa.

A “netnografia” foi estruturada a partir da década de 90 por Robert V. Kozinets, como derivação da tradicional etnografia, estabelecida inicialmente como método de pesquisas desenvolvidas na área do marke-

ting e consumo. Portanto, a netnografia “é uma forma especializada de etnografia adaptada às contingências específicas do mundo social de hoje mediados por computadores” (KOZINETS, 2014, p. 9-10).

Para Sherry e Kozinets (2001), a netnografia abarca técnicas etnográficas estabelecidas, inovadoras e adaptadas ao estudo naturalista de comunidades virtuais, procurando obter experiências profundas da sociabilidade digital. Diante disso, verifica-se que o papel do pesquisador netnográfico não é apenas observar o ambiente digital de estudo, mas participar ativamente com os indivíduos que compõem as comunidades virtuais.

Logo, a netnografia apresenta, na atual concepção do método, progressões claras, inovadoras e contemporâneas, se o pensamento do pesquisador for abrangente em relação aos diversos campos de estudo. Consequentemente, a netnografia traz à luz da academia um método de pesquisa oportuno para compreender a sociedade em diversos campos do conhecimento, seguindo “as atividades sociais e interações das pessoas na internet e por meio de comunicação mediadas por tecnologia” (KOZINETS, 2014, p. 9).

Ao passo deste estudo, observa-se a construção de um *framework* que possa auxiliar o pesquisador no momento da construção da metodologia netnográfica, mas é preciso seguir o fluxo criteriosamente para a realização de uma pesquisa qualitativa netnográfica de qualidade. Portanto, a netnografia “segue estes seis passos da etnografia: planejamento do estudo, entrada, coleta de dados, interpretação, garantia de padrões éticos e representação da pesquisa” (KOZINETS, 2014, p. 62).

Quadro 1 – Passos da netnografia

Passos	Definições
Planejamento	Planejar a pesquisa e o trabalho de campo. Ter uma questão de pesquisa clara, com a abordagem metodológica mais adequada (qualitativa, quantitativa ou os dois métodos), dados e argumentos pertinentes.
Identificação	Encontrar, se aproximar, alcançar, adentrar e investigar os vários campos on-line onde uma cultura ou comunidade se encontra e se expressa.
Coleta	Utilizar os métodos de coleta adequados e estabelecer como, quando e onde coletar os dados necessários sobre determinada cultura ou comunidade.
Análise e inferências	Transformar os dados coletados por meio de suas observações e participações para direcionar a investigação a responder à pergunta da pesquisa.
Apresentação	Relato dos resultados de pesquisa e/ou implicações teóricas e/ou prática.

Fonte: Adaptado de Kozinets (2014).

O quadro 1 evidencia uma representação mais clara do fluxo que o pesquisador precisa seguir no processo de construção de uma pesquisa netnográfica. Contudo, é importante ressaltar que os padrões éticos dependem da índole do pesquisador e contempla a etapa da análise e inferências. A apresentação é o modelo final com o resultado dos estudos.

Dessa forma, este estudo aborda uma tendência metodológica com o uso da netnografia no mundo acadêmico em diversas áreas do conhecimento, principalmente no momento de crise avançado pela pandemia da Covid-19. Contudo, se trata de uma metodologia que precisa de critérios e cuidados especiais na sua aplicação devido a diversos fatores que envolvem um ambiente onipresente, dinâmico, além da falta de conhecimento crítico de muitos pesquisadores.

1.1. CRITÉRIOS DE INVESTIGAÇÃO DA NETNOGRAFIA

O surgimento das redes e comunidades virtuais no ambiente digital ajuda a entender o processo de interatividade entre pessoas, marcas, empresas e organizações ao nível mundial. Compreender o universo digital permite ao pesquisador avaliar o seu projeto de pesquisa e implementar um método de estudo a distância coerente, apresentando objetividade, rapidez, economia e resultados satisfatórios.

O fácil acesso a diversos tipos de sociedades e culturas compartilhadas na internet atrai pesquisadores de diversas linhas de pesquisa a buscarem suas respostas pelo estudo mediado pelos dispositivos digitais. Para tanto, a netnografia observa não apenas as palavras utilizadas nas interações entre os indivíduos, mas também os elementos do fórum, as características do comunicador, a linguagem, a história, o significado, a forma de interação, além de fontes, símbolos, textos, imagens, fotos e vídeos (KOZINETTS, 2014).

Diante disso, se observa o colossal presente no ambiente digital, provendo ao pesquisador um arsenal de dispositivos para o estudo direcionado à internet. Logo, os websites de redes sociais e mundos virtuais suscitam os complexos marcadores de muitas culturas – e ambos manifestam e forjam novas conexões e comunidades (KOZINETTS, 2014).

Contudo, o pesquisador precisa discernir os critérios de investigação e adotar a netnografia como abordagem técnica independente

e única na pesquisa ou, também, como parte de uma metodologia já implantada e complementada com métodos de coletas on-line. Sendo assim, a pesquisa em comunidades on-line tenderia a ter um foco primordialmente netnográfico. Para a pesquisa on-line de uma comunidade, “a netnografia desempenharia um papel auxiliar ou secundário” (KOZINETS, 2014, p. 66).

Figura 1 – Definição da metodologia



Fonte: Adaptado de Kozinets (2014).

A figura 1 revela as formas de abordagem netnográfica e etnográfica como meio de orientar e ajudar a compreensão do pesquisador em relação à transparência no momento de definir a metodologia. Sendo assim, se nota que a netnografia pode ser utilizada como técnica “pura” da pesquisa ou, também, mista.

Dessa forma, constata-se que os pressupostos da netnografia para a pesquisa científica on-line determina a construção de um delineamento apropriado em relação ao que ocorre. Logo, é preciso que o pesquisador procure o mínimo de entendimento para poder utilizar corretamente os métodos que abarcam diversas técnicas e abordagens para desvelar as relações existentes no ambiente digital totalmente subjetivo e cheio de instabilidades, evitando qualquer intempérie.

1.2. O MÉTODO DE PESQUISA NA PERSPECTIVA DA NETNOGRAFIA

A construção do método com base na pesquisa on-line pode corroborar no desenvolvimento de trabalhos analíticos e plausíveis, mas o pesquisador deve entender o que realmente a netnografia propõe. No entanto, foi percebida a falta de trabalhos claros em bases de estudos como *Scielo*, *Spell*, *Scopus*, entre outras, que apresentem um fluxo claro para a aplicação do método desenvolvido por Robert Kozinets, na obra “Netnografia”. Diante disso, se justifica a construção deste artigo, capaz de ampliar o conhecimento do pesquisador em relação à pesquisa qualitativa netnográfica.

Existem diversas técnicas e abordagens determinantes para o desenvolvimento da pesquisa qualitativa on-line. Porém, o pesquisador precisa conhecê-las para evitar equívocos que impliquem nos resultados. Assim sendo, o entendimento da netnografia necessita ser revelado de forma clara e resumida no campo das teorias e da pesquisa empírica.

Pode-se afirmar que a netnografia é uma pesquisa observacional participante e baseada em trabalho de campo on-line. Ela usa a comunicação mediada por dispositivos digitais como fonte de dados “para chegar à compreensão e à representação etnográfica de um fenômeno cultural ou comunal” (KOZINETTS, 2014, p. 61-62). Dessa maneira, é preciso que o pesquisador entenda que, na observação participante, ele deixa de ser um ator passivo, visto que a sua interação pode ser determinada pelas características de pesquisa aplicada no estudo. O quadro 2 apresenta as características que podem ser adotadas pela netnografia sustentadas nas bases da etnografia.

Quadro 2 – Aspectos da pesquisa

Característica	Base sustentada na etnografia
Naturalista	Estudos das manifestações socioculturais que surgem no ambiente virtual de forma espontânea.
Imersiva	O pesquisador faz imersão nas comunidades virtuais para compreender de forma profunda o seu objeto de estudo.
Descritiva	Descreve uma determinada realidade dos significados culturais ocultos e artefatos relacionados (fotos, vídeos, desenhos, sons, etc.).
Multimétodos	Cruzamento de diversos métodos possibilitando novos insights.
Adaptável	Estudo das diferentes ferramentas de comunicação mediada por computador, como sites de redes sociais, blogs, podcasts, etc.

Fonte: Adaptado de Kozinets (2010).

O quadro 2 sugere que, quando o pesquisador decidir o que vai pesquisar on-line, é necessário entender qual a característica que apresenta mais conformidade ao objeto de estudo da pesquisa. Essas características, baseadas na antropologia, podem orientar o pesquisador e conduzi-lo a enxergar, antecipadamente, qual o método de coleta de dados que será aplicado à pesquisa.

A coleta e a análise dos dados – e sua posterior conversão em uma resposta para a questão de pesquisa – exige que o pesquisador adote uma metodologia rigorosa e legítima (KOZINETTS, 2014). Sendo assim, o estudo acurado das características de pesquisa pode estabelecer um fluxo metodológico eficiente apresentando coerência entre o método da coleta utilizado, a pergunta de partida e o objetivo da pesquisa.

O quadro 3 expõe os métodos de pesquisa que podem ser utilizados para a coleta de dados em uma pesquisa netnográfica qualitativa.

Quadro 3 – Métodos de coleta de dados para pesquisa qualitativa

Método	Definições
Levantamentos	Utilizado para informar uma série de questões importantes sobre comunidades e culturas on-line.
Entrevistas e métodos diários	Apresenta um conjunto de perguntas e respostas mediado por tecnologias que podem compreender um estudo fenomenológico ou os comportamentos individuais em uma cultura ou comunidade.
Grupo de foco	É uma forma de entrevista conduzida em um formato de grupo, usada para reunir rapidamente opiniões e perspectivas, como dados para tomada de decisão industrial ou governamental.
Análise de redes sociais	Método analítico que tem foco nas estruturas e os padrões de relacionamento entre atores sociais em uma rede.

Fonte: Adaptado de Kozinets (2014).

Segundo o quadro 3, o pesquisador precisa decidir o método conforme o fenômeno que irá investigar, além de estar alinhado a responder à pergunta de partida. Sendo assim, constata-se que a netnografia abarca e pode sustentar uma variedade de diferentes técnicas e abordagens de pesquisa.

Então, se nota, no universo acadêmico, a falta de emprego da netnografia muitas vezes pela escassez de conhecimento crítico do pesquisador. À vista disso, o método requer um estudo acurado com aplicação coerente das técnicas, abordagens e outras ferramentas disponíveis, a exemplo dos softwares de análise dos dados, que precisam estar em sintonia com a promessa estabelecida na pesquisa para que não ocorra deslises, análises enviesadas e a falta de resultados contundentes.

1.3. O USO DE SOFTWARES NA ANÁLISE DOS DADOS

O uso de recursos tecnológicos como ferramentas de softwares modernos modifica a ciência em geral e auxilia muitos pesquisadores no desenvolvimento da análise nas pesquisas de campo. Por conta disso, é preciso discutir a aplicação do ATLAS.ti 9 no processo de análise e resultados de uma pesquisa netnográfica sem nenhuma apologia ou desmerecimento aos demais softwares existentes no mercado.

Entender os benefícios do uso de um software para a pesquisa científica atribui ao pesquisador novos conceitos, ajudando-o a organizar, registrar e possibilitar o acompanhamento dos registros, contribuindo para a confiabilidade do produto. Portanto, a aplicação de um software de pesquisa qualitativa na análise dos dados reforça o passo do asseguramento dos padrões éticos atribuindo qualidade na análise, classificação e interpretação dos dados coletados na pesquisa on-line.

A aplicação do software ATLAS.ti 9 para melhor compreensão dos dados coletados pelo pesquisador pode ser fulcral para o resultado da pesquisa. Trata-se de um recurso que pode ser bem utilizado para facilitar o gerenciamento dos arquivos, agilizar a codificação e buscar as respostas, além de facilitar a comunicação. Mas o pesquisador é quem decide o que fazer, quando fazer e por que fazer (LAGE; GODOY, 2008).

De acordo com Klüber (2014), pensar o qualitativo e escolher um software de análise, se constitui em um processo investigativo, tendo em vista o pesquisador não conceber as técnicas e o uso de ferramentas como algo dissociado do pensamento, mais abrangente sobre o objeto e a abordagem da pesquisa. No entanto, se trata de um software ideal para gerenciar abundância de dados de texto, imagem, áudio, vídeo e outros dados da abordagem qualitativa.

A vantagem da utilização do ATLAS.ti 9 é que, além do gerenciamento do *corpus* da pesquisa na análise dos dados, o software realiza de forma organizada a codificação dos materiais e a categorização das unidades de registros para estabelecer as possíveis inferências e interpretações. Ele trata os resultados brutos obtidos, de modo que sejam significativos, válidos e proporcionem ao pesquisador propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos (BARDIN, 2016).

Vale ressaltar que os textos tratados podem ser reagrupados, pesquisados e codificados quantas vezes o pesquisador achar necessário, facilitando a produção de novas ideias, teorias e *insights* em um processo de grande proximidade entre pesquisador e seus dados (LAGE; GODOY, 2008). Neste sentido, o ATLAS.ti 9 promove maior interação do pesquisador com os dados coletados, revelando maior confiabilidade nos resultados da pesquisa on-line.

Portanto, constata-se que o software ATLAS.ti 9 traz resultados mais acurados para a pesquisa netnográfica, além do suporte analítico aos pesquisadores. Logo, se trata de uma ferramenta de gerenciamento de dados pelo computador que possibilita a interação do pesquisador com os dados qualitativos coletados, dando maior credibilidade para uma pesquisa on-line.

2. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este artigo teórico propôs uma discussão sobre os melhores métodos para desenvolver a netnografia, visto que se notou no tema uma esclarecedora proposta de contribuição para a pesquisa empírica frente às lacunas de estudos percebidas em uma investigação realizada no ambiente on-line. Diante disso, debruçou-se sobre as obras de Robert Kozinets, além de alguns artigos relacionados, no intuito de entender a netnografia com mais clareza.

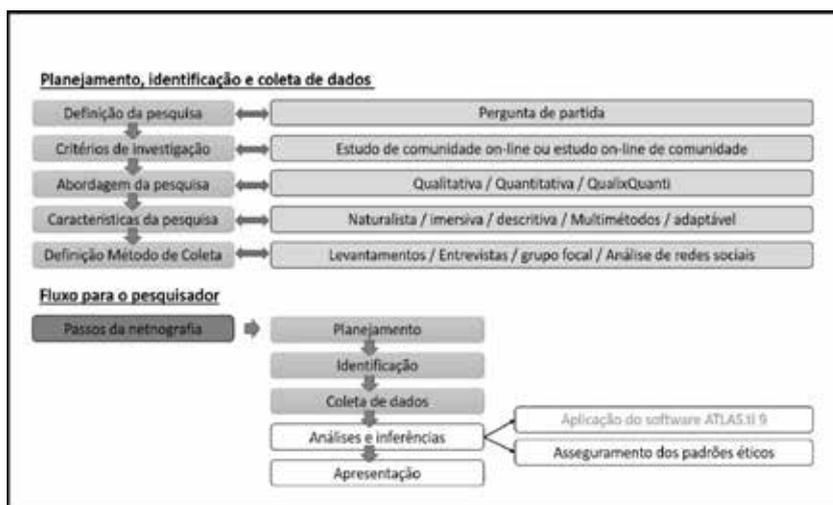
Constatou-se que a netnografia é uma perspectiva metodológica derivada da etnografia. À vista disso, pode-se afirmar que a netnografia emergiu da antropologia e busca analisar os diversos acontecimentos existentes em determinadas redes e comunidades virtuais. Por isso, a pesquisa netnográfica é uma forma de investigar os fenômenos sociais e culturais a partir de dispositivos digitais (KOZINETS, 2014).

A pesquisa de campo foi uma das áreas mais afetadas pela crise pandêmica da Covid-19, dado que a população foi obrigada a manter o isolamento social ceifando todo e qualquer contato entre pessoas. Assim, a netnografia aparece como uma alternativa de estudo através da internet, onde o pesquisador tem a possibilidade de levantar dados e recursos sem a necessidade do contato real com seus atores (KOZINETTS, 2010).

Outro ponto que merece ressalva diz respeito à carência de uma obra explicativa para o uso pertinente da metodologia netnográfica em que o pesquisador seja capaz de compreender e desdobrar um estudo com mais celeridade e destreza, apesar do livro de Roberts Kozinets (2014) trazer todo um repertório do método em uma obra de 203 páginas. Por esse motivo, buscou-se idear um fluxo resumido das etapas mais importantes da netnografia para que o pesquisador possa se ambientar e compreender de fato os caminhos para realizar uma pesquisa qualitativa on-line de qualidade.

A figura 2 expõe um trajeto pertinente, no qual todos os passos precisam ser vencidos sequencialmente para o pesquisador realizar uma pesquisa netnográfica com coerência, conforme abordado por Kozinets (2014).

Figura 2 – Caminhos para uma pesquisa netnográfica



Fonte: Adaptado de Kozinets (2010, 2014).

Com o fluxo da figura 2, o pesquisador precisa se dedicar a construção da metodologia buscando, em primeira instância, um planejamento prévio do que vai fazer na netnografia. Diante da pergunta de partida estabelecida, é preciso definir os critérios de investigação, a abordagem e a característica da pesquisa, que são determinantes para a decisão da escolha do método da coleta dos dados.

É de se referir que, como um método de pesquisa fortemente influenciado pela antropologia, a netnografia tende a apresentar uma natureza qualitativa, fenomenológica. Neste caso, o pesquisador busca trazer uma compreensão mais subjetiva e detalhada da experiência vivida pelos participantes de uma comunidade on-line (KOZINETS, 2014).

Com a coleta realizada, na análise dos dados qualitativos, podem ser utilizadas diversas técnicas, como a codificação analítica e a hermenêutica (KOZINETS, 2014). Sendo assim, pode-se afirmar que a escolha da técnica de análise está relacionada com os critérios de investigação, a natureza dos dados coletados e o objetivo da pesquisa.

Um ponto relevante na execução da análise dos dados coletados situa-se na organização e tratamento dos dados que podem ser realizados com o auxílio de softwares modernos, a exemplo do ATLAS.ti 9. Conforme Kozinets (2014), o uso de softwares que auxiliam a análise é recomendado quando o pesquisador precisa analisar um volume grande de dados.

Pode-se afirmar, então, que o ATLAS.ti 9 é um software que dá apoio apropriado a pesquisadores que têm a necessidade de organizar e tratar um grande volume de dados qualitativos trazendo transparência à pesquisa. Contudo, o ATLAS.ti 9, como qualquer outro software, apresenta limitações e desvantagens nas quais pesquisadores devem estar preparados, além de ter a consciência que, se mal utilizado, pode acarretar prejuízos à pesquisa (LAGE; GODOY, 2008).

Diante desta análise, a netnografia se apresenta como uma metodologia adaptável ao momento atual de crise pandêmica da Covid-19, visto que, a depender do critério de investigação, a netnografia pode ser “pura” e se adapta a um processo de investigação e coleta de dados inteiramente on-line. Contudo, é necessário o pesquisador seguir o fluxo dos procedimentos metodológicos procedentes da literatura, que se encontram registrados na figura 2, para garantir a qualidade da pesquisa qualitativa netnográfica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao passo da etnografia, determinar a evolução de um método de pesquisa inteiramente face a face para um modelo inteiramente virtual mediado por dispositivos digitais instiga os pesquisadores a ter um olhar mais crítico sobre as premissas metodológicas apresentadas na netnografia. Assim, no atual momento de crise pandêmica da Covid-19, a pesquisa científica precisa continuar e exige a interação dos pesquisadores com as novas metodologias e ferramentas digitais.

Discutir os critérios de investigação e o fluxo metodológico para as pesquisas qualitativas netnográficas pode definir o método de coleta dos dados da pesquisa, cuja probabilidade hoje é de ser inteiramente on-line, ou seja, uma pesquisa com netnografia “pura”.

Já a análise dos dados representa a etapa mais relevante da pesquisa. Precisa atender a promessa estabelecida pelo pesquisador. Logo, a escolha e o uso correto das ferramentas de análise ou de recursos tecnológicos adequados para a averiguação do fenômeno investigado podem favorecer uma pesquisa qualitativa netnográfica de qualidade.

Conseqüentemente, evidencia-se que a escolha do software ATLAS.ti 9 não ocorreu por pretensão ou anteposição, e sim pelo fato de estarmos familiarizados com as características da ferramenta, favorecendo-nos em outros trabalhos científicos, principalmente, na otimização do tempo para análise de grandes volumes de dados qualitativos.

Outro ponto favorável do uso do ATLAS.ti 9 é a assertividade e transparência nos resultados da pesquisa, visto que o software nos possibilita uma visão geral dos dados coletados, favorecendo a clara codificação, categorização e as possíveis inferências e interpretações do pesquisador.

Portanto, discutir o método da pesquisa netnográfica com aplicação do software ATLAS.ti 9 em pesquisas qualitativas on-line pode contribuir com diversos pesquisadores de diversas áreas do conhecimento. Além disso, pode incentivar pesquisadores ao desenvolvimento de pesquisas qualitativas on-line neste momento afetado pela pandemia da Covid-19.

Por fim, verifica-se que este artigo teórico deixa lacunas de estudo para avanços nas pesquisas empíricas on-line, além de contribuir na difusão do uso da pesquisa netnográfica qualitativa com a utilização de softwares de análise dos dados.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- KLÜBER, T. E. ATLAS.ti como instrumento de análise me pesquisa qualitativa de abordagem fenomenológica. **ETD. Educação, Te-mática, Digital**, v. 16, n. 1, p. 5-23, 2014.
- KOZINETS, R. Netnografia: a arma secreta dos profissionais de marketing: como o conhecimento das mídias sociais gera inovação. **In: Kozinets.net**. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/1638418-Netnografia-a-arma-secreta-dos-profissionais-de-marketing.html>>. Acesso em: 3 mai. 2021.
- KOZINETS, R. **Netnografia**: Realizando pesquisa etnográfica on-line. Porto Alegre: Penso, 2014.
- SHERRY, John F., KOZINETS, Robert V. Qualitative Inquiry in Marketing and Consumer Research. **Kellogg on Marketing**. Ed. Dawn Iacobucci, New York: Wiley Books, p. 165-194, 2001.

MÍDIAS SOCIAIS E APRENDIZAGEM REMOTA: ALTERNATIVAS PARA MANUTENÇÃO DE VÍNCULOS DE APRENDIZAGEM EM ESCOLAS CEARENSES

Luis Carlos Ribeiro Alves⁵¹

INTRODUÇÃO

O ano letivo de 2020 foi um ano de ruptura para os sistemas educativos, porém nem tudo foram trevas. O primeiro sinal de ruptura é o fato de que a presencialidade dos tempos escolares precisou ser suspensa, seja em parte do ano letivo 2020 ou mesmo todo o ano letivo, prolongando-se pelo ano letivo de 2021. É sabido também que as mídias sociais e ferramentas digitais foram utilizadas para alcançar e promover a comunicação e interação com os estudantes.

Essas estratégias foram capazes de promover avanços na aprendizagem mediante a utilização de estratégias específicas para mobilizar o protagonismo dos estudantes no processo de aprendizagem, de modo a promover

51 Doutorando em Educação Baseada em Competências pelo Centro Universitário Mar de Cortés (MARCO – Mex) Mestre em Educação (USAL/UFPE); Filósofo (ITEP/UCB) e Administrador Público (UECE), Especialista em Gestão Escolar Integrada a Práticas Pedagógicas (UCAM). Professor da Rede Estadual do Ceará.

a efetividade do processo de ensino aprendizagem, ainda que mediados por modelos menos estáveis.

O presente artigo toma como ponto de partida a seguinte pergunta: Quais as principais estratégias de uso das mídias sociais utilizadas para promover a interação e a comunicação entre escolas, professores e estudantes e que relevância essas mídias tiveram sobre a aprendizagem dos estudantes e sua interação ao longo do ciclo letivo?

O grande desafio encontrado pelos professores e gestores escolares no ano letivo de 2020, frente aos desafios impostos pelo risco de contaminação pela Covid-19, consistiu em tornar a escola menos distante dos estudantes, em um contexto em que o que se recomendava por parte das autoridades sanitárias era justamente o distanciamento social como estratégia de contenção da transmissão da doença. Romero Tori (2010) chama a atenção que, ao trazeremos para o centro do debate o termo “aprendizagem”, nos colocamos em uma via de possibilidade para a superação da suposta oposição entre “educação à distância” e “educação presencial”.

Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo analisar a relevância das mídias sociais no alcance, interação e comunicação com os estudantes no período de ensino remoto em uma regional de Educação do Estado do Ceará.

Para tanto, parte de uma metodologia mista para a análise dos dados de interação, comunicação e aprendizagem dos estudantes – produzidos durante o ano letivo 2020 no contexto de um grupo de escolas sob a jurisdição de uma regional da Secretaria de Educação do Estado do Ceará.

Este estudo é realizado diante de todos os desafios vivenciados pelas imposições da disseminação da Covid-19 e das implicações do trabalho e ensino remoto impostas aos professores e do distanciamento do espaço escolar. Como espaço de interação entre os sujeitos, a escola promove aprendizagens não apenas nos aspectos cognitivos, mas também o desenvolvimento de competências sociais e emocionais, fundamentais para o desenvolvimento integral dos sujeitos.

Como a escola tem como sua principal função promover a aprendizagem de seus estudantes nestes distintos aspectos, é fundamental compreendermos como o contexto de crise que se apresentou no ano 2020 impactou nestes importantes processos de desenvolvimento humano por meio da educação.

O presente artigo está organizado em quatro blocos que se retroalimentam entre si. A primeira parte apresenta as metodologias adotadas para a análise do fenômeno estudado. Em seguida, evidenciamos alguns aspectos teóricos que trazem luz à discussão a respeito da educação mediada por tecnologias e a organização da interação e do processo de ensino e aprendizagem nesse contexto, apresentando pressupostos para diferenciar o modelo de ensino remoto adotado pela maioria das escolas no ano letivo de 2020 de modelos educativos de educação à distância. Depois, são realizadas análises qualitativas sobre o ano letivo de 2020 no que concerne ao período de incertezas e falsas esperanças vivenciado e de implementação de múltiplas ferramentas de interação.

Por fim, são analisadas quantitativa e qualitativamente os perfis dos estudantes do contexto analisado, além das mídias que foram utilizadas, bem como os resultados de alcance, aderência e interação dos estudantes com a escola e os professores, com indicativos sobre os impactos no processo de aprendizagem desses sujeitos.

1. METODOLOGIA

A finalidade de toda pesquisa científica consiste, de acordo com Barros e Lehfeld (2000), na atividade humana realizada com o objetivo de resolver problemas e solucionar dúvidas, mediante a utilização de métodos, técnicas e procedimentos de investigação científicos. A natureza desta pesquisa se enquadra como básica e exploratória, haja vista a pequena quantidade de estudos sobre os impactos do contexto de ensino remoto, as experiências vivenciadas e seus impactos sobre a aprendizagem, à medida que constrói proposições teóricas para uma maior “familiaridade com o problema, tornando-o explícito ou construindo hipóteses sobre ele” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 127).

O presente estudo, em seus procedimentos, envolve a análise de referenciais teóricos sobre o tema, tais como Arshavskiy (2014), Bacich, Neto e Trevisani (2015), Tori (2010), Sautu et al. (2020), dentre outros. Utilizou-se também a coleta de dados em campo a partir de relatórios produzidos pelas escolas através do preenchimento de formulários sobre as mídias utilizadas, o alcance de cada ferramenta utilizada e a interação realizada por meio delas entre estudantes e professores com foco na aprendizagem.

Como se trata de uma pesquisa desenvolvida *post-facto*, se utiliza de dados e registros já produzidos, dentro de um conjunto de categorias que não foram construídas no escopo da pesquisa.

A população envolvida está composta por um conjunto de 45 escolas, situadas em uma regional da Secretaria de Educação do Estado do Ceará. Para a análise dos dados foi selecionada uma amostra probabilística de 8 escolas, tendo garantida a representatividade de todas as categorias de escolas existentes na região, a saber: Escolas de Educação Profissional, Escola Indígena, Escola de Tempo Integral, Escola Regular de Tempo Parcial, Centro Cearense de Idiomas. Excluiu-se o Centro de Educação de Jovens e Adultos porque, anteriormente ao ano letivo 2020, já adotava estratégias de ensino mediado por tecnologias e de maneira semipresencial.

A análise se deu por meio da utilização dos dados gerados por meio de formulários e planilhas elaborados no Google Docs, com o objetivo de coletar as informações sobre as ferramentas utilizadas por cada uma das escolas, o quantitativo de estudantes que usavam e/ou tinham acesso a essas ferramentas para interagir com a escola, bem como o acompanhamento da evolução do alcance e aderência a essas estratégias de interação durante os meses de maio e junho de 2020.

2. ENSINO E APRENDIZAGEM REMOTA

O presente apartado discute os conceitos fundamentais para a compreensão do fenômeno em análise: o uso das mídias sociais para interação com o estudante, considerando as gritantes desigualdades sociais existentes no Brasil, que se desvelam a partir da suspensão das atividades presenciais que exigiram uma mediação didática por tecnologias digitais.

2.1. DESIGUALDADE SOCIAL E BRECHA DIGITAL

O contexto da pandemia e o conseqüente isolamento social que foi implicado como recomendação das autoridades sanitárias apresentaram um destaque irrefutável das desigualdades sociais, sobretudo para o campo educacional, uma vez que, no período presencial, os alunos se encontravam todos no espaço escolar, em condições estruturais e materiais semelhantes no espaço da sala de aula.

Por desigualdade, estamos de acordo com o conceito apresentado por Machado (2015):

Diferenças sistemáticas e persistentes de acesso a bens, recursos e oportunidades, geradas independentemente dos talentos, capacidades e desempenhos individuais, elas tendem a cristalizar-se e a formar categorias sociais duradouras, que podem ser categorias de classe, de gênero, étnico-raciais, de status, de idade ou outras (MACHADO, 2015, p. 300).

Nesse sentido, ao referir-se a desigualdades, se expressam as diferenças com que são percebidos e tratados os múltiplos sujeitos que compõem um determinado grupo social, oferecendo condições mais vantajosas para alguns mais que outros, considerando-se múltiplos fatores. Em uma escola, podemos encontrar, por exemplo, em uma mesma sala de aula, mesmo em uma escola pública, indivíduos que em conjunto com suas famílias e comunidades apresentam diferentes necessidades de sobrevivência. Essas necessidades têm influências sobre as escolhas que realizam no que se refere a trabalho, educação, dentre outras.

No que concerne à desigualdade, vale ressaltar que é um conceito muito amplo, haja vista que compreende diversos tipos de desigualdades, tais como a desigualdade social e econômica, as condições de moradia, renda, alimentação e trabalho, bem como de acesso às tecnologias da informação e comunicação. Cada um desses fatores tem implicações importantes sobre as condições de aprendizagem das crianças e jovens.

Se fossem abordadas apenas as condições de moradia e alimentação, já poderíamos destacar alguns aspectos: Maslow estruturou as necessidades humanas a partir de um conjunto de necessidades, considerando a partir das necessidades mais básicas ou fisiológicas, tais como alimentação, descanso, acesso à água, passando por necessidades que envolvem a segurança, amor e relacionamentos, estima e autocuidado e, por fim, a realização pessoal como necessidade mais complexa, cuja satisfação acontece após o êxito no alcance das demais. De acordo com Ferreira, Demutti e Gimenez (2010), diversos estudiosos ignoram a última categoria, talvez pela complexidade de avaliá-la no ser humano.

Outro aspecto que demarca a desigualdade entre os indivíduos que frequentam a escola brasileira é a brecha digital, que, de acordo com Sevilla, Tarasow e Luna (2017), trata-se de um termo criado para referir-se, sobretudo, aos problemas de conectividade existentes, tais como a capacidade instalada, infraestrutura, a existência de espaços públicos para acesso à internet e, até mesmo, o custo para o acesso a pacotes de internet pelos usuários finais.

Grosso modo, isso implica na existência de diferentes níveis de acesso e utilização das tecnologias da informação e comunicação, desde a disponibilidade de equipamentos para acessar os recursos pedagógicos por meio de ferramentas digitais até o acesso à rede mundial de computadores. De acordo com os dados fornecidos pelo IBGE da pesquisa PNAD, realizada em 2019, um trimestre antes da pandemia, 12,64 milhões de famílias ainda não dispunham de acesso à internet em casa e pelo menos 34,9 milhões não dispunham de aparelho celular ou acesso à internet móvel. Esse dado se torna muito grave, se for considerado, por exemplo, que as aulas e atividades remotas passaram diretamente pela necessidade de comunicação por meio de tecnologias digitais.

Tabela 1 – Domicílios por situação do domicílio e existência de utilização de internet

Ano - 2019				
Brasil e Grande Região	Existência de utilização da Internet no domicílio	Situação do domicílio		
		Total	Urbana	Rural
Brasil	Total	72.929	63.376	9.553
	Havia utilização de internet	60.283	54.976	5.307
	Não havia utilização de internet	12.646	8.400	4.246

Fonte: IBGE (2019). Disponível em: <<https://sidra.ibge.gov.br/tabela/7307#resultado>>. Acesso em: 05.mai.2021.

A disponibilidade desse acesso e uso se torna mais complexa quando segmentamos a partir das categorias sociais e étnicas. Dessa forma, de acordo com relatório do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), elaborado por Nascimento (2020), as famílias indígenas, pretas e pardas, especialmente quando consideramos as crianças que frequentam estabelecimentos de educação básica, a maioria em localidades rurais, são

ainda mais afetadas: representam 70% dos estudantes sem acesso domiciliar à internet ou a computadores e celulares para utilização por cada uma das crianças em unidade escolar.

Não seria exagerado dizer que, considerando as condições desiguais presentes na sociedade brasileira em pleno século XXI, as desigualdades sociais exercem sobre o ensino remoto um verdadeiro *apartheid* social e digital, a considerar a grande brecha digital que representa uma enorme carência tanto na constituição de uma infraestrutura para acesso quanto na disponibilização de alternativas para acesso à internet, incluindo seu uso como recurso para o desenvolvimento de aprendizagens, no que se refere à garantia das condições mínimas para que crianças e jovens em idade escolar tenham acesso a condições materiais e recursos didáticos necessários.

2.2. EDUCAÇÃO MEDIADA POR TECNOLOGIAS

A mediação do fazer educativo, no processo de ensino-aprendizagem por tecnologias, se baseia desde suas origens, de acordo com Alves (2016), na tentativa de superar alguns importantes desafios, geralmente vinculados a carências de recursos materiais, humanos ou para vencer desafios territoriais, desde os cursos de correspondência, passando pelo tele-ensino, aos cursos totalmente on-line que temos nos dias de hoje.

O contexto apresenta alguns desafios importantes, sobretudo no que se refere à adaptação dos sujeitos para seu uso, bem como a configuração do processo de ensino-aprendizagem, que requer um processo de adaptação dos sujeitos para utilizar recursos aos quais não estavam acostumados para a finalidade de aprendizagem. De acordo com Jerônimo, a educação à distância e a mediação tecnológica exigem um certo nível de mudança cultural, à medida que exige uma “[...] mudança de uma atitude passiva para a ação, a posição-sujeito assumida pelo enunciador o impele a empregar o intensificador para marcar posições dissonantes, ou seja, os sujeitos procuram representar o aluno a distância como um discente-pesquisador” (JERÔNIMO, 2018, p. 753). O estudante, assim como o professor, precisa assumir um papel de maior protagonismo em seu processo de aprendizagem, como pesquisador.

Aspectos dessa autonomia do estudante envolvem a autogestão do tempo por parte de todos os sujeitos, haja vista que é o próprio estudante

que se torna o controlador de suas rotinas de estudo, muito embora os professores e ferramentas utilizadas possam apresentar sugestões e orientações para auxiliar o estudante na tomada de decisão.

A disponibilidade dos recursos materiais e tecnológicos em qualidade e quantidade suficientes é um outro importante fator a ser considerado, tanto para os professores quanto para os estudantes. Isso porque os professores precisam dispor de condições para a produção dos materiais em linguagem adequada à comunicação com os estudantes, mediada pela tecnologia, que possui exigências diferentes das cobradas pelo ensino presencial.

Para os estudantes, a eficácia do processo de ensino-aprendizagem encontra relação direta com as experiências vivenciadas, como o uso de diferentes recursos tecnológicos e de interação com o docente e com seus pares, superando a distância física e promovendo o tratamento das informações acessadas e a produção de conhecimentos.

A mediação tecnológica exige, portanto, o desenvolvimento de um conjunto de competências por parte dos sujeitos, sejam docentes ou estudantes, no sentido de se tornarem sujeitos ativos deste processo. Siemens (2014) propõe importantes aportes teóricos fundados nas bases teóricas do construtivismo e do cognitivismo, que se desenvolveram em um momento em que a educação não recebia interferências da mediação tecnológica.

Um dos fatores preponderantes da análise do cognitivismo consiste na disponibilidade dos conhecimentos em um contexto global e, uma vez que podem ser acessados pelos indivíduos, possibilitam o desenvolvimento da aprendizagem, não apenas no aspecto formal, no espaço das escolas, mas o aproveitamento dos conhecimentos disponíveis por meio de uma curadoria, tratamento e organização dos conhecimentos, de modo a possibilitar a aprendizagem ao longo da vida.

A mediação tecnológica seria, por assim dizer, a possibilidade de reduzir ao menor grau possível a distância entre o conhecimento produzido pelos seres humanos ao longo da história da humanidade e as pessoas que vivem no século XXI. Não seria exagerado afirmar, em acordo com posição defendida por Tori (2013), que, ao falar de uma mediação educativa por ferramentas tecnológicas, não deveríamos nos referir como educação à distância para enfatizar a distância física entre os sujeitos, mas, ao contrário: “educação sem distância” para nos referir à possibilidade de que o processo educativo possa estar ao alcance do toque de cada pessoa.

Eis, portanto, o papel fundamental da mediação tecnológica na educação e, por suposto, também do ensino remoto emergencial adotado no ano 2020: o de tentar superar as distâncias aparentemente intransponíveis entre os sujeitos e a produção de conhecimento de maneira colaborativa.

2.3. USO DE MÍDIAS SOCIAIS COMO RECURSO PEDAGÓGICO

O principal objetivo das redes sociais foi possibilitar o contato mais aproximado e dinâmico entre as pessoas, situadas em contextos sociais, sejam mais próximos aos mais distantes, considerando os aspectos da comunicação e integração global.

De maneira geral, a grande maioria das pessoas utiliza as redes sociais como recurso para o lazer e entretenimento. Para Tori (2010, p. 10), entretanto, “a produção cultural passa a ser comunicativa, performática, estabelecendo-se a partir da relação entre os atores, da troca entre os iguais”. Considerando este aspecto das redes sociais, sua principal característica para a mediação pedagógica perpassa justamente pelo efeito de que cada pessoa abandona o papel de mero consumidor da informação e passa a ser sujeito de produção de cultura e conhecimento.

Entre as principais vantagens de sua utilização, se encontram fatores como os destacados por Peretti e Foohs (2017): a disseminação da informação em tempo real, bem como a possibilidade de que cada unidade pessoal ou perfil de rede social, mais que um simples consumidor da informação produzido por outros, se torne produtor de informação e conteúdo. Não é à toa que a rede social Facebook tenha se tornado, após seu surgimento, uma das principais fontes de informação, ao possibilitar a publicação e compartilhamento em tempo real dos fatos.

As redes sociais representam um dos mecanismos mais fáceis de busca e acesso à informação por uma boa parcela da população, razão pela qual, embora não tenham se originado com essa finalidade específica, tenham ao longo do tempo possibilitado a formação de espaços de aprendizagem e colaboração entre estudantes e pesquisadores espalhados pelos mais diversos territórios ao redor do mundo, propiciando o compartilhamento do desenvolvimento de pesquisas e a colaboração entre diferentes atores do campo científico.

Representam uma eficiente ferramenta para coleta de dados e desenvolvimento do espírito científico por parte dos sujeitos em processo de aprendizagem, inclusive dos docentes, haja vista que “dependem também de como cada um, professores, alunos e gestores as utilizam: em contextos e [...] ampliam a curiosidade, a motivação, a pesquisa, a interação” (MORAN, 2007, p. 3). A utilização, mesmo que frequente das redes sociais para entretenimento, precisa ser transformada em uma experiência de uso para a aprendizagem.

O aspecto da colaboração e da interação entre os sujeitos para a produção de conhecimentos por meio das redes sociais fortalece o argumento da existência de um *apartheid* entre as diferentes condições da escola, considerando o público que atende ou a região em que está localizada, haja vista que nem todas as escolas dispõem de conexão à internet para uso dos estudantes ou de equipamentos, como computadores para que sejam utilizados pelos mesmos.

É importante destacar que estas escolas estão situadas justamente onde também os indivíduos não dispõem de condições de acesso em suas residências, fator que dificulta a utilização dessas mídias, como bem destacado acima.

As redes sociais representam ainda um importante mecanismo de posicionamento e engajamento dos sujeitos em questões de relacionamentos afetivos, políticos e religiosos. Nesse sentido, o aproveitamento como recurso pedagógico implica, acima de tudo, uma intencionalidade no direcionamento das informações e na facilidade de acesso, quando comparadas a outras ferramentas tecnológicas.

3. ALCANCE, INTERAÇÃO E MÍDIAS SOCIAIS

A seguir, são analisados os dados coletados durante o ano letivo de 2020 junto a um grupo de escolas que considerou um conjunto de categorias de análise: o perfil social dos estudantes, no que se refere aos recursos tecnológicos disponíveis, considerando aspectos como desigualdade social e os efeitos da brecha digital, bem como a utilização de mídias sociais com maior acessibilidade pelos sujeitos para garantir o alcance e interação com os estudantes. Os dados analisados foram coletados anteriormente a este estudo, no sentido de observar os avanços da estruturação das escolas no

processo de acompanhamento a seus estudantes e a aderência e devolutiva por parte dos mesmos à sua aplicação.

3.1. IDENTIFICAÇÃO DOS PERFIS DOS ESTUDANTES/ FAMÍLIAS

A compreensão do contexto em que a escola está situada e do contexto em que seus sujeitos estão situados, bem como suas condições sociais e materiais para a aplicação de processos de ensino e aprendizagem remotos consistiram em um dos mais importantes mecanismos para o desenvolvimento da aplicação e desenvolvimento de diferentes estratégias de ensino utilizadas pelas escolas para comunicar-se com os estudantes, garantindo que fossem alcançados pelas comunicações, materiais didáticos e experiências elaboradas pelos docentes para promover a interação e a efetiva aprendizagem.

Dessa forma, os requisitos utilizados para compreender essas condições consistiram em algumas categorias: a condição de acesso, considerando se o estudante tinha acesso ou não à internet, se era banda larga própria, dados móveis ou precisava acessar em algum outro lugar com conexão de outra pessoa, disponibilidade de sinal de internet na localidade de residência dos estudantes, bem como ferramentas que tinham à disposição para acessar e se comunicar com a escola para o recebimento e envio de materiais, orientações e atividades pedagógicas.

Foram definidos, portanto, pela Secretaria da Educação Estadual (SEDUC-CE, 2020), alguns perfis de comunicação e interação com a escola, com vistas a monitorar a interação entre os estudantes e a Escola:

Perfil 1 – Tem acesso à internet e interage com a escola nos momentos síncronos; Perfil 2 – Tem acesso à internet, mas só interage nas ações assíncronas; Perfil 3 – Tem Acesso à internet, mas interage apenas pelo Whatsapp; Perfil 4 – Sem acesso à internet, mas acompanhada por meio de atividades impressas; Perfil 5 – Sem acesso à internet e não está sendo acompanhado pela escola (SEDUC-CE, 2020).

Estes perfis foram considerados para avaliação do número de alunos efetivamente alcançados pela ação pedagógica da escola, levando em conta

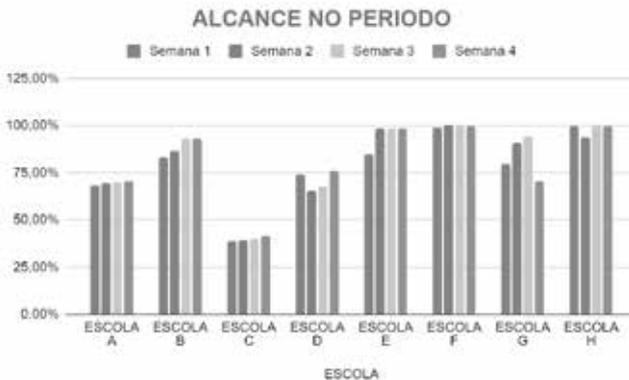
as distintas ferramentas que utilizaram. Cada um dos perfis consideraram o contexto situacional de cada aluno, bem como suas condições socioeconômicas, de modo que também serviram como base para a definição de diferentes estratégias pedagógicas para cada tipo de perfil estudantil.

3.2. MÍDIAS SOCIAIS UTILIZADAS

No que se refere às mídias sociais utilizadas, podemos observar no gráfico a seguir o resultado do período de acompanhamento e como essas mídias foram utilizadas considerando o conjunto de Escolas selecionadas para a amostra, levando em conta os requisitos apresentados na metodologia. Observe-se que não serão registrados os nomes das escolas – sendo nomeadas nos itens seguintes apenas por letras entre A e E, considerando uma disposição ocasional, de modo a não possibilitar a identificação das fontes da pesquisa.

Observe-se no quadro a seguir que a mídia social mais frequentemente utilizada pelas Escolas como recurso para comunicar-se com os estudantes foi o WhatsApp. Essa ferramenta, entre outros fatores, apresenta maior nível de popularidade no Brasil, tanto entre jovens, como adultos jovens, de modo que era disponível para a maioria dos estudantes e professores que já utilizavam o recurso. Outro fator relevante apontado pelo público investigado é o fato de que esta ferramenta é presente na maior parte dos pacotes de dados móveis como ilimitada, razão pela qual a troca de arquivos sofreria menor número de interrupções.

Gráfico 1 – Ferramentas Digitais Utilizadas na Interação



Fonte: Elaborada pelo autor a partir dos dados coletados.

Entre outros recursos utilizados, destacam-se ainda a utilização de vários recursos ligados à multinacional Google, que liberou parte de suas tecnologias para utilização pelos professores para a realização de aulas durante o período de suspensão das atividades presenciais. No geral, essas ferramentas foram utilizadas por aproximadamente 50% das escolas da amostra adotada. Ocorreu também a utilização de plataforma própria e da rede social Instagram como recurso para manter vínculos e troca de informações entre a escola e os estudantes, ou para a realização de aulas, pela ferramenta de videoconferência da rede social. Apareceu ainda em uma escola amostrada a utilização de plataforma própria como recurso pedagógico.

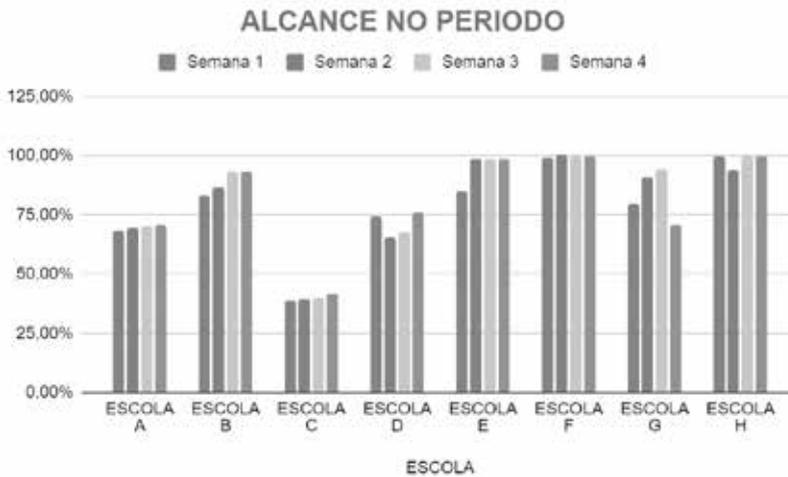
A realização de visitas às casas dos estudantes, mesmo em um momento crítico de transmissão de Covid-19, foi utilizada por três escolas da amostra como estratégia para alcance dos alunos, de maneira geral, em razão da dificuldade de acesso destes estudantes à internet e ligada à entrega de materiais impressos e orientações para acompanhamento dos conteúdos e atividades. Relacionada a esta, a adoção de ligações telefônicas para os estudantes foi outra ação que também foi utilizada por duas escolas, como se apresenta no gráfico acima.

3.3. RESULTADOS DE ALCANCE, ADERÊNCIA E INTERAÇÃO COM OS ESTUDANTES

Essa categoria se refere à comunicação da escola com o estudante, fazendo com que a informação chegasse aos estudantes, seja por meio da utilização de redes sociais, ligações, visitas a eles, dentre outras estratégias de interação adotadas, conforme apresentado anteriormente.

No que se refere estritamente ao alcance, é possível observar os dados e sua evolução no período acompanhado das atividades das escolas.

Gráfico 2 – Dados de alcance aos estudantes no período acompanhado



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados coletados.

É possível observar no quadro a evolução da comunicação em crescente da escola com seu grupo de estudantes, especialmente nas escolas A, B e C. Observe-se que nas demais ocorreram algum tipo de flutuação negativa ao longo do período acompanhado. De acordo com as informações coletadas qualitativamente, foi verificado que algumas situações que impactam nesse fluxo variável ao longo dos períodos se deu muito em razão da mudança de planos de dados móveis por parte dos estudantes ou de problemas de conexão à banda larga.

No gráfico a seguir, são apresentadas as informações relativas à devolutiva por parte dos alunos. A devolutiva se refere à condição em que foi estabelecida a comunicação com o aluno, seja por meio de participação nas atividades síncronas ou assíncronas mediadas por múltiplas tecnologias referenciadas anteriormente.

Gráfico 3 – Devolutiva dos alunos no período acompanhado

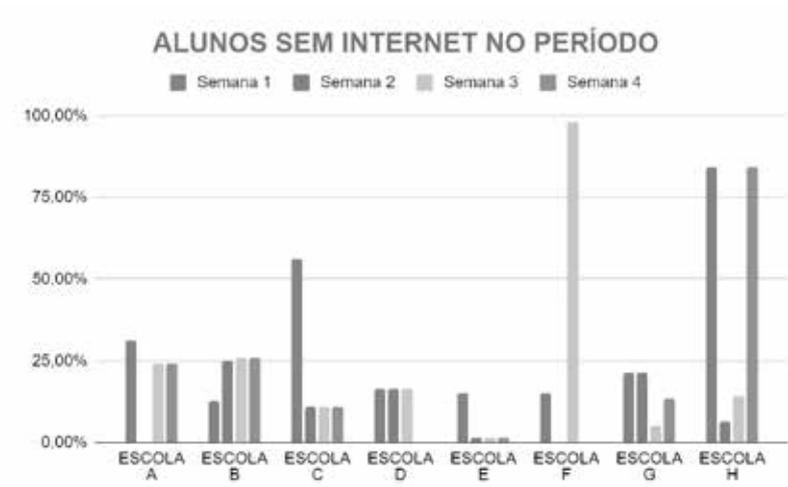


Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados coletados.

É possível observar algumas informações relevantes no gráfico acima, especialmente que a devolutiva cresce em uma perspectiva parecida ao alcance em termos de comunicação da escola com os estudantes, embora em valores percentuais inferiores àquela. Entretanto, evolui em um mesmo contexto, sofrendo influências do contexto social e de acesso às tecnologias da informação e comunicação ao longo do tempo, provocando, em alguns casos, períodos com maior ou menor número de acessos.

A seguir, apresentamos um outro dado, considerado muito pertinente no contexto de suspensão das atividades presenciais, levando em conta a realidade brasileira no que concerne às desigualdades sociais e a brecha digital no contexto criado pela suspensão das atividades presenciais nas escolas, sobretudo nas escolas públicas, que apresentam maior representatividade das classes sociais mais baixas de nosso país. Observe-se o quadro a seguir:

Gráfico 4 – Alunos Sem acesso à internet no período



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados coletados.

O aspecto mais importante é o do ajuste por parte das escolas no que se refere às estratégias pedagógicas utilizadas considerando as diferentes realidades existentes nas escolas, entre seus alunos. É possível observar algumas situações bem atípicas, como o caso que, em algumas escolas, se apresenta um grande número de alunos sem acesso à internet em períodos específicos e com internet em outros períodos.

Essa informação é um indicativo do tipo de acesso dos estudantes que vai desde o acesso a dados móveis, que, em alguns casos, atende apenas alguns dias do mês, requerendo novo investimento para usufruir do pacote de dados ou, ainda, de período de cessão de uso de internet por parte de vizinho ou familiar e que cessou com o tempo.

4. DISCUSSÃO COM OS RESULTADOS

Os dados apresentados no apartado anterior trazem luz em termos numéricos ao que é apresentado em teoria no momento anterior. Eles mostram um elevado indicador de desigualdade existente entre as pessoas em idade escolar no contexto analisado, que se refere a uma amostra de escolas no contexto da Rede Estadual do Ceará.

É importante apontar que o ensino remoto emergencial foi adotado na perspectiva de que as escolas não perdessem o contato com seus estu-

dantes, o que retoma a questão apresentada por Romero Tori (2010), no que se refere à utilização da mediação tecnológica em educação em uma perspectiva de superar as distâncias aparentemente intransponíveis entre professores, estudantes e conhecimentos. O que outrora fora utilizado para superar apenas distâncias geográficas, neste momento passou a ser utilizado para superar a barreira imposta pelo vírus da Covid-19.

No geral, os dados apontam dados relevantes para o contexto situacional dos prejuízos que restaram do período de suspensão das atividades presenciais, apesar de que fossem necessários para conter a disseminação da Covid-19, indicando aspectos cruciais a serem dialogados no campo das políticas públicas para a educação, no que concerne à superação da brecha digital em seus mais diversos aspectos e a implementação de estratégias para potencializar a mediação educacional por tecnologias para além do ensino remoto, transposto da realidade do presencial para a mediação virtual, mas na perspectiva do desenvolvimento de experiências de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo partiu da necessidade de provocar e ampliar o debate sobre a utilização de mídias e redes sociais como recurso para que os professores e as escolas se comunicassem com os estudantes no período de suspensão as atividades presenciais, ocorrido no ano letivo 2020, para conter os avanços da disseminação da Covid-19.

Embora o recurso tenha sido extremamente relevante para que as escolas e os professores não perdessem integralmente o contato com seus alunos e alunas, é possível afirmar que não logrou plenamente seu efeito, considerando os dados na amostra de escolas analisadas, bem como o contexto de acesso à rede mundial de computadores e, até mesmo, a equipamentos nos lares brasileiros, como condicionantes da utilização dessas ferramentas.

Destaque-se ainda que, embora utilizada na perspectiva de promover uma “educação sem distância” no contexto da suspensão das atividades presenciais no ano letivo 2020, a mediação tecnológica perpassou um modelo de transposição muito próximo ao adotado na presencialidade em razão de distintos fatores, desde a preparação dos professores para elaborar materiais que dialogassem com os estudantes de maneiras diferentes às

que estavam acostumados, além da insuficiência de aporte governamental, muito pautado pela incerteza da duração do momento.

A escolha por utilizar determinadas ferramentas se deu muito mais baseada na facilidade de acesso ao recurso pelos estudantes em comparação com a banda larga disponível do que propriamente pela qualidade das possibilidades que as ferramentas ofereciam para a implementação em práticas pedagógicas mediadas por tecnologia.

REFERÊNCIAS

- ALVES, L. C. R. Educação superior à distância: desafios, perspectivas e possibilidades. **Composição Revista de Ciências Sociais da UFMS**, n. 18, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufms.br/index.php/compcs/article/view/1979>>. Acesso em: 1 mai. 2021.
- BARROS, A. J. P. de; LEHFELD, N. A. de. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas**. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- COSTA, U. B. da; VIEIRA, M. B. Facebook: Uma forma de trabalhar as mídias com os alunos do ensino médio e melhorar o aprendizado da Língua inglesa. In.: TAROUCO, L.M. R.; ABREU, C. de S. **Mídias na Educação: a pedagogia e a tecnologia subjacentes**. Porto Alegre: Evangrafe, 2017.
- FERREIRA, A.; DEMUTTI, C. M.; GIMENEZ, P. E. O. A Teoria das Necessidades de Maslow: A Influência do Nível Educacional Sobre a sua Percepção no Ambiente de Trabalho. In: XIII Semead – Seminário em Administração. **Anais...** 2010.
- JERONIMO, I. C. Os sujeitos e suas representações: a educação à distância e os dizeres dos alunos acerca da modalidade. **Estudos Linguísticos**. n. 47, São Paulo, p. 744-757, 2018.
- MACHADO. F. L. Desigualdades sociais no mundo atual: teoria e ilustrações empíricas. **Mulemba: Revista angolana de Ciências Sociais**. n. 9, p. 297-318, 2015.
- MORAN, J.M. **Desafios da Comunicação Pessoal**. 3ª ed. São Paulo: Paulinas, p. 162-166, 2007.

- NASCIMENTO, Paulo Meyer et al. **Acesso domiciliar à internet e ensino remoto durante a pandemia**. Brasília: Ipea, 2020. Disponível em: <<http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/10228>>. Acesso em: 28 abr. 2021.
- PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2ª ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- SEDUC-CE. **Guia de Possibilidades de Organização Pedagógica no Período Remoto/Híbrido**. Fortaleza-CE, 2020. Disponível em: <<https://cutt.ly/4bGjo21>>. Acesso em: 28 de abr. 2021.
- SIEMENS, G. Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. **International Journal of Instructional Technology and Distance Learning**, p. 3-10, 2014. Disponível em: <http://itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm>. Acesso em: 1 mai. 2021.
- SILVA, L. A da; PETRY, Z. J. R. e UGGIONI, N. Desafios da educação em tempos de pandemia: como conectar professores desconectados, relato da prática do estado de Santa Catarina. In: PALU, J.; SCHÜTS, J.A.; MAYER, L. **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta, Ilustração, p. 19-36, 2020.
- TORI, Romero. **Educação sem distância: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010.

USO DO GOOGLE TRENDS NA ANÁLISE DO INTERESSE DE PESQUISA SOBRE DESMATAMENTO NO BRASIL NOS ANOS DE 2016 A 2020

*Cassia Brocca Caballero*⁵²

INTRODUÇÃO

Episódios de desmatamento são uma constante no Brasil, que historicamente vem sofrendo com modificações na sua paisagem. Nos últimos anos, principalmente nos biomas Amazônia e Cerrado, berço de algumas das maiores biodiversidade do planeta, episódios de desmatamento vêm crescendo alarmantemente. Floresta preservada é essencial para o regime de chuvas e clima não só do Brasil, mas como também mundialmente. Ou seja, o desmatamento tem impactos tanto locais quanto regionais. Dada a importância do tema, entender o comportamento e a percepção da população com relação a esse tema revela-se importante.

O aumento de focos de incêndio na floresta amazônica brasileira em 2019 alarmou toda a comunidade científica e política internacional (CAETANO, 2021). O desmatamento no país, que até o ano de 2015

52 Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Recursos Hídricos e Saneamento Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestre em Recursos Hídricos e graduada em Engenharia Ambiental e Sanitária, ambos pela Universidade Federal de Pelotas.

vinha tendo números decrescentes, teve, em 2020, na Amazônia, seu maior aumento percentual considerando os últimos 10 anos (BARBOSA; ALVES; GRELLE, 2021). Caetano (2021) demonstrou que a mediana de incêndios ocorridos na Amazônia, incluindo agosto de 2016–2019, foi 87% maior do que 2012–2015. Muitas razões são dadas para a piora desse cenário, sendo um deles o corte drástico de financiamento para combater o desmatamento (IBAMA, 2019). Neste caso, cabe ressaltar que desmatamento e as queimadas estão altamente correlacionados, visto que as queimadas são utilizadas como uma ferramenta para eliminar as árvores derrubadas em áreas recentemente desmatadas (SILVA et al., 2021).

Além da perda irreparável de biodiversidade, o progresso do desmatamento tem sérias consequências em escala global, como maior incidência de secas e extremos climáticos e aumento da liberação de CO₂ (THOMAZ et al., 2020). Dada a relevância do tema, entender o interesse da população sobre ele é essencial para compreender a dinâmica de pesquisas, como, por exemplo, se o interesse é sazonal ou constante ao longo do tempo, e quais fatores podem contribuir para um maior interesse.

Nesse sentido, a ferramenta Google Trends tem sido utilizada como uma fonte de informação para investigar como as tendências sociais evoluem ao longo do tempo (LE NGHIEM et al., 2016). De acordo com Schaub, Huber e Finger (2020), os dados do Google Trends surgiram como uma ferramenta poderosa para quantificar o interesse público com relação a um tópico, visto que o Google é um dos mecanismos de busca mais popular em todo o mundo (LE NGHIEM et al., 2016). Ao longo dos últimos anos, estes dados têm sido utilizados para complementar outros dados para análises políticas (BLUME; SCOTT; PIROG, 2014), também sendo utilizados para analisar as preferências das pessoas sobre determinado tema, como, por exemplo, mudanças climáticas (ANDEREGG; GOLDSMITH, 2014) e conservação (LE NGHIEM et al., 2016).

O uso do Google Trends pode fornecer informações de séries temporais sobre flutuações no interesse público em vários tópicos, especialmente em escalas temporais (semanais) e espaciais finas em todo o mundo (LE NGHIEM et al., 2016). Utilizar esses dados para analisar a percepção dos usuários sobre um determinado tema possui algumas vantagens: como os dados não são baseados em pesquisas, eles não contêm alguns dos vieses comumente existentes; estão prontamente disponíveis; além disso,

podem fornecer uma perspectiva de longo prazo que cobre a coleta de dados coerentes, de acesso livre e em tempo real ao longo de muitos anos (SCHAUB; HUBER; FINGER, 2020).

Dessa forma, o objetivo deste artigo foi analisar o interesse de pesquisa dos usuários do Google sobre o tema "desmatamento" nos anos de 2016 a 2020, utilizando-se a ferramenta Google Trends (GT). Busca-se compreender o comportamento dos usuários em relação a esse tema, considerando que percepção e o conhecimento da população sobre o assunto é essencial para pressionar ações que visem à redução de episódios de desmatamento no país. Desta maneira, o texto está organizado em seções, em que, na seção 1, é apresentado um breve histórico do desmatamento no território brasileiro, visando situar e demonstrar ao leitor a importância do tema. Em seguida, apresenta-se a seção 2, de Material e Métodos, como foram coletados e analisados os dados. Na seção 3, são evidenciados os resultados obtidos e, na seção 4, as discussões acerca do que foi encontrado. Por fim, na seção de considerações finais, apresenta-se brevemente o que foi encontrado no artigo, algumas limitações da metodologia e recomendações para trabalhos futuros.

1. BREVE HISTÓRICO DO DESMATAMENTO NO BRASIL

O Brasil é um país que vivencia constantemente processos de mudança do uso da terra, principalmente devido à conversão de suas matas nativas para outros usos, como urbano, agrícola, pecuário, entre outros. O desmatamento está extremamente ligado a essa dinâmica de mudança de uso da terra no país, que, ao longo dos anos, vem atingindo significativamente todos os seus biomas (Amazônia, Cerrado, Caatinga, Mata Atlântica, Pantanal e Pampa) (SOUZA et al., 2020). Desta forma, este tópico apresenta brevemente o processo histórico de desmatamento no país.

Com relação aos biomas Pampa e Pantanal, estes vêm sofrendo mais recentemente com episódios de desmatamento. O Pantanal é a maior área úmida da Terra e foi severamente queimado recentemente. Entre janeiro e agosto de 2020, cerca de 12% desse bioma foi destruído por incêndios (BARBOSA; ALVES; GRELLE, 2021). Já o bioma Pampa também vem experimentando alguns episódios de desmatamento, com a conversão de pastagens nativas do pampa em outras atividades agrícolas, causando frag-

mentação da paisagem, perda de biodiversidade, invasão de espécies exóticas e degradação do solo (CARVALHO; BATELLO, 2009; OLIVEIRA, T. E. De et al., 2017).

Os biomas Mata Atlântica, Caatinga e Cerrado já foram severamente desmatados ao longo dos anos. A Mata Atlântica brasileira é o bioma que mais sofreu com mudanças do uso da terra, sendo considerado um dos ecossistemas mais ameaçados da Terra, com menos de 10% de sua floresta original permanecendo intacta em vários fragmentos (WEBB et al., 2005). O Cerrado também experimentou, nas últimas décadas, uma substituição de sua cobertura original (OLIVEIRA, P. T. S. et al., 2015). De acordo com o MMA/IBAMA (2011), mais de 54% da vegetação natural desse bioma foi convertida para outros usos do solo. Nessa região, o desmatamento concentra-se, principalmente, no chamado Arco do Desmatamento, localizado nas fronteiras sul e leste da região, áreas de transição entre os biomas Amazônia e Cerrado (ALMEIDA et al., 2016).

Outro ecossistema degradado e destruído no Brasil classificado em terceiro lugar depois da Mata Atlântica e do Cerrado é a Caatinga brasileira (LEAL et al., 2005), da qual 30-52% de sua cobertura original do solo foi alterada (SALAZAR et al., 2015).

Já o bioma Amazônia vem sofrendo drasticamente com o desmatamento. Até o momento, cerca de 700.000 km² da floresta amazônica foram desmatados, o que corresponde a 17% de sua cobertura original (INPE, 2020). A bacia amazônica representa 40% da área de floresta tropical global (MARENGO et al., 2018) e é responsável por vários serviços ambientais (SAMPAIO et al., 2019). De acordo com Brando et al. (2020), estima-se que, se o desmatamento continuar a ocorrer nas florestas amazônicas, até 16% das florestas do sul da Amazônia podem queimar em um futuro próximo. As projeções para o final do século em um cenário de uso do solo com alta fragmentação florestal indicam esse aumento em até 73,2%, principalmente na porção sul da Amazônia (FONSECA et al., 2019).

Nos últimos anos, o que se considerava moderadamente controlado, vem aumentando, principalmente devido a políticas ineficazes de proteção. Em 2019, a Floresta Amazônica sofreu com índices altíssimos de desmatamento e queimadas. Em 2020, episódios parecidos ocorreram no pantanal. Os impactos desses acontecimentos são imensuráveis, conside-

rando todo um ecossistema que é alterado, biodiversidade afetada, além dos impactos que ocorrem nos ciclos energéticos, da água e de carbono, que podem causar alterações no clima, tanto local quanto regionalmente, causando vulnerabilidade não somente aos ecossistemas, mas também à população local. Visto que o Brasil sempre sofreu com o desmatamento em seus diversos biomas e considerando os recentes episódios de queimadas e desmatamento principalmente no bioma Amazônia, torna-se importante analisar o interesse da população sobre o desmatamento, tópico que será abordado nas seguintes seções.

2. MATERIAL E MÉTODOS

Utilizou-se a ferramenta Google Trends para coleta dos dados de pesquisa do termo "desmatamento" dos anos de 2016-2020, em que os dados são fornecidos numa escala de tempo semanal. Os dados são disponibilizados em termos de Volume de Pesquisa Relativo (VPR), variando de 0 a 100, em que 100 representa o pico de popularidade e 0 ausência de buscas.

Conforme Le Nghiem et al. (2016), o volume de pesquisa no GT representa o tráfego para uma palavra-chave específica (neste caso, desmatamento) em relação a todas as consultas enviadas no Google, normalizado para variar de 0 a 100, com 100 correspondendo ao pico do volume de pesquisa relativo obtido para cada palavra-chave durante o período de interesse. O volume absoluto de pesquisa do Google não é relatado. Em vez disso, o volume de pesquisa é apresentado como uma porcentagem em relação ao volume de pesquisa de pico obtido durante o período de tempo especificado e escalado pelo volume total de pesquisa para cada termo específico (LE NGHIEM et al., 2016).

Os dados fornecidos pela ferramenta são: Interesse ao Longo do tempo, Interesse por estado, Assuntos Relacionados e Consultas relacionadas. O uso desses dados permite uma análise do comportamento dessa parcela da população sobre o tema delimitado, e, mesmo que com algumas limitações, mostra-se eficaz e interessante, com diversas possibilidades de uso.

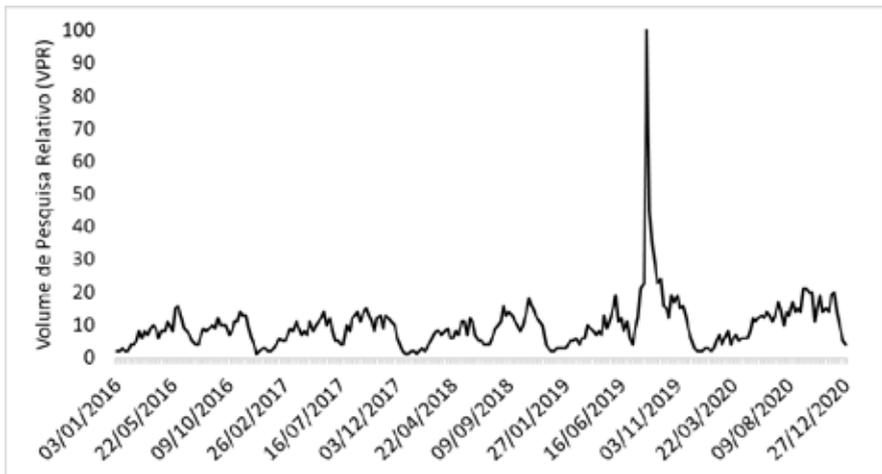
A análise dos dados foi realizada através da elaboração de gráficos e tabelas. A elaboração de gráficos permite analisar visualmente o interesse ao longo do tempo, assim como também o interesse de cada estado do país pelo tema. A análise dos dados de assuntos e consultas relacionadas per-

mite visualizar e linkar o tema com outros assuntos também interessantes para o público. Dessa forma, os dados do GT permitem diversas análises que ajudam a entender o comportamento dos usuários sobre o tema, no período delimitado.

3. RESULTADOS

A partir dos dados obtidos no GT (interesse ao longo do tempo, interesse por estado e assuntos e consultas relacionadas), pôde-se analisar o comportamento ao longo do tempo, picos ou decaimentos de pesquisas sobre o tópico desmatamento. Na figura 1, é apresentado o gráfico com os dados de interesse de pesquisa dos usuários do Google pelo tema desmatamento ao longo dos anos de 2016 a 2020.

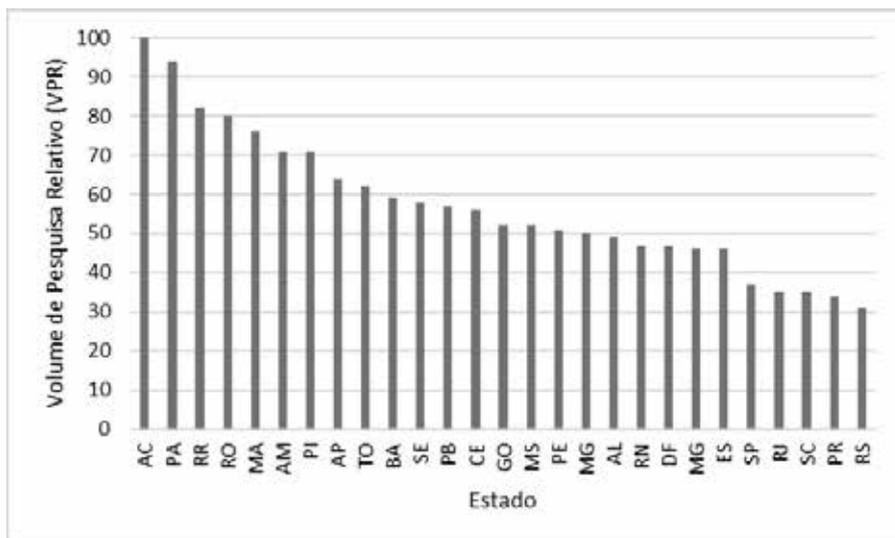
Figura 1 – Interesse de pesquisas relacionadas ao desmatamento no Google Trends ao longo dos anos de 2016 a 2020



A partir da figura 1, pode-se observar alguns picos e decaimentos de pesquisas sobre desmatamento no período analisado. No geral, as pesquisas sobre o assunto se mantêm constante, com algumas altas e baixas ao longo do tempo. Porém, no ano de 2019, entre os meses de junho e novembro, observa-se um pico nas pesquisas sobre o tema, com o VPR chegando 100.

Na figura 2, podemos observar o interesse de pesquisa sobre o desmatamento dividido por estados brasileiros.

Figura 2 – Interesse de pesquisas relacionadas ao desmatamento no Google Trends por estado (um valor maior significa uma proporção maior de consultas, não uma contagem absoluta maior)



A partir da figura 2, pode-se observar que o interesse por estado varia bastante, sendo que o maior volume de buscas está associado ao estado do Acre, seguido por Para, Roraima e Rondônia. Observa-se que os estados da região sul e alguns da região sudeste do país (SP, RJ, SC, PR e RS) possuem o menor interesse de busca pelo assunto quando comparados com os outros estados, com um VPR menor que 40.

A tabela 1 apresenta os 5 maiores assuntos e consultas relacionadas ao termo desmatamento no Google Trends entre os anos de 2016 a 2020.

Tabela 1 – Assuntos e consultas relacionadas ao termo desmatamento no Google Trends no período analisado

Assuntos relacionados			Consultas relacionadas		
Em ascensão	Principais	VPR	Em ascensão	Principais	VPR
1. Incêndios florestais na Amazônia em 2019	Deflorestação	100	1. Bolsonaro desmatamento	o que desmatamento	100
2. Charge	Amazônia	24	2. desmatamento amazônia 2019	Amazônia desmatamento	67
3. Brainly	Oxigênio	7	3. desmatamento da Amazônia 2019	Amazônia	66
4. Povos indígenas do Brasil	Queimada	6	4. desmatamento e queimadas na Amazônia	desmatamento Brasil	63
5. Floresta de terra firme	Floresta	6	5. o que é o arco do desmatamento	o que e desmatamento	56

Na tabela 1, os assuntos relacionados referem-se a pesquisas que usuários que pesquisaram pelo termo desmatamento também realizaram pelos assuntos, sendo que a categoria “principais” refere-se aos assuntos mais pesquisados e a categoria “em ascensão” refere-se aos assuntos relacionados ao maior aumento na frequência de pesquisa desde o período anterior. O assunto relacionado em ascensão mais procurado no período foi “Incêndios florestais na Amazônia em 2019”. Em segundo lugar, encontra-se o assunto “Charge”, em que se supõe que os usuários estavam procurando alguma ilustração sobre o assunto; seguido por “Brainly”, que é um site de perguntas e respostas; “Povos indígenas do Brasil”; e o quinto assunto relacionado em ascensão mais procurado, “Floresta de Terra Firme”.

Com relação aos principais assuntos relacionados, em primeiro, encontra-se o termo “deflorestação”, palavra sinônimo de desmatamento; em segundo “Amazônia”, em terceiro “Oxigênio”; seguindo por “Queimada”; e, por fim, “Floresta”.

As consultas relacionadas referem-se a consultas que os usuários que pesquisaram pelo termo desmatamento também realizaram, sendo que a

categoria “principais” refere-se a consultas mais frequentes e a categoria “em ascensão” refere-se a consultas com o maior aumento na frequência de pesquisa desde o período anterior. Observa-se que as consultas relacionadas mais comuns estão relacionadas, principalmente, ao desmatamento na Amazônia.

4. DISCUSSÃO

A partir da figura 1, pode-se observar um pico nas pesquisas sobre o desmatamento entre os meses de junho e novembro de 2019. Justamente neste período (mais especificamente em agosto de 2019), ocorreu um grande pico de devastação e incêndio na floresta amazônica brasileira, com diversas mensagens espalhadas nas redes sociais e na Internet anunciando protestos pelo “dia do fogo” (CAETANO, 2021).

A figura 2 apresentou o interesse de pesquisas relacionadas ao desmatamento no Google Trends dividido por estados brasileiros, podendo-se observar que os estados mais próximos dos grandes episódios de desmatamento, ou seja, que mais sofrem com ele, são também onde mais se pesquisou no período sobre o tema.

Já nos resultados da tabela 1, pode-se observar que o assunto relacionado em ascensão mais procurado no período foi “Incêndios florestais na Amazônia em 2019”, evidenciando que os episódios ocorridos na Amazônia em 2019 tiveram grande repercussão, gerando o pico de buscas naquele período. Além disso, os resultados indicam que usuários que pesquisam por desmatamento associam-no principalmente ao bioma Amazônia e também a queimadas. Observa-se o mesmo padrão de consultas relacionadas ao termo desmatamento, em que sua maioria questiona o que seria o desmatamento, além de consultas que se relacionam ao desmatamento na Amazônia, principalmente em 2019. Destaca-se o primeiro item em ascensão, “bolsonaro desmatamento”, relacionando o presidente do Brasil ao termo de pesquisa. Isso pode ser relacionado ao fato de que o atual governo federal tem causado um dismantelamento do quadro legal ambiental que, segundo Barbosa, Alves e Grelle (2021), tem em um de seus impactos o aumento do desmatamento na Amazônia.

No geral, observa-se que o termo desmatamento é relacionado com assuntos e consultas principalmente sobre o bioma Amazônia, que pode

ser relacionado ao fato de que recentemente esse bioma sofreu episódios bastante significativos e que foram bastante noticiados. Dessa forma, embora ocorram casos de desmatamento tanto em outros biomas quanto constantemente ao longo do tempo, percebe-se que a procura pelo tema está ligada a episódios que sofrem grande repercussão. Cabe destacar que, mesmo apesar de estar sofrendo inúmeros episódios de queimada e desmatamento, principalmente no ano de 2020, nenhuma menção ao bioma Pantanal está entre os cinco assuntos ou consultas relacionadas ao termo desmatamento. Mais uma vez, pode-se relacionar isso a pouca publicidade desses eventos na grande mídia, que acabam não gerando nos usuários o interesse pelo assunto.

Ao analisar o comportamento dos usuários sobre o desmatamento, é importante compreender sua percepção e interesse pelo assunto para analisar suas preferências, além de poder servir como instrumento tanto para pressionar por medidas de combate ao desmatamento, por exemplo, como também apoiar a comunicação direcionada ao tema.

Segundo Le Nghiem et al. (2016), o apoio do público é frequentemente um pré-requisito para o sucesso da conservação da natureza. Dessa forma, compreender a dinâmica do interesse público é crucial para iniciativas de conservação eficazes. Tradicionalmente, pesquisas públicas têm sido usadas para medir os níveis de conscientização ou apoio do público em relação às causas ambientais (DUNLAP, 2008; INGLEHART; ARBOR, 1995). Mais recentemente, o uso da Internet surgiu como uma extensa fonte de dados para investigar tendências públicas, como o uso de mídias sociais como um indicador de interesse público em tópicos ambientais (PAPWORTH et al., 2015).

Ao se analisar como o interesse público muda com o tempo e os fatores que impulsionam essas mudanças, é possível compreender como as informações são comunicadas ao público (LE NGHIEM et al., 2016), podendo ajudar a informar as decisões sobre o desmatamento. Dessa forma, a análise do comportamento ao longo do tempo sobre o tema desmatamento permite compreender quais fatores podem ter relação com o interesse do público sobre o tema.

A partir dos resultados obtidos, pode-se inferir que o interesse de pesquisa pelo termo está diretamente ligado à grandes episódios, bastante noticiados pela grande mídia, de desmatamento, o que fica evidenciado

no pico de pesquisas no ano de 2019 sobre o bioma Amazônia (Figura 1) e também nos assuntos e consultas relacionados (Tabela 1). De mesmo modo, podemos observar nenhum interesse com relação ao bioma Pantanal, assim como a Amazônia, que tem sofrido com episódios de desmatamento e queimadas significativos.

Esse conhecimento pode servir de apoio à comunicação e publicidade sobre o tema. Assim, os dados do Google Trends são uma ferramenta poderosa para monitorar e avaliar o interesse público, podendo-se obter insights sobre como mudar os interesses públicos e usar esse conhecimento para priorizar a comunicação sobre determinado tema ao público (LENGHIEM et al., 2016). Ao compreender que as pesquisas aumentam quando o assunto está em alta em outros meios, pode-se usar isso de maneira que se delimitem estratégias para aumentar o interesse do público sobre o assunto, de forma a utilizar isso de forma positiva, incentivando o público ao interesse, pressionando por medidas de combate ao desmatamento e de políticas públicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos dados do Google Trends com relação ao interesse dos usuários do Google sobre o tema desmatamento permitiu verificar que o interesse pelo tema se manteve ligeiramente constante ao longo do período analisado (2016–2020). Porém, teve um pico bastante acentuado entre os meses de junho e novembro de 2019, diretamente relacionado aos grandes episódios de desmatamento e queimadas ocorridos na Amazônia. Além disso, ao analisar os assuntos e consultas relacionados, observou-se que as pesquisas sobre o tema desmatamento são normalmente direcionadas somente ao bioma Amazônia.

Ressalta-se que os resultados obtidos se restringem à parcela da população que usa o Google como ferramenta para adquirir informações sobre o desmatamento, não podendo ser extrapolados. No entanto, servem como uma ferramenta que permite analisar facilmente e sem custos a percepção dos usuários sobre o tema em um determinado período de tempo, podendo-se observar mudanças e tendências. De forma geral, pôde-se observar que existe uma influência de notícias e repercussão do tema no comportamento das pesquisas sobre o tema. Para trabalhos futu-

ros, recomenda-se correlacionar estes dados do GT com notícias, relatórios e/ou pesquisas. Sugere-se também, a partir do conhecimento gerado neste estudo, estipular estratégias de divulgação e comunicação sobre o desmatamento em todo território brasileiro, de modo a difundir sua importância e a urgência de combate à destruição das matas nativas no país.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, C. T.; OLIVEIRA-JÚNIOR, J. F; DELGADO, R. C. et al. Spatiotemporal rainfall and temperature trends throughout the Brazilian Legal Amazon, 1973-2013. **International Journal of Climatology**, v. 37, n. 4, p. 2013-2026, 2016.
- BARBOSA, L. G.; ALVES, M. A. S.; GRELE, C. E. V. Actions against sustainability: Dismantling of the environmental policies in Brazil. **Land Use Policy**, v. 104, p. 105-384, 2021.
- BLUME, G.; SCOTT, T.; PIROG, M. **Empirical Innovations in Policy Analysis**, v. 42, p. 33-50, 2014.
- BRANDO, P. M.; RODRIGUES, L; ASSUNÇÃO, A. ET AL. The gathering firestorm in southern Amazonia. **Science Advances**, v. 6, p. 1-10, 2020.
- CAETANO, M. A. L. Political activity in social media induces forest fires in the Brazilian Amazon. **Technological Forecasting and Social Change**, v. 167, p. 120-676, 2021.
- CARVALHO, P. C. de F.; BATELLO, C. Access to land, livestock production and ecosystem conservation in the Brazilian Campos biome: The natural grasslands dilemma. **Livestock Science**, v. 120, n. 1-2, p. 158-162, 2009.
- DUNLAP, R. E. Trends in public opinion toward environmental issues: 1965-1990. **Society & Natural Resources: An International Journal**, p. 37-41, 2008.
- FONSECA, M. G; ALVES, L; AGUIAR, A.P.D. et al. Effects of climate and land - use change scenarios on fire probability during the 21st

century in the Brazilian Amazon. **Global Change Biology**, v. 25, p. 2931-2946, 2019.

INGLEHART, R.; ARBOR, A. Public Support for Environmental Protection: Objective Problems and Subjective Values in 43 Societies. **Political Science and Politics**, v. 28, n. 1, p. 57-72, 1995.

IBAMA (2019) Dados Abertos. **A taxa consolidada de desmatamento por corte raso para os nove estados da Amazônia Legal (AC, AM, AP, MA, MT, PA, RO, RR e TO) em 2019 é de 10.129 km²**. Disponível em: <<http://dadosabertos.ibama.gov.br/organizacao/instituto-brasileiro-do-meio-ambiente-e-dos-recursos-naturais-renovaveis>>. Acesso em: 07/05/2021.

INPE, 2020. Disponível em: <http://www.inpe.br/noticias/noticia.php?Cod_Noticia=5465>. Acesso em: 07/05/2021.

LE NGHIEM, T. P; PAPWORTH, S.K; LIM, F.S. et al. Analysis of the capacity of google trends to measure interest in conservation topics and the role of on-line news. **PLoS ONE**, v. 11, n. 3, p. 1-12, 2016.

LEAL, I. R; DA SILVA, J; TABARELLI, M. et al. Changing the course of biodiversity conservation in the caatinga of northeastern Brazil. **Conservation Biology**, v. 19, n. 3, p. 701-706, 2005.

MARENCO, J. A; SOUZA C; THONICKE, K. et al. Changes in Climate and Land Use Over the Amazon Region: Current and Future Variability and Trends. **Frontiers in Earth Science**, v. 6, p. 1-21, 2018.

MMA/IBAMA, 2011. **Monitoramento do desmatamento nos biomas brasileiros por satélite. Acordo de cooperação técnica MMA/IBAMA. Monitoramento do bioma Cerrado**. Disponível em: <http://siscom.ibama.gov.br/monitora_biomias/PMDBBS%20-%20CERRADO.html>. Acesso em: 07/05/2021.

OLIVEIRA, T. E; FREITAS, D; GIANEZINI, M. et al. Agricultural land use change in the Brazilian Pampa Biome: The reduction of natural grasslands. **Land Use Policy**, v. 63, p. 394-400, 2017.

- OLIVEIRA, P. T. S; NEARING, M. MORAN, M. et al. The water balance components of undisturbed tropical woodlands in the Brazilian Cerrado. **Hydrology and Earth System Sciences**, v. 19, n. 6, p. 2899–2910, 2015.
- PAPWORTH, S. K; NGHIEM, T.P.L; CHIMALAKONDA, D. et al. **Quantifying the role of on-line news in linking conservation research to Facebook and Twitter**. v. 0, n. 0, p. 1-9, 2015.
- SALAZAR, A; BAIDI, G; HIROTA, M. et al. Land use and land cover change impacts on the regional climate of non-Amazonian South America: A review. **Global and Planetary Change**, v. 128, p. 103–119, 2015.
- SAMPAIO, G; BORMA, L; CARDOSO, M. et al. Assessing the Possible Impacts of a 4 °C or Higher Warming in Amazonia. In: **CLIMATE CHANGE RISKS IN BRAZIL**. Cham: Springer International Publishing, p. 201–218, 2019.
- SCHAUB, S.; HUBER, R.; FINGER, R. Tracking societal concerns on pesticides – A Google Trends analysis. **Environmental Research Letters**, v. 15, n. 8, 2020.
- SILVA, S. S. da; OLIVEIRA, I; MORELLO, T. et al. Burning in southwestern Brazilian Amazonia, 2016–2019. **Journal of Environmental Management**, v. 286, 2021.
- SOUZA, C. M; SHIMBO, J; ROSA, M. et al. Reconstructing three decades of land use and land cover changes in brazilian biomes with Landsat archive and earth engine. **Remote Sensing**, v. 12, n. 17, 2020.
- THOMAZ, S. M; BARBOSA, L; SOUZA, M. et al. Opinion: The future of nature conservation in Brazil. **Inland Waters**, v. 0, n. 0, p. 1-9, 2020.
- WEBB, T. J; WOODWARDS, I; HANNAH, L. et al. Forest cover-rainfall relationships in a biodiversity hotspot: The Atlantic forest of Brazil. **Ecological Applications**, v. 15, n. 6, p. 1968–1983, 2005.

AVALIAÇÃO POR PORTFÓLIOS: UMA REVISÃO DA METODOLOGIA APLICADA NA ÁREA DA SAÚDE

*Juliane Farinelli Panontin*⁵³

INTRODUÇÃO

A educação superior tem se modificado nos últimos anos. O modelo de ensino tradicional, centralizado no professor, tem sido aos poucos substituído por um modelo no qual o professor torna-se moderador do conhecimento, enquanto o aluno se torna protagonista do processo ensino-aprendizagem.

Paralelamente, é importante inferir que, junto com a inserção de metodologias ativas de aprendizado, o sistema avaliativo também precisa ser re(pensado).

Uma das formas mais aplicadas para acompanhamento da aprendizagem e avaliação nos cursos da saúde tem sido o portfólio reflexivo. Este caminho tem sido seguido com o objetivo de formar profissionais que possuam, além do conhecimento técnico essencial à sua profissão, capacidade crítica, argumentativa e reflexiva (PRADO et al., 2012).

Nos cursos da área da saúde, a abordagem crítico-reflexiva permite a formação de profissionais mais holísticos, que sejam capazes de realmente

53 Professora e coordenadora do curso de Farmácia do CEULP/ULBRA. Supervisora de estágios na área da saúde.

trabalhar em equipe interprofissional, o que é desejável quando se mantém o foco na saúde e bem-estar dos pacientes.

Por outro lado, ao trabalhar metodologias inovadoras, muitos professores ficam em dúvida em como realizar o processo avaliativo e acompanhar o desenvolvimento dos acadêmicos.

Neste sentido, a organização das ideias, juntamente com as atividades propostas, e a possibilidade de refletir sobre o aprendizado tornam o portfólio uma ferramenta de acompanhamento e avaliação.

Assim, este trabalho tem como objetivo realizar uma busca bibliográfica na base de dados Scielo sobre exemplos do como sistema de avaliação nos cursos da saúde.

Inicialmente, será apresentado um breve conteúdo teórico com um resumo sobre as metodologias ativas no ensino superior de cursos da saúde, o papel do professor no desenvolvimento de metodologias ativas e, então, será discutido sobre o portfólio como sistema de avaliação para cursos superiores na área da saúde. Em seguida, será evidenciado o percurso metodológico e a discussão dos trabalhos encontrados. Por fim, a conclusão aponta como vantajoso o uso de portfólios na avaliação de disciplinas dos cursos da saúde.

1. METODOLOGIAS ATIVAS E PORTFÓLIO REFLEXIVO

1.1 METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO SUPERIOR DA SAÚDE

As metodologias ativas começaram a ser discutidas na década de 1980, na tentativa de o professor se desprender das amarras do ensino tradicional ou metodologia passiva (MOTA; ROSA, 2018).

A aplicação de metodologias ativas ganhou força nos cursos da saúde, uma vez que, cada vez mais, os alunos têm se mostrado satisfeitos com a aplicação deste modelo de ensino-aprendizagem (LIMA FILHO; MARQUES, 2019).

Em estudo realizado por Melo e Sant'an (2013), os autores evidenciaram que 86% dos estudantes estão adaptados ao uso de metodologias ativas. Os autores ainda mencionam que os alunos entrevistados se consideram mais críticos e reflexivos após a migração para este tipo de metodologia.

Os entrevistados ainda mencionaram que entendem como vantagem das metodologias ativas a valorização do trabalho em equipe. Contudo, acreditam que a falta de maturidade dos alunos associada à falta de suporte dos professores são agentes fragilizadores do processo.

Baseado no exposto, é coerente pensar que, na transição de um ensino mais ortodoxo para um ensino mais ativo, os docentes devem ser capacitados de forma contínua, com a finalidade de se apropriarem da metodologia, até mesmo para poder prever alguma possível fragilidade do processo.

Contudo, é importante entender que todo novo processo gera insegurança e erros e que, ao construir um caminho, é possível refletir sobre a práxis e, desta forma, construir junto com os alunos a melhor forma de conduzir o processo.

Por outro lado, em estudo mais recente, realizado por Colares e Oliveira (2000), no qual os autores questionaram seus alunos sobre a possibilidade de utilizarem futuramente, durante seu exercício profissional, estratégias de metodologias ativas, 97,3 % dos acadêmicos responderam que sim, o que demonstra estarem satisfeitos com este tipo de abordagem. Além disso, ainda é possível entender que eles acreditam que esta é uma forma eficaz de ensinar e aprender.

1.2 O PAPEL DO PROFESSOR NAS METODOLOGIAS ATIVAS

Na aplicação de metodologias ativas, tanto o docente quanto o discente precisam entender seu lugar e suas atribuições. O acadêmico, antes passivo, passa a ser protagonista da sua história acadêmica. E o professor, antes protagonista do processo ortodoxo de ensino, passa a ser mediador.

Lacerda e Santos (2018) atribuem a relevância do uso das metodologias ativas ao fato do professor deixar de ser o centro do processo de ensino-aprendizagem e o estudante tornar-se responsável e participante, à medida que ele vai à busca de seu conhecimento, adquirindo aptidões profissionais que provavelmente não conseguiria, se estivesse participando de uma forma tradicional de ensino.

Ribeiro e Raymundo (2020) realizaram uma pesquisa com discentes de um curso de Nutrição e verificaram que, mesmo com a reestruturação

do curso e da capacitação do corpo docente, ainda é possível notar falta de engajamento por parte de alguns acadêmicos, provavelmente por estarem habituados a um sistema mais passivo.

A passividade dos acadêmicos pode ser algo transitório, uma vez que, ao se acostumarem a uma metodologia na qual o aluno é mais participativo, percebem sua evolução crítico-reflexiva, e a percepção da evolução leva ao engajamento.

Além do desafio do engajamento dos alunos, o processo de avaliação também é um desafio para o professor que adota metodologias ativas de aprendizagem. Mota e Rosa (2018) sugerem que as avaliações sejam pensadas também de forma coletiva, na qual os acadêmicos possam interagir com os colegas, procurando por conhecimentos já existentes em sua estrutura cognitiva.

De qualquer forma, o processo de avaliação deve ser pensado com cuidado, pois a formação crítico-reflexiva é fundamental para o trabalho em grupo interprofissional no qual o profissional da saúde se insere durante e após a sua formação.

1.3 PORTFÓLIO COMO FERRAMENTA DE ACOMPANHAMENTO

A avaliação sempre foi considerada um momento tenso para os acadêmicos. Em estudo realizado por Gomes, Ortega e Oliveira (2010), 37% dos alunos relataram que experimentam sentimentos aversivos diante da avaliação (medo, ansiedade, frustração, injustiça, indiferença, descrença, etc.).

Desta forma, com a evolução do ensino do modelo passivo para o ativo, também foi necessário repensar o modelo avaliativo.

O sistema de avaliação no uso de metodologias ativas vem sendo discutido e diversas propostas já se mostraram eficazes. Oliveira, Leão e Lopes (2020) relataram sobre o uso de mapas mentais e conceituais como forma de avaliação da disciplina de Anatomia e explicam que foi possível observar progresso dos acadêmicos no processo de aprendizagem e classificar a capacidade de construção coerente com o conteúdo desenvolvido pelos professores.

Estes mapas mentais e conceituais podem também fazer parte de um portfólio, no qual, além de os alunos estruturarem os conhecimentos técnicos referentes às disciplinas, podem refletir sobre o processo de forma mais global.

Silva e Sá-Chaves (2008, p. 723) relataram que:

O portfólio tem sido utilizado em várias áreas de formação profissional, cumprindo um papel importante em vários contextos educativos, como estratégia que potencializa a construção do conhecimento de forma reflexiva, com vista a uma progressiva emancipação dos sujeitos em formação.

Neste sentido, o portfólio pode ser utilizado para realizar a avaliação do acadêmico, uma vez que converge o processo vivenciado pelo estudante, o conteúdo e reflexão crítica. Forte e colaboradores (2015) consideram que o portfólio pode ser utilizado tanto para o monitoramento e acompanhamento do processo de aprendizagem quanto como ferramenta avaliativa.

Neves, Guerreiro e Azevedo (2016) realizaram uma pesquisa com estudantes sobre o uso do portfólio na avaliação. Neste estudo, foi evidenciado que a ferramenta é de fato interessante para a realização do processo avaliativo e que a avaliação deve ser periódica e contínua, em intervalos regulares, que permitam que o professor passe um feedback a seus estudantes.

Embora os estudantes apontem dificuldades na elaboração do portfólio, em especial pela experiência nova que o portfólio traz em sua vida acadêmica, percebeu-se que os estudantes refletem de forma individual o vivenciado coletivamente com seus próprios colegas de turma, com a comunidade, com o grupo de preceptores e docentes (FORTE et al., 2015).

Cotta, Costa e Mendonça apresentaram uma sugestão para elaboração de portfólio reflexivo que reúna importantes competências: aprender a ser e aprender a conviver, de modo que a vivência interpessoal resulte na reflexão e descoberta de novas potencialidades a serem exercidas durante a prática profissional na área da saúde.

Desta forma, é importante entender como o portfólio reflexivo vem sendo aplicado na área da saúde e quais resultados esta prática tem alcançado.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

Para realizar esta revisão, foi utilizada a base Scielo, com o query box e strings apresentados no quadro 1.

Quadro 1 – Query box e strings utilizados para a revisão

Query box	Filtros
portfolio [All indexes] and ensino [All indexes] and saúde [All indexes]	Período: 2010 a 2020

A busca retornou 26 artigos científicos. Destes, 13 foram excluídos após a leitura do resumo, totalizando 13 artigos para discussão. Os artigos foram discutidos em ordem cronológica de publicação.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Gomes, Ortega e Oliveira (2010) realizaram um estudo de caso qualitativo no qual elaboraram 2 questionários abertos sobre métodos avaliativos, de forma que um deles foi pensado para professores e outro pensado para alunos do curso de Farmácia da UNOESTE, entre julho de 2008 a junho de 2009. Ao total, participaram 27 professores, correspondente a 61,4% do corpo docente, e 184 alunos, correspondente a 56,6% do corpo discente. Após as respostas, os autores realizaram análise de conteúdo pela técnica de Bardin.

Os autores relatam que a maioria dos entrevistados nos dois grupos relacionaram a avaliação com a medida de conhecimento do aluno. Os grupos relataram sobre diversas ferramentas de avaliação utilizadas, o que indica que, embora de predominância tecnicista, já possível notar uma mudança do modelo mais tradicional para o mais humanizado.

Ainda neste trabalho, foi discutida a apreensão dos alunos em relação ao sistema de avaliação tradicional, como relata uma estudante:

Os professores deveriam utilizar formas diretas e claras para avaliar os alunos e utilizar métodos diferentes de avaliação, diferentes dos métodos convencionais, o que na maioria das vezes provoca nervosismo na hora da avaliação.

Muitas vezes, durante um sistema tradicional de avaliação, os alunos relatam não lembrarem do conteúdo ou não conseguirem organizar as ideias pelo nervosismo frente ao instrumento convencional de avaliação.

Já os professores relataram sobre a necessidade de capacitação e que necessitam de aumento da carga horária para poder elaborar avaliações alternativas. Nesta perspectiva, o apoio institucional para o aprimoramento de técnicas de avaliação deve ser considerado, seja com cursos de formação continuada e até mesmo carga horária para planejamento das avaliações.

Forte e colaboradores (2010) realizaram uma análise da percepção do professor no curso de Odontologia sobre o uso do portfólio. Os professores relataram que o portfólio é um instrumento útil para avaliação, principalmente quando existe a abordagem de metodologias ativas, como pode ser verificado na fala de um dos professores que participaram da pesquisa:

[...] é preciso romper com o tradicional, tanto na forma de ensinar como aprender e também de avaliar e ser avaliado [...] acho que o desafio é e sempre será afinar o instrumento e oportunizar um olhar mais humanizado e acolhedor a esse jovem que se prepara para a vida profissional [...].

Desta forma, é possível verificar que a mudança da metodologia ativa para a passiva precisa ser ancorada em um sistema de avaliação reflexivo, e não somente tecnicista.

Cotta et al. (2012) analisaram a experiência da construção de portfólios coletivos na disciplina de Políticas de Saúde, com avaliação dos portfólios gerados, questionário com os acadêmicos e grupo focal.

Nesta proposta, os alunos dividiram o portfólio em três partes distintas, sendo a primeira chamada de “Minha trajetória”, na qual os acadêmicos refletiam sobre sua trajetória de vida até ali e onde gostaria de chegar. A segunda parte, chamada de “Aprendendo com a disciplina”, foi utilizada para discutir os conteúdos estudados, sínteses coletivas, resenhas, relatos de práticas de assuntos que impactaram os grupos. Na terceira parte, chamada “Discutindo políticas de saúde por meio da criatividade, os alunos puderam usar a criatividade para refletir sobre o conteúdo da disciplina. A avaliação foi realizada em três momentos diferentes que foram pactuados com os acadêmicos.

Os resultados apontaram que o portfólio é capaz de ampliar o conhecimento, pois permite a revisão contínua do conteúdo, além de integrar o conteúdo da disciplina com o mundo extramuros.

Alguns acadêmicos apontaram que o portfólio é uma ferramenta trabalhosa e que a criatividade exigida na sua execução não traz aprendizagem. A maioria dos acadêmicos relatou que a ferramenta contribuiu em relação à sua autonomia.

Cotta, Costa e Mendonça (2013) realizaram uma pesquisa documental de 34 portfólios produzidos por acadêmicos dos cursos de Nutrição e Enfermagem, na disciplina de Políticas Públicas. O processo de avaliação foi realizado de forma contínua e longitudinal, mensalmente de forma a totalizar 4 avaliações. Os autores observaram que a avaliação contínua permitiu a visualização da transformação dos estudantes, que passaram a vivenciar a disciplina de forma mais coletiva, com profunda mudança sobre o SUS. “A construção do portfólio me acrescentou uma maior experiência para trabalhar em grupo, pois percebi que o empenho e a colaboração de todos foram importantes”.

Esta coletividade deve ser incentivada nos cursos da Saúde, uma vez que os estudantes, depois de formados, atuarão em equipes multidisciplinares.

Costa e Cotta (2014) realizaram um estudo buscando identificar as representações sociais dos estudantes no processo de construção do portfólio por meio de observação participante e grupo focal. O portfólio foi estruturado conforme outro trabalho dos autores (COTTA et al., 2012). Os resultados apontaram para a aceitação do portfólio pelos estudantes, sendo que as expressões: “posso errar”, “sei o que errei”, “tenho a chance de modificar”, “posso corrigir” e “posso reescrever”.

Estas expressões refletem que a consciência do erro pode ser entendida como uma possibilidade para aprendizagem.

Cardoso e colaboradores (2015) utilizaram o portfólio coletivo como instrumento de aprendizagem-reflexiva em um grupo tutorial multidisciplinar no PET/vigilância em Saúde. Este portfólio foi construído, norteado pelo Arco de Charles Maguerez, que foi dividido em cinco partes distintas: vivência no serviço, atividades de ensino, pesquisa, extensão e relatório. Os autores mencionam que a atuação no serviço deve ser guiada pelo pensamento crítico-reflexivo e que o portfólio permitiu que a evolução dos estudantes fosse avaliada pelos preceptores e tutores.

A interação ensino-serviço-comunidade é algo que exige, naturalmente, o pensamento crítico e reflexivo. Estudantes que vivenciam o serviço conseguem perceber as diversas interações presentes entre a equipe interprofissional e, também, com os pacientes. Sistematizar esta vivência no portfólio permite que o estudante construa sua história e possa realizar também uma autoavaliação da sua prática.

Cotta, Costa e Mendonça (2015) realizaram pesquisa qualitativa com análise documental dos portfólios e grupo focal com estudantes dos cursos de Enfermagem e Nutrição, na disciplina de Políticas Públicas. As autoras observaram que o portfólio foi capaz de potencializar a formação do pensamento crítico-reflexivo.

Os estudantes que participaram da pesquisa apontaram as vantagens do sistema de avaliação por portfólios. Como exemplo, temos o relato de um de seus estudantes: “O desempenho e aprendizado são avaliados de forma contínua, o que permite que o aluno sempre possa retomar os rumos/percurso/trajetória”. Os autores ainda sinalizam que a avaliação contínua oportuniza ao estudante a reflexão de seus erros.

Novamente, esta percepção é sentida pelos estudantes. Esta prática traz autonomia e maturidade ao estudante, que, ao refletir sobre seus erros, internaliza o aprendizado, pois passou por uma vivência.

Forte e colaboradores (2015) analisaram a estratégia de avaliação por portfólios em estudantes de Odontologia na disciplina de Políticas de Saúde. Neste estudo, os estudantes se mostraram favoráveis à substituição da avaliação tradicional pela avaliação por portfólios, como relata um de seus estudantes: “[...] o último portfólio eu pude voltar a ver todas as outras atividades. À medida que o tempo passa, aprendemos coisas novas e é sempre gratificante passar para os outros o aprendizado”.

Contudo, no grupo focal, os autores observaram a necessidade de uma avaliação do tipo tradicional, com a compreensão de que não é possível aprofundar conteúdos por meio de portfólios. Para superar estes desafios, os alunos sugeriram avaliação contínua, troca de portfólios, por meio de apresentações e explicação mais detalhada do processo pelo professor.

A interação, seja por meio de feedback dos professores ou por socialização de suas experiências, pode ser uma forma de aumentar a confiança no sistema de avaliação, uma vez que a avaliação de forma contínua per-

mite que o estudante entenda o erro e, a partir da reflexão crítica, tenha oportunidade de reconsiderar suas colocações.

Neves, Guerreiro e Azevedo (2016) analisaram e adaptaram um questionário de avaliação de portfólio para estudantes e professores na área de Atenção Primária à Saúde dos cursos de Medicina e Enfermagem. Os estudantes relataram que o portfólio é um instrumento de reflexão e revisão do aprendizado. Contudo, o tempo necessário para a construção do portfólio foi apontado como desvantagem.

Os professores ressaltaram que o uso de portfólio é importante para a formação crítico-reflexiva. Os autores concluem que olhar para o estudante como ser capaz de selecionar, entender e refletir sobre a aprendizagem, transforma a avaliação em conotação formativa.

Este estudo traz a importância do professor mediador e do estudante como protagonista de sua aprendizagem. Ao olhar o estudante de forma humanizada e respeitosa, e entender que a história prévia de vida de cada estudante permite com que cada um faça uma leitura do contexto de acordo com sua perspectiva, convida-se o estudante a pensar de forma crítica e o compartilhamento de ideias do coletivo, permite a reflexão.

Stelet et al. (2017) realizaram uma revisão sobre o uso do portfólio reflexivo como dispositivo para narrativa na Medicina. Os autores verificaram que a formação médica exige uma perspectiva voltada para o cuidado integral e que necessita uma avaliação que valorize o aperfeiçoamento de habilidades de forma contínua e abrangente.

Desta forma, fica evidente que os feedbacks realizados pelos professores são importantes para que a avaliação ocorra de forma de contínua. O acompanhamento dos estudantes e a mediação na reflexão durante a execução das atividades mostram o caminho para o entendimento da importância da reflexão crítica tão necessária para os cursos da Saúde.

Macedo e colaboradores (2018) realizaram um relato de experiência com os docentes dos cursos de Enfermagem, Nutrição e Biologia após uma formação sobre metodologias ativas. Os professores relatam a necessidade do feedback na avaliação dos portfólios para permitir a evolução dos estudantes, uma vez que o erro surge como oportunidade de aprendizado. Desta forma, eles apresentam a avaliação por portfólio como uma possibilidade de promover um ambiente de avaliação acolhedor.

A oportunização de aprendizagem a partir do erro foi novamente percebida neste trabalho, o que reforça que, sem o acompanhamento e feedback dos docentes, os alunos podem não entender o que erraram e, desta forma, o portfólio não estaria cumprindo seu papel de evolução de aprendizagem. O entendimento do erro vem quando o ele é apontado. Assim, se não há devolutiva, não há como saber se o entendimento e a reflexão estão corretos.

Logo, o papel do professor é tão importante quanto à aplicação do instrumento, pois de nada adianta adotar o portfólio se não há acompanhamento, discussão e reflexão sobre as atividades, juntamente com os estudantes.

Garcia e Nascimento (2019) avaliaram, por meio de revisão, a aplicação do portfólio nas escolas médicas. Os autores mencionaram que o portfólio auxilia na promoção de um processo educativo que resulta no desenvolvimento de múltiplas competências. Em sua revisão, os autores ainda relatam que o uso do portfólio, embora seja um instrumento de formação crítico-reflexiva, esbarra na fragilidade da participação do professor e do excesso de tempo.

Antonio, Santos e Passeri (2020) discutiram sobre a elaboração de um portfólio on-line como forma de avaliação da disciplina de Atenção Integral à Saúde em um curso de Medicina. Os autores apontam que, para diminuir a subjetividade da avaliação por portfólio, é importante padronizar os elementos que irão compor o portfólio, de modo que haja estímulo para o desenvolvimento de um portfólio objetivo.

O portfólio, que era desenvolvido manualmente, migrou para o formato on-line, no ambiente moodle e os itens requisitados foram reestruturados em formato de checklist, com feedback dos professores para os estudantes. Embora o novo modelo tenha apresentado opiniões divergentes, foi verificado que o uso da plataforma facilitou a elaboração e correção dos portfólios.

A partir de todos os estudos analisados, foi possível verificar que o portfólio possui características, como a sistematização e reflexão sobre a aprendizagem, que permitem sua utilização como ferramenta de avaliação.

Na área da Saúde, o portfólio tem sido aplicado prioritariamente em disciplinas que discutem políticas públicas e o Sistema Único de Saúde

(SUS). Contudo, diversas outras disciplinas, incluindo os estágios curriculares, podem se apropriar desta metodologia.

Os estudantes, embora apontem a alta demanda de tempo para a confecção do portfólio, percebem que este instrumento de avaliação oportuniza o erro como oportunidade de aprendizado.

A formação reflexiva e crítica dos profissionais de saúde tem sido incentivada nas novas DNC, o que exige que os docentes (re)pensem além do processo de ensino-aprendizagem e também orientem a avaliação para um modelo mais reflexivo e formativo.

Desta forma, o professor precisa ter formação para aplicação destas metodologias, para que ele se sinta motivado e seguro. Ademais, a compactuação das etapas a serem cumpridas de forma clara e de datas de feedback auxilia tanto o aluno quanto o professor na orientação para avaliação do portfólio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora o uso do portfólio ainda divida opiniões como ferramenta de acompanhamento de ensino-aprendizagem, as avaliações positivas se sobressaíram às negativas, o que demonstra que este instrumento de avaliação formativa, compatível com a metodologia ativa de ensino pode ser utilizado nas disciplinas dos cursos da saúde.

REFERÊNCIAS

ANTONIO, Maria Ângela Reis de Góes Monteiro; SANTOS, Gislaine Goulart dos; PASSERI, Silvia Maria Riceto Ronchim. Portfólio on-line: estratégia para melhorar o sistema de avaliação da disciplina de atenção integral à saúde do curso de medicina. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v. 24, p. 1-12, 2020.

CARDOSO, Danielly Santos dos Anjos. Aprendizagem Reflexiva: o uso do portfólio coletivo reflective learning: the use of the collective portfolio. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 3, n. 39, p. 442-449, abr. 2015.

- COLARES, Karla Taísa Pereira; OLIVEIRA, Wellington de. Uso de metodologias ativas sob a ótica de estudantes de graduação em Enfermagem. **Revista Sustinere**, v. 8, n. 2, p. 374-394, 15 dez. 2020.
- COSTA, Glauce Dias da; COTTA, Rosângela Minardi Mitre. O aprender fazendo: representações sociais de estudantes da saúde sobre o portfólio reflexivo como método de ensino, aprendizagem e avaliação. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v. 18, n. 51, p. 771-784, dez. 2014.
- COTTA, Rosângela Minardi Mitre *et al.* Construção de portfólios coletivos em currículos tradicionais: uma proposta inovadora de ensino-aprendizagem. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 3, n. 17, p. 787-796, 2012.
- COTTA, Rosângela Minardi Mitre; COSTA, Glauce Dias da; MENDONÇA, Érica Toledo. Portfólio reflexivo: uma proposta de ensino e aprendizagem orientada por competências. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 18, n. 6, p. 1847-1856, jun. 2013.
- COTTA, Rosângela Minardi Mitre; COSTA, Glauce Dias da; MENDONÇA, Erica Toledo de. Portfólios crítico-reflexivos: uma proposta pedagógica centrada nas competências cognitivas e metacognitivas. **Interface**, v. 54, n. 19, p. 573-588, 2015.
- FORTE, Franklin Delano Soares *et al.* PORTFÓLIO COMO ESTRATÉGIA DE AVALIAÇÃO DE ESTUDANTES DE ODONTOLOGIA. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 13, n. 2, p. 25-38, 2015.
- FORTE, Franklin Delano Soares *et al.* Portfólio: desafio de portar mais que folhas: a visão do docente de odontologia. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 1, n. 36, p. 25-32, nov. 2010.
- GARCIA, Maria Alice Amorim; NASCIMENTO, Gabriela Egêa Alvaro do. Aplicação do Portfólio nas Escolas Médicas: estudo de revisão. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 43, n. 1, p. 163-174, mar. 2019.
- GOMES, Ana Julia Pereira Santinho; ORTEGA, Luis do nas Cimento; OLIVEIRA, Décio Gomes de. DIFICULDADES DA AVALIA-

ÇÃO EM UM CURSO DE FARMÁCIA. **Avaliação, Campinas**, v. 15, n. 3, p. 203-221, nov. 2010.

LACERDA, Flávia Cristina Barbosa; SANTOS, Letícia Machado dos. Integralidade na formação do ensino superior: metodologias ativas de aprendizagem. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 23, n. 3, p. 611-627, dez. 2018.

LIMA FILHO, Paulo Roberto Sotillo de; MARQUES, Rossana Vanessa Dantas de Almeida. Perspectivas sobre o Aprendizado na Óptica de Estudantes de Medicina: análise do impacto de transição curricular. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 43, n. 2, p. 87-94, jun. 2019.

MACEDO, Kelly Dandara da Silva *et al.* Active learning methodologies: possible paths to innovation in health teaching. **Escola Anna Nery**, v. 22, n. 3, p. 1-9, 2 jul. 2018.

MELO, Bárbara de Caldas; SANT'ANA, Geisa. A prática da Metodologia Ativa: compreensão dos discentes enquanto autores do processo ensino-aprendizagem. **Com. Ciências Saúde**, v. 4, n. 24, p. 327-339, jan. 2013.

MOTA, Ana Rita; ROSA, Cleci Teresinha Werner da. Ensaio sobre metodologias ativas: reflexões e propostas. *Revista Espaço Pedagógico*, [S.L.], v. 25, n. 2, p. 261-276, 28 maio 2018. UPF Editora. <http://dx.doi.org/10.5335/rep.v25i2.8161>.

NEVES, Andressa Soares de Camargo das; GUERREIRO, José Manoel Amadio; AZEVEDO, Gisele Regina de. Avaliando o portfólio do estudante: uma contribuição para o processo de ensino-aprendizagem. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 21, n. 1, p. 199-220, mar. 2016.

OLIVEIRA, Vera Cristina Brandão Diniz de; LEÃO, Henrique Zaquia; LOPES, Paulo Tadeu Campos. Avaliação de Mapas Conceituais e Mentais em Anatomia Humana na Medicina. In: CONGRESSO SOBRE TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO, 5., 2020, João

Pessoa. Anais do Congresso sobre Tecnologias na Educação (Ctrl+e 2020). Sociedade Brasileira de Computação – Sbc. **Anais...** 2020.

PRADO, Marta Lenise do et al. Arco de Charles Magueréz: refletindo estratégias de metodologia ativa na formação de profissionais de saúde. **Escola Anna Nery**, v. 16, n. 1, p. 172-177, mar. 2012.

RIBEIRO, Cilene da Silva Gomes; RAYMUNDO, Gisele Pontaroli. Percepções de estudantes do curso de Nutrição sobre uso de metodologias ativas como ferramental do aprendizado por competências. **Revista Diálogo Educacional**, v. 20, n. 65, p. 935-956, 29 jun. 2020.

SILVA, Roseli Ferreira da; SÁ-CHAVES, Idália. Formação reflexiva: representações dos professores acerca do uso de portfólio reflexivo na formação de médicos e enfermeiros. **Interface – Comunicação Saúde Educação**, Botucatu, v. 12, n. 27, p. 721-734, out./dez. 2008.

SOUZA, Leonardo Santos de; SANTOS, Danielle Aparecida do Nascimento dos; MURGO, Camélia Santana. Metodologias ativas na educação superior brasileira em saúde. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 7, 6 jun. 2020.

STELET, Bruno Pereira *et al.* Portfólio Reflexivo: subsídios filosóficos para uma práxis narrativa no ensino médico. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v. 21, n. 60, p. 165-176, 24 out. 2016.

A FORMAÇÃO DO EU NA PANDEMIA: RETOMADA DAS AULAS SEM COMPROMETER A FORMAÇÃO DO EU NA CRIANÇA BEM PEQUENA

*Maria de Lourdes Olveira*⁵⁴

*Helenice Barroso Araújo*⁵⁵

INTRODUÇÃO

A volta às aulas presenciais na educação infantil (0 a 3 anos) em meio à pandemia busca estratégias para a retomada das aulas, a fim de minimizar os impactos psicológicos e contribuir com a formação de um Eu saudável.

O ano de dois mil e vinte iniciou com um clima de incertezas e, em seus primeiros meses, a pandemia da Covid-19 se alastra em todos do estado do Brasil, levando a uma situação desconhecida para toda população. Neste contexto, as incertezas afetam todas as áreas de atuação, a educação, entre outros setores, busca resoluções para garantir o direito à vida.

54 Especialista em Atendimento Educacional Especializado (AEE), Gestão escolar, Graduada em Pedagogia, pela faculdade Anhanguera polo de Osasco. Graduada em letras e espanhol. Professora da educação infantil na rede pública de São Roque SP.

55 Mestranda em Ciências da Educação pela Flórida Christian University (FCU), Especialista em Supervisão, Gestão e Planejamento, Graduada em Pedagogia e em Letras Português/Espanhol, Professora do Ensino Fundamental e Médio na rede pública de ensino de Tutóia – Maranhão.

Neste contexto, as aprendizagens se apresentam como um desafio para educadores governantes e profissionais das áreas relacionadas a protocolo de garantia ao direito à vida. A criança bem pequena em suas relações com o aprendizado é como uma esponja que apresenta um enorme potencial para absorção do conhecimento.

Desta forma, o objetivo deste artigo é pontuar a importância de se analisar as ações referentes à retomada das aulas presenciais, considerando as peculiaridades da educação infantil (crianças bem pequenas), a realidade das escolas públicas e as ações para minimizar os impactos psicológicos negativos na formação do Eu em situação de crise.

Esta pesquisa se trata de um artigo teórico. Foi realizada com base em revisão bibliográfica, sendo considerados os seus principais referenciais teóricos: Wigotsk, Piaget Montessori e com buscas de dados (artigos, entrevistas, publicações relevantes para o enfrentamento da Covid-19) e ações realizadas para a retomada das aulas presenciais.

Para tal, o capítulo um irá discorrer sobre o contexto de pandemia no Brasil e suas relações com a educação de crianças de zero a três anos, considerando o seu desenvolvimento cognitivo e os impactos da pandemia. No capítulo dois, será abordado sobre o cenário de enfrentamento da pandemia nas áreas determinadas para definir a retomada das aulas presenciais, as relações entre as aprendizagens e as ações no ambiente escolar dentro de um novo olhar para a educação infantil.

As considerações finais irão discorrer sobre a importância de se estudar o contexto de pandemia, o ambiente escolar e as relações com a construção do conhecimento na criança bem pequena, tendo como resultado as tomadas de decisões pontuais com uma visão ampla das dificuldades e possibilidades de se promover educação de qualidade.

1. CONTEXTO DE PANDEMIA NO BRASIL E SUAS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO INFANTIL DE ZERO A TRÊS ANOS

O assunto principal em todas as áreas de atuação no Brasil em 2020/2021 se refere ao avanço da pandemia da Covid-19 para os setores da educação. Assim, tudo referente à situação é muito novo. Portanto, as ações realizadas no todo se refletem na decisão de suspensão ou retomada

das aulas presenciais e a correlação entre o estado de coisas e a necessidade da continuidade das ações educativas se entrelaçam com as realidades das escolas, as personagens envolvidas.

O contexto brasileiro apresenta incertezas levando todos os setores a considerar um pequeno período por vez. Desta forma, para entender a educação infantil e o assunto tratado neste artigo, faz-se uma breve contextualização da situação geral, sem que ocorra uma melhora significativa para a volta à normalidade das coisas.

A situação atual da pandemia não apresenta evento precedente com características semelhantes, considerando-se não só a questão de ser evento estressor prolongado, mas também bastante restritivo com a medida de distanciamento social e interrupção de mecanismos de proteção ampliado ao indivíduo. Nesse sentido, ainda se tem dificuldade de avaliação dos impactos psicológicos especificamente no desenvolvimento das crianças (LINHARES; ENUMO, 2020, s/p).

Com o avanço das contaminações, os setores da economia foram forçados a um brusco fechamento, tendo que propor uma busca de adequações à nova realidade. Assim, considerar a retomada das aulas, é considerar as relações entre a criança, o meio, as interações e construções psicológicas despertadas em situações de crise.

47 milhões DE CRIANÇAS da pré-escola, provocará impactos psicológicos, na medida em que estão sujeitos a estressores, tais como duração prolongada, medo de infecção, frustração e tédio, informações inadequadas, falta de contato pessoal com colegas, amigos e professores, falta de espaço pessoal em casa e a perda financeira da família (LINHARES; ENUMO, 2020, s/p).

Ao tratar da retomada das aulas presenciais, é preciso considerar as fases de contaminação pelo vírus, que se apresenta em estágios diferentes, variando em cidades municípios/estados, e uma ação coordenada para o fim da gravidade da pandemia no Brasil, levando em conta o número de pessoas envolvidas na retomada das aulas.

É a assimilação que me parece fundamental na aprendizagem, e que me parece a relação fundamental do ponto de vista das aplicações pedagógicas ou didáticas as respostas de transformação consistem na transformação de uma resposta do primeiro tipo em uma outra resposta de primeiro tipo. [...], o desenvolvimento dos processos que acabam por gerar a formação dos conceitos começam durante as fases mais precoces da infância, mas as funções intelectuais que, em determinadas combinações formam a base psicológica da formação dos conceitos amadurecem, tomam forma e desenvolvem-se apenas durante a puberdade (PIAGET apud FINI, 2009, p. 61).

Sendo assim, a pandemia no Brasil estabeleceu um novo modo de vida e modificou todos os setores na educação, pois a educação infantil conta com escritas de pensadores, que formulam teorias norteadoras há muito aplicadas para a educação. Porém, nestas circunstâncias em que o olhar para a criança necessita estar mais apurado, contar com tais conhecimentos não bastam. É preciso estabelecer as relações de aprendizagens com a prática educativa diante de fatores que dificultam as ações na prática. Crianças bem pequenas constroem seus conhecimentos a partir de experiências vivenciadas, o que possibilitara novos entendimentos a respeito da realidade. A assimilação é um fator essencial.

Ao se cogitar a volta às aulas, é preciso ter claro as associações da criança com as suas vivências, propiciando qualidade para a formação do Eu. Portanto, a importância da busca de estratégias será abordada no tópico a seguir.

1.1. AS ESTRATÉGIAS DE BUSCA DE RESOLUÇÃO PARA A RETOMADA DAS AULAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL, CONSIDERANDO AS AÇÕES CIENTÍFICAS PARA CRIAÇÃO DE PROTOCOLOS DE SEGURANÇA

O ano de 2020 no Brasil, conforme já mencionado, se trata de um ano totalmente atípico. A pandemia da Covid-19 perpassa pelos diálogos a anseios de todos os brasileiros. Nunca antes um tema alcançou as realidades de tantas pessoas como nesta situação. Para lidar com o momento atual, as recomendações das áreas governamentais, da saúde, da psicologia e da educação foram a suspensão das atividades no todo.

Desde a suspensão das aulas presenciais, causada pela pandemia da Covid-19, a Undime, instituição que congrega os dirigentes responsáveis pela gestão da educação pública [...]. Como defendido no documento, a decisão sobre a retomada, ou não, das aulas presenciais deve ser tomada pelos chefes do poder executivo, ouvidas as autoridades sanitárias, da Saúde, da Educação e da Assistência Social. Somente com evidências científicas e com uma análise detalhada do alcance da Covid-19 será possível avaliar as possibilidades, os desafios e os riscos para tal retorno (UNDIME, 2020, s/p).

Muitos foram os órgãos responsáveis pela abertura dos setores na educação, o qual se destaca a UNDIME, que, em nota pública, aborda em uma de suas publicações o tema direito à vida e à educação. Portanto, faz-se necessário uma avaliação para o retorno do ensino presencial.

O Ministério da Educação (MEC) autorizou a utilização das aulas remotas em escolas e universidades enquanto durar a pandemia. O parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) foi homologado pelo MEC nesta quinta-feira (10) e estabelece que a regra é válida para todas as redes de ensino, em caráter excepcional. A nova diretriz terá validade até quando as aulas presenciais estiverem suspensas pelas autoridades locais ou quando não houver condições sanitárias para manter a segurança de todos. Dessa forma, as instituições de ensino têm permissão de contar as aulas remotas como carga horária enquanto durar a pandemia [...] (YASUDA, 2020, s/p).

As ações de setores competentes para a tomada de decisões são inúmeros, como os reforços para a resolução da problemática envolvendo o Ministério da Educação, que, em dado momento, autoriza escolas e universidades a considerar aulas remotas para computar dias letivos.

A busca de resoluções proporciona a possibilidade de unir direito à educação com o direito à vida, assim como se pode constatar por meio de estudos dos esforços para a pontuação de um parâmetro entre o contexto de pandemia e a retomada das aulas. Porém, com o prolongamento da pandemia, uma decisão se apresenta necessária considerando as divergências de opiniões no que se refere à retomada dos trabalhos pre-

senciais, pois as mídias apresentam, de um lado, as famílias com suas necessidades imediatas dificultadas por não terem como conciliar trabalho com o cuidado com os filhos, e, de outro, a função educativa da escola se tratando, não apenas do cuidar, de uma abordagem mais complexa pouco esclarecida para a maioria dos atuantes direto desta relação entre estado, escola e família.

1.2. AS RELAÇÕES DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM O MEIO, OS PARES, CONSIDERANDO O SEU DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E OS IMPACTOS DA PANDEMIA

Muitos são os autores a tratar do processo de desenvolvimento da criança. Podem-se considerar aqueles a tratar dos aspectos governamentais, dos aspectos familiares e, por fim, dos aspectos pedagógicos da educação infantil. Na parte pedagógica, está a responsabilidade pelo desenvolvimento da criança. Portanto, atuante principal nas ações, pois, ao trabalho deste, cabe o conhecimento cinético a ser considerado para avaliar a situação e o desenvolvimento cognitivo e suas relações entre o desenvolvimento e o meio onde está inserido.

Esclarecer o fato de a criança bem pequena, ao interagir, faz sua representatividade e formula suas hipóteses a fim de estabelecer um raciocínio que se aprimora com o passar do tempo, portanto a escola representa papel fundamental na mediação entre a criança e o aprendizado em criar um contexto capaz de favorecer estas aprendizagens.

Deve se considerar a necessidade de analisar a situação de pandemia a fim de identificar as ações a serem tomadas, caminhando em direção a uma aprendizagem positiva, diante da implementação dos protocolos de segurança contra a Covid-19.

Neste sentido, ações foram tomadas, tais como as definições da comissão Municipal de Gerenciamento da Pandemia da Covid-19 ao propor tópicos para a iniciativa, como destacado nos artigos abaixo citados:

Identificar as especificidades locais das etapas e modalidades, como por exemplo a) Educação Infantil I. Creche (1) Avaliação das condições de oferta (risco de contaminação) (2) Estabelecimento de

normas de higiene e prevenção no cuidado com as crianças (3) Organização de atividades pedagógicas mediadas pela família – 10. Articular com as Secretarias de Saúde e de Assistência Social ações para o atendimento psicológico ou de orientação educacional a crianças e estudantes, suas famílias, profissionais e trabalhadores da educação – 5. Elaborar o plano pedagógico de retorno às aulas, com cronograma de retorno (UNDIME, 2020, s/p).

Considerando os saberes dos profissionais da educação, os quais, em sua formação, contam com uma constelação de teóricos, deve-se destacar as colocações de alguns deles que tratam do desenvolvimento da criança, embora estes estudos datem de tempos anteriores à pandemia. Estas teorias esclarecem as etapas do desenvolvimento infantil, nas quais estes processos têm claro como a criança se porta diante das situações.

Conforme Vygotsky (1984, p. 26) citado por Rego (2002), “a maturação biológica é um fator secundário no desenvolvimento das formas complexas do comportamento humano, pois essas dependem da interação da criança e sua cultura”. Portanto, as relações entre criança e aprendizado podem ser estabelecidas em qualquer contexto, desde que este propicie as aprendizagens, evidenciando a importância de se entender os processos de desenvolvimento e criar ações e meios de se proporcionar as aprendizagens para a vida.

Assim, é necessário observar as crianças bem pequenas em relação aos seus comportamentos para a prevenção da doença com atitudes discrepantes com sua fase de desenvolvimento, dependendo das relações estabelecidas entre estas e os estímulos apresentados.

2. CENÁRIO DE ENFRENTAMENTO DA PANDEMIA NAS ÁREAS DETERMINADAS PARA DEFINIR A RETOMADA DAS AULAS PRESENCIAIS E SUAS AÇÕES

O papel da educação é de fundamental importância, pois discute e identifica as ações, estabelecendo relações entre estas e os processos de aprendizagem, a fim de compreender as metodologias, com base teórica, capazes de promover um desenvolvimento, papel da educação neste momento.

A emoção dirige, conduz e guia a cognição, não se pode compreender a aprendizagem sem reconhecer o papel dela em tão impor-

tante função adaptativa humana. A interdependência da emoção e da cognição no cérebro é demonstrada pelas novas tecnologias de imagiologia do nosso órgão de aprendizagem e de interação social. Ao longo da evolução humana e ao longo da educação da criança, ambas co-evoluíram e co-evoluem, elas são neuro funcionalmente inseparáveis (FOCECA, 2016, s/p).

Diante deste contexto, torna-se um fator essencial, pois criar protocolos de segurança está passível de não contemplar todas as etapas da educação. E, no que se refere aos pequenos, uma formação saudável perpassa em fortalecer as estratégias de formação do Eu, analisando a criação de comissão de enfrentamento coordenado ela UNDIME, para estado, município e escola.

Também este cuidado pode ser observado em ações de apresentação de dados relacionados à Covid-19, os quais norteiam a trajetória de educação neste período, como as da Fiocruz, ao apresentar um quadro em que:

Os dados do Boletim Extraordinário do Observatório Covid-19 Fiocruz mostram que a pandemia deve permanecer em níveis preocupantes ao longo do mês de abril. Na Semana Epidemiológica 14 (4 a 10 de abril), a tendência de alta de transmissão da Covid-19 se manteve no país, com valores recordes no número de óbitos (uma média de 3.020 mortos por dia) e aumento de novos casos (cerca de 70.200 casos diários). A análise aponta também que a sobrecarga dos hospitais continuou em níveis críticos (CASTRO, 2020, s/p).

Neste sentido, muitas situações relevantes e outras se apresentam em contraponto aos objetivos comuns a todos os envolvidos. Os profissionais da educação também contam com seus anseios e trazem consigo tais emoções, carecendo de um olhar mais humanizado para as suas realidades, sendo, assim, uma ação positiva a ser considerada.

Como ressalta a Organizações das nações Unidas:

[...] a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) realizaram um pedido nesta segunda-feira (14) para que os governos priorizem os professores na vacinação contra a Covid-19. Para a instituição,

os educadores devem ter acesso prioritário por serem profissionais essenciais, que devem ser tratados como os trabalhadores da "linha de frente". 15/12/2020. (A vacinação dos professores está prevista para acontecer na fase quatro do plano nacional de imunização contra a Covid-19. A quarta fase é a última antes da população em geral. O plano foi apresentado ao Supremo Tribunal Federal (STF) (SILVA, 2020).

Em um esforço coletivo, muitas questões podem ser solucionadas a contar com os saberes de educadores, se relacionada a isto as diversidades de atuantes e a diversidade das realidades, possibilitando alcançar o objetivo maior, a criança.

O próximo tópico traz um esclarecimento das relações estabelecidas entre a criança, o aprendizado e sua inserção dentro da nova realidade.

2.1. AS RELAÇÕES ENTRE AS APRENDIZAGENS E AS AÇÕES NO AMBIENTE ESCOLAR: DENTRO DA NOVA REALIDADE E SUA APLICABILIDADE

É de conhecimento dos profissionais da educação e áreas correlatas o fato de as crianças bem pequenas estabelecerem relações entre o aprendizado e as ações enfrentadas no cotidiano. No ambiente escolar, ocorre fato semelhante. Portanto, educadores buscam estabelecer um ambiente propício a promover as aprendizagens.

Ao se tratar de crianças bem pequenas, estas relações se apresentam por intermédio do lúdico e a interação com os pares. Dentro da nova realidade, estes recursos ficam prejudicados, pois as emoções estão diretamente relacionadas ao desenvolvimento, conforme destaca Fonseca:

A emoção envolve, portanto, processos de atenção, sensação, apreensão, excitação, propensão, inclinação, predileção, gosto, sensibilidade, focagem, intuição, preferência, impressão, receio, suspeição, susceptibilidade, pressentimento, ideação, premunicação, consciencialização, etc., etc., porque joga com ganhos e perdas, desafios ou ameaças, logo desencadeia respostas somáticas, corporais e motoras de antecipação muito importantes para o processo de aprendizagem (FONCECA, 2016, s/p).

Sendo as emoções fatores essenciais, as relações de aprendizagens e a situação de pandemia não podem ser dissociadas. Assim, criar efetivamente e claramente situação de aprendizagens são passíveis de contemplar o todo.

todo [...] signo, se tomarmos sua origem real, é um meio de comunicação e, poderíamos dizê-lo mais amplamente, um meio de conexão de certas funções psíquicas de caráter social. Trasladado por nós mesmos, é o próprio meio de união das funções em nós mesmos, e poderemos demonstrar que sem esse signo o cérebro e suas conexões iniciais não poderiam se transformar nas complexas relações, o que ocorre graças à linguagem (VIGOTSKI, 1996, p. 114).

Neste sentido, as linguagens, tanto a fala quanto às expressões corporais presentes nos ambientes de retorno às aulas, se apresentam como prioridade às adequações referentes a tal situação de crise.

Portanto, a urgência de se estabelecer debates concisos da temática, com o propósito de clarear e dividir responsabilidade com os profissionais da linha de frente da educação, sabendo que as crianças pequenas, interagem, observam, experimentam e formam conceitos, retomam os experimentos formando novos conceitos, porém não descartando, e sim modificando.

Principalmente aprendem enquanto brincam. Este saber vem a facilitar as escolhas antes das tomadas de ações na prática, sendo possível selecionar o que melhor se aplica a cada situação, resultando, assim, em um novo olhar para a Educação Infantil.

2.2. UM NOVO OLHAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, A BUSCA DE ESTRATÉGIAS PARA O ENFRENTAMENTO DE SITUAÇÕES DE CRISE E NO PÓS-PANDEMIA

No meio educacional, tem-se clara a necessidade de um novo olhar para a educação infantil, com o objetivo de minimizar os transtornos relacionados aos obstáculos enfrentados em todo seu contexto, observando o desempenho da criança diante dos protocolos necessários à retomada das aulas presenciais na educação infantil.

Assim, cabe a todas as personagens envolvidas fazer a sua parte, buscando agregar conhecimentos e esclarecimento para a aplicabilidade dos conceitos discutidos, pois, ao educador, cabe o papel de buscar novos conhecimentos, e aos órgãos competentes, cabe possibilitar o acesso e condições necessárias às crianças da Educação Infantil.

Para tanto, a Unesco,

Em março de 2020, à medida que a pandemia revelava e ampliava as desigualdades na educação, a UNESCO rapidamente mobilizou apoio para garantir a continuidade da aprendizagem em todo o mundo e estabeleceu a Coalizão Global de Educação. Essa coalizão multisetorial reúne 175 parceiros institucionais vindos da família das Nações Unidas, da sociedade civil, das universidades e do setor privado, que atualmente trabalham 112 países em torno de três temas centrais: conectividade, gênero e professores. Um novo relatório, publicado em inglês antes de uma reunião ministerial de alto nível, apresenta as respostas inovadoras que foram obtidas por meio dessa parceria única firmada no ano passado (UNESCO, 2021, s/p).

Desta forma, um novo olhar para a educação se faz presente, considerando a garantia dos direitos à educação, incluindo as ações de imunização de profissionais da educação, pois as relações estabelecidas entre as crianças bem pequenas e educadores se apresentam de forma muito estreita, sendo o bem estar de um, dependente do estado do outro.

A Educação Infantil exige sensibilidade por se tratar de seres indefesos e dependentes, estando totalmente à mercê das circunstâncias estabelecidas em sua totalidade por adultos. Ao estabelecer relações, deve-se ter claro o fato de a criança ser capaz de vivenciar problemáticas e estabelecer conhecimentos.

Uma criança é capaz de apreender um problema e visualizar o objetivo que tal problema levanta, num estágio muito precoce do seu desenvolvimento. Como as tarefas levantadas pela compreensão e a comunicação são essencialmente semelhantes para a criança e o adulto, a criança desenvolve equivalentes funcionais dos conceitos numa idade extremamente precoce. Mas as formas de pensa-

mento que utiliza ao defrontar-se com estas tarefas diferem profundamente das que o adulto emprega pela sua composição, pela sua estrutura e pelo seu modo de operação. O principal problema suscitado pelo processo de formação do conceito — ou por qualquer atividade finalista — é o problema dos meios pelos quais tal operação é levada a cabo, por exemplo, não se consegue explicar cabalmente o trabalho, se se disser que este é suscitado pelas necessidades humanas (VIGOTSKY, 2001, p. 59).

No entanto, ao direcionar o olhar para a criança como um todo, percebe-se um ser capaz de refletir, expressar sentimentos e relacioná-los com as aprendizagens. Segundo Montessori (2010, p. 74), “Poder-se-ia afirmar o contrário. Com efeito, a saúde do corpo depende da do espírito; pensemos na calma interior, na satisfação moral, na clareza de ideias que permitem aspirar a objetivos exteriores com elevação espiritual muito mais alta”, sendo uma ação positiva com emoções positivas resultantes em aprendizados de qualidade.

Estabelecer relações saudáveis de ensino-aprendizagens pressupõe a formação de um sujeito capaz e atuante na sociedade. Portanto, a importância da educação infantil (crianças bem pequenas) na formação do indivíduo, considerar esta etapa potencializando apenas os aspectos do cuidar, é negar o mais importante estágio para a formação da pessoa. É na primeira infância que é formada os alicerces sólidos ou sensíveis a serem levados para a vida, em situação de pandemia.

Desta forma, o durante ou o pós-pandemia, o olhar para a educação infantil encontra possibilidades de uma nova realidade há muito necessária, mesmo em situações normais, pois o cuidar tem predominância na primeira infância. A forma de lidar com as situações de crise abre portas para novos conhecimentos e, em contraponto, desperta saberes ainda desconhecidos acentuando para o foco nos aspectos positivos de cada situação e na busca de subterfúgios para o enfrentamento de novas situações.

Assim, a educação para crianças bem pequenas caminha rumo a uma visão mais ampla e abrangente desta realidade atual, promovendo modificações para a melhoria das interações, a fim de se proporcionar um aprendizado de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto da volta às aulas presenciais propiciam ações pedagógicas capazes de abranger todos os aspectos necessários para a formação do Eu na educação infantil, possibilitando uma ação mais acolhedora tão necessária em momentos de enfrentamento de situações de crise. Para tanto, o educador tem papel fundamental neste processo no qual é de suma importância a atuação de cada indivíduo em função do todo.

Ao refletir sobre o contexto de pandemia, percebe-se a fragilidade dos profissionais da educação em meio às ações, que têm como foco a prática do profissional, sendo este pouco incluso nas tomadas de decisões, cabendo ao educador à tarefa da aplicabilidade das mesmas.

Desta forma, analisando as publicações referentes à pandemia e relacionando-as com as teorias norteadoras das práticas educativas para a retomada das aulas presenciais, percebe-se a importância de se dialogar com os diferentes setores envolvidos, dando voz ao educador.

Em ações conjuntas, se cria a possibilidade de estabelecer uma saída definitiva da situação de pandemia. Conciliar ações, delegar responsabilidade, só se faz efetivo quando a cada personagem envolvido se dá o direito de fala. Do contrário, o profissional da educação se apresenta como mero executor de tarefas pré-estabelecidas, uma relação de igualdade nas tomadas de decisões que pode propiciar uma modificação positiva tão necessária à educação para crianças bem pequenas.

Em situações de extrema dificuldade como a que se refere à pandemia, o indivíduo é impulsionado à busca de novas estratégias. Na educação, não é diferente, pois lidar com o novo se apresenta como uma habilidade a ser explorada positivamente, sem desconsiderar a gravidade da situação.

É um dos fatores determinantes para estabelecer estas relações e o fato de uma situação de crise não se apresentar apenas com a pandemia atual, mas sim se tratar de muitas situações vivenciadas por muitas crianças, mesmo antes deste contexto. Sendo assim, lidar positivamente com a situação enobrece a atuação de todos os envolvidos, independentemente da área de atuação. Portanto, dialogar, torna-se uma palavra essencial para o enfrentamento de situações de crise como a pandemia da Covid-19 no Brasil.

REFERÊNCIAS

- CASTRO, Regina. **Vírus permanece em circulação intensa no Brasil**, Agência Fiocruz de Notícias, 14/04/2021. Disponível em: <<https://portal.fiocruz.br/noticia/observatorio-covid-19-virus-permanece-em-circulacao-intensa-no-brasil>>. Acesso em: 26/04/2021.
- DIEHLFINI, Lucila Tolaine, PIAGET, Jean. **DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM**. UFRGS – PEAD 2009/1 Desenvolvimento e Aprendizagem sob o Enfoque da Psicologia II. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9127/10679>>.
- FONSECA, Vitor da: **Importância das emoções na aprendizagem**: uma abordagem neuropsicopedagógica. Professor Catedrático e Agregado da Universidade de Lisboa, Consultor Psicopedagógico, Oeiras, Portugal. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862016000300014&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 25 abr. 2021.
- GARCIA, Luiz Miguel Martins. **UNDIME, Nota Pública – O direito à vida e à educação**. Dirigente Municipal de Educação de Sud Menucci/SP (Presidente da Undime). Brasília, 10 de agosto de 2020.
- LINHARES, Maria Beatriz Martins; ENUMO, Sônia Regina Fiorim. **Reflexões baseadas na Psicologia sobre efeitos da pandemia COVID-19 no desenvolvimento infantil** Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2020000100510>. Acesso em: 25/04/2021.
- YASUDA, MEC, Disponível em: <<https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/noticias/mec-autoriza-aulasremotas-em-escolas-e-universidades-enquanto-durar-a-pandemia>>.
- REGO, Teresa C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórica cultural da educação. 13ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- SILVA, Gabriele da. **E+B Educação**. UNESCO. Disponível em: <<https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/noticias/unesco-pe>>.

de-que-professores-sejam-priorizados-na-vacinacao-contr-a-co-vid19>. Acesso em: 30/04/2021.

UNDIME, 1 – **Subsídios para a elaboração de protocolos de retorno às aulas na perspectiva das redes municipais de educação**, Brasília/DF, junho 2020. Disponível em: <<http://www.undime-sp.org.br/repositorio/http://www.undimesp.org.br/wp-content/uploads/2020/pdf/repositorio/ComissaoMunicipaldeGerenciamentodaPandemiadaCovid-19>>. Acesso em: 26/04/2021.

UNESCO. **Conectividade, gênero e professores:** como a Coalizão Global de Educação está apoiando a recuperação da aprendizagem na COVID-19. Disponível em: <<https://pt.unesco.org/news/conectividade-genero-e-professores-como-coalizacao-global-educacao-esta-apoiando-recuperacao-da>>. Acesso em: 25/04/2021.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Copyright: Edição eletrônica: Ed Ridendo Castigat Mores. Disponível em: <http://www2.uefs.br/filosofiabv/pdfs/vygotsky_01.pdf>. Acesso em: 25/04/2021.

_____. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

BRASIL: CRIANÇAS QUE SÓ TÊM ALIMENTAÇÃO NA ESCOLA PASSAM FOME NO PERÍODO DA PANDEMIA DA COVID-19

Janina Solidade Baraúna Almeida⁵⁶

INTRODUÇÃO

Com o surgimento da pandemia da Covid-19 no Brasil, em 2020, as autoridades sanitárias adotaram a medida de isolamento social para conter a propagação do vírus. Apesar de essa medida ser considerada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) eficaz para amenizar a propagação do vírus, o fechamento das escolas tirou de muitas crianças sua alimentação mais completa e balanceada do dia. Muitos estudantes deixaram de usufruir das refeições ofertadas pelas escolas, o que impactou no aumento da fome e da miséria no país.

A pandemia causada pela Covid-19 trouxe impactos negativos para a sociedade brasileira. A alcance da doença até o período de 4 de abril de 2021 foi de um total de 12.984.956 infectados e de 331,433 óbitos.⁵⁷ A população que vive em situação de extrema pobreza é a que mais tem sido afetada, bem como a mais vulnerável com esta pandemia. O isolamento

56 Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Possui graduação em Letras Português/Inglês. Pós-Graduação em Psicopedagogia, Língua Portuguesa e Inglesa e em Políticas Públicas da Educação.

57 Informação disponível em: <<https://covid.saude.gov.br/>>. Acesso em: 7 de abr. 2021.

social, diante desta cruel realidade, tem sido a resposta mais eficiente para esta situação. O isolamento é defendido pela OMS na esperança de conter a propagação do vírus. Tal medida demanda a paralisação de atividades que levam a aglomerações.

Em decorrência da pandemia, as medidas de isolamento adotadas pelas autoridades sanitárias para conter a proliferação do vírus impactaram no fechamento dos espaços escolares e, conseqüentemente, na interrupção da alimentação escolar. Como não houve programação nem organização para tal realidade, o resultado foi uma situação de insegurança alimentar para muitas crianças que tinham a refeição diária da escola como a mais completa.

Entretanto, a medida de isolamento social não pode ser um limitador do acesso ao alimento ofertado no ambiente da escola, uma vez que a alimentação escolar é um direito assegurado na Constituição Federal. Dentre as políticas públicas destinadas à alimentação escolar, destaca-se o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), que disponibiliza aos estudantes, bem como produz orientações sobre educação alimentar e nutricional.

O PNAE se apresenta como uma importante política de segurança alimentar e nutricional para os estudantes da rede pública de ensino. No entanto, não atende às necessidades reais de seus usuários. Com o surgimento da pandemia da Covid-19, que afetou diretamente a vida estudantil das crianças no país, os estudantes que tinham a alimentação da escola como seu principal alimento diário têm vivenciado, em função do isolamento social, a cruel realidade da fome.

Neste sentido, a medida de isolamento social, apesar de ter se mostrado um procedimento eficaz na contenção do vírus, tem como consequência um quadro dramático, como a acentuação da fome e da miséria de milhares de crianças que usufruem da alimentação escolar no Brasil.

As pessoas que já viviam em situações de risco e vulnerabilidade antes da pandemia estão sofrendo ainda mais com a propagação do vírus, dado que houve um aprofundamento da desigualdade social. O processo pandêmico vivenciado pelos brasileiros tem demonstrado como o capitalismo neoliberal tem contribuído para incapacitar o Estado de atender às demandas e necessidades da população menos favorecidas.

As políticas públicas destinadas à contenção da pandemia, apesar de importantes, não têm sido capazes de superar os impactos que o processo pandêmico ocasionou. Há um grande número de crianças desassistidas que vêm sofrendo, mesmo sem ter culpa, as consequências desse vírus invisível e cruel, que tanto tem afetado a população em estado de vulnerabilidade. É uma realidade que se alastra. Porém, não surgiu somente no período da pandemia.

Este artigo busca ilustrar por meio de reflexões teóricas e críticas os efeitos da pandemia da Covid-19 que comprometem a garantia da segurança alimentar e nutricional das crianças em idade escolar no Brasil. Tem o intuito de contribuir para ampliação das discussões sobre esta temática no campo científico e acadêmico.

Para tal, apresentamos o primeiro tópico, intitulado “O Papel do Estado na Gestão da Alimentação Escolar durante a Pandemia da Covid-19”; no segundo tópico, versamos sobre “A merenda escolar como condição de segurança alimentar e nutricional na pandemia da Covid-19”; já nas considerações finais, retomamos as ideias gerais do texto para reflexões sobre as discussões apresentadas em todo o corpo deste artigo, confirmando a ineficiência das ações do Estado para melhoria da qualidade de vida dos brasileiros que vivem em situação de vulnerabilidade.

1. O PAPEL DO ESTADO NA GESTÃO DA ALIMENTAÇÃO ESCOLAR DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

A pandemia provocada pelo novo Coronavírus no contexto atual do Brasil representa uma ameaça para as crianças que dependem da alimentação escolar, especialmente para as mais vulneráveis. A insegurança alimentar e nutricional já existe há muito tempo no país e vem se agravando no processo pandêmico. A complexidade dessa situação exige planejamento e organização do Estado com elaboração de políticas públicas articuladas e convergentes entre os setores e instâncias responsáveis.

A alimentação escolar é um direito dos estudantes garantido pela Constituição Federal nos artigos 6º, 208 e 211, também pela Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Sendo assim, o governo federal tem elaborado políticas públicas para fazer valer esse direito. O Programa de Alimentação Escolar

(PNAE) é uma dessas políticas. Foi criada de acordo o discurso oficial do governo para atender as demandas da alimentação escolar, garantir a alimentação de qualidade e desenvolver, no contexto escolar, hábitos e práticas alimentares saudáveis (NEDER; PAZ; LINO, 2018, p. 8).

No PNAE, o governo federal repassa valores financeiros de caráter suplementar aos estados, municípios e escolas federais, efetuados em 10 parcelas mensais para atender os 200 dias de aula, de acordo o número de alunos matriculados nas escolas.⁵⁸ A seguir, o quadro 1 apresenta o valor repassado pela União a estados e municípios, por dia letivo, para cada aluno de acordo com a etapa e modalidade de ensino.

Quadro 1 – Valores do PNAE repassados pela União aos Estados e Municípios

MODALIDADE DE ENSINO	VALOR REPASSADO
Creches	R\$ 1,07
Pré-escola	R\$ 0,53
Escolas indígenas e quilombolas	R\$ 0,64
Ensino fundamental e médio	R\$ 0,36
Educação de jovens e adultos	R\$ 0,32
Ensino integral	R\$1,07
Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral	R\$ 2,00
Alunos que frequentam o Atendimento Educacional Especializado no contra turno.	R\$ 0,53

Fonte: Elaborado pela autora (2021) com dados do FNDE (2021).

Dentre os valores repassados pela União a estados e municípios, por dia letivo, para cada aluno, de acordo com a etapa e modalidade de ensino, como vimos apresentados no quadro, verificamos um esforço do governo federal para melhoria da segurança alimentar e nutricional dos estudantes e, conseqüentemente, da qualidade da educação. No entanto, esses esforços não têm sido suficientes para garantir a articulação adequada entre as diversas etapas e modalidades de ensino da educação no país. São necessárias políticas públicas mais adequadas e eficientes. Segundo Repente (2006, p. 1),

_____ política pública é a forma de efetivar direitos, intervindo na realidade social. Disponível em: <https://www.fala.gov.br/programas/pnae/>. Acesso em 5 de abr. 2021.

programas e ações público. É o resultado de um compromisso público entre o Estado e a sociedade, com o objetivo de modificar uma situação em uma área específica, promovendo a igualdade. Se não houver políticas concretas para efetivação dos direitos, eles ficam apenas no plano das intenções e não se efetivam.

Como bem assinala Repente (2006), fazer política pública é assumir um compromisso público para modificar uma realidade social. A realidade vivenciada no Brasil atualmente é de calamidade pública, de modo que as pessoas que estão em situação de vulnerabilidade estão passando fome e vivendo em um ambiente de extrema pobreza. As políticas públicas precisam ser concretizadas de forma efetiva, tendo como objetivo atender à demanda local e diminuir a desigualdade social tão acentuada no país.

No contexto da pandemia, o PNAE foi reorganizado para manter a política de isolamento do governo federal. A Lei nº 13.987/2020, de 7 abril de 2020, modificou a Lei nº 11.947/2009 para permitir a distribuição dos produtos da alimentação escolar diretamente aos estudantes durante o período da situação de emergência no país.⁵⁹ É significativa a iniciativa do governo para garantir que os alimentos do PNAE sejam distribuídos às famílias dos estudantes durante essa crise sanitária que ocorre no país. É possível reconhecer a importância do PNAE enquanto política pública no processo de segurança alimentar e nutricional dos estudantes, apesar das inconsistências do Programa e de ele não ser capaz de suprir as demandas da fome recorrente da pandemia da Covid-19, atualmente, no Brasil.

Diante disso, é necessário que ocorra a transformação dessa realidade de vulnerabilidade para surgimento de uma cultura de direitos a ser promovida pela política de segurança alimentar e nutricional, fundamentada no princípio de uma alimentação saudável e de qualidade, na qual deve ser valorizado o uso de alimentos derivados da agricultura familiar, respeitados os costumes regionais, as orientações educacionais a respeito da alimentação e, ainda, a criação de conselhos municipais e estaduais de fiscalização e de monitoramento da política do PNAE, para que a sociedade civil tenha oportunidade de participar das ações oriundas desta importante política pública. Isso requer a instituição de novas práticas e novas institucionalidades (BURLANDY; MATTOS, 2012, p. 21-42).

59 Informação disponível em: <<https://www.fnnde.gov.br>>. Acesso em: 3 de abr. 2021.

Existe um discurso oficial de vontade de verdade na legislação que garante a alimentação escolar eficiente e de qualidade. Entretanto, o que se observa na realidade no Brasil é uma situação caótica de fome e miséria daqueles que vivem em situação de vulnerabilidade e dependem essencialmente das políticas de segurança alimentar e nutricional. De acordo Foucault (2007, p. 128, grifo do autor),

vivemos em uma sociedade que, em grande parte, marcha ao compasso da verdade –, ou seja, que produz e faz circular discursos que funcionam como verdade, que passam por tal e que detêm por esse motivo poderes específicos. A produção de discursos "verdadeiros" (e que, além disso, mudam incessantemente) é um dos problemas fundamentais do Ocidente. A história da "verdade" – do poder próprio aos discursos aceitos como verdadeiros – está totalmente por ser feita.

Assim, a Lei nº 11.947/2009 faz circular e produz discursos de verdade que garantem uma efetiva segurança alimentar e nutricional para os usuários do PNAE de forma saudável e adequada, com uso de alimentos variados, com respeito à cultura e às tradições de bons hábitos alimentares, com melhoria do rendimento escolar, enfim, com ações que contribuem para o crescimento e desenvolvimento integral dos estudantes das escolas públicas. Todavia, o que é visto são dados colocados no jogo discursivo, carregados de uma ideologia política que busca manter a realidade e a verdade veladas, pois é necessário, para o Estado, que a verdade não se desvele, porque isso demonstraria uma política educacional inconsistente.

Em consonância com os estudos em Foucault (2007), percebemos que essas estratégias do Estado de biopoder são disseminadas, banalizadas e naturalizadas, fazendo com que o próprio sujeito seja o responsável pelo controle da sua alimentação e, conseqüentemente, o culpado pelos problemas da fome e da miséria que assolam a sua vida.

As contradições entre o discurso oficial e aquilo que de fato se efetiva no campo das políticas voltadas para a alimentação escolar apontam para a continuidade da lógica educacional que vem sendo promovida há décadas no Estado brasileiro. Conforme assinala Foucault (2010, p. 9), “[...] a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada

e redistribuída por certos números de procedimentos que tem por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório”.

Sendo assim, o Estado silencia essa realidade, utilizando de uma norma diretriz que tem o cunho de norma programática com a intenção de trilhar os caminhos dos órgãos estatais para o cumprimento da vontade do legislador. Esse tipo de atitude, por parte de quem deveria garantir os direitos dos menos favorecidos, é lamentável porque favorece o aumento da fome, da extrema pobreza e da desigualdade social no país.

O grande desafio do Estado é elaborar políticas que realmente garantam a segurança alimentar e nutricional, políticas estas que não apresentem somente o discurso de eficiência, mas que sejam realmente adequadas e não excluam aqueles que verdadeiramente necessitam de acolhimento e proteção por parte do poder público.

Realizada a reflexão sobre o papel do Estado na Gestão da Alimentação Escolar durante a Pandemia da Covid-19, apresentamos o tópico seguinte, intitulado “A Merenda Escolar como Condição de Segurança Alimentar e Nutricional na Pandemia da Covid-19”, contribuindo para a compreensão acerca do discurso em torno da segurança alimentar e nutricional das crianças que atuam nas escolas públicas.

2. A MERENDA ESCOLAR COMO CONDIÇÃO DE SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL NA PANDEMIA DA COVID-19

A política educacional que garante a alimentação escolar promete, em seus discursos, direito à segurança alimentar e nutricional aos estudantes das escolas públicas no Brasil. Contudo, estes usuários estão passando fome neste período de pandemia por falta de medidas concretas e adequadas que assegurem tais direitos garantidos na legislação. Dados estatísticos mostram que esta situação de fome e miséria já existia antes mesmo da pandemia, como podemos observar por meio das informações oriundas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

O Brasil apresenta um alto índice de insegurança alimentar e nutricional: mais de 10,3 milhões de brasileiros viviam em domicílios em que houve privação severa de alimentos ao menos em alguns momentos em 2017-2018. Dos 68,9 milhões de domicílios do país, 36,7% estavam

com algum nível de insegurança alimentar, atingindo ao todo 84,9 milhões de pessoas. É o que relata a Pesquisa de Orçamentos Familiares (POF) 2017-2018: Análise da Segurança Alimentar no Brasil, divulgada pelo IBGE (2020).

Levando em consideração os dados do IBGE (2020), podemos inferir que o Brasil apresenta um alto índice de insegurança alimentar, que mais de 10 milhões de brasileiros se encontram em situação de extrema pobreza e que as políticas públicas do Estado, apesar de terem sua importância no sentido de amenizar a tragédia da fome, não são capazes de solucionar o problema. Esta realidade tem se agravado assustadoramente durante o período de pandemia da Covid-19.

Apesar dos dados divulgados pelo IBGE não serem do momento atual, a situação de fome e pobreza vivenciada pela população menos favorecida se alastrou de forma grandiosa no período da pandemia da Covid-19 no Brasil. As estatísticas se comprovam por especialistas e entidades da sociedade civil organizada.

Os números de pessoas em situação de vulnerabilidade que passam fome são alarmantes, especificamente no período da pandemia. Segundo a pesquisa elaborada pela Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional (PENSSAN), com apoio do Instituto Ibirapitanga e parceria de ActionAid Brasil, FES-Brasil e Oxfam Brasil, 19 milhões de pessoas passaram fome no Brasil nos últimos meses de 2020.⁶⁰ Dessa forma, as medidas apresentadas pelo governo para conter a crise econômica não vêm obtendo os resultados prometidos.

De acordo com dados oficiais, o país vivencia propostas governamentais e civis com a intenção de reduzir os impactos sociais recorrentes da pandemia, como, por exemplo, o auxílio emergencial de que trata o artigo 2º da Lei nº 13.982, de 2020, e a extensão do auxílio emergencial de que trata a MP nº 1.000, de 2020, inicialmente, no valor de R\$ 600,00 (seiscentos reais) e outros programas já existentes, como o Bolsa Família. Após cerca de quase quatro meses de suspensão das parcelas pagas e com as fa-

60 Informação disponível em: <<http://pesquisassan.net.br/olheparaafome/>>. Acesso em: 6 abr. 2021.

mílias passando dificuldades para se alimentar, o governo federal restituiu o auxílio emergencial em abril de 2021.⁶¹

Serão disponibilizadas quatro parcelas mensais aos trabalhadores no valor de R\$ 250,00 (duzentos e cinquenta reais), quatro parcelas mensais no valor de R\$ 150,00 (cento e cinquenta reais) para as pessoas que moram sozinhas e quatro parcelas mensais no valor de R\$ 375,00 (trezentos e setenta e cinco reais) a mulheres provedoras de família monoparental (mãe solteira), que dá continuidade ao auxílio emergencial 2021.⁶²

Percebemos, então, que o valor disponibilizado em 2020, ao invés de aumentar em 2021, foi reduzido por valores incapazes de saciar a fome daqueles que vivem em situação de extrema pobreza neste contexto de pandemia. Segundo Santos (2020, p. 23),

grande parte da população do mundo não está em condições de seguir as recomendações da Organização Mundial de Saúde para nos defendermos do vírus porque vive em espaços exíguos ou altamente poluídos, porque são obrigados a trabalhar em condições de risco para alimentar as famílias, porque estão presos em prisões ou em campos de internamento, porque não têm sabão ou água potável, ou a pouca água disponível é para beber e cozinhar, etc.

Em consonância com Santos (2020), percebemos que tais aspectos contribuem para o fortalecimento da situação caótica de insegurança alimentar e nutricional de muitas crianças no Brasil. É importante salientarmos que, mesmo antes da pandemia da Covid-19, as desigualdades sociais e a falta de proteção social já faziam parte da vida de milhões de famílias no país. O que está havendo neste processo pandêmico é o agravamento desta realidade, como ressalta Santos (2020, p. 6): “[...] Daí a sua específica periculosidade”.

Neste sentido, a alimentação escolar tem sido utilizada como condição de segurança alimentar e nutricional no processo de pandemia. Porém, é crucial, para manutenção do mascaramento ideológico discursivo demons-

61 Informações disponíveis em: <<https://www.gov.br/cidadania/pt-br/servicos/auxilio-emergencial>>. Acesso em: 2 abr. 2021.

62 Informações disponíveis em: <<https://www.gov.br/cidadania/pt-br/servicos/auxilio-emergencial>>. Acesso em: 5 abr. 2021.

trado pelo Estado por meio da legislação, não dizer que a alimentação oferecida nas escolas públicas nem sempre é saudável e adequada, que pouco se tem de cultura e respeito às tradições vivenciadas pelos estudantes.

Na verdade, os espaços escolares no Brasil não oferecem segurança alimentar e nutricional de forma adequada aos seus discentes, nem atendem os estudantes com necessidades especiais. Essa realidade é silenciada, pois grande parte dos alimentos disponibilizados nas escolas é padronizada e industrializada, dado que não são valorizados os hábitos alimentares saudáveis e a cultura alimentar dos usuários.

Neste contexto, percebemos uma vontade de verdade defendida pelo Estado que não condiz com a realidade praticada. Michel Foucault (2013, p. 54) entende “[...] por verdade [...] um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados”. Sendo assim, é a vontade de verdade que permite aos sujeitos o estatuto de dizer aquilo que funciona como verdadeiro ou falso.

Esses discursos de verdade são utilizados para silenciar o que de fato ocorre no contexto da alimentação escolar, como, por exemplo, apoio aos grandes empreendedores, às grandes empresas, ao capitalismo e à ideologia dominante. Eles causam uma falsa impressão de efetividade das políticas de segurança alimentar e nutricional, o que, na verdade, não condiz com a realidade. Segundo Michel Foucault (2013, p. 54), o problema não é “mudar a consciência” das pessoas, mas o regime político, econômico, institucional de produção de verdade.

O Estado não pode deixar de cumprir seu papel de garantir o direito à segurança alimentar e nutricional em nenhuma situação, principalmente em tempos de calamidade pública. Para diminuição dos danos causados pela Covid-19 e da situação de fome e extrema pobreza que vem ocorrendo no país muito antes da pandemia, é emergencial que o Estado resgate seu protagonismo e, juntamente com a participação da sociedade civil, elabore estratégias que garantam a segurança alimentar e nutricional, a saúde, a renda, a segurança sanitária de forma continuada a toda população.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste estudo ilustrou reflexões teóricas e críticas sobre a situação das crianças que, nesse processo pandêmico por conta do isola-

mento social, não estão frequentando a escola e, como consequência, estão passando necessidade por terem a alimentação escolar como sua principal e mais completa refeição do dia. A pandemia da Covid-19 foi um dos fatores que contribuíram para comprometer a garantia de segurança alimentar e nutricional das crianças em idade escolar no Brasil.

As políticas públicas, quando estudadas de forma crítica e cuidadosa, nos fornecem informações que permitem ampliar as visões sobre como estas vêm sendo promovidas e se estão sendo efetivadas de forma adequada e inclusiva. Este estudo apresentou informações relevantes demonstrando que a questão da ausência de segurança alimentar e nutricional das crianças em idade escolar não surgiu somente no período da pandemia da Covid-19. Os dados mostraram que esta realidade já existe há muito tempo no Estado brasileiro. O surgimento da pandemia apenas agravou a situação.

Para chegarmos a tais considerações, fizemos o seguinte percurso: no primeiro tópico tratamos sobre o papel do Estado na gestão da alimentação escolar durante a pandemia da Covid-19, destacando as leis que regem a alimentação escolar e ressaltando o PNAE como uma importante política pública no contexto da alimentação escolar, apesar de não eficiente e efetiva.

Demonstramos os valores repassados pelo governo federal para cada aluno, de acordo com a etapa e a modalidade de ensino. Com isso, visualizamos que os valores não são suficientes para atender à demanda e à necessidade nutricional dos discentes. Em seguida, versamos sobre os discursos oficiais como estratégias de norma programática, demonstrando que tais atitudes contribuem para o aumento da fome e da pobreza no Brasil.

No tópico seguinte, intitulado “A merenda escolar como condição de segurança alimentar e nutricional na pandemia da Covid-19”, discorremos sobre como a política educacional de alimentação escolar utiliza dos discursos de verdade na efetividade da segurança alimentar e nutricional, quando, na realidade, o que é visto no país é um alto índice de pessoas passando fome e vivendo em condição de extrema pobreza. Situação esta que se agravou no período da pandemia, pois já existia anteriormente.

Explanamos sobre as propostas governamentais e civis, enfatizando o auxílio emergencial e o Bolsa Família. Por fim, abordamos o mascaramento ideológico e discursivo em que o Estado coloca a alimentação

escolar como condição de segurança alimentar e nutricional no contexto da pandemia, demonstrando que esses discursos somente contribuem para a manutenção da ordem do capital.

A execução desta pesquisa permitiu identificarmos os discursos manipuladores relativos à alimentação escolar com estratégias que procuram convencer a sociedade e os estudantes de que as políticas educacionais voltadas à alimentação escolar são efetivas e eficazes no cumprimento da segurança alimentar e nutricional, direito garantido por lei a todos os estudantes de escolas públicas.

Percebemos que essa vontade de verdade do Estado não condiz com a realidade dos usuários da merenda escolar porque, de acordo os dados do IBGE (2), são mais de 10 milhões de pessoas que, em algum momento, passaram fome entre os anos de 2017 e 2018, e, com a pandemia, essa situação agravou-se ainda mais.

Vimos que os discursos ideológicos impregnados na legislação, a Lei nº 11.947/2009, são utilizados para silenciar o que de fato ocorre dentro dos espaços escolares das escolas públicas para a manutenção da classe dominante, situação evidenciada pelos resultados estatísticos que comprovam a falta de segurança alimentar das crianças.

Mostramos que as crianças em situação de vulnerabilidade não estão passando fome somente agora no período da pandemia. Essa triste realidade acontece de forma recorrente há muitas décadas no Brasil. O cenário da pandemia apenas a intensificou.

Esse percurso de estudo nos permitiu visualizar de forma crítica o discurso apresentado pelo Estado acerca da segurança alimentar e nutricional das crianças, a verdadeira intenção ideológica, no tocante ao PNAE, enquanto condição para assegurar o direito do estudante à alimentação escolar na pandemia. Principalmente, possibilitou entender que o Estado não cumpriu seu papel de protagonista no controle da fome e da pobreza no período da pandemia, nem tampouco antes dela.

Por fim, esperamos que os resultados alcançados sirvam de reflexões e referência para pensar a importância da participação da sociedade civil em defesa das políticas públicas educacionais voltadas à alimentação, assim como o papel do Estado na garantia, efetivação e fortalecimento dessas políticas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.**

Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. **Decreto nº 7.272, de 25 de agosto de 2010.** Cria o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional – SISAN com vistas em assegurar o direito humano à alimentação adequada, institui a Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional – PNSAN, estabelece os parâmetros para a elaboração do Plano Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional, e dá outras providências. Diário Oficial da União. 2010.

_____. **Lei nº 13.982, de 2 de abril de 2020.** Altera a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, para dispor sobre parâmetros adicionais de caracterização da situação de vulnerabilidade social para fins de elegibilidade ao benefício de prestação continuada (BPC), e estabelece medidas excepcionais de proteção social a serem adotadas durante o período de enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (Covid-19) responsável pelo surto de 2019, a que se refere a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Presidência da República. Secretaria Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2020. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/113982.htm>. Acesso em: mar. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Cartilha Nacional da Alimentação Escolar.** Brasília – DF, 2014.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE).** 2ª ed. atual. Brasília: MEC, FNDE, SEED, 2008. Disponível em: <ftp://ftp.fnde.gov.br/web/formacao_pela_escola/modulo_pnae_conteudo.Pdf>. Acesso em: 1 abr. 2021.

_____. Ministério da Saúde. **Portaria nº 356, de 11 de março de 2020.** Dispõe sobre a regulamentação e operacionalização do dis-

posto na Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, que estabelece as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (Covid-19). Diário Oficial da União, 2020.

_____. Presidência da República. **Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica. Diário Oficial da União, 2009.

_____. Presidência da República. **Lei nº 13.987, de 07 de abril de 2020**. Altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, para autorizar, em caráter excepcional, durante o período de suspensão das aulas em razão de situação de emergência ou calamidade pública, a distribuição de gêneros alimentícios adquiridos com recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) aos pais ou responsáveis dos estudantes das escolas públicas de educação básica. Diário Oficial da União, 2020.

_____. **Resolução nº 2, de 9 de abril de 2020**. Dispõe sobre a execução do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE durante o período de estado de calamidade pública. Diário oficial, 2020.

BURLANDY, L.; MATTOS, R. A construção do campo da segurança alimentar e nutricional no Brasil e suas potencialidades para a consolidação de uma cultura de direitos. In: SCHNEIDER, O. F. (Org.). **Segurança alimentar e nutricional**. Tecendo a rede de saberes. Rio de Janeiro: Editora DP, p. 21-42, 2012.

FNDE, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Sobre o PNAE. **Programa Nacional de Alimentação Escolar**. O que é? Página virtual do FNDE, 2021. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/1ccr/pnae.html>>. Acesso em: mai. 2021.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. 20ª ed. São Paulo, Edições Loyola, 2010.

_____. **Arqueologia do Saber**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

_____. **Microfísica do Poder**. 23^a ed. São Paulo: Graal, 2007.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault**. Uma trajetória Filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica, 1995.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA.

Pesquisa de orçamentos familiares: 2017-2018: análise da segurança alimentar no Brasil. Coordenação de Trabalho e Rendimento. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101749>>. Acesso em: mar. 2021.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio** – Segurança alimentar. Rio de Janeiro, IBGE, 2014.

_____. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira – 2019**. Rio de Janeiro, IBGE, 2019.

NEDER, Maria Lúcia Cavalli; PAZ, Adalberto Domingos da; LINO, Élide Maria Loureiro. **Formação pela escola: módulo Programa Nacional de Alimentação Escolar PNAE**. Brasília: MEC, FNDE, SEED, 2018, 8^a edição atualizada.

REPENTE. Participação popular na construção do poder local. **Política pública como garantia de direitos**. n. 26, dez. 2006. Disponível em: <<http://www.polis.org.br>>. Acesso em: 25 mar. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, S.A., 2020.

GEOTECNOLOGIA E ENSINO TÉCNICO-PROFISSIONALIZANTE: INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA TRANSVERSAL MEDIADA PELO GOOGLE EARTH PRO

*Josilene Cavalcante Corrêa*⁶³

INTRODUÇÃO

São inúmeras as potencialidades procedimentais viabilizadas pelas Tecnologias da Informação e Comunicação, as TICs, aplicadas ao ensino. Diante a tanta diversidade tecnológica, faz-se necessário selecionar ou até mesmo construir metodologias ajustadas às características de cada componente curricular, aos seus conteúdos, bem como ao perfil dos alunos de uma dada região.

De um modo geral, todas as áreas do conhecimento têm sido intensamente impactadas em decorrência dos avanços dos recursos digitais que decisivamente modificaram o modo de se fazer ciência, especialmente a partir da segunda metade do século XX. Consequentemente, o quadro legal que rege o sistema educacional brasileiro também passa a demandar

63 Mestre em Geografia pela Universidade Federal do Espírito Santo. Servidora na prefeitura de Vila Velha (Professora Coordenadora) e na Prefeitura Municipal de Cariacica (Professora de Geografia). Também atua como pesquisadora no Laboratório de Estudos e Pesquisas em Tecnologia Social, Trabalho e Educação (LabTec – Ifes).

uma reestruturação com o intuito de responder às novas condições sociais atravessadas pelas tecnologias, exigindo reformulação das práticas de ensino (ESPÍRITO SANTO, 2017b).

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018, p. 17) estabelece o uso das tecnologias na formação das competências da educação básica: “selecionar, produzir, aplicar e avaliar recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensinar e aprender”. Entretanto, a homologação do documento é recente, o que justifica um processo inicial de reestruturação curricular e de ações no âmbito das escolas, até que a orientação oficial esteja consolidada na maior parte das redes de educação.

Há apenas dois anos, o uso das tecnologias em escolas de Ensino Médio do Espírito Santo era menos expressivo, conforme observado em pesquisa exploratória realizada por Corrêa e Falcão (2018). Os resultados apontaram que aproximadamente metade dos profissionais usavam recursos digitais no trabalho com os aprendizes.

O contexto de pausa obrigatória no trabalho presencial em consequência da pandemia da Covid-19 obrigou praticamente todos os profissionais da educação a adotar recursos digitais no seu trabalho, apontando para uma mudança relevante no cotidiano profissional de muitos professores que não usavam plataformas digitais até março de 2020 (SANTOS, 2021). A necessidade de adaptação ao formato remoto de ensino impôs o desafio de aprender a elaborar planos de aula considerando plataformas digitais como fundamental.

Conforme citam Coelho e Santos (2021, 2021), os professores vêm sendo desafiados a desenvolver ações didáticas que incluam aprendizagens plurais, pesquisa e discussão. Contribuindo com o pensamento dos referidos autores, as tecnologias digitais de informação podem auxiliar na promoção do alcance das competências obrigatórias, bem como no despertar do interesse do estudante para o aprendizado. Todavia, como fazer isso diante das exaustivas tarefas que um professor já dispõe? Quais tecnologias estão acessíveis aos educadores e educandos? Como instrumentalizá-las dentro da proposta curricular estabelecida?

A ideia central deste estudo é apresentar o software Google Earth Pro como ferramenta mediadora de atividades pedagógicas que integrem diferentes disciplinas e permitam abordar as respectivas ementas em planos de ensino transversal. O objetivo é mostrar um caminho metodológico

de ensino de conteúdos técnicos mediados pelo software Google Earth Pro, numa perspectiva transdisciplinar. Assim, professores de diferentes áreas de conhecimento podem se articular e se apropriar dessa ferramenta, tendo em vista as habilidades e competências estabelecidas pela BNCC (BRASIL, 2018).

Softwares geotecnológicos mostram-se ferramentas intimamente ligadas à componente curricular Geografia (CRUZ; FRANCO, 2015; NEVES; CRUZ, 2006), sendo esta o eixo norteador do plano de ensino aqui proposto em virtude da formação da pesquisadora. A referida disciplina compõe a base curricular comum do ensino básico (BRASIL, 2018), cujo foco concentra-se no estudo do espaço por meio das relações estabelecidas entre as sociedades e o meio geográfico. Ou seja, seu estudo permite-nos conhecer o mundo, além de compreender e refletir acerca das causas e consequências do modo como temos nos relacionado com este.

Portanto, a proposta ora apresentada visa estimular e facilitar aos professores o uso de uma tecnologia contemporânea de comunicação e informação, uma vez que, até pouco tempo, seu uso no ensino técnico era menos expressivo (CORRÊA; FALCÃO, 2018).

Início o artigo apresentando como as origens, os usos e o potencial das geotecnologias como instrumentos de produção de conhecimento e seus múltiplos usos sociais, especialmente no mundo do trabalho. Na segunda parte, apresento os cursos oferecidos pela rede estadual do Espírito Santo e as componentes curriculares que aqui são analisadas como pontos de confluência a serem tomados da construção metodológica dos planos de aula na perspectiva transversal. No terceiro tópico, mostro como os conhecimentos provenientes das diversas áreas podem ser explorados por meio da plataforma Google Earth Pro, possibilitando aos docentes trabalharem transversalmente os planos de ensino.

Na parte final desta proposta, apresento o passo a passo de um modelo de plano de ensino baseado num contexto real e atual do sistema educacional vigente no estado do Espírito Santo, dividido em 4 planos de aula com previsão de 4 horas/aula para cada componente curricular/professor. A sequência didática dos planos está organizada em três tópicos centrais: objetivos, roteiro e elo transversal.

Nesse sentido, o artigo aqui trabalhado visa estimular o uso das TICs e oferecer um norte metodológico para que educadores reorganizem seu

trabalho dentro de uma lógica transversal e integradora, além de atender às orientações da BNCC.

1. GEOTECNOLOGIAS COMO FERRAMENTAS DE ENSINO TRANSVERSAL

No ensino técnico profissional e tecnológico, as geotecnologias predominantemente têm sido instrumentos em cursos, tais como Geodésia⁶⁴, Cartografia, Geoprocessamento, Engenharia Ambiental e Geologia, cujas ementas contemplam a execução de levantamentos e coletas de dados espaciais, elaboração e análise de produtos cartográficos a partir de fotos terrestres, aéreas e imagens de satélite.

De uma maneira geral, seus escopos se concentram na implantação de diversos projetos ambientais e de infraestrutura urbana, industrial e rural. A manipulação de bases cartográficas associadas a dados estatísticos possibilita dispor de informações espaciais úteis às mais diversas finalidades, desde a delimitação de uma área ambientalmente valiosa até o marketing espacial para realização de um empreendimento econômico.

Os conhecimentos provenientes das geotecnologias atuais têm uma longa história ratificada por meio de registros sobre o uso de coordenadas esféricas, que datam de, pelo menos, três milênios a.c. (FITZ, 2008). Obviamente, o salto tecnológico mais evidente foi dado na primeira metade do século XX, por ocasião das duas grandes guerras mundiais, enquanto que a diversificação de seu uso ocorreu apenas na segunda metade do referido século. É na década de 1980 que, por conta da expansão da internet, definitivamente, ocorre a ampliação, a diversificação de usos e o aumento da manipulação de tecnologias digitais (CRUZ; FRANCO, 2015; ROSA, 2017).

64 Geodésia é a ciência que se ocupa da determinação da forma, das dimensões e do campo de gravidade da Terra, por meio da implantação e manutenção do Sistema Geodésico Brasileiro (SGB). Este sistema é formado pelo conjunto de estações materializadas no terreno, cuja posição serve como referência precisa a diversos projetos de engenharia – construção de estradas, pontes, barragens, mapeamento, estudos geofísicos, pesquisas científicas, dentre outros. As atividades geodésicas têm experimentado uma verdadeira revolução com o advento do Sistema de Posicionamento Global (GPS). Fonte: adaptado de <<https://ww2.ibge.gov.br/home/geociencias/geodesia/default.shtm>>. Acesso em: jan. 2019.

Nessa onda de expansão da internet, multiplicaram-se também os softwares com as mais variadas funcionalidades, e, dentre eles, aqueles de caráter geoespacial. De fato, os mapas digitais articulados ao Sistema de Posicionamento Global, mais conhecido como GPS, têm sido recursos bastante úteis a usuários comuns na identificação de lugares e definição de rotas para atender às necessidades cotidianas de mobilidade e de logística espacial.

Dessa forma, tem-se ampliado o reconhecimento de que o uso das ferramentas geotecnológicas pode ser aplicado às mais variadas áreas do conhecimento (ROSA, 2017). Elas podem ser um elo que possibilite executar, com mais eficiência, a competência em fazer uso de softwares em demandas do trabalho e da vida social (GADOTTI, 2010). Na Educação Profissional e Tecnológica, seria uma oportunidade de socializar didaticamente esta ferramenta num viés transversal e de metodologia ativa, a partir das orientações curriculares atuais.

Originário dos movimentos de renovação pedagógica, o conceito de transversalidade pressupõe reflexões acerca da aprendizagem e dos conteúdos a serem ensinados. Becevelli (2018, p. 10) esclarece acerca da transversalidade “como uma forma de organizar o trabalho didático, na qual alguns temas são integrados nas áreas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas”. Nesse sentido, Coelho (2021) ressalta que a cooperação e a coordenação entre as disciplinas devem ser executadas, mas com o objetivo de transcendê-las. Portanto, apresento a tecnologia como um instrumento capaz de apoiar o professor na ação de refletir a multidimensionalidade da realidade que norteia o aprendiz.

Correa et al. (2010) abordaram a relação educação e geotecnologias e já em 2010 identificaram que o software Google Earth era uma potente ferramenta geotecnológica a ser usada no ensino.

Apesar de originalmente não constituir uma ferramenta educacional, parcerias entre empresas de tecnologia digital e sistemas de ensino parecem fazer parte do estado da arte das ações metodológicas mais recentes em termos de educação sistematizada. A empresa Google dispõe de uma vertente educacional denominada Google for Education, que financia infraestrutura digital e pesquisas temáticas voltadas ao ensino difuso e remoto.

Enfatizando a correlação entre ensino técnico-profissionalizante e mundo do trabalho, tomou-se por base o relatório “Fomentando a ex-

ploração e a excelência em escolas do século XXI” (THE ECONOMIST INTELLIGENCE UNIT, 2018), que discute a necessidade de dispor de variadas estratégias de ensino para viabilizar os tipos essenciais de aprendizado àqueles que almejam o mundo do trabalho no século vigente. No Rio Grande do Sul, por exemplo, a Secretaria de Educação – SEDUC/RS, desde 2017, já vinha estabelecendo parceria com a Google, dentre outras empresas, visando obter serviços tecnológicos educacionais para qualificar e diversificar seu sistema de ensino (TONETTO; TONINI, 2017).

No Instituto Federal do Ceará, um Projeto de Ensino, Pesquisa e Extensão vem se desenvolvendo para atender um panorama de aplicação de geotecnologias no ambiente escolar apoiado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (MENDES et al., 2018). O projeto articula a cartografia digital e o geoprocessamento a outras ciências.

Dentre as geotecnologias disponíveis, destaco o Google Earth, um programa capaz de representar nosso planeta tridimensionalmente, sendo possível ainda visualizar as mais variadas escalas de detalhes por meio de imagens de satélite. O programa é disponibilizado gratuitamente pela Google via internet.

O referido programa computacional compõe o que denominamos de Geographical Information System, mais conhecido pela sigla GIS, ou SIG na língua portuguesa. Constitui uma ferramenta tecnológica que integra dados numéricos e gráficos a serem manipulados para a produção de bases cartográficas, sendo capaz de armazenar e correlacionar um vasto banco de informações e de facilitar a visualização e análise de fenômenos sociais e físicos na superfície terrestre.

Para viabilizar esta pesquisa, foi escolhida a plataforma Google Earth Pro, que é uma versão aprimorada do conhecido Google Earth. Há menos dez anos, seu uso era mais limitado devido ao custo de acesso, mas, atualmente, já existe versão gratuita acessível. Além das ferramentas presentes no tradicional Google Earth, a plataforma abrange outros recursos de manipulação de dados, ampliando e multiplicando as possibilidades de uso para além dos conhecimentos estritamente geográficos ou cartográficos. Portanto, o artigo propõe uma metodologia de uso do referido software como dispositivo intermediador do processo ensino-aprendizagem de modo integrado e amplo nas possibilidades de se ensinar e aprender.

2. DIRETRIZES CURRICULARES E PONTOS DE CONFLUÊNCIA

Os cursos oferecidos pela rede estadual de ensino do Espírito Santo estão distribuídos em 51 municípios do estado, sendo bem distintas as ofertas de cursos em cada localidade. Além disso, destaco o fato de que a padronização da organização curricular é um trabalho recente e ainda não abrange todos os cursos oferecidos pela rede estadual. Isso significa que, até 2017, os cursos técnico-profissionalizantes dispunham de diferentes grades curriculares em suas instituições de ensino.

A Sedu ES oferece os seguintes cursos técnico-profissionalizantes, estando em cinza – para os quais se destina o plano de ensino aqui elaborado:

Administração	Guia de Turismo	Portos
Agente Comunitário de Saúde	Informática para internet	Manutenção e Suporte em informática
Agricultura	Cuidados de Idosos	Qualidade
Agronegócios	Logística	Recursos Humanos
Biblioteca	Produção de Moda	Secretariado
Comércio Exterior	Marketing	Segurança do Trabalho
Multimídia	Massoterapia	Serviços Jurídicos
Design de Interiores	Mecânica	Vendas
Eventos	Meio Ambiente	Transações imobiliárias
Fabricação de Instrumentos Musicais	Modelagem do Vestuário	Tradução e Interpretação em Libras
Finanças	Nutrição e Dietética	Redes de computadores

Organização: a autora.

Fonte: <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Profissional/CursosT%C3%A9cnicos_Sedu.pdf>. Acesso em: 4 dez. 2020.

Os dois principais documentos que subsidiaram o viés curricular foram: Organização curricular dos cursos técnicos para o Ensino Médio Integrado dos cursos de Administração, Logística e Recursos Humanos; Orientações Curriculares para as Escolas da Rede Estadual de Ensino (ESPÍRITO SANTO, 2017a, 2017b), ambos elaborados por meio da Secretaria Estadual de Educação.

2.1. HABILIDADES E COMPETÊNCIAS TECNOLÓGICAS SEGUNDO O CURRÍCULO ESTADUAL DO ES

Seguem algumas orientações acerca das habilidades necessárias para desenvolvimento das competências tecnológicas, segundo o documento Orientações Curriculares para as Escolas da Rede Estadual de Ensino (ESPÍRITO SANTO, 2017b):

- Dominar estratégias de busca, organização, análise e seleção de informações, aplicativos e ferramentas necessárias para cumprir uma determinada ação educativa.
- Acessar plataformas de atividades remotas e/ou redes de conhecimento, estimulando mais participação e envolvimento entre os atores da escola e aqueles geograficamente distantes.
- Analisar ferramentas tecnológicas, dispositivos móveis e objetos digitais de aprendizagem (ODA), apropriando-se dessas possibilidades para aprofundamento de estudos.
- Analisar o seu entorno e desenvolver soluções tecnológicas para resolver problemas de situações reais.
- Compreender aspectos éticos e legais associados às informações digitais e às comunicações por meio das redes de dados.
- Conhecer ferramentas de produtividade (processador de textos, planilhas eletrônicas, apresentação multimídia, etc.), de edição, de programação, de comunicação e de interação, nas situações cotidianas.

2.2. DIRETRIZES DO ENSINO MÉDIO PARA ADMINISTRAÇÃO, LOGÍSTICA E RECURSOS HUMANOS

Apresento, a seguir, o mapeamento de diretrizes do Ensino Médio Integrado dos cursos de Administração, Logística e Recursos Humanos (ESPÍRITO SANTO, 2017a), que estão entre os que apresentam uma estrutura curricular padronizada oficial:

- Na Língua Inglesa: identificar as estruturas básicas da língua inglesa. Analisar e interpretar textos técnicos em inglês básico.

Aprimorar vocabulário dos campos semânticos das áreas de informática e negócios.

- Na Logística: desenvolver a capacidade analítica e prescritiva dos alunos para que possam compreender a utilidade e aplicabilidade logística. Relacionar teoria e prática sobre a realidade da temática estudada, os gargalos existentes, as necessidades e perspectivas futuras.
- Na Administração: conhecer os princípios da movimentação de materiais. Conhecer os tipos de estoques e tipos de armazenamento. Entender a importância da estocagem e seu controle, mão de obra e terceirização.
- Na Gestão de Transporte: estudos de transporte, desenvolvimento econômico e distribuição na geografia brasileira. Infraestruturas dos sistemas de transporte. Descrição dos modais e suas características dos sistemas intermodal e multimodal no planejamento do transporte.
- No Empreendedorismo: proporcionar o conhecimento das características empreendedoras, a busca das oportunidades de negócios e o desenvolvimento do plano de negócios de empresas de apoio ao desenvolvimento sustentável.
- Na Informática: identificar os componentes lógicos e físicos do computador. Operar soluções de softwares utilitários e para escritório. Utilizar a internet de forma segura e fazer uso dos seus diversos serviços.
- No Comércio Internacional: formar uma visão geral sobre as práticas do comércio exterior, seus reflexos sobre o comportamento das organizações empresariais e das nações e analisar as relações que se estabelecem no mercado local, regional e internacional.
- No Marketing: desenvolver o conceito de marketing e identificar as vantagens da adaptação do marketing nas organizações.

A análise das características da plataforma Google Earth Pro e os estudos acerca das organizações e orientações curriculares viabilizaram material para planejar metodologia de uso da referida ferramenta geotecnológica aplicada ao ensino profissional e tecnológico.

3. ARTICULANDO CONHECIMENTOS POR MEIO DO GOOGLE EARTH PRO

A metodologia aqui preconizada tem como ponto de partida uma visita guiada em uma indústria disposta a receber alunos para trabalhos pedagógicos. Na visita guiada, podem ser abordadas temáticas ligadas à logística, à economia, à indústria, ao comércio nacional e internacional, às inovações tecnológicas, ao meio ambiente dentre outros.

A realização de processos produtivos é uma temática bastante fértil para se trabalhar diferentes escalas espaciais. Afinal, tais processos são viabilizados por meio da integração de infraestruturas, produtos e serviços eficazes para que o circuito comercial se realize. De uma maneira geral, essas infraestruturas extrapolam a fronteira do bairro, da cidade, da Região Metropolitana, do estado ou, até mesmo, da fronteira nacional. Esse conhecimento possibilita ao aluno perceber a relação comercial intra e entre lugares, fazendo-o refletir sobre quanto somos interligados à estrutura socioeconômica, ambiental e política do “outro”.

Dessa forma, a manipulação do programa Google Earth Pro possibilita:

- conhecer e comparar as diferentes etapas de um processo produtivo, percebendo suas diferentes escalas;
- interpretar dados numéricos, imagens de satélite e textos;
- analisar os dados obtidos no campo e os provenientes de outras fontes de informação.

O uso do software Google Earth Pro permite abranger os conteúdos curriculares e interseccionar mais de uma disciplina, tendo em vista a sedimentação das bases do ensino tecnológico voltado à preparação para as complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade.

O plano deve ser exposto ao corpo técnico-pedagógico da instituição, além dos professores regentes das diversas disciplinas, uma vez que esse diálogo é necessário para delinear as ações e despertar para a transversalidade dos temas, especialmente para aqueles docentes que não veem uma nítida articulação ao seu conteúdo específico.

Uma etapa prévia fundamental é viabilizar a instalação do programa Google Earth Pro, por meio do endereço <https://www.google.com/earth/download/gep/agree.html>, onde é possível avaliar os termos de serviços e regras gerais para uso legal do software.

Num primeiro momento, sugere-se também sondar o público acerca dos conhecimentos prévios sobre geotecnologias, mais especificamente sobre o Google Earth Pro e, após o diagnóstico inicial, executar o plano de aula considerando os ajustes necessários àquele público docente.

3.1. AULA 1 – CONHECENDO A FERRAMENTA E REALIZANDO O AUTOGEORREFERENCIAMENTO

3.1.1. OBJETIVOS

Identificar visualmente e com o apoio da ferramenta computacional Google Earth Pro os elementos que compõem esses espaços experienciados no campo; comparar as diferentes paisagens, analisar em diferentes escalas; identificar e conceituar indústria e transporte; utilizar e criar uma linguagem comunicativa apropriando-se da linguagem gráfica; reconhecer alguns referenciais espaciais de localização, orientação, medida e distância; compreender a dinâmica populacional no processo de urbanização; reconhecer os diferentes setores da economia.

A transversalidade pode ser observada no conjunto de tarefas a serem executadas pelos alunos, por intermédio do software, no mesmo tempo que é claramente possível perceber como cada componente curricular conscientemente contribui para a manipulação de uma tecnologia potencializadora da aquisição e produção de conhecimento e apoio ao protagonismo dos sujeitos envolvidos.

3.1.2. ROTEIRO

- Apresentação do que consiste o programa Google Earth Pro e como acessá-lo.
- Apresentação geral da tela inicial e das barras de ferramentas.
- Auto georreferenciamento do ponto de partida para realização do trabalho de campo.

- Delimitação de polígono identificando a Escola.
- Identificação e georreferenciamento do ponto de chegada e delimitação em polígono da área do complexo industrial em foco.
- Medição aproximada da área do empreendimento.
- Medição aproximada da distância entre escola e empreendimento.
- Orientar os alunos a observar e comparar os locais de origem e destino, tendo como foco principal semelhanças e contrastes da densidade de ocupação (urbano ou rural?).
- Analisar as condições que propiciaram a escolha do lugar.
- Orientar os alunos a salvar o projeto e registrar as informações num arquivo de texto em paralelo.

3.1.3. ELO TRANSVERSAL

- Língua inglesa: aprimorar vocabulário e campo semântico das áreas de informática e demais vocábulos relativos ao comércio internacional, como “*commodities*”, “*offshore*”, por exemplo.
- Empreendedorismo: capacidade de identificação dos espaços disponíveis e propícios à realização de ações empreendedoras.
- Técnica de vendas: gestão estratégica de vendas.
- Informática: gerenciar pastas e arquivos.
- Administração de logística: transportes.
- Língua Portuguesa: elaboração de relatório técnico.

3.2. AULA 2 – LOGÍSTICA COMERCIAL E DE TRANSPORTE

3.2.1. OBJETIVOS

Reconhecer que o espaço geográfico é resultado de interações; fazer uso da linguagem cartográfica para trabalhar nas escalas regional e global; perceber as diferentes manifestações da natureza e sua apropriação e transformação; identificar aspectos físicos, tais como relevo e hidrografia; identificar e conceituar regionalização; apropriar-se da linguagem gráfica para identificar bairros, municípios estados e países; reconhecer os referenciais espaciais de localização, de orientação, de medida e de distância.

3.2.2. ROTEIRO

- Reabrindo o projeto e relatório.
- Identificando as localidades de origem e destino da visita ao campo (bairros ou municípios).
- Localizando e delimitando o lugar onde a extração da matéria-prima ocorre. Medição aproximada da distância entre a origem e destino.
- Localizando e delimitando as localidades para onde o bem é exportado. Medição aproximada da distância entre a origem e destino.
- Georreferenciamento das infraestruturas transporte ligada à empresa, utilizando convenções representativas.
- Inclusão digital das imagens obtidas no trabalho de campo.
- Orientar os alunos a salvar o projeto de registrar as informações num arquivo de texto em paralelo.

3.2.3. ELO TRANSVERSAL

- Informática: gerenciar pastas e arquivos.
- Língua inglesa: aprimorar vocabulário e campos semânticos das áreas de informática e demais vocábulos de origem inglesa que surjam no decorrer dos estudos.
- Administração de logística: cadeia de abastecimento e movimentação.
- Empreendedorismo: capacidade de identificação dos espaços disponíveis e propícios à realização de ações empreendedoras.
- Língua portuguesa: elaboração de relatório técnico.

3.3. AULA 3 – MEIO AMBIENTE, IMPACTOS E MITIGAÇÕES

3.3.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Reconhecer a importância de uma atitude responsável de cuidados com o meio ambiente; identificar situações de riscos nos ambientes; fazer uso da linguagem cartográfica para trabalhar na escala regional; perceber

as diferentes manifestações da natureza e sua apropriação e transformação; identificar aspectos físicos, tais como relevo clima e vegetação; identificar agentes poluidores e consequências sobre o meio ambiente.

3.3.2. ROTEIRO

- Delimitar a área do empreendimento separando a área industrial das áreas adjacentes, com diferentes usos.
- Localizar a região de onde provém a matéria-prima ou bem intermediário, observando e descrevendo suas características paisagísticas gerais a partir da visão ortogonal proporcionada pela imagem disponibilizada pelo software.
- Observar a existência de corpos d'água nas proximidades da área de produção e inferir acerca de suas condições atuais, a partir da análise da imagem.
- Delimitar a área fonte da matéria-prima e seu tipo (mineral, vegetal, animal).
- Realizar uma pesquisa rápida, na internet, acerca da existência de conflitos ou parcerias entre a população do entorno e a empresa.
- Georreferenciar as fontes das reclamações e avaliar sua proximidade em relação ao empreendimento.

3.3.3. ELO TRANSVERSAL

- Informática: gerenciar pastas e arquivos.
- Sociologia: arranjos sociais, culturais e políticos.
- Língua inglesa: aprimorar vocabulário e campos semânticos das áreas de informática.
- Biologia: identificação e importância de espécies e fauna e flora.
- Química: composição química da matéria-prima explorada e características das substâncias.
- Gestão de meio ambiente: impactos ambientais.
- Direito empresarial e tributário: noções básicas.
- Técnica de vendas: identificar as vantagens da adaptação do marketing nas organizações.
- Língua portuguesa: elaboração de relatório técnico.

3.4. AULA 4 – AVALIAÇÃO QUANTITATIVA E QUALITATIVA

3.4.1. OBJETIVOS

Uma primeira proposição é finalizar os relatórios com os alunos, dentro das normas básicas de elaboração de trabalhos acadêmicos.

Realizar atividade avaliativa por meio de plataformas de formulários on-lines, elaborados pelos professores, em que os discentes reveem os assuntos no mesmo tempo que têm oportunidade de conhecer e manipular outro perfil de software.

O questionário de opinião, também construído eletronicamente pelos professores, é uma oportunidade para ouvir o aluno acerca do trabalho desenvolvido, pontos positivos e negativos, além de ser uma rica fonte para autorreflexão do professor e para a criação de novas ações metodológicas. O resultado da pesquisa pode ser expresso em linguagem gráfica e tabelas, devendo ser analisado coletivamente por educadores e aprendizes.

3.4.2. ROTEIRO

- Acessar o formulário on-line previamente construído pelo professor. Sugestão: plataforma do Google Forms. Para quem já possui uma conta de e-mail no Google, basta acessar o Drive > Formulários Google > Novo. Agora, cabe aos professores elaborar a atividade avaliativa em regime de colaboração digital. Os educandos terão a oportunidade de mobilizar cognitivamente todos os conhecimentos provenientes das áreas participantes do projeto.
- Orientar alunos sobre as regras gerais de preenchimento da atividade on-line.
- Discussão individual e coletiva dos parâmetros da avaliação e dos resultados.

3.4.3. ELO TRANSVERSAL

- Informática: gerenciar pastas e arquivos.
- Língua Portuguesa: normas básicas da ABNT/NBR.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O resultado desta pesquisa é um conjunto de quatro aulas a serem trabalhadas por distintas componentes curriculares, de forma que cada professor consiga rapidamente identificar sua contribuição dentro de um projeto temático único, abrangente e contemporâneo ao mundo do trabalho disponível na dada realidade do grupo discente.

O artigo aqui apresentado oferece um norte metodológico para que educadores reorganizem seu trabalho dentro de uma lógica transversal e integradora, além de atender às orientações da BNCC estimulando o uso das TICs.

Para os profissionais da Educação, penso que uma das vantagens dessa prática está no fato de que é possível aprimorar velhos conteúdos e apresentar novos, pois o aluno é conduzido a refletir sobre sua realidade local, compará-la com outras e avançar cognitivamente ao refletir sobre condições espaciais diferentes. Além disso, o Google Earth Pro representa o planeta de maneira sedutora, despertando nos alunos o sentimento de que aquele conhecimento compõe uma realidade bem próxima a ele, ao mesmo tempo que transmite a metáfora de que o mundo está ao alcance de suas mãos.

A proposta aqui lançada, claramente, se coloca como uma etapa inicial de um projeto mais amplo, num médio prazo, pois prevê também a necessidade de aplicar a metodologia, verificar os conhecimentos alcançados por meio de atividade avaliativa, bem como coletar a opinião dos alunos acerca do plano aplicado. Posteriormente, a análise consistirá na validação, ou não, da proposta metodológica.

Tanto a avaliação do conhecimento quanto a avaliação da opinião dos alunos podem ser realizadas por meio de formulário on-line, onde eles poderão exercitar sua aprendizagem e expor suas críticas, ao mesmo tempo que têm contato com mais recursos digitais.

A subdivisão da proposta em 4 aulas é sugestiva. Portanto, reajustes certamente serão realizados a cada turma ou a cada instituição. O foco do curso é decisivo no delineamento das aulas, limites e avanços, visto que a transversalidade constitui um modo de organizar o trabalho pedagógico por meio da integração de temas que atravessam várias áreas do conhecimento, simultaneamente.

Nesse sentido, a tecnologia é vista como sendo um instrumento capaz de refletir a multidimensionalidade da realidade, de modo que requer a cooperação e a coordenação entre as disciplinas, mas com o objetivo de transcendê-las. A ideia central é apontar as intersecções passíveis de serem feitas entre os currículos e a ferramenta digital, viabilizando a proposta central, que é o exercício da transversalidade na prática educativa.

REFERÊNCIAS

- BECEVELLI, I. R. da S. **Concepções sobre currículo, integração e transversalidade**. Centro de Referência em Formação e Educação à distância – CEFOR. 2018. Disponível em: <https://ava.cefor.ifes.edu.br/pluginfile.php/141406/mod_resource/content/6/Concep%C3%A7%C3%B5es%20sobre%20curr%C3%Aadulo%2C%20integra%C3%A7%C3%A3o%20e%20transversalidade.pdf>. Acesso em: 14/03/2019.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**, BNCC. 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 02/02/2019.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: geografia**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- COELHO, Romário Neves. Alternativas didáticas e tecnológicas para o ensino de Geografia no Ensino Médio. In: ASENSI, F.; FILPO, K. P. L.; BORSATO, L.; PIRES, T. (Org.). **Educação e desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Pembroke Collins, p. 383-395, 2021. Disponível em: <https://www.caeduca.com/wp-content/uploads/2021/02/05-miolo_educacao-e-desenvolvimento>. Acesso em: 05/05/2021.
- CORREA, G.; GREYCK, M.; FERNANDES; R. Os avanços tecnológicos na educação: o uso das geotecnologias no ensino de geografia, os desafios e a realidade escolar. In: **Acta Scientiarum**. Human and Social Sciences [en linea] 2010. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=307325337011>>. Acesso em: 20/04/2018.

CORRÊA, J. C.; FALCÃO, W. S. Geotecnologia como ferramenta de ensino profissional e tecnológico na perspectiva transversal. In: Seminário Integrado das Especializações e II Jornada de educação e Divulgação em Ciências. **Anais...** Vitória: Ifes. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/seminarioepteisma/>>. Acesso em: 30/03/2019.

CRUZ, E.; FRANCO, G. B. A percepção do educando com a inserção de geotecnologias como possibilidade de metodologia para o ensino de geografia: o uso do Eduspring. XI Encontro Nacional da Anpege, p. 3607-3619. **Anais...** 2015.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Organização curricular dos cursos técnicos** – Ensino Médio Integrado. Administração, Logística e Recursos Humanos. 2017a. Disponível em: <<https://sedu.es.gov.br/educacao-profissional>>. Acesso em: 04/12/2019.

_____. **Orientações curriculares para as escolas da rede estadual de ensino**. 2017b. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Curr%C3%Adculo/1_Orienta%C3%A7%C3%B5es%20Curriculares%202017.pdf>. Acesso em: 7 dez. 2019.

FITZ, P. R. **Cartografia básica**. Oficina de Textos. São Paulo, 2008. Disponível em: <<https://www.docdroid.net/QGXmC8f/paulo-roberto-fitz-cartografia-basica-pdf#page=14>>. Acesso em: 07/07/2018.

GADOTTI, Moacir. Por uma educação profissional realizadora do ser humano. Educação Profissional. Entrevista [25.11.2009]. Entrevistadores: R. Silva e R. Voigt. In: **Ciência e Tecnologia**, v. 4, n. 1, p. 61-64, jul./dez. 2010. Edição Especial. Fórum Mundial de Educação Tecnológica e Profissional. Disponível em: <https://ava.cefor.ifes.edu.br/pluginfile.php/89607/mod_resource/content/1/Texto%204%20-20Por%20uma%20educa%C3%A7%C3%A3o%20profissional%20realizadora.pdf>. Acesso em: 28/09/2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Notas estatísticas do Censo Escolar 2018**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <[518](http://down-</p>
</div>
<div data-bbox=)

load.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/press_kit/2018/press_kit_censo_escolar_2018.pdf>. Acesso em: 01/02/2019.

- MENDES PONTES, E.T.; SILVA CAMPOS, G.; BEZERRA DE CARVALHO, A. Geotecnologias, cartografia digital e geoprocessamento aplicados ao ensino de geografia e disciplinas afins: uma experiência de extensão no semiárido cearense. In: **GeoFocus** (Artículos), n. 21, p. 145-167, 2018. Disponível em: <<https://www.geofocus.org/index.php/geofocus/article/view/570>>. Acesso em: 02/10/2019.
- NEVES, R. J.; CRUZ, Carla B. M. O uso de representações gráficas geradas a partir de ferramentas de geoprocessamento nos estudos em sala de aula – Pantanal de Cáceres, MT. 1º SIMPÓSIO DE GEOTECNOLOGIAS NO PANTANAL. **Anais...** Campo Grande: Embrapa Informática Agropecuária/INPE, p.482-491, 2006. Disponível em: <<http://mtc-m16b.sid.inpe.br/col/sid.inpe.br/mtc-m17@80/2006/12.11.13.46/doc/p35.pdf>>. Acesso em: 08/06/2018.
- ROSA, C. A. S. Utilização de tecnologias de geoinformação no ensino de Geografia Física. In: XVII SIMPÓSIO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA FÍSICA APLICADA. **Anais...** v. 1, 2017. Disponível em: <<http://ocs.ige.unicamp.br/ojs/sbgfa/article/view/1955>>. Acesso em: 10/07/2018.
- SANTOS, Josival Bernardo dos. Desafios educacionais em tempo de pandemia. In: ASENSI, F.; FILPO, K. P. L.; BORSATO, L.; PIRES, T. (Org.). **Educação e desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Pembroke Collins, p. 164-176, 2021. Disponível em: <https://www.caeduca.com/wp-content/uploads/2021/02/05-miolo_educacao-e-desenvolvimento>. Acesso em: 05/05/2021.
- TEDESCO, A. N. de S.; ARAGÃO, E. M. A.; LEITE, L.; SGARBI, A. D.; CORRÊA, J. C.; HUAPAYA, R. S. Projeto Conhecer Montanha: uma experiência de integração de abordagens quali e quanti para mapeamento sociocomunitário e geoespacial. In: **Journal of Social, Technological and Environmental Science**, v. 5, p. 82-102, 2016. Disponível em: <[519](http://periodicos.unievian-</p>
</div>
<div data-bbox=)

gela.edu.br/index.php/fronteiras/article/view/2032>. Acesso em: 19/07/2018.

THE ECONOMIST INTELLIGENCE UNIT. **Fostering exploration and excellence in 21st century schools.** 2018. Disponível em: <<https://eiuperspectives.economist.com/talent-education/fostering-exploration-and-excellence-21st-century-schools>>. Acesso em: 05/01/2019.

A PEDAGOGIA SISTÊMICA SOB O OLHAR DA SOCIOLOGIA PROCESSUAL

*Marcia do Socorro de Albuquerque Oliveira*⁶⁵

INTRODUÇÃO

Você sabia que, embora haja o Estatuto da Criança e Adolescente e os direitos da criança na Constituição Federal para tentar trazer bem estar a todas as crianças e adolescentes do Brasil, existe uma prática que traz resultados surpreendentes para o desenvolvimento social da criança e adolescente nas escolas? Pode ser possível todas as escolas do Brasil sem agressões, com alto rendimento escolar, aluno/professor/família/sociedade conjuntamente reunindo esforços eficientes e eficazes para o bem estar de todos.

Por intermédio de alguns exemplos da prática de pedagogia sistêmica, vou apresentar, sob o olhar da sociologia processual, a interdependência entre grupos e exemplificar o conceito de figuração na prática da pedagogia sistêmica.

Neste trabalho, trago a discussão sobre a identificação da sociologia processual na prática da pedagogia sistêmica por intermédio do conceito de figuração, com observação de exemplos práticos. A pesquisa propõe

65 Mestranda em Sociedade e Cultura na Amazônia (UFAM). Especialização em Políticas Públicas no Enfrentamento da Violência Intrafamiliar (FSDB). Bacharel em Direito (FMF). Bacharel em Comunicação Social – Jornalismo (UNINILTONLINS).

discutir a pedagogia sistêmica a partir da teoria processual que a sociologia apresenta sobre o conceito de figuração.

A relevância acadêmica deste estudo é em função da possibilidade de discutir a pedagogia sistêmica sob o olhar da sociologia processual e, com isso, identificar os limites e as possibilidades da prática da pedagogia sistêmica na escola. O tema do presente trabalho fala sobre a pedagogia sistêmica. Podemos encontrar diversos trabalhos que também falam de pedagogia sistêmica, porém poucos aprofundam o assunto sob o olhar da sociologia processual.

O objetivo desse artigo é identificar a sociologia processual na prática da pedagogia sistêmica. No capítulo 1, falarei sobre a pedagogia sistêmica no Brasil e a sociologia processual. E no capítulo seguinte, apresentarei os limites e possibilidades da pedagogia sistêmica nas escolas e a acessibilidade do profissional de educação para a formação em pedagogia sistêmica enfatizando os desafios da aplicação da pedagogia sistêmica em escolas interioranas.

A título de considerações finais, trarei uma reflexão a respeito da sociologia processual na prática pedagogia sistêmica, bem como os limites e possibilidades da aplicação da pedagogia sistêmica nas escolas em um país de dimensões continentais, como é o caso do Brasil.

1. PEDAGOGIA SISTÊMICA

Acreditar que a educação pública brasileira possa chegar ao nível de qualidade exemplar de qualquer uma das melhores escolas dos países desenvolvidos pode ser utopia, mas é possível começar a aplicar práticas diferenciadas na escola e em sala de aula: a pedagogia sistêmica.

O presente artigo apresenta reflexões sobre a aplicação da prática da pedagogia sistêmica na escola, em sala de aula e as contribuições dessa prática para apoiar o trabalho dos agentes de educação com o objetivo de trazer resultados eficientes e eficazes diante de situações relacionais conflituosas no ambiente escolar.

Para tal, tomaremos como base teórica a pedagogia sistêmica advinda das constelações familiares do filósofo Bert Hellinger e a sociologia processual de Norbert Elias trazendo o conceito de figuração e interdependência e relação de grupos.

Percebe-se que a aplicação da pedagogia sistêmica proporciona uma interação aluno/professor/família mais harmoniosa, alcançando resultados positivos no que tange à potencial melhora no ensino/aprendizagem e família/escola mais próximas e contribuindo mutuamente.

Desta forma, a prática da pedagogia sistêmica por profissionais da educação é uma alternativa eficiente e eficaz por trazer aportes que beneficiam a boa convivência entre aluno/professor e família/escola, proporcionando objetivamente o desenvolvimento social e emocional do aluno, em suas relações sociais e de aprendizagem.

De onde surgiu a denominação pedagogia sistêmica? Quando e como iniciou a aplicação da pedagogia sistêmica em escolas do Brasil? No tópico a seguir, descreverei como iniciou a pedagogia no Brasil, apresentando a educadora que foi pioneira em práticas sistêmicas na escola e os resultados da utilização da pedagogia sistêmica com os alunos.

1.1. PEDAGOGIA SISTÊMICA NO BRASIL

Quando e como iniciou a aplicação da pedagogia sistêmica em escolas do Brasil?

Neste tópico, descreverei como iniciou a pedagogia no Brasil, apresentando a educadora que foi pioneira em práticas sistêmicas na escola e os resultados da utilização da pedagogia sistêmica com os alunos.

A denominação Pedagogia Sistêmica começou a ser construída quando o método de Constelação Familiar começou a ser aplicado na prática por professoras em sala de aula do ensino fundamental.

Há relatos de experiências em que professoras notavam a distração de crianças durante as aulas e que, por mais que as professoras se esforçassem em manter uma aula divertida e eficaz para o aprendizado do aluno, se tornava impossível fazer com que a criança permanecesse concentrada na aula.

Embora muitas escolas tenham os recursos tecnológicos para captar a atenção do aluno em sala de aula, a distração vai muito além. Na maioria das vezes, a relação familiar do aluno o desnorreia tanto ao ponto de prejudicar o aproveitamento nos estudos.

Todas as escolas de pensamento sistêmico falam como sobre a realidade – neste contexto, a realidade da escola – é constelada e

continuamente reproduzida em nossos cérebros e em nossos pensamentos. Segundo esses conhecimentos, somos definitivamente capazes de mudar nossas emoções ou mesmo as nossas ideias da realidade. Contudo, com isso não somos somente nós que mudamos, mas também o nosso meio ambiente (FRANKE-GRICKSCH, 2005, p. 90).

Também conforme relatos de experiência de professoras em sala de aula, o número de crianças que faltavam a escola também era considerável e o diálogo entre professor e responsável por tais alunos era quase inexistente, impossibilitando ainda mais a resolução da defasagem escolar.

Toda escola tem a função de ensinar assuntos pré-definidos em cada série, sendo que fatores como de onde os alunos vêm e quais seus ambientes familiares não devem afetar no cumprimento dessa tarefa. No entanto, os dilemas externos que afetam a educação brasileira são diversos, múltiplos e simultâneos. Vão desde a violência em sala de aula, alta distorção idades-série, até problemas familiares e de uma comunidade inteira. Todos eles afetam diretamente a forma na qual os alunos terão acesso ao ensino e sobre como eles irão aprender (CAMPIONI, 2018, on-line).

As crianças, principalmente, envolvidas inconscientemente nas questões familiares, segundo a psicanálise, e impotentes quanto à resolução de questões familiares agem como “responsáveis” por amenizar a dor dos adultos, no caso, os pais ou o responsável pela educação dela, e assim, em tal emaranhamento, ficam forçadas a “agir” em favor dos adultos.

Para que a ordem prevaleça no sistema familiar os pais devem permanecer nos papéis parentais de cuidadores e provedores amorosos, sempre de prontidão para atender às necessidades reais dos filhos e corresponder às suas expectativas naturais enquanto eles forem pequenos e indefesos. À medida que crescem, na adolescência entram em contato com os limites dados pelos pais e amadurecem através dos confrontos que os fortalecem e os preparam para a vida. Pouco a pouco os pais auxiliam seus filhos a se independentem, se diferenciarem e finalmente, na vida adulta, a se libertarem

para suas próprias decisões e para tomarem posse das suas responsabilidades no mundo. Só então a missão dos pais foi cumprida (ANDRADE, 2016, p. 42).

Conforme relatos de professores, a agressividade de crianças também era frequente e a escola e o professor em sala não tinham êxito em dirimir tal situação.

Há um relato de que Bert Hellinger alcançou êxito ao explicar a questão da agressividade em adolescentes e crianças por intermédio de uma história, na qual um macaco era o protagonista e ele passava o dia inteiro com um coco na mão, na espreita do elefante para o atacar com o coco, e ninguém entendia o porquê daquele macaco agir daquela forma. Quando o elefante, finalmente, passou com a manada, o macaco nada fez. O macaco, então, quebrou o coco na pedra e bebeu a água e comeu a polpa.

Essa história contada por Bert Hellinger queria dizer que uma pessoa furiosa não é chamada à razão, mas fica esbravejando até que topa com o elefante (de seu destino) e sente novamente sua impotência. Assim, as crianças e adolescentes sentiam a mensagem por intermédio da história.

Segundo Frankie (2005), todo trabalho em pedagogia sistêmica nas escolas vem da teoria de Hellinger com o método de constelação familiar no qual as crianças começam a compreender as ordens da família.

Com a pedagogia sistêmica, observou-se que a criança, ao apresentar distração, na verdade, estava inconscientemente ligada a alguém da família que, de certa forma, era um excluído da família e que a defasagem no ensino estava relacionada ao fato de que a criança, por ser uma catalisadora dos sentimentos de alguém da família, preferia ficar em casa e fazer companhia para tal familiar a ir para a escola. Observou-se ainda que a agressividade em certas crianças estava ligada também a alguém da família o qual foi excluído e a agressividade era uma forma de a criança representar tal familiar excluído, mesmo que inconscientemente.

Conforme resultados apresentados pela intervenção das práticas de pedagogia sistêmica, pode ser uma boa prática em escolas à pedagogia sistêmica beneficiando a escola, o corpo de profissionais da escola e, principalmente, os alunos.

Cada relato, cada citação, cada história e observação descritas no texto, nos coloca em um contexto explicado pela sociologia processual como

figuração. O conceito de figuração é abordado no tópico seguinte, assim como a ligação entre a pedagogia sistêmica e a sociologia processual.

1.2. SOCIOLOGIA PROCESSUAL

O que a sociologia processual explica sobre a prática da pedagogia sistêmica.

O sociólogo Norbert Elias, por intermédio da sociologia processual, com a teoria figuracional apresenta que todos somos interdependentes em uma figuração, em um espaço onde ocorrem as relações sociais, no caso, o ambiente em sala de aula.

Segundo a teoria de Norbert Elias, a figuração revela a interdependência entre membros do grupo: o que afeta a um, também afeta a todos.

O conceito de figuração distingue-se de muitos outros conceitos teóricos da sociologia por incluir expressamente os seres humanos em sua formação. Contrasta portanto decididamente com um tipo amplamente dominante de formação de conceitos que se desenvolve sobretudo na investigação de objetos sem vida, portanto no campo da física e da filosofia para ela orientada. Há figurações de estrelas, assim como de plantas e de animais. Mas apenas os seres humanos formam figurações uns com os outros. O modo de sua vida conjunta em grupos grandes e pequenos é, de certa maneira, singular e sempre co-determinado pela transmissão de conhecimento de uma geração a outra, portanto por meio do ingresso do singular no mundo simbólico específico de uma figuração já existente de seres humanos [...] (ELIAS, 2006, p. 25).

Dessa forma, torna-se mais compreensível a reação de um indivíduo com referência à determinada questão que se levanta em meio ao grupo o qual pertence. Ou seja, a força do grupo se torna mais acentuada, conforme explica-se o conceito de figuração.

Ainda conforme Elias, o abandono a um membro da família mostra que o conceito de nós está deteriorando, ou seja, a individualização tem afastado uns dos outros e se perdido ao longo do tempo.

Aqui podemos dizer que a mesma figuração que fortalece o grupo – no que tange ao que afeta um, também afeta a todos –, ocorre quando um membro de tal grupo é excluído.

Conforme a sociologia processual, a relação de poder está em toda figuração. Na obra, estabelecidos e *outsiders*, de Norbert Elias, a diferenciação é muito forte nas relações e aqueles que são deixados de fora da comunidade, aqui no contexto familiar da criança em idade escolar, mostra a força do grupo.

O convívio dos seres humanos em sociedades tem sempre, mesmo no caos, na desintegração, na maior desordem social, uma forma absolutamente determinada. É isso que o conceito de figuração exprime. Os seres humanos, em virtude de sua interdependência fundamental uns dos outros, agrupam-se sempre na forma de figurações específicas. Diferentemente de outras configurações de outros seres vivos, essas figurações não são fixadas nem com relação ao gênero humano, nem biologicamente. Vilarejos podem se tornar cidades; clãs podem se tornar pequenas famílias; tribos podem se tornar Estados. Seres humanos biologicamente invariáveis podem formar figurações variáveis. Essas figurações possuem peculiaridades estruturais e são representantes de uma ordem de tipo particular, as ciências sociais em geral e, também, a sociologia [...] (ELIAS, 2006, p. 26).

A comunidade é a escola. Faz-se necessário que a criança esteja na escola e que a escola envolva-se com a criança, mesmo em seu ambiente social. Desta forma, a importância da escola em ser partícipe da família deve ser tratada com um olhar mais acolhedor.

Landini (2005) explica que as figurações são formadas por pessoas que estão continuamente em fluxo e que o desenvolvimento do saber se dá dentro das figurações.

A teoria processual de Norbert Elias nos mostra que todos estamos numa figuração cujas relações são interdependentes e o conceito de nós pode ser readquirido em função das boas relações em sociedade.

2. LIMITES E POSSIBILIDADES DO USO DA PEDAGOGIA SISTÊMICA NA ESCOLA

A quantidade de escolas que existe no Brasil e a quantidade de profissionais de educação dentro das escolas.

Como ocorre a integração entre o professor de escola e a pedagogia sistêmica.

Para que o método de Constelação Familiar aplicada à pedagogia sistêmica seja afetivo, faz-se necessária uma formação em Constelação familiar, cujo custeio pode deixar de fora de tal prática pedagógica um número significativo de professores, inviabilizando o acesso a esse novo método de prática educacional com os alunos.

2.1. O ACESSO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO À PEDAGOGIA SISTÊMICA

Conforme o último Censo, o Brasil tem 179.533 escolas de educação básica, cuja rede municipal detém 48,4% das matrículas.

Esses dados mostram a intensidade que um olhar mais eficiente e eficaz e que a prática educacional precisa desenvolver, um olhar mais amplo, com o fim de alcançar a todos.

A Câmara Legislativa aprovou em 14/10/2020 o Projeto de Lei 452/19, que estabelece diretrizes para a Prática Sistêmica no sistema de Ensino do Distrito Federal. Segundo informações, a ideia não é transformar o professor em um constelador, mas incluir a visão sistêmica na formação destes professores e professoras, dando um recurso a mais na hora de lidar com o aluno, percebendo melhor as necessidades deles no geral e não apenas no ambiente escolar (GRASS, 2020, on-line).

Dados do governo federal, segundo o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, do Ministério da Educação, mostram que existe a formação continuada de profissionais da educação básica em todo o Brasil, com programas desenvolvidos para o aperfeiçoamento teórico e prático e de atualização profissional de professores, gestores e funcionários das redes públicas de ensino.

Embora haja políticas de incentivo ao aperfeiçoamento teórico e prático de atualização profissional, observa-se uma lacuna quanto ao que realmente chega aos confins da educação básica no Brasil.

Para Braz (2019), a pedagogia sistêmica ainda é pouco desenvolvida no meio educacional do Brasil, apesar de termos exemplos que mostram bons resultados e colaboram para o desenvolvimento de crianças e adolescentes tanto em aprendizado quanto em socialização.

No entanto, conforme o Ministério da Educação, faz-se necessário atender aos requisitos do programa e da função a qual deseja se candidatar e ser selecionado em âmbito local.

A burocracia primeira, aquela cujo conceito diferencia-se muito do que se conhece hoje, como algo demorado e que atrasa todo o processo, precisa ser resgatada quanto ao atendimento das necessidades de alunos e escolas no Brasil. Por necessidade, entenda-se junto à família, à sociedade e a si mesmo como cidadão.

Ao deparar-se com algumas dificuldades de ordem familiar, social, que implicam muitas vezes no fracasso do discente em sua aprendizagem, percebeu-se que muitas vezes isso se dá pela dificuldade de resolver, superar e até mesmo enfrentar situações comuns ao ambiente familiar que freiam, dificultam ou não promovem suporte para a aprendizagem, o que chamamos de comportamentos repetitivos familiares, difícil de ser quebrado ou superado principalmente pelas crianças [...] (BRAZ, 2019, p. 11).

O incentivo a novas práticas de pedagogia sistêmica mostra-se quase que inexistente. Os entraves que os profissionais da educação básica precisam transpor geram pouco estímulo a estes profissionais em buscar melhores atuações nas suas profissões.

Nas capitais do Brasil, a prática educacional ainda consegue, embora deficitária, promover melhoras na oferta de ensino/aprendizagem. No entanto, as escolas interioranas, nos mais longínquos municípios ou comunidade rural, mostram-se esquecidas e precárias ao extremo. No tópico seguinte, abordaremos sobre as escolas interioranas.

2.2. ESCOLAS INTERIORANAS

Quais as possibilidades de o profissional de educação no Brasil ser alcançado pela prática da pedagogia sistêmica.

O Brasil, com suas dimensões territoriais gigantescas, pode ser um entrave no que diz respeito ao aproveitamento da prática pedagógica sistêmica, haja vista, além das distâncias entre capital e interior e a falta de planejamento para que todos os professores tenham acesso ao treinamento em pedagogia sistêmica, existe a viabilização de que tal formação seja sem ônus aos profissionais da educação.

Conforme pesquisa Datafolha, 29% das escolas do Brasil não têm acesso à internet e 55% das escolas contam com internet, porém sem conexão adequada.

Tais dados demonstram a forma como a educação brasileira é praticada.

[...] o Fundeb atual só redistribuiu uma parte dos impostos vinculados à educação. A concentração dos recursos não redistribuídos leva a uma enorme desigualdade de investimentos nas redes públicas do país. É como se houvesse um pesado prato na balança equalizadora que deixamos de considerar e que contribui para manter o alto patamar de desigualdade educacional (CALLEGARI, 2019, p. 125).

Os municípios são responsáveis por quase metade dos estudantes da educação básica no Brasil. Logo, os professores também estão lá e também desprovidos dos recursos tecnológicos para o aperfeiçoamento teórico e prático.

Existem cidades onde as redes estadual e municipal ofertam ensino fundamental, que acabam competindo pelo mesmo público e, conseqüentemente, gerando vagas que não são ocupadas. Existem, também, muitos processos de autorização ou burocratização entre os agentes coordenadores da educação brasileira, o que pode fazer com que muitos programas federais demorem a chegar a todas as escolas. Essa burocracia gera um “bloqueio” no sentido de que a educação brasileira é pouco adaptável às necessidades de cada geração e vem seguindo um mesmo modelo há décadas (CAMPIONI, 2018, on-line).

Professores e estudantes, interdependentes. Escolas esquecidas, sucateadas, desprovidas de recursos os quais destinados para a finalidade de atender a todos, alunos e professores e corpo educacional, porém invisíveis pela administração pública.

Segundo o Anuário Brasileiro de Educação Básica 2019, há no campo 5,5 milhões de matrículas na educação básica (em 2018), 256,9 mil na educação indígena e 258,6 mil em escolas de áreas quilombolas.

São números. Porém, por trás desses números há pessoas, cujas vidas podem ser transformadas por uma atitude de promover o essencial: a educação de qualidade para todos, educação acolhedora que tenha um olhar abrangente para oferecer uma prática educacional eficiente e eficaz.

O MEC (2007) aponta a caracterização de professores da educação básica trabalhando exclusivamente na rede pública de ensino 1.507.096 – e que apenas 16,4% têm exclusividade em rede privada.

Conforme os números apresentados, a tarefa de alcançar a demanda de professores interioranos com a formação em pedagogia sistêmica torna-se desafiadora. Há de se coordenar um planejamento sincrônico entre gestores de escola e o Executivo viabilizarem o treinamento e formação de professores em pedagogia sistêmica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Posso concluir que a pedagogia sistêmica se propõe a auxiliar professores em sala de aula, de modo que o aluno possa ser percebido em suas necessidades sociais, emocionais, educacionais, com o objetivo de dar maior fluidez ao ensino/aprendizagem, à comunidade educacional e concomitante à família do educando.

A sociologia processual vem a esclarecer a interdependência uns com os outros e com os grupos neles incluídos, confirmando que não há um excluído que não seja representado por alguém na força de não permitir que aquele excluído seja esquecido do grupo.

No entanto, posso concluir que professores que não possuem o acesso, os meios de aprimoramentos, formação continuada com o aperfeiçoamento teórico e prático e de atualização profissional tornam muito mais inviável a aplicação da pedagogia sistêmica.

Este estudo veio até aqui, mas outros estudos poderão avançar no sentido de oferecer estratégias que possam direcionar gestores de educação para favorecimento de uma prática educacional mais integrativa.

REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA BRASIL. Apenas 4,5% das escolas têm infraestrutura completa prevista em lei. In: **Agência Brasil**. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-06/apenas-45-das-escolas-tem-infraestrutura-completa-prevista-em-lei-diz>>. Acesso em: 9/5/2021.
- ANDRADE, Lêda de Alencar Araripe e. **A família e suas heranças ocultas**. Cidade: Editora Amazon, 2016.
- BRAZ, A. **Caos e Cosmos do Gênero Humano e a Pedagogia Sistêmica**. São Paulo. v. 1 n. 1. Disponível em: <<http://facon.edu.br/>>.
- CAMPIONI, Paula. Educação Brasileira: realidade e desafios. In: **Politize!** Disponível em: <<https://www.politize.com.br/educacao-brasileira-realidade-e-desafios/>>. Acesso em: 9/5/2021.
- ELIAS, Elias. **Escritos e Ensaios**. 1 – Estado, processo, opinião pública. Cidade: Rio de Janeiro. Editora Jorge Zahar, 2006.
- GRASS, L. Projeto que cria diretrizes para a prática de Constelação Sistêmica na Rede de Ensino do DF. In: **Leandro Grass**. Disponível em: <<http://leandrograss.com.br>>. Acesso em: 9/5/2021.
- GRICKSCH, Mariane Franke. **Você é um de nós: percepções e soluções sistêmicas para professores, pais e alunos**. Cidade: Patos de Minas. Editora: Atman, 2005.
- LANDINI, Tatiana Savoia. A Sociologia Processual de Norbert Elias. In: IX Congresso Internacional Processo Civilizador. **Anais...** Cidade: Ponta Grossa, Paraná, 2005.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Estudo Exploratório sobre o professor brasileiro**, 2007.

_____. **Formação continuada de Profissionais da Educação Básica**, 2018.

_____. **Plano nacional de formação de professores**. 2018.

SILVA, Victor Hugo. 29% das escolas do Brasil não têm acesso à internet, segundo Datafolha. In: **Tencoblog**. Disponível em: <<https://tecnoblog.net/385090/29-das-escolas-do-brasil-nao-tem-acesso-a-internet-segundo-datafolha/>>. Acesso em: 9/5/2021.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2019**.

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL SOB DISPUTA: A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA NA POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

*Cleberson Henrique de Moura*⁶⁶

*Fabiola Alice dos Anjos Durães*⁶⁷

INTRODUÇÃO

Quando o assunto é avaliação educacional, há uma diversidade de concepções que, muitas vezes, resultam em divergências e debates acirrados em reuniões de professores, conselhos escolares, artigos científicos e teorias do campo da educação. No entanto, será que é possível observar também disputas de concepções de avaliação no âmbito da legislação das políticas públicas da educação brasileira?

Neste ensaio, faremos um recorte histórico no que diz respeito à questão da avaliação educacional a partir de documentos legislativos referentes ao período de promulgação da Portaria MEC nº 369, de 5 de maio

66 Licenciando em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP). Atualmente é chefe da Seção de Apoio Institucional do Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo (MAE-USP).

67 Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP). Possui bacharelado e licenciatura em Geografia pela USP.

de 2016 (BRASIL, 2016a), até sua revogação por meio da Portaria 981, de 26 de agosto de 2016 (BRASIL, 2016b), dando ênfase para a concepção de avaliação institucional participativa (uma relevante alternativa ou complemento aos testes padronizados das avaliações externas).

Para tanto, partiremos de uma leitura sociológica ampla em torno da ideia de avaliação em um sentido social amplo até chegarmos no enfoque pretendido neste ensaio, trazendo pesquisadores importantes que publicaram sobre a questão e analisando o histórico de leis brasileiras relacionadas à avaliação participativa.

1. AVALIAÇÃO COMO IDEOLOGIA

Convém observarmos que a avaliação enquanto fenômeno ideológico remete ao fim do século XIX como naturalmente decorrente do desenvolvimento tecnológico e científico (SARTI, 2015).

Reconhecemos a devida importância técnica dos processos avaliativos na gestão de informações, ações, etc. Inegavelmente, é uma tecnologia de gestão do trabalho humano. Como destaca Cynthia Sarti (2015, p. 10), a necessidade da avaliação é dada como justificada sob o argumento de que é um recurso que propicia a possibilidade de controle da sociedade sobre os recursos públicos investidos.

No entanto, quando tratamos de avaliação, não podemos ser ingênuos. Entre as intenções explicitadas e as intenções efetivadas pelos programas e políticas de avaliação, normalmente, há um hiato não raramente contraditório. Dessa forma, é necessário ter consciência da “dissimulação de um processo supostamente ético que configura, de fato, um poderoso e onipresente sistema de vigilância e controle” (SARTI, 2015, p. 9).

Como alerta Martuccelli (2015, p. 37), “A filosofia da avaliação está se tornando um dos mais poderosos mecanismos de governo e de legitimação das organizações do mundo contemporâneo”. Assim, para compreendermos a complexidade do papel da avaliação na contemporaneidade, convém “não se limitar a entender como uma simples técnica de gestão (uma técnica corretiva das ações tendo em vista os seus resultados), mas como o estabelecimento de uma verdadeira nova *filosofia de governo*” (MARTUCCELLI, 2015, p. 37, grifo do autor). Como ainda complementa este autor, a instalação dos indicadores ocultam a dimensão política

aparentando ser apenas um debate técnico, afinal a avaliação em questão não é da informação, e sim do poder.

Concordamos que “discutir e analisar a avaliação é uma das melhores formas de entender o que acontece na escola” (KRASILCHIK, 2012, p. 165). Os dados levantados pelas avaliações podem ser utilizados para entender as realidades e revelar desigualdades de várias ordens, o que permite a promoção de ações que busquem a construção de uma escola socialmente justa, conforme indicado por Libâneo e Silva (2020). Porém, existem diversas maneiras de se fazer avaliação. Então, antes de seguirmos, a fim de situarmos o assunto abordado no presente trabalho, convém destacar que a avaliação educacional pode ser categorizada basicamente em três tipos:

i) Avaliação da Aprendizagem: consiste nas ações avaliativas que ocorrem no âmbito da sala de aula, sendo realizadas pelos docentes e devem ser pensadas como uma prática pedagógica⁶⁸ – as provas e os trabalhos bimestrais das disciplinas são o exemplo mais conhecido, mas essa avaliação pode ser desenvolvida sob diversas abordagens (formativa, cumulativa, diagnóstica, somativa, autoavaliação, etc.);

ii) Avaliação de Sistemas Educacionais: consiste na realização de provas padronizadas realizadas em larga escala pelos governos e utilizadas como instrumento de gestão de redes de ensino e de responsabilização de profissionais da educação⁶⁹ – avaliações como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), etc. são algumas referências deste tipo de avaliação;

iii) Avaliação Institucional: consiste nas ações que têm como foco a avaliação da escola em todas as suas dimensões. Servem para avaliar a qualidade da infraestrutura da escola; as condições de trabalho dos profissionais; acesso a matrículas; aprendizagem dos alunos; integração entre a escola e seu entorno.

68 Para maiores reflexões sobre este tema, sugere-se a leitura de Luckesi (2005, 2002); Perrenoud (1999) e Villas Boas (2008).

69 Para uma discussão sobre aspectos críticos e favoráveis às avaliações em larga escala, abordando o papel e a validade das avaliações em larga escala nas reformas educacionais e o uso de seus resultados para a gestão de sistemas e escolas, recomenda-se ler Bauer, Alavarse e Oliveira (2015).

Nas próximas seções, faremos uma discussão sobre as avaliações externas e a avaliação institucional, com destaque mais acentuado para a última, de forma a identificar como ela tem sido inserida historicamente na legislação brasileira.

2. UMA LEITURA CRÍTICA DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS

A despeito de uma política nacional de avaliação, possuir o potencial de ser um importante subsídio para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, que, para nós, significa uma educação socialmente justa, é necessário observarmos que, da forma como ela tem sido realizada no Brasil⁷⁰, opera baseada em critérios no modelo competitivo de indução da qualidade. Assim, ao invés de se pautar na primazia do direito, tem sido deslocado para a primazia do mérito. Isso decorre em políticas de qualidade baseadas no pressuposto da diferenciação interna entre os sistemas de educação; foco na demanda; políticas focalizadas (e não para todos); controle dos resultados e ênfase nos produtos (em detrimento do processo) (CARREIRA, 2020)⁷¹.

70 A exemplo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que considera apenas uma fusão de dois indicadores: Prova Brasil (desempenho escolar) e Censo Escolar (fluxo escolar), ignorando os elementos/condições concretas que viabilizam a qualidade da educação. O que, inclusive, ignora ou contradiz o que sinaliza a própria Lei de Diretrizes e Base (LDB) 9394/1996, que prevê em seu artigo 24º, inciso V, uma avaliação do rendimento escolar com prevalência dos aspectos qualitativos ao longo do trabalho educativo sobre as provas finais. Ou ainda em seu artigo 4º, inciso IX, que define os padrões mínimos de qualidade considerando a quantidade e variedade dos insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

71 Esta discussão sobre tal dualidade de premissas também pode ser mais amplamente contextualizada ao ser associada às percepções de mundo e posicionamentos político-partidários. Afinal, "gestão é um sistema de interpretação do mundo social [...] visão de mundo e um sistema de crenças" (GAULEJAC, 2007, p. 64-65). Então, se nos permitirmos resumir a política em uma genérica e simplificada tríade (BOBBIO, 2015), podemos dizer que a esquerda prioriza a igualdade, ao passo que a direita prioriza a eficiência. Ou ainda, em outras palavras, podemos dizer que o discurso da esquerda se fundamenta numa busca pela igualdade de oportunidades por reconhecer que a desigualdade é socialmente construída, enquanto o discurso de direita aceita a desigualdade por tomar como premissa que a desigualdade é um fenômeno natural.

Como afirmam Alberto e Balzan (2008, p. 754), “A avaliação de uma instituição educativa, muito mais que uma tarefa técnica e de ação restrita, é uma importante questão política (tem significado ético-político), porque produz fortes e substantivas implicações no sistema educativo e, portanto, na sociedade”.

Diante da demanda de avaliações em grande escala, as escolas tendem a empreender mudanças homogeneizantes, como destaca Sahlberg (2012), ao cunhar o termo *Global Educational Reform Movement* (GERM) para designar genericamente tamanha similaridade dos sistemas de educação no mundo e, igualmente, as reformas educacionais:

One thing that has struck me is how similar education systems are. Curricula are standardized to fit to international student tests; and students around the world study learning materials from global providers. Education reforms in different countries also follow similar patterns. So visible is this common way of improvement that I call it the Global Educational Reform Movement or GERM. It is like an epidemic that spreads and infects education systems through a virus. It travels with pundits, media and politicians. Education systems borrow policies from others and get infected. As a consequence, schools get ill, teachers don't feel well, and kids learn less (SAHLBERG, 2012, on-line)⁷².

Sobre essa dimensão da governança ou controle, a Profa. Dra. Lisete Arelaro denuncia: “Os governos não têm coragem de confessar que o que eles querem verdadeiramente é controlar o cotidiano do professor dentro da sala de aula [...] o teste, na verdade, é um instrumento de controle

72 Tradução nossa: “Uma coisa que me impressionou é como os sistemas de educação são semelhantes. Os currículos são padronizados para se adequarem aos testes de estudantes internacionais; e alunos de todo o mundo estudam com materiais de aprendizagem de fornecedores globais. As reformas educacionais em diferentes países também seguem padrões semelhantes. Essa forma comum de melhoria é tão visível que eu a chamo de *Global Educational Reform Movement* (GERM). É como uma epidemia que se espalha e infecta os sistemas educacionais por meio de um vírus. Ele se propaga por meio dos especialistas, da mídia e dos políticos. Os sistemas de educação tomam emprestado políticas de outros e são infectados. Como consequência, as escolas adoecem, os professores não se sentem bem e as crianças aprendem menos”.

da atividade do professor” (AVALIAR, 2020, on-line). Ou ainda, como diria Sarti (2020, p. 11), inspirada em Michael Foucault, “O pan-óptico [sic] continua a espreitar lugares e pessoas”.

Se nos apropriarmos de um argumento sociolinguístico, não teremos dificuldade de compreender que não é por acaso que alguns intelectuais se referem às avaliações hegemônicas lançando mão de metáforas baseadas em termos negativos, como o sugestivo trocadilho “GERM” de Sahlberg (2012) e a expressão “doença da gestão” de Haroche (2015, p. 82), ancorada no sociólogo francês Vincent de Gaulejac.

Assim, concordando com Sarti (2015, p. 10) e reconhecendo a importância de pensarmos em “formas menos destrutivas de convivência que permitam refletir de outro modo, entre pares, sobre as atividades laborais”, apresentamos na seção seguinte a *avaliação institucional* – mais especificamente, do tipo *participativa*⁷³.

3. A PROPOSTA DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA

A *avaliação institucional participativa* ou, simplesmente, *autoavaliação participativa* é uma forma de realizar avaliação na qual:

todas aquelas pessoas que fazem parte da comunidade escolar participam do processo e das decisões que devem ser tomadas para melhorar a qualidade da educação. Isso significa envolver estudantes, professoras e professores, gestoras e gestores, familiares e funcionários da escola, além de lideranças comunitárias, grupos culturais e esportivos, comerciantes locais, conselhos tutelares e qualquer pessoa que se interessa e que queira contribuir com esse debate (AUTOAVALIAÇÃO, 2017).

Diante da hegemonia das avaliações externas em larga escala e sua ideologia embutida, a avaliação institucional participativa, nas palavras de

73 Cabe ressaltar que tal preferência não é sinônimo de um desprezo aos demais tipos de avaliação. Considera-se importante que as avaliações externas se articulem com o trabalho pedagógico e a gestão do ensino, a fim de permitir um desenvolvimento de discussões e ações mais integrais, coesas e significativas.

Sordi, Bertagna e Silva (2016, p. 175), pode ser também definida como um “importante recurso contrarregulatório que expressa reação propositiva de diferentes atores em prol de uma qualidade socialmente referenciada para a escola pública”.

Apesar de ser aqui sustentada uma defesa da autoavaliação participativa, precisamos reconhecer que esta proposta também possui suas limitações, condições exigentes e desafios nada triviais que precisam ser superados para, então, tornar viável tal tipo de prática avaliativa.

Como destaca Sordi (2006, p. 54), trata-se de um tipo de avaliação que consiste em uma prática que “implica o aprendizado da escuta e do acolhimento do argumento alheio, a horizontalização das relações de poder e a manutenção do diálogo plural” – o que não é nada trivial, em termos práticos. Como bem sintetiza Dias Sobrinho (2004) apud Sordi (2006), não se trata de buscar um consenso coletivo em torno de uma verdade absoluta/indiscutível/neutra, o que está em jogo é um processo participativo que deve ser fundamentado na prevalência de uma “verdade social”, isto é, de natureza relativa e contextualizada, resultante dos entendimentos possíveis em cada território e comunidade⁷⁴.

4. ANÁLISE DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

A regulamentação municipal e estadual da autoavaliação participativa, sintonizada com o que prevê o Artigo 11 e a Meta 7 do Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei 13.005/2014 (BRASIL, 2014) sancionada pela presidenta Dilma Rousseff (PT):

Art. 11º O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, coordenado pela União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, constituirá fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino.

74 Neste sentido, para aprofundamento sobre a avaliação institucional participativa sob uma perspectiva ético-epistemológica, recomenda-se o documentário “Avaliar Com Todos Para Mudar A Escola” (AVALIAR, 2020).

§ 1º O sistema de avaliação a que se refere o caput produzirá, no máximo a cada 2 (dois) anos:

I – indicadores de rendimento escolar, referentes ao desempenho dos (as) estudantes apurado em exames nacionais de avaliação, com participação de pelo menos 80% (oitenta por cento) dos (as) alunos (as) de cada ano escolar periodicamente avaliado em cada escola, e aos dados pertinentes apurados pelo censo escolar da educação básica;

II – indicadores de **avaliação institucional**, relativos a características como o perfil do alunado e do corpo dos (as) profissionais da educação, as relações entre dimensão do corpo docente, do corpo técnico e do corpo discente, a infraestrutura das escolas, os recursos pedagógicos disponíveis e os processos da gestão, entre outras relevantes (BRASIL, 2014, grifo nosso).

Ainda no PNE, a avaliação institucional é citada na estratégia 7.3 da Meta 7:

META 7: Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb.
[...]

7.3) constituir, em colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, um conjunto nacional de indicadores de **avaliação institucional** com base no perfil do alunado e do corpo de profissionais da educação, nas condições de infraestrutura das escolas, nos recursos pedagógicos disponíveis, nas características da gestão e em outras dimensões relevantes, considerando as especificidades das modalidades de ensino [...] (BRASIL, 2015, grifo nosso).

Esta demanda presente no PNE levou à promulgação da Portaria nº 369, de 5 de maio de 2016 (BRASIL, 2016a) – assinada pelo então ministro da Educação Aloizio Mercadante Oliva (PT), ainda sob o mandato da presidenta Dilma Rousseff (PT) – que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SINAEB).

Art. 1º Fica instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SINAEB, com o objetivo de assegurar o processo nacional de avaliação da educação básica em todas as etapas e modalidades, considerando suas múltiplas dimensões, na perspectiva de garantir a universalização do atendimento escolar, por meio de uma educação de qualidade e democrática, a valorização dos profissionais da educação e a superação das desigualdades educacionais.

§ 1º O SINAEB, vinculado ao Sistema Nacional de Educação [...] constituirá fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino a partir de:

I – indicadores de rendimento escolar, referentes ao desempenho dos estudantes apurado em exames nacionais de avaliação e aos dados pertinentes apurados pelo censo escolar da educação básica; e

II – indicadores de **avaliação institucional** concernentes a características como o perfil do alunado e do corpo dos profissionais da educação, as relações entre dimensão do corpo docente, do corpo técnico e do corpo discente, a infraestrutura física, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, autoavaliação, entre outros indicadores contextuais relevantes, além de fornecer subsídios aos sistemas de ensino para a construção de políticas públicas que possibilitem melhoria na qualidade da educação básica – em todas as suas etapas e modalidade.

[...]

Art. 3º O SINAEB produzirá:

I – indicadores de rendimento escolar, referentes ao desempenho dos estudantes e aos dados pertinentes apurados pelo censo escolar da educação básica;

II – indicadores de **avaliação institucional**, em conformidade ao estabelecido no art. 1º; e

III – o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, Ideb, agregará a este o Índice de Diferença do Desempenho esperado e verificado – IDD dos estudantes da educação básica, entre outros (BRASIL, 2016a, grifo nosso).

Segundo Cara (2017, on-line), o SINAEB:

é fruto de uma emenda apresentada pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação durante a tramitação do plano, mas bastante aperfeiçoada pelo Cedes. O Cedes (Centro de Estudos Educação e Sociedade) é uma entidade científica dedicada à educação e às políticas educacionais, sediada na Unicamp (Universidade Estadual de Campinas), com abrangência nacional.

Após dois anos de debates envolvendo a sociedade civil e especialistas, o SINAEB foi regulamentado pela Portaria MEC nº 369, de 5 de maio de 2016. Condizente com o disposto na Lei do PNE, o SINAEB – com a missão de articular os esforços avaliativos da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios – iria tanto utilizar e produzir informações a partir de indicadores de rendimento escolar [...] como também empreenderia processos inovadores de avaliação institucional, que levanta dados relativos a características como perfil e condições de vida do alunado, de suas famílias e dos profissionais da educação, bem como as condições de oferta da educação, dados sobre o entorno das escolas, entre outros fatores e variáveis que influenciam o processo de ensino-aprendizagem [...] esse sistema buscava aproveitar e aperfeiçoar projetos até então desenvolvidos pelo INEP [...] uma espécie de correspondente aperfeiçoado do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) – não jogava nada fora. Muito pelo contrário, incorporava o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), a Prova Brasil e demais avaliações já existentes, porém avançava: fornecendo elementos concretos e objetivos para corrigir os rumos das políticas educacionais. E esse era o seu ineditismo e valor.

No entanto, nem a presença da avaliação institucional no PNE nem a promulgação da portaria acima citada foram suficientes para garantir sua efetivação, porque, após o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff (PT), este avanço representado pela Portaria nº 369 foi revogado na gestão do

ex-presidente Michel Temer (PMDB), através da Portaria nº 981, de 26 de agosto de 2016 (BRASIL, 2016b). Uma das batalhas políticas perdidas na interminável luta em defesa de uma educação socialmente justa, muito bem registrada/denunciada por Cara (2017, on-line):

Em 26 de agosto de 2016, o Ministério da Educação de Michel Temer (PMDB-SP), encabeçado por Mendonça Filho (DEM-PE) e por Maria Helena Guimarães de Castro (PSDB-SP), tendo o Inep presidido por Maria Inês Fini (PSDB-SP), publicou no Diário Oficial da União a Portaria 981 [...] revogando sem quaisquer debates toda a avançada regulamentação do Sistema.

Com tal revogação, ficou restabelecido o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB⁷⁵) como meio de avaliação da educação básica. Em nota oficial publicada em 2 de setembro de 2016, sobre tal decisão, o Ministério da Educação (MEC) afirmou:

[...] em 25 de agosto de 2016, por meio da Portaria nº 981, o MEC reviu essa decisão ao revogar a portaria anterior, por entender que já existe um sistema nacional para esse fim e que qualquer alteração que se faça necessária em suas referências não é conveniente ou oportuna enquanto não for concretizada a revisão da Base Nacional Comum Curricular, ainda em curso. Esse processo de revisão é uma prioridade para o Ministério da Educação.

Dessa forma, o diagnóstico do sistema educacional brasileiro e de fatores associados ao desempenho do estudante permanece sendo realizado pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). (BRASIL, 2016c).

75 Composto por um conjunto de avaliações em larga escala que estão mantidas e sob responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP): Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) - conhecida como Prova Brasil; a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA).

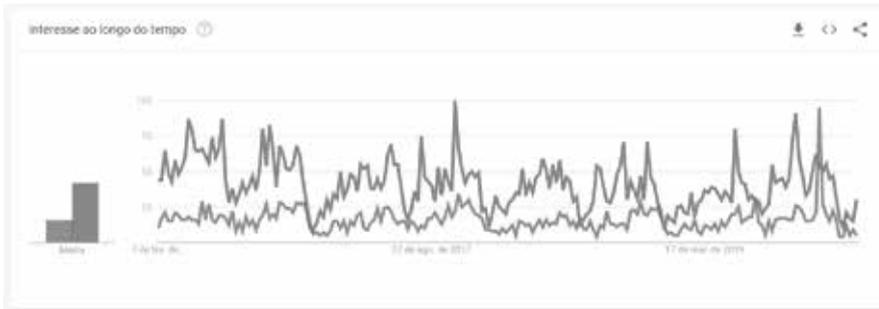
Este detalhe historiográfico é importante para evidenciar que o conhecimento sobre Educação precisa passar inevitavelmente pelo conhecimento no campo do direito. Mas não apenas conhecer as leis que dizem respeito à Educação sem ingenuidade. Não podemos construir um conhecimento sobre tal legislação de forma apenas internalista, como se essas leis existissem isoladas no vácuo. Pelo contrário, é importante construir este conhecimento a partir de uma consciência política para compreendê-las como produto de um tensionamento de diversos grupos, figuras públicas, anônimas, empresariais ou partidárias que terminam por desenhar um resultado de uma somatória resultante destas múltiplas forças/interesses.

Neste sentido, cabe ainda tomar tal reflexão à luz do alerta trazido pela Profa. Dra. Denise Carreira (2020), que contextualiza mais amplamente os tempos atuais de ataques ao direito à Educação – ou uma desconstrução da ideia da Educação como um direito – nos termos de um esvaziamento do PNE e desmonte institucional das políticas e órgãos educacionais, especialmente no que se refere ao enfrentamento das desigualdades, uma quebra do pacto federativo.

Portanto, por mais que estejamos convencidos da inegável importância da avaliação institucional participativa, estamos cientes de que, infelizmente, sua efetivação e respaldo oficial na forma de política pública ainda é algo que estamos em busca pela concretização. Se compararmos os três tipos de avaliação, precisamos reconhecer que, infelizmente, a avaliação institucional normalmente ainda é como a “prima pobre” das avaliações, como afirma Carreira (2020).

Apesar dessa afirmação se utilizar de uma expressão popular, tal desdém por esse tipo de avaliação pode ser verificado com um suplementar recurso metodológico ao realizarmos uma operação comparativa simples a partir de uma ferramenta estatística de *big data* para visualização de dados como o Google Trends, por meio da qual é possível observar facilmente (visual e quantitativamente) distintos graus de interesses de procura nos motores de busca Google, conforme mostrado na Figura 1.

Figura 1 – Gráfico comparativo entre as frequências de buscas dos termos “Avaliação Institucional” (vermelho) e “Avaliação da Aprendizagem” no buscador Google (considerado o intervalo temporal de 02/01/2016⁷⁶ a 02/01/2020).



Fonte: Google Trends (21/08/2020).

Para além de uma mera contemplação visual do gráfico apresentado, convém observar a interpretação de tais dados a partir da ideia de que há uma real e reconhecida correlação estatística entre essa quantificação do interesse (quantidade de buscas detectável por ferramentas como o Google Trends) e a precificação/valoração do item buscado (CHOI; VARIAN, 2012; ACEVEDO et al., 2020) – o que corrobora a afirmação de Carreira (2020) sobre um menor reconhecimento em relação à avaliação institucional participativa.

A tempo, convém registrar que foi promulgada a Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020 (BRASIL, 2020), que altera os termos do § 3º do Artigo 60 da Constituição Federal, propiciando, dentre outros ganhos para a Educação, a constitucionalização do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SINAEB). Este fato implica na possibilidade de que muitos pontos discutidos neste artigo sejam reavivados futuramente, ainda que, até o momento, não tenha havido desdobramentos práticos neste sentido. Aliás, esse é mais um dado que demonstra o quão a temática da autoavaliação participativa continua sendo um campo de disputa na legislação brasileira graças à atuação dos movimentos sociais em prol da melhoria da educação no país por meio da luta pela autonomia das escolas.

76 A data de 02/01/2016 foi adotada em vez de 01/01/2016 para ter melhor consistência nos dados, pois exatamente nesta data a empresa Google alterou/atualizou seu sistema de coleta de dados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É inegável que avaliar é uma das melhores formas de compreender e é o melhor caminho para ampliar a qualidade da Educação no sentido de tornar a escola um ambiente socialmente justo. Porém, há muitas formas de se fazer avaliação escolar e precisamos estar atentos tanto às suas dimensões técnicas quanto ético-políticas envolvidas nessa prática. É preciso ter consciência de que as conquistas de direitos na Educação não ocorrem de forma neutra, isenta e “esterilizada” politicamente sob a forma de leis e ferramentas meramente legalistas, mas sim na forma de muitos e cansativos empreendimentos/lutas sociais, políticas e jurídicas durante seu processo de construção.

Este conhecimento crítico é necessário, pois defender e fazer avaliação institucional participativa é, antes, intentar uma luta para a sua existência e, só depois, para sua manutenção ou sobrevivência.

Tecnicamente, é uma metodologia avaliativa complementar, mas é também uma atitude política de resistência à hegemonia do paradigma capitalista dentro da educação quanto às suas frentes nocivas à igualdade de direitos. Concordando com Sarti (2015), precisamos encontrar maneiras menos destrutivas de convivência: é necessário refletir de outro modo, entre pares, sobre as nossas práticas de trabalho. Portanto, para isso, nada melhor do que a proposta da avaliação institucional participativa.

A implementação prática da autoavaliação participativa implica em encarar desafios/dificuldades pragmáticos que vão desde uma estimulação e convite para a participação voluntárias dos integrantes de uma comunidade escolar, planejamento, organização estratégica, postura diplomática, escuta ativa até as negociações e luta políticas e jurídicas por sua regulamentação legal em âmbito municipal e estadual. No entanto, é um esforço necessário e promissor, pois a avaliação institucional é uma boa ferramenta aliada à busca por uma qualidade socialmente referenciada para a educação pública.

No entanto, é necessário e importante estarmos engajados conscientemente na luta em defesa da busca pela qualidade educacional brasileira que passe por ações de avaliação institucional – dentre outras ações igualmente importantes – e esta precisa ser do tipo participativa para ser mais inclusiva, mais democrática, significativa e coerente com a realidade de cada escola.

REFERÊNCIAS

- ALBERTO, J. L. M.; BALZAN, N. C. Avaliação de projeto político-pedagógico pelos funcionários: espaços e representatividade. **Avaliação**, Sorocaba, v. 13, n. 3, p. 745-776, nov. 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/aval/v13n3/07.pdf>>. Acesso em: 9 maio 2021.
- ACEVEDO, C. R. et al. Uso do *Google Trends* como indicador para o faturamento de uma marca. **Educação, Cultura e Comunicação**, v. 11, n. 22, 2020. Disponível em: <<https://cutt.ly/VbOxtDh>>. Acesso em: 27 abr. 2021.
- AUTOAVALIAÇÃO Participativa – por uma avaliação viva: das escolas aos planos de educação. Direção: Luis Flávio Lima. Produção: Alavanca. Brasil: Ação Educativa, 2017. (22 min). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=UUMyeLPnWc>>. Acesso em: 4 maio 2021.
- AVALIAR Com Todos Para Mudar a Escola. Direção: Cleberson Henrique de Moura, Fabíola Alice dos Anjos e Renato Melo Ribeiro. São Paulo: FEUSP, 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Vq15oFWLY0Q>>. Acesso em: 8 maio 2021.
- BAUER, A.; ALAVARSE, O. M.; OLIVEIRA, R. P. de. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educação e Pesquisa**, 2015, vol. 41, p. 1367-1384. Disponível em: <<https://cutt.ly/oyB3f-cu>>. Acesso em: 6 maio 2021.
- BOBBIO, N. **Direita e esquerda**: razões e significados de uma distinção política. São Paulo: Editora da Unesp, 1995.
- BRASIL. **Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020**. Altera a Constituição Federal para estabelecer critérios de distribuição da cota municipal do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS). Disponível em: <<https://cutt.ly/9bOxeNa>>. Acesso em: 1 set. 2020.

- _____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: <<https://cutt.ly/tbOxgTI>>. Acesso em: 6 maio 2021.
- _____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base.** Brasília: Inep, 2015. Disponível em: <<https://cutt.ly/ybOzeRg>>. Acesso em: 9 maio 2021.
- _____. Ministério da Educação. **Portaria nº 369, de 5 de maio de 2016.** Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SINAEB. Brasília: MEC, 2016a. Disponível em: <<https://cutt.ly/LbOzpzD>>. Acesso em: 9 maio 2021.
- _____. Ministério da Educação. **Portaria nº981, de 25 de agosto de 2016.** Revoga a Portaria MEC nº 369, de 5 de maio de 2016, e dá outras providências. Brasília: MEC, 2016b. Disponível em: <<https://cutt.ly/lbOzvX>>. Acesso em: 9 maio 2021.
- _____. Ministério da Educação. **Saeb é restabelecido como meio de avaliação da educação básica.** Brasília: MEC, 2016c. Disponível em: <<https://cutt.ly/ybOxDqt>>. Acesso em: 9 maio 2021.
- CARA, D. T. Inep de Temer censura novo modelo de avaliação, previsto na Lei do PNE. **Blog do DANIEL CARA.** 2017. Disponível em: <<https://cutt.ly/abOzPqX>>. Acesso em: 2 maio 2021.
- CARREIRA, D. **Política e Organização da Educação Básica I – POEB I.** São Paulo: USP, 2020. Notas de aula.
- CHOI, H.; VARIAN, H. Predicting the present with Google Trends. **Economic record**, v. 88, p. 2-9, 2012. Disponível em: <<https://cutt.ly/SbOzCPe>>. Acesso em: 8 maio 2021.
- DIAS SOBRINHO, J. Avaliação como instrumento da formação cidadã e desenvolvimento da sociedade democrática: por uma ético-epistemologia da avaliação. In: RISTOFF, D. e ALMEIDA JR, V. P., orgs., **Avaliação Participativa. Perspectivas e Debates**, MEC/ INEP, Brasília 2004.

GAULEJAC, V. **Gestão como Doença Social**. Tradução: Ivo Stornio-
lo. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2007.

HAROCHE, C. O Inavaliável em uma Sociedade de Desconfiança. In:
BALANDIER, G. **O Que Avaliar Quer Dizer**. Tradução: Anto-
nio de Padua Danesi. São Paulo: Editora Fap-Unifesp, 2015. Título
original: Ce qu'évaluer voudrait dire.

KRASILCHIK, M. As relações pessoais na escola e a avaliação. In: CAS-
TRO, A. D.; CARVALHO, A. M. P. (Org.). **Ensinar a ensinar**:
didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Cengage
Learning, p. 165-175, 2012.

LIBÂNEO, J. C.; SILVA, E. Finalidades educativas escolares e escola
socialmente justa: a abordagem pedagógica da diversidade social e
cultural. **Revista on Line De Política E Gestão Educacional**,
v. 24, n. esp.1, p. 816-840, 2020. Disponível em: <<https://cutt.ly/HbOzM3V>>. Acesso em: 8 maio 2021.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e pro-
posições. 12^a ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos
e recriando a prática. 2^a ed. Salvador: Malabares, 2005.

MARTUCELLI, D. Crítica da Filosofia da Avaliação. In: BALAN-
DIER, G. **O Que Avaliar Quer Dizer**. Tradução: Antonio de Pa-
dua Danesi. São Paulo: Editora Fap-Unifesp, 2015. Título original:
Ce qu'évaluer voudrait dire.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendiza-
gens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SAHLBERG, P. How GERM is infecting schools around the world? **Pa-
siSahlberg.com**. 2012. Disponível em: <[http://pasisahlberg.com/
text-test/](http://pasisahlberg.com/text-test/)>. Acesso em: 22 abr. 2021.

SARTI, C. Prefácio à Edição Brasileira: O “Inavaliável”. In: BALAN-
DIER, Georges. **O Que Avaliar Quer Dizer**. Tradução: Antonio
de Padua Danesi. São Paulo: Editora Fap-Unifesp, 2015. Título ori-
ginal: Ce qu'évaluer voudrait dire.

SORDI, M. R. L. Avaliação institucional participativa: contradições emergentes a partir do exame da categoria espaço/tempo. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 13, 2006, Recife. **Painel**. Recife: UFPE, 2006. Disponível em: <<https://cutt.ly/nbOz-3Dt>>. Acesso em: 2 maio 2021.

SORDI, M. R. L.; BERTAGNA, R. H.; SILVA, M. M. A avaliação institucional participativa e os espaços políticos de participação construídos, reinventados, conquistados na escola. **Cadernos Cedes**, v. 36, n. 99, p. 175-192, 2016. Disponível em: <<https://cutt.ly/9bO-z4Al>>. Acesso em: 24 abr. 2021.

VILLAS BOAS, B. M. F. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Escolar. Campinas: Papirus, 2008.

A MÍDIA E O SISTEMA DE JUSTIÇA: POSSÍVEIS CONFLITOS ENTRE A LIBERDADE DE INFORMAÇÃO E O PROCESSO JUDICIAL

*Clarissa Bottega*⁷⁷

*Mariana Gomes de Oliveira*⁷⁸

INTRODUÇÃO

O objetivo do presente texto é apresentar o conflito existente entre a liberdade de imprensa e os direitos fundamentais dos sujeitos envolvidos em processos judiciais, em especial, a garantia constitucional da presunção de inocência.

Inicialmente, apresentaremos as normativas aplicáveis ao exercício da atividade jornalística no Brasil, sobretudo, os ditames constitucionais e infraconstitucionais que devem ser respeitados no que tange à liberdade de informação e divulgação de ideários.

Por conseguinte, traremos à baila os direitos fundamentais que devem ser observados no trâmite processual brasileiro, em especial, o princípio

77 Jurista, escritora, pesquisadora, bacharel em Direito, mestre em Ciências Jurídicas pela Universidade de Coimbra – Portugal, doutoranda em Ciências Sociais pelo PPGCS da UNISINOS.

78 Advogada, pesquisadora, bacharel em Direito e mestre em Ensino pela Universidade de Cuiabá.

constitucional da presunção de inocência dos sujeitos investigados no âmbito do inquérito policial e/ou das partes envolvidas no processo judicial.

Por fim, sem exaurir o tema em debate, será delineada a discussão da doutrina e da jurisprudência sobre a influência da mídia nos julgamentos pelos magistrados, bem como a manipulação da notícia no que se refere ao princípio da persuasão racional do juiz por meio de exemplos de casos que receberam os holofotes da mídia de forma sensacionalista.

1. DA LIBERDADE DE EXPRESSÃO E DE INFORMAÇÃO DA ATIVIDADE JORNALÍSTICA NO BRASIL

A imprensa brasileira tem por garantia decorrente do Estado Democrático de Direito instituído pela Constituição Federal de 1988 a liberdade de expressão e de informação como forma de tutela da sua atividade que prima pela transparência e independência institucional.

A democracia constitucional possui como primado o acesso à informação pelo cidadão, nela incluída a atividade midiática de instituições públicas e privadas, que, inclusive, contam com diversos meios de comunicação, dentre eles a televisão e a internet.

Desta forma, existem diversas garantias fixadas pela Constituição Federal que tutelam a atividade da imprensa nacional. Dentre elas, oportuno salientar os dispositivos abaixo reproduzidos:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

(...)

IV – é livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato;

(...)

IX – é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença;

(BRASIL, CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988, grifo nosso).

Observa-se que o Estado Democrático de Direito visa, dentre diversos objetivos e garantias, tutelar a liberdade de expressão e de informação da atividade comunicativa, sendo vedadas qualquer censura imposta pelo Estado.

O artigo 220 da Constituição Federal de 1988, inserido no Capítulo V, intitulado “da comunicação social”, destaca outras garantias e conceitos atrelados à atividade midiática, destacando, já no *caput* do artigo, a proibição de qualquer tipo de restrição a manifestação do pensamento, criação, expressão e informação.

Além das garantias, a atividade midiática encontra limitações previstas tanto na Constituição Federal de 1988, como também na norma infraconstitucional, dentre elas, a Lei nº 5.250/67, que regula a liberdade da manifestação do pensamento e da informação.

Os artigos 1º e 7º da Lei nº 5.250/67 apresentam garantias e limites ao exercício da liberdade de manifestação do pensamento e informação, conforme abaixo transcrito:

Art. 1º. É livre a manifestação do pensamento e a procura, o recebimento e a difusão de informações ou ideias, por qualquer meio, e sem dependência de censura, respondendo cada um, nos termos da lei, pelos abusos que cometer.

(...)

Art. 7º No exercício da liberdade de manifestação do pensamento e de informação não é permitido o anonimato. Será, no entanto, assegurado e respeitado o sigilo quanto às fontes ou origem de informações recebidas ou recolhidas por jornalistas, radio repórteres ou comentaristas. (BRASIL, Lei Nº 5.250/1967).

A imprensa é livre para divulgar os fatos sociais. Porém, não pode se valer do anonimato, devendo ser revelado o nome do responsável pela redação da notícia.

Dentre as pesquisas desenvolvidas envolvendo a temática da influência da mídia no Poder Judiciário, tem-se o entendimento apresentado no trabalho intitulado “A influência da mídia no processo penal”, apresentando perante a Universidade Federal da Grande Dourados:

Ora, a mídia conta, **assim, com a liberdade de imprensa, a qual é mais um eficaz instrumento da democracia, eis que estabelece um ambiente sem censura ou medo, no qual várias opiniões e ideologias podem ser manifestadas e contrapostas**, ensejando um processo de formação do pensamento, concretizando o direito à informação. (RIBEIRO, 2018, p. 53, grifo nosso).

O entendimento de Rui Barbosa, na obra “A imprensa e o dever da verdade” (2004) apud Ribeiro (2018), apresenta a importância da mídia livre e sem restrições estatais para o bom desenvolvimento da nação:

A imprensa é a vista da nação. Por ela é que a Nação acompanha o que lhe passa ao perto e ao longe, enxerga o que lhe malfazem, devassa o que lhe ocultam e tramam, colhe o que lhe sonégam, ou roubam, percebe onde lhe alvejam, ou nodoam, mede o que lhe cerceiam, ou destroem, vela pelo que lhe interessa, e se acautela do que a ameaça. (...) Um país de imprensa degenerada ou degenerescente é, portanto, um país cego (...) **um país de ideias falsas e sentimentos pervertidos, um país que, explorado na sua consciência, não poderá lutar com os vícios, que lhe exploram as instituições** (RUI BARBOSA, 2004, p. 32-34 apud RIBEIRO, 2018, p. 53).

Sendo assim, devem ser garantidas à mídia tanto a liberdade de expressão (que tem por conceito a liberdade de manifestação de ideias e pensamentos) como a liberdade de imprensa (isenta de restrições estatais – censura), com o objetivo precípua de difundir notícias nacionais e internacionais para que, em todos os sentidos, a sociedade obtenha acesso a todos os fatos considerados relevantes.

Porém, precisamos considerar que a liberdade de expressão e de imprensa deve observar, além de diversos dogmas morais como a transparência e a verdade, os ditames do ordenamento jurídico brasileiro, como será demonstrado no tópico seguinte.

2. DA PRESUNÇÃO DE INOCÊNCIA E DA PERSUASÃO RACIONAL DO JUIZ: PRINCÍPIOS APLICÁVEIS AO SISTEMA DE JUSTIÇA

Inobstante a importância deferida pela Constituição Federal de 1988 aos atos praticados com o objetivo de conferir a ampla massificação da comunicação social (conforme dispositivos citados no tópico anterior), destaca-se que a mídia deve observar, no ato da difusão da notícia, o previsto no texto constitucional e legal, especialmente em casos envolvendo a atividade policial e processual.

Certamente que determinados atos antijurídicos e ilegais praticados na sociedade geram, por si só, sentimentos de comoção e repulsa na coletividade, o que, por diversas vezes, é agravado pela mídia sensacionalista.

Por motivos diversos, dentre eles, a busca por um maior número de audiência e propaganda, a mídia tem se inclinado a manchetes de cunho chamativo que induzem a população a conclusões precipitadas sobre fatos sociais.

Longe de indicar os motivos da mídia sensacionalista e o julgamento da sociedade, devemos considerar que, para os fins de investigação policial e instrução de processos judiciais, os comentários e notícias vinculadas pela mídia devem ser desconsiderados para formação do caderno inquisitório e, inclusive, futuro convencimento do juiz de direito.

Além das instituições estatais (Polícia Civil e Poder Judiciário), que não devem considerar o apelo midiático, vez que são agentes imparciais, precisamos ponderar que as pessoas envolvidas na investigação e/ou no processo judicial possuem família e amigos, trabalham, pagam seus impostos, ou seja, vivem em sociedade e, até que a investigação e/ou processo efetivamente tenha a sua finalização, as partes devem ter a garantia dos seus direitos constitucionais, dentre eles, a presunção de inocência⁷⁹.

Assim, além do ser maquiavélico que, muitas vezes, é criado com o apoio da mídia sensacionalista, as pessoas investigadas e/ou processadas, devem ser consideradas inocentes até que ocorra a efetiva instrução processual e a sentença condenatória, conforme entendimento abaixo declinado:

79 Art. 5º. (...) LVII – ninguém será considerado culpado até o trânsito em julgado de sentença penal condenatória; (BRASIL, CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988).

A presunção da inocência é infringida pela mídia sensacionalista, tendo em vista criar um juízo de valor acerca do acusado de maneira imediata. Esta publicidade acelerada, pré-processual, é quem realmente julga e condena sem o devido processo legal, o que acontece quase a todo o instante com a cumplicidade dos delegados e agentes de polícia (AGNELLI, 2015, p. 1).

O juízo de valor social, além de infringir o princípio da inocência, igualmente ofende diversos princípios aplicáveis à atividade do Poder Judiciário, dentre eles, o princípio da persuasão racional ou do livre convencimento motivado do juiz.

Pelo princípio acima mencionado, a atividade judicial deve considerar as provas produzidas no processo, ou seja, os limites do sistema jurídico são delineados de forma técnica, e não emotiva e/ou apelativa, como tenta imprimir a mídia sensacionalista.

O delegado de polícia, promotor de justiça, juiz de direito, advogado e defensor público devem, conjuntamente, se atentar à produção de provas sob a tutela do poder público, e não através de links de internet da mídia apelativa e desinteressada com a narrativa da verdade real ocorrida no caso concreto.

Em assim agindo, teremos, ao final da investigação e/ou do processo judicial, uma decisão embasada na convicção formada por elementos probatórios técnicos (jurídicos e legislativos), conferindo, assim, todas as garantias do Estado Democrático de Direito.

Por fim, de bom alvitre ainda destacar entendimento acerca das falsas premissas difundidas pela mídia sensacionalista:

Muitas vezes a mentira ou o exagero hermenêutico (as *versões*) – propagada (o) pela mídia, pela sociedade ou pelas autoridades do processo – formam aquele pré-julgamento útil até mesmo ao ato autoritário de *prender e manter preso* o [suposto] autor. Nesses casos, é cada vez mais comum, nos Tribunais brasileiros, uma espécie de repetição de decisões pretéritas que seguem insistentemente a falsa premissa originária, adotando-a como “verdade” (ou, o que é pior, como “*verdade real*”). (SOUZA, 2016, p. 1).

A verdade real não deve ser desvirtuada pela mídia, devendo, pelo contrário, os veículos de comunicação servirem de sustentáculo para a transmissão da notícia verdadeira e não tendenciosa. Porém, a realidade tem se revelado diversa dos objetivos reais da difusão, conforme será demonstrado nos exemplos indicados no tópico adiante.

3. DA INTERFERÊNCIA DA MÍDIA. CASOS MIDIÁTICOS. DA EXPOSIÇÃO DAS PARTES ENVOLVIDAS E SEUS FAMILIARES.

É visível que, em diversos casos judiciais, as partes envolvidas no litígio se utilizam de apelos midiáticos para realizar uma verdadeira comoção social contra uma das partes e sua família, conforme já manifestado por Vieira (2018, p.30-31), que afirma que por vezes o redator da notícia transforma o ato comum em sensacional, cria um clima de tensão por meio de títulos e imagens fortes, contundentes, que atingem e condicionam a opinião pública.

Em casos de comoção social, as chamadas jornalísticas das matérias possuem características da mídia sensacionalista, que busca a qualquer preço “vender” suas notícias sem tomar qualquer cuidado com informações mais precisas e verdadeiras.

Porém, é de bom alvitre salientar que a mídia, por vezes, tem seu lado obscuro na busca de sensacionalismo.

Neste compasso, uma das partes se olvida de apresentar provas técnicas e tenta se valer das matérias sensacionalistas como meio de prova da suposta conduta antijurídica praticada pela parte antagonista.

A doutrina mais especializada já se manifestou acerca da tentativa das partes litigantes utilizarem notícias sensacionalistas, que, reforça-se, são empregadas por pessoas para criar um sentimento de comoção social que muitas vezes levam os desavisados a um julgamento precipitado e injusto.

O apelo midiático, em diversos processos judiciais, leva uma das partes a experimentar situações de truculência gratuita por parte da mídia, envolvendo não somente os processos da temática criminal, mas também os processos das demais áreas do direito (cível, administrativo e outros).

Em casos que possam gerar certa comoção social, por vezes, se verifica falas à imprensa de delegados de polícia, magistrados, promotores de

justiça, advogados e até mesmo das partes envolvidas na investigação e/ou processo judicial, que realizam afirmações totalmente desnecessárias à mídia.

Neste ponto, vejamos o que diz a doutrina:

As inverdades “vazadas” por autoridades e partícipes do caso à “mídia” (normalmente sensacionalista, que vive de sangue e, nos intervalos, da venda de colchões, cápsulas de emagrecimento e dentaduras), formam mentalidade! Formam opiniões que... julgam! Essa mídia sensacionalista comete falso testemunho tanto quanto uma testemunha mentirosa, e macula o expediente do processo (SOUZA, 2018, s/p).

Independente da conduta ilícita, objeto do processo judicial, tal situação não autoriza a exposição das partes litigantes e, até mesmo, da família, como cruéis e pessoas do mal, como por vezes quer fazer crer a mídia sensacionalista.

A doutrina já se manifestou acerca dessas notícias midiáticas e sensacionalistas, especialmente quando se trata de casos que geram comoção na sociedade, levando muitas vezes a parte acusada a experimentar diversas hipóteses de agressões gratuitas por parte dos canais de comunicação:

Não confundir “clamor público” com a histeria e raiva desçaímadada de certas autoridades que, para se tornar o centro de atenções, dão a determinados fatos comuns (e que ocorrem em todas as comarcas) uma estrondosa e ecoante divulgação, com a indefectível cooperação espalhafatosa da mídia, sempre ávida de divulgar o drama, o infortúnio e a desgraça alheia, esbanjando hipérboles (TOURINHO FILHO, 1999, p. 529, grifo nosso).

Nessa mesma esteira de entendimento, o Poder Judiciário já vem tomando providências no sentido de conter a mídia sensacionalista, conforme exemplos abaixo.

No ano de 2018, houve decisão judicial proibindo a Rede Globo e a Globo News de divulgarem qualquer notícia vinculada ao caso da vereaa-

dora Marielle Franco⁸⁰, justamente porque a própria investigação policial e o desenrolar do processo-crime vinculado estariam prejudicados com a ampla divulgação e sensacionalismo criado pela mídia.

Acerca da decisão judicial em comento, merece destaque o trecho da sentença divulgado pela mídia:

Na sentença, o juiz diz que “o vazamento do conteúdo dos autos é deveras prejudicial, pois expõe dados pessoais das testemunhas, assim como prejudica o bom andamento das investigações, obstaculizando e retardando a elucidação dos crimes hediondos em análise”.

(...) Na decisão, o juiz Gustavo Gomes Kalil proíbe a emissora de divulgar termos de declarações, mesmo sem a identificação das testemunhas. Proíbe, também, a divulgação das técnicas e procedimentos sigilosos usados na investigação; dos conteúdos de gravações de áudios de pessoas investigadas ou não; de conteúdos telemáticos, ou seja, de áudios e mensagens, extraído de contas de e-mails e telefones das vítimas, testemunhas e investigados; e, ainda mais, qualquer outro conteúdo do inquérito (G1, 2018).

Um outro caso de exposição midiática sensacionalista é o do reitor da Universidade Federal de Santa Catarina, professor Luiz Carlos Cancellier de Olivo⁸¹, que foi algemado e ficou preso por mais de 30 horas, acusado de fazer parte de um esquema de desvio de dinheiro da Universidade.

80 Marielle Franco era vereadora de primeiro mandato na cidade do Rio de Janeiro/RJ e foi assassinada a tiros, em conjunto com seu motorista, em uma emboscada na noite de 14 de março de 2018, após deixar um debate na ONG Casa das Pretas, no centro do Rio de Janeiro. Tanto a vereadora, como o motorista, morreu no momento do crime. Disponível em: <<https://p.dw.com/p/3qbYp>>. Acesso em: 08/05/2021.

81 Luiz Carlos Cancellier de Olivo tinha 59 anos e era reitor da UFSC e foi alvo de investigação da Polícia Federal que prendeu o reitor em 02/10/2017 sob acusação de obstruir a investigação no suposto desvio de milhões de reais. No dia seguinte a prisão, a sede da reitoria havia amanhecido pichada com a frase “ladrões devolvam os 80 milhões”. Cancellier foi afastado do seu cargo e proibido de pisar na universidade que frequentava há quatro décadas, situada em frente ao apartamento onde morava. Cometeu suicídio em 04/10/2017. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2017/10/04/politica/1507084756_989166.html>.

Uma das medidas cautelares impostas ao reitor ao sair da prisão foi não “colocar os pés” na instituição.

Após 18 dias da experiência traumática com alta exposição na mídia local, estadual, nacional e internacional, o reitor se suicidou e, com o fim das investigações, nada foi provado contra ele.

A mesma atividade midiática que impôs tamanha repulsa à conduta do reitor da Universidade Federal de Santa Catarina, divulgou o resultado da investigação em diversos canais de comunicação, dentre eles, uma notícia intitulada como “A segunda morte do reitor da UFSC”, conforme trecho abaixo em destaque:

Na operação, os agentes prenderam sete pessoas, entre as quais o professor Luiz Carlos Cancellier de Olivo, então com 59 anos, reitor da universidade. Cancellier foi algemado, acorrentado pelos pés e submetido a revista íntima. De uniforme cor de laranja, permaneceu trinta horas detido, parte delas em um presídio de segurança máxima, e, ao sair, ficou proibido de pisar no campus da universidade, até ser liberado por ordem judicial. A experiência traumática lhe deixou uma cicatriz indelével. Dezoito dias depois, suicidou-se, pulando do 7º andar de um shopping center em Florianópolis (WEINBERG, 2018. s/p).

Nos casos relatados acima, é possível perceber o quanto a exposição midiática sensacionalista pode acarretar prejuízo à vida das pessoas, ainda mais quando o processo judicial – único capaz de julgar uma pessoa com as garantias constitucionais previstas no Estado Democrático de Direito – ainda não foi sequer instaurado ou ainda pende de decisão judicial final.

Tais relatos servem para ilustrar as consequências de um processo judicial que, por vezes, é exposto aos comentários invasivos do ambiente midiático, que, inclusive, é utilizado por uma das partes no processo como “meio de prova” para tentar convencer a atividade judicante da versão que nem sempre é a verdadeira.

O Poder Judiciário deve se pautar pelos princípios constitucionais e pela legislação vigente, não se deixando seduzir pela mídia sensacionalista e por paixões mesquinhas, sempre primando para a decisão justa e equitativa.

Daniela Fernandes, em seu artigo intitulado “A influência da mídia nas decisões do Poder Judiciário” (2015), analisa:

[...] percebe-se que o interesse da imprensa atualmente não é só o de veicular informações, mas também noticiar eventos que ofereçam maiores índices de audiência, geralmente relacionados aos casos de grandes repercussões na seara criminal, onde os fatos são narrados de forma parcial e sensacionalista, onde os suspeitos já encontram-se pré-condenados na TV, nos jornais e na internet, antes mesmo do julgamento (FERNANDES, 2015, s/p).

E a mesma autora conclui afirmando que:

Esses pré-julgamentos midiáticos estão diretamente relacionados com a decisão do juiz e o futuro do processo, visto que a estigmatização dos acusados pela imprensa impossibilita a aplicação das garantias processuais e constitucionais, principalmente no que tange ao contraditório e a ampla defesa (FERNANDES, 2015, s/p).

Nesse sentido, o Poder Judiciário deve estar atento e vigilante, para que as garantias constitucionais do Estado Democrático de Direito sejam observadas, garantidas e efetivamente aplicadas para que a Justiça aplicada seja a mais “justa” possível.

Devemos lembrar que o Poder Judiciário é independente, devendo ser imparcial, pois é guardião dos direitos e liberdades individuais, porta de acesso aos direitos para o cidadão.

Neste sentido, manifestou-se o Supremo Tribunal federal, na decisão abaixo ementada proferida pelo Ministro Celso de Mello:

(...) os julgamentos do Poder Judiciário, proferidos em ambiente de serenidade, não podem deixar-se contaminar, qualquer que seja o sentido pretendido, por juízos paralelos resultantes de manifestações da opinião pública que objetivem condicionar o pronunciamento de magistrados e Tribunais, pois, se tal pudesse ocorrer, estar-se-ia a negar, a qualquer acusado em processos criminais, o direito fundamental a um julgamento justo (...) (STF. Embargos

Infringentes na Ação Penal nº 470. Ministro Celso de Mello, grifo nosso).

Sendo assim, conclui-se que o julgador deve ser livre e ter compromisso apenas com a legislação e sua consciência, não estando vinculado a paixões e sensacionalismos, atento aos argumentos, fundamentos e às provas dos autos.

As decisões proferidas pelo Poder Judiciário não devem em absoluto se pautar por sentimentos sociais desvinculados de fundamentos jurídicos. As decisões não devem ser proferidas com preocupações voltadas à repercussão, pois o Magistrado deve ser livre em seu convencimento e em suas decisões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluindo, podemos verificar que a imprensa nacional possui a garantia conferida pela Constituição federal e legislação infraconstitucional do amplo exercício de divulgação de notícias e informações, em atendimento à liberdade de informação conferida pelo Estado Democrático de Direito.

Por outro lado, o princípio da presunção de inocência garante aos envolvidos na atividade investigativa e processual a certeza de que o processo será conduzido por sujeitos imparciais e que irão se atentar as provas produzidas nos autos.

As notícias sensacionalistas e apelativas são meios que fogem da atividade jurisdicional técnica e, inclusive, extrapolam os limites da liberdade de imprensa, pois sabemos que o Poder Judiciário deve, obrigatoriamente, se vincular às provas dos autos e não a notícias produzidas no campo da especulação.

Casos em que ocorrem exposições excessivas das partes geram reflexos negativos não somente na atividade imparcial do sistema de justiça, como também nos investigados e/ou processados judicialmente que, juntamente com seus familiares e amigos, sofrem os efeitos do “julgamento social” fomentado pela mídia sensacionalista.

Assim, longe de exaurir o tema proposto no presente texto, relevante questionar até que ponto a mídia efetivamente exerce função colaborati-

va e de divulgação com transparência e veracidade, quando da exposição excessiva de casos.

REFERÊNCIAS

AGNELLI, Lucas. **Breves considerações sobre a mídia em relação ao processo penal.** Disponível em: <<https://lucasagnelli.jusbrasil.com.br/artigos/152283421/breves-consideracoes-sobre-a-midia-em-relacao-ao-processo-penal>>. Acesso em: 08/05/2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 26/04/2021.

_____. **Lei nº 5.250, de 9 de fevereiro de 1967.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5250.htm>. Acesso em: 09/05/2021.

FERNANDES, Daniela. **A influência da mídia nas decisões do Poder Judiciário.** Disponível em: <https://danielafernandes03.jusbrasil.com.br/artigos/200716928/a-influencia-da-midia-nas-decisoes-do-poder-judiciario>. Acesso em: 21/11/2018.

G1 Rio. **Justiça proíbe TV Globo de divulgar conteúdo do inquérito que apura os assassinatos de Marielle e Anderson.** Disponível em: <<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2018/11/17/justica-proibe-tv-globo-de-divulgar-conteudo-do-inquerito-que-apura-os-assassinatos-de-marielle-e-anderson.ghtml>>. Acesso em: 08/05/2021.

RIBEIRO, Bruna Bispo. **A influência da mídia no processo penal.** Disponível em: <<http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/bitstream/prefix/1730/1/BrunaBispoRibeiro.pdf>>. Acesso em: 09/05/2021.

SOUZA, André Peixoto de. **Mídia sensacionalista no processo criminal.** Disponível em: <<https://canalcienciascriminais.com.br/midia-sensacionalista-no-processo-criminal/>>. Acesso em: 09/05/2021.

Supremo Tribunal Federal. **Embargos Infringentes em Ação Penal nº 470**. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStf/anexo/AP_470__EMBARGOS_INFRINGENTES.pdf>. Acesso em: 09/05/2021.

TORRES, Aline. **O suicídio do reitor para quem prisão foi ultraje e sentença de morte**. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2017/10/04/politica/1507084756_989166.html>. Acesso em: 09/05/2021.

TOURINHO FILHO, Fernando da Costa. **Código de Processo Penal Comentado**. 5ª ed, v. 1, São Paulo: Saraiva, 1999.

WEINBERG, Monica. **A segunda morte do reitor da UFSC**. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/brasil/a-segunda-morte-do-reitor-da-ufsc/>>. Acesso em: 08/05/2021.

VIEIRA, Ana Lúcia Menezes. **Processo Penal e Mídia**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2003.

EDUCAÇÃO EM SAÚDE NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19: UMA REFLEXÃO SOBRE DESAFIOS E TENDÊNCIAS

*Francivânia Brito de Matos*⁸²

*Maria Lúcia Duarte Pereira*⁸³

INTRODUÇÃO

A educação é uma área que reflete sua essência na humanidade e, nesse sentido, é reconhecida por seu sentido amplo, ao representar tudo aquilo que pode ser feito para desenvolver o ser humano. E no sentido estrito, representa a instrução e o desenvolvimento de suas competências e habilidades (REGO, 2018). Esta, tem sua complexidade por todo seu contexto histórico, cultural e aplicação social que principia suas diversas correntes, tendências e concepções.

A partir da consideração e contexto da política na educação, Freire (1987) reforça que esta não é neutra, pois, necessariamente, implica princípios e valores para uma certa visão de mundo e de sociedade, que correspondem às bases da educação sanitária. Do mesmo modo, a educação em saúde é uma estratégia utilizada, com a finalidade de desenvolver

82 Mestranda do Programa de Pós-Graduação Cuidados Clínicos em Enfermagem e Saúde da Universidade Estadual do Ceará.

83 Doutora em Enfermagem. Professora Titular do Programa de Pós-Graduação Cuidados Clínicos em Enfermagem e Saúde da Universidade Estadual do Ceará.

no indivíduo uma consciência crítica das causas reais dos seus problemas, proporcionando mudanças de comportamentos e, a partir disso, o desenvolvimento de valores que favoreçam a melhor qualidade de vida, promoção da saúde e resulte, sobretudo, em prevenção de doenças (CORRÊA; MORETTI, 2009).

De certo, o Ministério da Saúde considera a educação em saúde como um combinado de práticas do setor que contribuem para possibilitar diretamente na autonomia das pessoas para o seu cuidado, na troca de saberes com os profissionais e no debate com os gestores a fim de alcançar uma atenção de saúde de acordo com suas necessidades e potencialidades para garantir a integralidade da saúde.

Essas práticas de educação na área da saúde envolvem pelo menos três segmentos a contar: os profissionais de saúde que valorizem a prevenção e a promoção tanto quanto as práticas curativas; os gestores que apoiem esses profissionais e a sociedade; e a construção de seus conhecimentos propiciando a sua autonomia nos cuidados, individual e coletivamente (FALKENBERG et al, 2014).

Mas embora essas definições estejam claras e os elementos que compõem se correlacionem, pressupõem que as estratégias utilizadas para o desenvolvimento desse processo, segundo especialistas nesse tipo de abordagem educacional, limitações entre retórica e prática. Ao considerar o processo político pedagógico, é requerido o desenvolvimento de um pensar crítico e reflexivo, permitindo desvelar a realidade e propor ações transformadoras que levem o indivíduo à sua autonomia e emancipação como sujeito histórico e social, capaz de propor e opinar nas decisões de saúde para cuidar de si, de sua família e de sua coletividade.

E ao considerar um contexto que traz consigo grandes mudanças, os desafios tendem a ser ainda maiores, como é o caso do atual afetamento à saúde, caracterizado pela Organização Mundial de Saúde (OMS) como pandemia (Covid-19), na qual vem configurando um novo cenário, com ações imprescindíveis de cuidado individual e coletivo (OMS, 2020).

Essas atuações individuais e coletivas contemplam pontos importantes como o conhecimento em si, a adesão às condutas e/ou terapêuticas propostas, inclusão de atividades complementares, boas práticas que perfaçam a promoção do autocuidado e do cuidado ao outro.

Segundo o Ministério da Saúde (2020), o vírus causador dessa doença pandêmica é o Coronavírus da Síndrome Respiratória Aguda Grave 2 (Sars-Cov-2), com alto grau de transmissão por contato ou gotículas, podendo os sintomas chegarem a quadros de pneumonia severa, sendo responsável por uma situação que pode variar desde infecções assintomáticas leves a problemas respiratórios graves, além do comprometimento de vários outros órgãos. Assim, trata-se de uma doença contagiosa, altamente transmissível, com alta taxa de mortalidade e, ainda, com sérias dúvidas sobre seus afetamentos (BRASIL, 2020).

Por conceber as informações que versam sobre a Covid-19, por sua transmissibilidade, tratar-se de uma doença infecciosa e de rápida propagação, ressalta-se a importância em informar a população assertivamente acerca das estratégias de prevenção e controle e, ainda, promover instruções educativas sobre a doença. Para isso, a OMS lança mão de orientações educativas que versam, sobretudo, quanto às medidas de precaução que se aplicam para toda sociedade com o intuito de evitar a contaminação em massa, bem como sua propagação. Dentre elas, estão as medidas de etiqueta respiratória, o distanciamento social, o uso de máscaras e a higienização das mãos. Além disso, o estímulo à capacitação por meio de cursos sobre a condução da doença aos profissionais da saúde (OMS, 2020).

De fato, é esperado que a educação em saúde se materialize com suas potencialidades, articule em suas formas, superando as limitações já em curso, para contribuir no enfrentamento dessa realidade e ainda ter capacidade para agregar valor disruptivo para uma realidade ainda mais comprometida por envolver outras práticas, como a usabilidade de tecnologias e outras inovações.

Ao constituir a problemática, o estudo reflexivo contempla a educação em saúde no contexto da pandemia, com apresentação de perspectivas de transformação, descrevendo o que tem se produzido durante esse período e os desafios respectivos que levam a refletir categoricamente sobre as tendências da temática.

1. EDUCAÇÃO EM SAÚDE NA PANDEMIA

Ao ponto que existem muitas concepções e práticas a favorecer a humanização e proporcionar benefícios ao homem, a educação popular em

saúde, por exemplo, se dá de forma a valorizar as diversas crenças e sapiências, assim sendo reconhecida como metodologia que prioriza os conhecimentos prévios de um povo, sua diversidade cultural na construção de novos saberes. Além disso, há a valorização da iniciativa dos educandos, a responsabilidade com as classes populares e o diálogo entre o saber popular e científico, trazendo a priorização da intercomunicação entre diversos autores da pluralidade social (FREIRE, 2008; PITANO, 2017).

A educação associada permite trabalhar pedagogicamente com adultos, crianças e jovens, propiciando um ambiente inovador e de aprendizado na população. Nesta metodologia, o indivíduo é o centro do processo de mudança, proporcionando uma maior interação entre os atores envolvidos no processo humano de transformação (ARAÚJO et al., 2015). À realidade da pandemia, faz-se necessário um processo ativo, no qual torne possível a responsabilização com o conhecimento no processo saúde-doença, fazendo jus às possibilidades como toda educação pode oferecer.

Contudo, a educação em saúde é o aprendizado no qual pode proporcionar ao indivíduo e à comunidade os critérios para escolher entre as alternativas e tomar decisões mais saudáveis para seu próprio bem-estar. Isso porque se acredita que as pessoas têm um potencial para mudanças em seu estilo de vida, desde que compreendam as razões e os benefícios inerentes ao melhor agir à sua vida. Assim como suas formas podem ser desenvolvidas, mantendo a essência no diálogo, na troca do saber em quaisquer que sejam os locais como empresas, escolas, instituições de saúde e demais espaços nos quais a educação se aplica por seus diversos meios da comunicação (ARAÚJO et al., 2015).

1.1. A EDUCAÇÃO EM SAÚDE NUMA NOVA PERSPECTIVA DE TRANSFORMAÇÃO

A educação tem um importante papel na transformação social, na reformulação de costumes, na aceitação de novos valores, além de estimular o autoconhecimento (CORRÊA; MORETTI, 2009). E nessa vertente, é algo intenso, necessariamente orientado para o cumprimento de medidas de cuidados básicos, como o uso de máscaras, lavagem das mãos, boas práticas de isolamento social para fins de se aplicar o aprendizado e se precaver

do acometimento pelo vírus, que ganha espaços nos discursos e pouco são levados em consideração na prática.

Essas ações educativas podem ser objetos de resistência e transformação e serem concretizadas em três áreas distintas e interligadas. Primeiramente, na educação formal, que prepara e qualifica profissionais nos vários níveis de ensino. Na educação continuada, que seleciona, admite, treina e atualiza recursos humanos nos locais de trabalho. Também na Educação Permanente, a qual se relaciona à anterior e com essência voltada para a capacitação permanente desses profissionais. Assim, compreende a educação em saúde a que inclui todas as atividades educativas junto à clientela, seja em ações pontuais, orientações qualificadas, palestras educativas, programas de ensino permanentes à saúde e afins (GIRONDI, 2006).

Para garantir minimamente esses benefícios da educação na saúde, são empregadas estratégias e ferramentas que favoreçam a compreensão, reflexão do indivíduo, autonomia do cuidado e, sobretudo, transformar em resultados exitosos à saúde a partir do entendimento de que isso tenha sido fruto propriamente de uma interação educativa.

Uma adesão satisfatória a esta ação pode ser considerada quando o indivíduo assume a responsabilidade sobre o seu cuidado, sobre o manejo da sua condição de saúde, tornando-se um ser emancipado capaz de modular comportamentos. Essa concepção e adesão sofrem influência de diversos fatores e um deles é o conhecimento de que o indivíduo possui sobre a doença e o tratamento e o comportamento diante das condições de saúde como todo (GIRONDI, 2006).

Nesta vertente, a intervenção educativa deverá ser pautada em técnicas elucidativas, interativas e dinâmicas que busquem a interação com o público-alvo e permita que ressignifique o seu estilo de vida (BACKES et al., 2008). Além de muitas doenças já existentes, o novo coronavírus trouxe muitas outras ameaças à vida, ao tempo que acontece a cruel pedagogia do vírus, como Santos (2020) aborda em discursos subjetivos em seu livro, questionando sobre o que potencialmente esta pandemia pode ensinar e o que se pode aprender de conhecimentos em si (sobre o vírus e humanidade) e para além dele (sobre condições de indução do conhecimento) no envolvimento social (SANTOS, 2020).

Em suma, com toda atenção no enfrentamento à pandemia e na disseminação do conhecimento sobre a doença, as informações exaustivas

sobre a problemática – que ganham destaque nos telejornais, em mídias sociais, em bases de dados sobre o assunto – ainda não garantem uma consciência de autonomia de melhores práticas. Daí, torna incitador um estudo que promova uma revisão sobre a educação em saúde no contexto pandêmico, abrangendo pontos que apontem para soluções de impacto para a saúde, sendo a transformação pela educação a arma certa nesse enfrentamento.

1.2. A PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE EDUCAÇÃO EM SAÚDE NESSE PERÍODO PANDÊMICO

As áreas da educação e da saúde, quando relacionadas, compreendem uma grande relevância para ciência por possuírem exclusivamente seus próprios contextos, realidades e potencialidades. Ao especificar o seu universo de estudo, agregando-o a um fenômeno, alargador de interesses, sendo este o atual contexto da pandemia, a produção se qualifica para contribuir ainda mais para novas concepções, práticas e considerações na vida humana.

Para responder a esse interesse, uma revisão integrativa da literatura foi associada com o propósito de adquirir e organizar as informações deste estudo. O processo de busca se deu na base de dados da Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), constituindo os descritores e operador booleano a seguir: (descritores ("Covid-19") AND ("educação em saúde") AND ("pandemia")), no período de dezembro de 2019 a abril de 2021, obedecendo os critérios de exclusão, característicos com o objetivo da pesquisa. Chegou-se a um quantitativo de 684 produtos científicos sobre a temática, com inclusão de 38 artigos para este estudo.

E apesar do quanto se tem explorado na literatura cinzenta e nos argumentos diários sobre a imposição das formas de ensino, exclusivamente nesse tempo, ainda não se tem um número significativo de estudos sobre a subjetividade no campo da educação em saúde, que reforce a reflexão. Mas investigações evidenciam impactos para a autonomia do indivíduo sobre sua saúde, para o autocuidado, a concepção sobre a doença e o sentido do isolamento social. E ainda, no que se refere à orientação para a procura assistencial mais adequada quando no aparecimento dos sintomas característicos da doença, configurando em uma procura consubstancial,

de objetivos semelhantes, como o conhecimento, a informação, a educação para a saúde.

De fato, os estudos apontam para os desafios enfrentados nesse tempo, aos quais grandes incertezas e interrogações impulsionam as novas práticas. Encontram-se, nessa vertente, iniciativas promissoras, nos eixos da assistência, do ensino, da pesquisa e da extensão, além do envolvimento transversal da inovação tecnológica nesses eixos.

Seguindo nas produções, os objetivos convergem sobre o conhecimento necessário para minimizar os danos da doença e acometimento em massa; a qualificação do cuidado a ser monitorado e avaliado; as orientações e vigilâncias em saúde, refletindo sobre as argumentações e reconstruções de saberes no mundo para encarar o tal vírus.

1.3. DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO EM SAÚDE

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), em assembleias com discursos como “Educação durante a COVID-19 e além: a Coalizão Global de Educação em ação” aponta sobre a crise causada pela doença, resultando no comprometimento das aulas em escolas e em universidades, afetando mais de 90% dos estudantes do mundo (UNESCO, 2020). Com este dado bruto, é possível entender os discursos já pontuados no estudo por envolver um fenômeno que afeta a base da educação para as demais áreas do conhecimento e de interesse maior para a área da saúde.

Para que dessa crise se tenha melhores desfechos, muito se tem contado com a ciência para tirar proveito da educação em saúde. Por exemplo, estimulando o interesse pelos bons hábitos em casa e no trabalho, orientando quando do aparecimento de sintomas, esclarecimentos para assistência profissional. Sobre isso, os estudiosos consideram a educação em saúde como peça fundamental na prevenção e continuidade da qualidade de vida dos beneficiados por estas ações (STAMMB et al., 2019).

E apesar do pouco tempo, a educação ganhou o pódio de atenção por essas necessidades específicas na área da saúde e já movida por suas próprias questões basilares. E ao convergir com muitas limitações, os desafios ficam mais evidentes e assim trazidos nos textos como a imposição da

modernização do ensino, para o docente e para o discente, tendo em vista o único meio do ensino-aprendizagem, como é o caso da virtualização, no ensino à distância (EaD) e/ou ensino remoto, ao comparar o passado recente de só dispor a formação por meio de métodos tradicionais, que acontecia “facilmente” em “tempos normais” em sala de aula física. Isso é pontuado no quadro 1.

Quadro 1 – Caracterização da educação em saúde e os principais desafios encontrados nos estudos, organizados por eixos de atenção, no período pandêmico

Id.	Desafios e tendências dos estudos	Eixo
1.	Capacitação dos docentes (formação acadêmica)	Ensino e Inovação tecnológica
2.	Capacitação dos profissionais em saúde (cursos, aperfeiçoamentos, treinamentos, etc.)	Ensino e Inovação tecnológica
3.	Novos modelos de ensino na saúde	Ensino e Inovação tecnológica
4.	Processo formativo tecnológico	Ensino
5.	Estruturação de nova matriz curricular	Ensino
6.	Modernização educacional (modalidades de ensino EaD/ensino remoto)	Ensino e Inovação tecnológica
7.	Pesquisas relacionadas a avaliação dos estudos e estágios em saúde	Pesquisa
8.	Pesquisas relacionadas a avaliação de impacto ao ensino na área da saúde	Pesquisa
9.	Utilização de novos métodos e aplicações nas pesquisas relacionadas a grandes bancos de dados em saúde	Pesquisa
10.	Uso de mídias sociais para assuntos profissionais da saúde	Extensão
11.	Espaço colaborativo virtual nas ações de educação	Extensão
12.	Simulação realística	Ensino e Inovação tecnológica
13.	Comunidades de práticas	Extensão

Fonte: Produção da/s autora/s.

A este período, a pesquisa tomou prestígio em todas as dimensões de interesse, no suporte aos tomadores de decisão na gestão, aos estudiosos/

pesquisadores impossibilitados de cumprir atividades no campo de coleta de dados, aos profissionais que mal tinham autonomia sobre o assunto e, sobretudo, toda a população buscava por informação sobre o vírus, a epidemiologia e prognósticos.

A cada interessado, a busca pelas suas mídias e/ou bases de dados que respondessem aos vários questionamentos sobre a doença e diminuísse angústia por pouco saber aumentavam. E assim, restando às provas de outras experiências no campo da pesquisa, a aprender novas formas de coletar dados em saúde, a buscar por técnicas de aprendizagem de máquinas a distância, por exemplo, para associação de dados disponíveis na íntegra e se não disponibilizados por meio de estruturas de grandes bancos pela necessidade também do uso forçado para implantação de sistemas de registros eletrônicos nos hospitais e setores da saúde, sendo estes capazes de concentrar informações completas do paciente, dentre outras informações clínicas, sociodemográficas, dentre outras.

O contexto acelera para a necessidade de pesquisas que avaliem o impacto da educação em saúde, do ensino-aprendizagem, e correlacione as aplicações usando métodos digitais-tecnológicos.

E além do eixo pesquisa, também pontuado o eixo extensão, seja ela a nível de pós-graduação ou aos movimentos de educação em saúde por meio de ações educativas de extensão e novas maneiras de exercer as funções da comunidade de práticas em saúde que versam para que a manutenção do cuidado – seja contínuo e de qualidade pelas experiências exitosas das boas práticas desenvolvidas entre o profissional da saúde, o indivíduo e a comunidade.

Dentre os estudos, os mais tocados, foram a respeito do quesito informação-aprendizagem, que discorrem sobre os desafios na contramão da evolução humana e seu processo de educação como aqueles que disseminam informações falsas ou totalmente contrárias, as chamadas fakes news, as desinformações, as falácias da ignorância, dentre as orientações feitas arbitrariamente, ignorando tudo que a ciência promove.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A principal evidência do estudo converge para a importância da educação na área da saúde nesse período pandêmico e o quanto ela pode agre-

gar de valor na autonomia no desempenho das práticas humanas, quando relacionadas totalmente à integralidade da saúde.

De todo modo, a pandemia tem trazido importantes desafios que poderão favorecer um futuro promissor na área da educação em saúde, contudo por trazer a tecnologia em todos os eixos como abordados nos principais documentos científicos sobre a temática. Ou seja, a inovação tecnológica se faz transversal ao exercício de educar e contribuir com o setor da saúde.

Mesmo com tantos desafios, outro ponto atribui-se sobre essas práticas por meio das ações educativas que tendem a ser objetos de resistência e transformação para todos os interessados ao agregar o tradicional ensino às aplicações de inovações tecnológicas, com o objetivo comum de promover a educação em saúde e ainda garantir a qualidade, resiliência e novas perspectivas mesmo após o atual contexto.

A tendência pelas formas de ensino-aprendizagem ao encontro da educação em saúde aponta uma realidade que já se alcança importantes resultados, pela transversalidade da inserção tecnológica a contribuir em quaisquer que sejam os eixos, do ensino, pesquisa e extensão, para um educar com e para a saúde.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, B.B.M de; RODRIGUES, B.M.R.D; PACHECO, S.T. de A. A. Promoção do cuidado materno ao neonato prematuro: a perspectiva da educação problematizadora em saúde. **IA** [Internet], p. 128-131, 2015. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/enfermagemuerj/article/view/14779>>.
- BACKES, V.M.S.; LINO, M.M; PRADO, M.L do; REIBNITZ, K.S; CANAVER, B.P. Competência dos enfermeiros na atuação como educador em saúde. **Rev. bras. enferm.**, p. 858-865, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S003471672008000600011&lng=en>.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional da Educação. Parecer CNE/CP Nº 5/2020.** Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para

- fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2020.
- CORRÊA, C.; MORETTI, M. Da educação problematizadora para a educação matemática crítica. **IA** [Internet] p. 523-536, 2009. Disponível em: <<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/921>>.
- FREIRE, P. A alfabetização de adultos: é ela um quefazer neutro? **Educação & Sociedade**, n. 1. São Paulo: Cortez, 1978.
- FALKENBERG, Mirian Benites et al. Educação em saúde e educação na saúde: conceitos e implicações para a saúde coletiva. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p. 847-852, 2014.
- GIRONDI, J.B.R.; NOTHAFT, S.C. dos S; MALLMANN, F.M.B. A metodologia problematizadora utilizada pelo enfermeiro na educação sexual de adolescentes. **Cogitare Enferm**, p. 161-165, 2006.
- MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Painel coronavírus**. 2020. Disponível em: <<https://covid.saude.gov.br>>. Acesso em: 30 abr. 2021.
- OMS. **Sobre o surto de novo coronavírus (COVID-19)**. Genebra, 2020. Disponível em: <[https://www.who.int/news-room/detail/30-01-2020-statement-on-the-second-meeting-of-the-international-health-regulations-\(2005\)-emergency-committee](https://www.who.int/news-room/detail/30-01-2020-statement-on-the-second-meeting-of-the-international-health-regulations-(2005)-emergency-committee)>. Acesso: 1 mai. 2021.
- PITANO S de C. A educação problematizadora de Paulo Freire, uma pedagogia do sujeito social. **IA** [Internet]. 2017. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/43774>>
- REGO, A M X. Educação: conceitos, finalidades e modalidades. **Scientia cum Industria**, v. 6, n. 1, p. 38-47, 2018.
- SANTOS, B de S. **A Cruel pedagogia do Vírus**. Coimbra: Editora Almedina S.A., 2020.
- STAMM B, et al. A educação em saúde no ambiente hospitalar: relato de experiência sobre prevenção de lesões por pressão. **Extensio: Revista Eletrônica de Extensão**, p. 133-140, 2019.

UNESCO. A Comissão Futuros da Educação da Unesco apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a COVID-19. Paris: Unesco, 16 abr. 2020. Disponível em: <<https://pt.unesco.org/news/comissao-futuros-da-educacao-da-unesco-apela-ao-planejamento-antecipado-o-aumento-das>>. Acesso em: 4 jun. 2020.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). WHO Health Emergency Dashboard. 2020. Disponível em: <<https://covid19.who.int/region/amro/country/br>>. Acesso em: 22/04/2021.

ENSINO POR COMPETÊNCIAS E METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO REMOTO: POSSIBILIDADES E AVANÇOS EM FISIOLOGIA DO EXERCÍCIO

Keith Sato Urbinati⁸⁴

INTRODUÇÃO

A Universidade não prepara o profissional de educação física para o mercado de trabalho. Normalmente, o ensino é fragmentado, reducionista e com mecânica cartesiana-newtoniana.

Historicamente, para a formação de profissionais da área de saúde, no processo de ensino-aprendizagem, são utilizadas metodologias conservadoras/tradicionais, pautadas na reprodução de conhecimentos (MITRE et al., 2008).

A mera transmissão de conteúdos gera apenas retenção e repetição de atitudes nos futuros profissionais, de forma passiva, receptiva e reprodutora (DIESEL et al., 2017). Ao contrário, o ambiente profissional solicita uma consciência de reflexão crítica, curiosa, criativa e investigadora para tomadas de decisão (MITRE et al., 2008).

⁸⁴ Doutora em Tecnologia em Saúde, professora, pesquisadora e coordenadora do Laboratório de Fisiologia do Exercício e Esporte da PUCPR.

Mas, como mudar, como realizar uma ruptura neste processo tradicionalista? Como oportunizar que o estudante tenha uma percepção de um mundo vivo, com relações dinâmicas em constante transformação (MITRE et al., 2008)?

Dentre diferentes metodologias e abordagens de ensino, devemos repensar quais papéis e estratégias deveriam ser priorizadas na formação destes profissionais. Pensar em uma metodologia para uma prática de educação libertadora, na formação de um profissional ativo e apto a aprender (MITRE et al., 2008): a aprender, a conhecer, a fazer, a conviver e a ser, garantindo integralidade da atenção à saúde com qualidade, eficiência e resolutividade (FREIRE, 2015).

Uma importante abordagem é o ensino por competências, cujo processo educacional é baseado em competências, em um modelo de aprendizagem que transcende o conteudismo e passa a avaliar o progresso do aluno com base em competências e resultados de aprendizagem (MESQUITA; FLORE; LIMA, 2018).

Para que o ensino por competências seja realmente efetivado, as metodologias ativas possibilitam que o estudante se torne um agente ativo no processo de aprendizagem, com interação entre sujeitos históricos por meio de palavras, ações e reflexões (FREIRE, 2015).

O estudante ocupa o centro das ações educativas e o conhecimento é construído de forma colaborativa, assumindo um papel ativo na aprendizagem, com experiências, saberes e opiniões valorizadas como ponto de partida para construção do conhecimento (DIESEL et al., 2017). Neste processo, o professor é apenas um agente facilitador. O estudante deve ser responsável por sua autoaprendizagem, com pesquisas, reflexões e análises para possíveis tomadas de decisão (DIESEL et al., 2017).

O emprego de metodologias ativas no ensino superior, por si só, já é um desafio (DIESEL et al., 2017), mas o ensino remoto instaurado em 2020, devido à pandemia, trouxe um momento de reflexão sobre a valoração qualitativa do processo educacional (MARTINS, 2020). Em meio a este processo de desconstrução e reconstrução da educação, o objetivo do presente estudo foi relatar o desenvolvimento e aplicação de um modelo de ensino por competências com a utilização de metodologias ativas de forma remota em fisiologia do exercício.

1. DESENVOLVIMENTO

Participou do estudo uma turma do 4º período do curso de educação física de uma Universidade do estado do Paraná, durante o isolamento social da pandemia Covid-19, no segundo semestre de 2020. Participaram da disciplina de Fisiologia da Performance Humana 42 estudantes do período matutino.

1.1. DESCRIÇÃO DA DISCIPLINA NA MATRIZ CURRICULAR

Foi implementado um planejamento de 18 semanas de aula, com carga horária de 8 horas semanais (4 aulas teóricas e 4 aulas práticas). A disciplina de Fisiologia da Performance Humana atendeu 2 competências de um total de 5 competências do curso de Bacharelado em Educação Física, bem como os elementos de competência da matriz curricular do curso (quadro 1). No início do semestre letivo, foram construídos: a ementa, os resultados de aprendizagem; Indicadores de Desempenho (IDs); cronograma de atividades; e processo avaliativo para cada elemento de competência.

QUADRO 1 – COMPETÊNCIAS E ELEMENTOS DE COMPETÊNCIA DA DISCIPLINA DE FISIOLÓGIA DA PERFORMANCE HUMANA

Competência	Elementos de Competência
Competência 1: Desenvolver pesquisa em ciências da vida, seguindo metodologia científica, conforme diretrizes éticas e legais, em prol da sociedade e meio ambiente, com senso crítico, autonomia e honestidade intelectual.	1.4 Discutir os resultados obtidos na pesquisa. 1.5. Comunicar os resultados da pesquisa, demonstrando escrita autoral, integridade científica e honestidade intelectual em todo o processo de pesquisa.

Competência	Elementos de Competência
<p>Competência 5: Propor práticas corporais com organização pedagógica do movimento em diferentes fases da vida, a partir de um raciocínio sistêmico, integrando conhecimentos biológicos, ambientais e tecnológicos, considerando diversidade humana, de acordo com os princípios éticos, autorregulação e senso crítico.</p>	<p>5.1. Caracterizar práticas corporais em diferentes contextos, conforme a lógica da organização pedagógica do movimento.</p> <p>5.2. Problematizar práticas corporais integrando conhecimentos biológicos, ambientais e tecnológicos para construção de argumentos.</p> <p>5.3. Desenvolver senso crítico sobre práticas corporais problematizadas, considerando fundamentos éticos culturais e anatomofisiológicos em diferentes fases da vida.</p> <p>5.4. Analisar sistematicamente o funcionamento do corpo humano, estabelecendo as situações de homeostasia e de desequilíbrio.</p>

1.2. CONSTRUÇÃO DA DISCIPLINA

A construção da disciplina foi realizada pela professora titular e encaminhada para discussão e aprovação ao Núcleo Docente Educacional e Colegiado de Curso da Universidade. Após avaliação e aprovação, a ementa da disciplina foi (URBINATI, 2020):

A disciplina de Fisiologia da Educação Física e Esporte permite ao estudante do 4º período do Curso de Educação Física, analisar os padrões de respostas fisiológicas agudas e crônicas em diferentes intensidades de exercício considerando os sistemas energéticos, metabólicos, endócrino, neuromuscular, cardiorrespiratório. Integrando conhecimentos biológicos, ambientais e tecnológicos na diversidade humana, com testes de hipóteses dos modelos teóricos fisiológicos. Ao final da disciplina o estudante será capaz de avaliar os fundamentos fisiológicos necessários para uma adequada prescrição do exercício físico, respeitando em diferentes fases da vida, com autonomia senso crítico.

Para a competência 1, caracterizada pela proposta de práticas corporais com conhecimentos do movimento em diferentes condições biológicas, foi desenvolvido um resultado de aprendizagem (RA), seguido de dois índices de desempenhos (IDs):

Resultado de Aprendizagem 1: Testar as hipóteses de modelos teóricos fisiológicos em ciências da atividade física, exercício e saúde baseada em evidência científica.

ID 1.1: Interpreta as variáveis fisiológicas quantitativas na atividade física, exercício e saúde.

ID 1.2: Identifica amostras para constatação de padrões fisiológicos ao longo da atividade física, exercício e saúde.

Para a competência 5, caracterizada pelo desenvolvimento de pesquisa, foram desenvolvidos dois resultados de aprendizagem, seguido de dois IDs para cada:

Resultado de Aprendizagem 2: Analisar as respostas agudas e crônicas do exercício físico em diferentes sistemas orgânicos com senso crítico.

ID 2.1: Diferencia as respostas agudas e crônicas do exercício físico.

ID 2.2: Investiga os comportamentos dos sistemas orgânicos frente às diferentes condições do exercício físico.

Resultado de Aprendizagem 3: Avaliar as variáveis fisiológicas dos sistemas orgânicos em situações de homeostasia e de desequilíbrio considerando as diferentes fases da vida.

ID 3.1: Compara os valores das variáveis fisiológicas encontradas em diferentes intensidades e características do exercício físico, com os padrões de referência científica.

ID 3.2: Organiza estratégias de aplicação das variáveis fisiológicas para a prescrição do exercício físico.

Os seguintes temas de estudo foram elencados para a disciplina, conforme Simonson (2015):

T1: Homeostase, alostase e estado estável

T2: Domínios, intensidades e volumes do exercício físico

T3: Respostas agudas e crônicas ao exercício físico

T4: Adaptações orgânicas ao exercício contínuo e intermitente

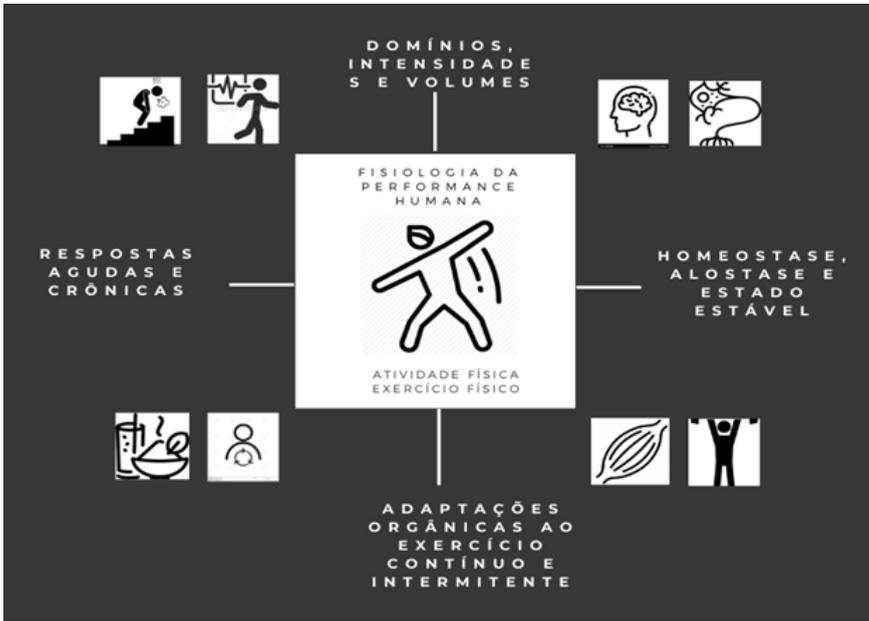
Para contemplar os resultados de aprendizagem e os elementos de competência, foi desenvolvida a seguinte estratégia avaliativa (quadro 3):

QUADRO 3 – RELAÇÃO ENTRE RESULTADOS DE APRENDIZAGEM, TEMAS DE ESTUDO E ELEMENTOS DE COMPETÊNCIA

Resultados de Aprendizagem	Temas de Estudo	Elemento de Competência (Internaliza, Mobiliza, Certifica) e Competência
RA 1: Testar as hipóteses de modelos teóricos fisiológicos em ciências da atividade física, exercício e saúde baseada em evidência científica.	T1: Homeostase, alostase e estado estável	5.1. Caracterizar práticas corporais em diferentes contextos, conforme a lógica da organização pedagógica do movimento. 5.2. Problematicar práticas corporais integrando conhecimentos biológicos, ambientais e tecnológicos para construção de argumentos.
RA 2: Analisar as respostas agudas e crônicas do exercício físico em diferentes sistemas orgânicos com senso crítico.	T2: Domínios, intensidades e volumes do exercício físico T3: Respostas agudas e crônicas ao exercício físico	1: Diferencia as respostas agudas e crônicas do exercício físico. 2: Investiga os comportamentos dos sistemas orgânicos frente às diferentes condições do exercício físico.
RA 3: Avaliar as variáveis fisiológicas dos sistemas orgânicos em situações de homeostasia e de desequilíbrio considerando as diferentes fases da vida.	T1: Homeostase, alostase e estado estável T4: Adaptações orgânicas ao exercício contínuo e intermitente	1: Compara os valores das variáveis fisiológicas encontradas em diferentes intensidades e características do exercício físico, com os padrões de referência científica. 2: Organiza estratégias de aplicação das variáveis fisiológicas para a prescrição do exercício físico.

Para melhor compreensão da disciplina pelos estudantes, foi desenvolvido o mapa mental abaixo (figura 1).

FIGURA 1 – MAPA MENTAL DA DISCIPLINA DE FISIOLÓGIA DA PERFORMANCE HUMANA



1.3. DESENVOLVIMENTO DAS AULAS

As aulas da disciplina de Fisiologia da Performance Humana foram compostas de 8 encontros semanais: 4 aulas teóricas e 4 aulas práticas. Nas aulas teóricas, eram apresentados os conteúdos de forma expositiva. Nas 4 aulas práticas, os estudantes realizavam, nas 2 primeiras aulas, a atividade proposta pela professora em tempo real via plataforma virtual, com visualização de vídeos filmados previamente em ambiente laboratorial ou aulas práticas síncronas. Nas duas próximas aulas práticas, os alunos realizaram em grupos a discussão das atividades com base em questionários encaminhados previamente.

Todas as atividades foram realizadas em equipes elencadas pela professora no início do semestre, conforme informações sobre faixa etária, experiências prévias com pesquisas e profissionais. Utilizou-se este modelo de formação para garantir a heterogeneidade das equipes (VEIGA, 2016). Qualquer problema de relacionamento era resolvido entre professora e equipe em horário previamente agendado.

Adotou-se a metodologia ativa *Problem-Based learning* (PBL), que consiste na construção de soluções para problemas baseados na vida real, com o objetivo de ativar um conhecimento prévio para a construção crítica de novos conhecimentos (NUNEZ-LOPEZ, AVILA-PALET, OLIVARES-OLIVARES, 2017). O estudante deve identificar, investigar e aprender os conceitos e princípios de que precisam para resolvê-los (VEIGA, 2016).

No PBL, foca-se o objeto de ensino no estudante (NUNEZ-LOPEZ, AVILA-PALET, OLIVARES-OLIVARES, 2017). A aprendizagem é realizada experimentando, com o desenvolvimento de estruturas mentais para a aquisição de novas habilidades cognitivas. O conhecimento teórico-prático permite que o estudante se torne um ator ativo do processo, com consciência e responsabilidade pelo seu próprio aprendizado (VEIGA, 2016).

Foram realizados 11 laboratórios práticos com entregas semanais e 2 estudos de caso ao longo da disciplina, conforme o quadro 3.

QUADRO 3 – DESCRIÇÃO SEMANAL DAS ATIVIDADES PRÁTICAS REALIZADAS NA DISCIPLINA DE FISIOLOGIA DA PERFORMANCE HUMANA

Semana	Aulas práticas	Descrição
1	Laboratório 1: Homeostase (aula com prática síncrona)	Os estudantes realizaram medidas de frequência cardíaca, respiratória e de temperatura antes, durante os intervalos e após o exercício intervalado. O modelo de treino consistiu em treinamento intervalado de alta intensidade, com esforços de 20 seg e pausa de 10 seg. Foram realizados 8 esforços com variações de movimentos como agachamentos, polichinelos, corrida estacionária e <i>burpees</i> . Discussão: com base na literatura científica os estudantes discutiram como ocorreram as alterações na homeostase das variáveis frequência cardíaca, respiratória e de temperatura.

<p>2</p>	<p>Laboratório 2: Sistemas Energéticos (aula com prática síncrona)</p>	<p>Os estudantes realizaram medidas de frequência cardíaca (FC), sudorese e de percepção subjetiva de esforço (PSE) antes, e após a aplicação de cada modelo de exercício.</p> <p>Exercício 1: corrida estacionária com elevação de joelhos por 45 seg.</p> <p>Exercício 2: afundo (30 seg.), intervalo 10 seg., mountain climb (30 seg.), intervalo de 10 seg., passada lateral (30 seg.)</p> <p>Exercício 3: corrida de 12 minutos no lugar (Teste de Cooper)</p> <p>Discussão: com base na literatura científica os estudantes determinaram e explicaram quais sistemas energéticos estão associados com cada tipo de exercício. Calcularam e identificaram pela FC e PSE as intensidades de esforço realizadas em cada exercício. Calcularam e classificaram o consumo de oxigênio máximo com a aptidão cardiorrespiratória.</p>
<p>3</p>	<p>Laboratório 3: Sistema Nervoso (aula com utilização de vídeo)</p>	<p>Os estudantes assistiram um vídeo sobre prescrição de exercícios com eletroestimulação: https://www.youtube.com/watch?v=w9jWAIRhia0</p> <p>Discussão: com base na literatura científica os estudantes discutiram:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Qual a relação dos motoneurônios com a geração de contração muscular com e sem eletroestimulação? 2. Como ocorre o recrutamento muscular no potencial de ação com e sem eletroestimulação? 3. Exercícios de eletroestimulação geram hipertrofia? <p>Material de apoio: artigos científicos sugeridos nas referências da disciplina.</p>

4	Laboratório 4: Sistema Muscular (aula com prática síncrona)	<p>Os estudantes realizaram medidas de impulsão vertical (teste validado) como pré e pós-teste de uma intervenção com 30 exercícios de agachamentos e saltos utilizando o peso do próprio corpo.</p> <p>Discussão: com base na literatura científica, os estudantes discutiram:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Definição de potencialização pós-ativação (PPA). 2. Descrição do efeito da PPA no componente elástico muscular. 3. Descrição de quais e como os proprioceptores estão envolvidos no processo de controle do ciclo de alongamento encurtamento (CAE) muscular.
5	Laboratório 5: Sistema Hormonal (aula com prática síncrona)	<p>Os estudantes realizaram uma aula de ginástica para gestantes com um saco de arroz (ou similar) de 5 kg posicionado sobre o abdome.</p> <p>Discussão: com base na literatura científica, os estudantes discutiram:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Quais exercícios e posições devem ser evitados no período gestacional. 2. Quais adaptações hormonais ocorrem no período gestacional e como podem influenciar a prática de exercícios. 3. Como ocorre a termorregulação em gestantes e quais cuidados devem ser tomados na prescrição de exercícios.

<p>6</p>	<p>Laboratório 6: Sistema Hormonal (aula com utilização de vídeo)</p>	<p>Com base no conceito de homeostase do controle de glicemia pelos hormônios insulina e glucagon, realizou-se teste de esforço de carga progressiva em esteira no laboratório com um atleta convidado.</p> <p>Foi coletada a frequência cardíaca (FC), percepção subjetiva de esforço (PSE) e glicemia (mmg) antes, entre cada série (a cada 3 minutos), imediatamente após e após 5 minutos de caminhada recuperativa do teste de esforço.</p> <p>Discussão: com base na literatura científica, os estudantes construíram:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Calcule e classifique o consumo máximo de oxigênio. 2. Apresente graficamente o controle de glicemia antes, durante e após o teste de esforço. Identifique quais os valores de normalidade da glicemia. 3. Descreva como a liberação dos hormônios ACTH, adrenalina, noradrenalina, cortisol, glucagon e insulina atuaram no controle glicêmico deste atleta.
<p>7</p>	<p>Estudo de caso 1: Esteróides Anabolizantes (aula com prática síncrona)</p>	<p>Cada grupo ficou responsável pela análise de um fármaco (Deca, Durateston, Stanozolol/ Wistrol/ Etanat, Dianabol/Hemogeni, Oxandrolona, GH, Clenbuterol).</p> <p>Com base na literatura científica, deveriam responder e apresentar no formato de stories ou Tik Tok as seguintes informações:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O que é o fármaco e como ele atua no eixo hipotálamo-hipófise-gonadal (EHHG). 2. Qual o tipo de ação (curta ou longa) e proteínas sinalizadoras e receptoras. 3. Como pode afetar o EHHG?

8	<p>Avaliação:</p> <p>Defesa dos Laboratórios 1-6</p>	<p>Todas as atividades laboratoriais foram entregues em ambiente on-line semanalmente, a professora realizava a correção e solicitava ajustes dos estudantes.</p> <p>Nesta semana, cada grupo de estudantes foi atendido individualmente. Foi realizado um sorteio de uma pergunta de um dos laboratórios para cada integrante do grupo, no valor de 2.5. A avaliação foi semelhante a uma prova oral individual.</p>
9	<p>Laboratório 7:</p> <p>Sistema Cardíaco</p> <p>(aula com prática síncrona)</p>	<p>Os estudantes realizaram uma sessão de treino intervalado com esforços de 30 segundos e pausas de 10 segundos, constituindo 10 rounds de esforço.</p> <p>Discussão: com base na literatura científica, os estudantes construíram:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Calcular a frequência cardíaca (FC) máxima prevista. 2. Calcular as intensidades de treino conforme a FC 3. Identificar as intensidades de treinamento realizadas na sessão de treino. 4. Prescrever uma sessão de treinamento com base nos dados de FC.
10	<p>Laboratório 8:</p> <p>Sistema Cardíaco</p> <p>(aula com utilização de vídeo)</p>	<p>Foi filmado um teste de esforço com realização de eletrocardiograma (ECG) antes e durante o esforço.</p> <p>Discussão: com base na literatura científica, os estudantes construíram:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificação dos segmentos p, q, r, s, t no ECG de repouso e esforço. 2. Comparação dos dados de esforço e repouso. 3. Identificação e cálculo de variabilidade cardíaca pelo ECG. 4. Identificação da atuação do sistema nervoso autônomo pela variabilidade cardíaca em repouso e esforço.

<p>11</p>	<p>Laboratório 9: Sistema Respiratório (aula com utilização de vídeo)</p>	<p>Utilizamos nesta semana a mesma filmagem e dados da semana 10.</p> <p>Discussão: com base na literatura científica, os estudantes construíram:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Calcular e identificar o quociente respiratório (valor r) nos diferentes estágios do teste de esforço. 2. Com base no valor r, Identificar a predominância metabólica para cada estágio do teste. 3. Identificar os limiares ventilatórios 1 e 2. 4. Prescrever uma sessão de treinamento contínuo com base nos resultados do teste.
<p>12</p>	<p>Laboratório 10: Sistema Imune</p>	<p>Os alunos realizaram uma sessão de treino vigoroso com controle de frequência cardíaca (FC) individual.</p> <p>Foi realizado um treino de ginástica de academia semelhante ao vídeo abaixo: https://youtu.be/Zem0_qsDg0</p> <p>Os estudantes deveriam manter a FC vigorosa durante a aula. A professora solicitou no intervalo a medida da FC e instruiu para aumentar ou diminuir a velocidade dos movimentos.</p> <p>Atividade pré-exercício físico:</p> <p> Calcular a FC máxima predita e para as intensidades de treinamento leve, moderado, intenso e vigoroso (acima de 90%FC)</p> <p>Atividade pós-exercício físico:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Anotar a cada uma hora, durante o período de 24 horas a FC. 2. Descrever graficamente o comportamento da FC e identificar em quanto tempo a FC diminuiu para os valores de repouso. 3. Associar o comportamento da FC e intensidade do exercício, com a resposta imune.

14	Estudo de caso 2: Covid-19 (aula com prática síncrona)	Foi apresentado um estudo de caso de um paciente jovem, pós-Covid severo com internação de 25 dias. O paciente havia recebido alta hospitalar e liberação médica com teste de esforço. O quadro apresentava sarcopenia severa, fibrose cística com diminuição do VO ₂ máx em 25%, e miocardite sem característica de arritmia e insuficiência cardíaca, mas com diminuição de 30% do débito cardíaco. Com base neste quadro, os estudantes deveriam prescrever um programa de treinamento de reabilitação pós-Covid, com intervenção de 4 semanas, 3 sessões semanais de 50 minutos.
14	Estudo de caso 2: Covid-19 (aula com prática síncrona)	Andamento da atividade da semana 14
15	Apresentação estudo de caso Covid-19 (aula com prática síncrona)	Apresentação no formato de Seminário do estudo de caso, com presença de 2 professores para a arguição.
16	Laboratório 11: Processo de Fadiga (aula com prática síncrona)	TRX caseiro Com a utilização de um lençol posicionado em uma porta ou janela da casa, foi realizada uma aula semelhante ao vídeo abaixo: https://www.youtube.com/watch?v=AeKYUHVJcqY Discussão: com base na literatura científica, os estudantes construíram: <ol style="list-style-type: none"> 1. Após a sessão de treino identifique os principais grupos musculares envolvidos no treino. 2. Pela intensidade de treino (com base no controle de FC), identifique a intensidade de treino. 3. Com base nas respostas cardíacas e musculares, diferencie fadiga periférica de central e identifique qual tipo de fadiga esteve associada ao treino. 4. Descreva induções pós-treino que possam mitigar a ocorrência de <i>overtraining</i>.

17	Avaliação: Defesa dos Laboratórios (aula com prática síncrona)	Todas as atividades laboratoriais foram entregues em ambiente on-line semanalmente. A professora realizava a correção e solicitava ajustes dos estudantes. Nesta semana, cada grupo de estudantes foi atendido individualmente. Foi realizado um sorteio de uma pergunta de um dos laboratórios para cada integrante do grupo, no valor de 2.5. A avaliação foi semelhante a uma prova oral individual.
18	Devolutivas	Devolutivas de notas e faltas

As atividades propostas apresentadas no quadro 2 respeitam uma ordem de complexidade, com atividades semanais que iniciam com práticas e discussões mais simples e caminham para o resgate de informações anteriores para a construção de novos saberes (VEIGA, 2016), inclusive para a construção de problemas mais simples no início do semestre, para problemas mais complexos ao final do semestre. Um exemplo do processo foi a realização de estudos de caso, que, no primeiro semestre, foi realizado no formato de discussão, e, no segundo, no formato de seminários com arguição de professores convidados.

Com base neste processo, houve o processo de avaliação dos alunos.

1.4. AVALIAÇÃO DOS ESTUDANTES

No 1º bimestre, validou-se 1,0 ponto para cada laboratório (laboratórios 1 ao 5); 2,5 pontos para o estudo de caso 1; e 2,5 pontos para a defesa de laboratório. No 2º bimestre, validou-se 1,0 ponto para cada laboratório (laboratórios 6 ao 10); 2,5 pontos para o estudo de caso 1; e 2,5 pontos para a defesa de laboratório.

O laboratório 11 foi uma atividade formativa – não foi computada nota. Todas as atividades foram validadas para a equipe, exceto a defesa de laboratório, que constituiu em nota individual.

As atividades foram entregues semanalmente, com correção da professora e posterior entrega da versão final para validação da nota. Para todas as atividades, foi utilizado um sistema de rubrica com base nos índices de desempenho de cada atividade. No quadro 2, é apresentado semanalmente o Resultado de Aprendizagem (RA) de cada atividade. Para cada RA, existem os índices de desempenho (IDs) apresentados no tópico construção da disciplina.

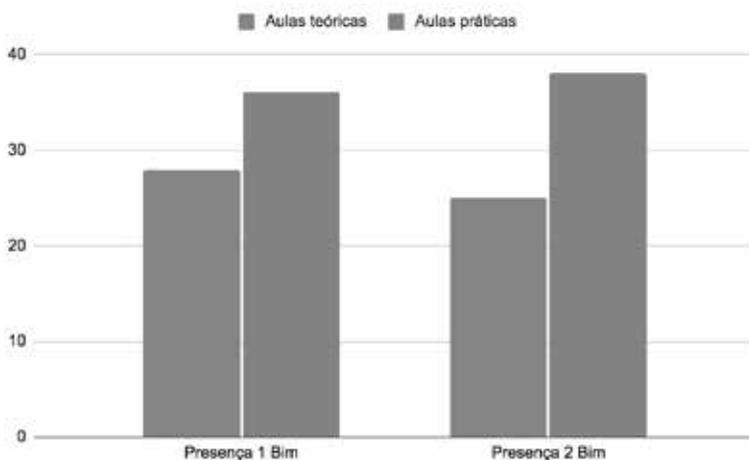
1.5. PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES

A percepção dos estudantes foi avaliada em dois momentos distintos: (1) ao final do 1 bimestre; (2) ao final do segundo bimestre com o uso de questionário on-line. Utilizamos a presença nas aulas (figura 2) como indicador de interesse nas aulas. Nos dois bimestres, ocorreram maior participação nas aulas práticas, demonstrando que os alunos apresentaram maior engajamento nas aulas com a metodologia ativa *Problem-Based learning* (PBL) (NUNEZ-LOPEZ, AVILA-PALET, OLIVARES-OLIVARES, 2017; VEIGA, 2017).

O maior engajamento, especialmente nas aulas práticas com PBL, indica que a formação profissional, assim como o ambiente, solicita uma consciência de reflexão crítica, curiosa, criativa e investigadora para tomadas de decisão (MITRE et al., 2008).

No PBL, toda a dinâmica da aula é modificada. O estudante se sente parte importante da construção do processo de aprendizagem (VEIGA, 2017). Quando são apresentados problemas cotidianos, ele se sente mais próximo de sua profissão futura (NUNEZ-LOPEZ, AVILA-PALET, OLIVARES-OLIVARES, 2017).

FIGURA 2 – COMPARAÇÃO DE PRESENCAS ENTRE AULAS TEÓRICAS E PRESENCIAIS ENTRE 1º E 2º BIMESTRE



Foi utilizada a escala *Likert* para identificar a percepção dos estudantes sobre as aulas práticas com o uso de PBL. A percepção de dinamismo e motivação nas aulas práticas são apresentados na figura 3.

Assim como descrito por Nunez-Lopez, Avila-Palet e Olivares-Olivares (2017), o PBL apresenta elevado grau de motivação. A ligação entre a teoria e a prática é uma questão crucial para os estudantes, justificada pela relação com o que estão a aprender e a sua utilidade para a prática profissional (VEIGA, 2016).

A relevância e articulação dos conteúdos é essencial no processo de ensino e aprendizagem. A utilização de uma abordagem que permita uma melhor compreensão dos conteúdos influencia a forma como os estudantes compreendem e, conseqüentemente, com repercussões ao nível da motivação e envolvimento nas atividades e no contexto geral da disciplina (MESQUITA; FLORES; LIMA, 2018).

Observamos, na figura 4, que os estudantes têm elevada percepção de que as atividades propostas as aulas práticas têm ligação direta com sua prática profissional.

FIGURA 3 – PERCEPÇÃO DE DINAMISMO E MOTIVAÇÃO NAS AULAS PRÁTICAS

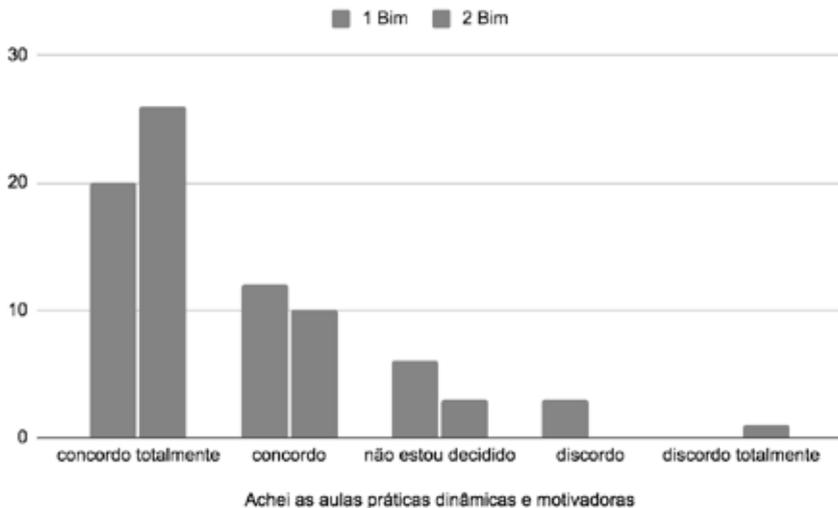
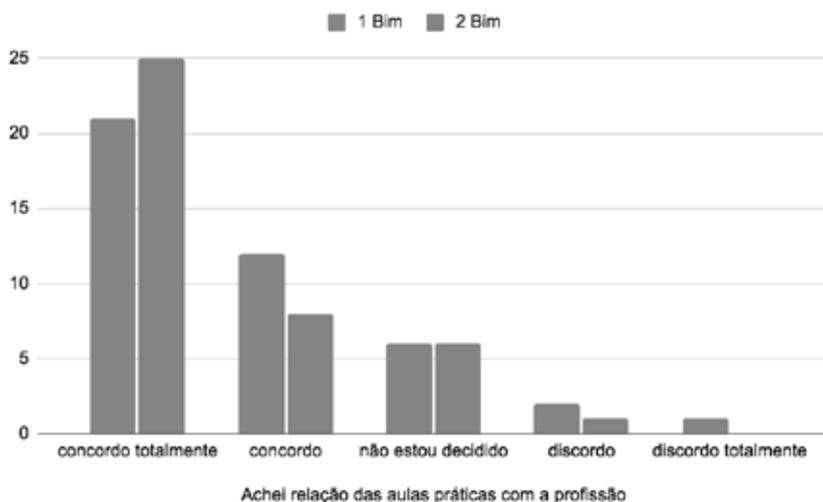


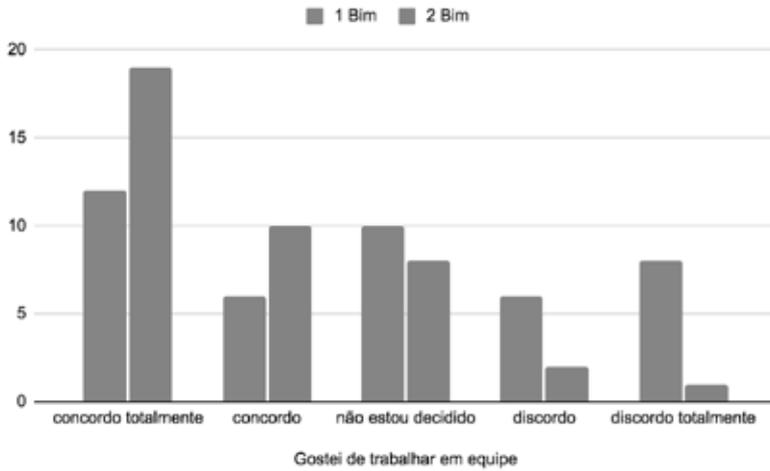
FIGURA 4 – PERCEPÇÃO DA RELAÇÃO DAS ATIVIDADES PROPOSTAS COM A PRÁTICA PROFISSIONAL NAS AULAS PRÁTICAS



Fato curioso foi a insatisfação dos estudantes em trabalhar inicialmente com colegas que não eram necessariamente das equipes às quais estavam acostumados. Durante o semestre, toda vez que alguma equipe tinha algum problema de relacionamento, os integrantes entravam em contato com a professora e era agendada uma reunião com todos os integrantes da equipe. Com o decorrer do tempo, houve diminuição de conflitos, sempre mediados pela professora.

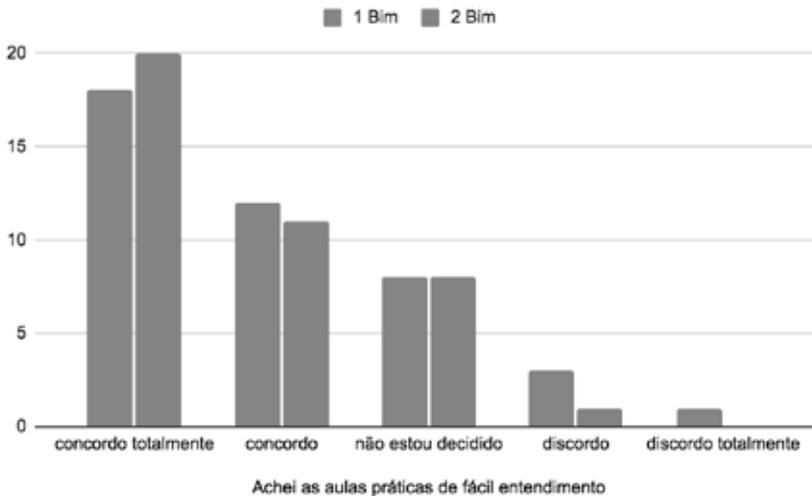
Apesar das dificuldades, Veiga (2016) encoraja que o PBL sempre seja realizado em equipes, pois o profissional irá se deparar com diferentes colegas de trabalho e a inteligência emocional é uma forma de resolução de problemas e conflitos.

FIGURA 5 – PERCEPÇÃO DO TRABALHO EM EQUIPE NAS AULAS PRÁTICAS



Tanto no 1º como no 2º bimestre, os estudantes indicaram elevada percepção de entendimento do conteúdo (figura 6). Sobre o entendimento das aulas práticas no formato PBL, os estudantes tiveram elevada adesão, indicativo da consolidação da autonomia dos estudantes, a partir da aplicação de metodologias ativas, em relação com problemas reais (MARTINS et al., 2019).

FIGURA 6 – PERCEPÇÃO DO ENTENDIMENTO DAS ATIVIDADES NAS AULAS PRÁTICAS



Além das questões objetivas, os estudantes podiam opinar de forma descritiva sobre o uso de PBL na disciplina de Fisiologia do Desempenho Humano. No quadro 4, são apresentadas algumas falas de distintos estudantes.

QUADRO 4 – OPINIÃO DE ESTUDANTES SOBRE O MÉTODO PBL NA DISCIPLINA DE FISIOLÓGIA DA PERFORMANCE

1º Bimestre	2º Bimestre
Achei que seria impossível ter fisiologia de forma on-line, mas foi muito legal!	Acho que aprendi muito mais fazendo os trabalhos (laboratórios) do que se tivesse prova!
Gostaria de estar presente no laboratório para as práticas que foram filmadas, mas consegui entender mesmo assim!	Legal ter que explicar para os colegas, a gente aprende explicando!
Não gostei da minha equipe! Não temos afinidade nenhuma. Prefiro trabalhar com meus colegas de sempre!	Eu não gostei, prefiro prova! Da forma que foi a disciplina, tem que estudar muito toda a semana! Prefiro 1 prova bimestral, porque estudo tudo de uma vez e acabou!
A profe conseguiu mostrar bem como usar fisiologia na prática, embora bem complicada, consegui entender!	Achei difícil, muito trabalhosa! Mas foi a matéria que mais aprendi!
	A defesa do laboratório deveria valer mais nota, teve gente na minha equipe que se folgou no 1º Bimestre, mas depois que a profe conversou, tudo se resolveu!

As falas dos estudantes corroboram com as informações quantitativas do presente estudo. Os estudantes almejam a percepção de um mundo vivo, com relações dinâmicas em constante transformação (MITRE et al., 2008). É necessário que a formação profissional esteja em consonância com as competências e habilidades solicitadas pelo mercado de trabalho.

A construção do profissional de educação física para o mundo necessita de mudanças na essência do processo de ensino-aprendizagem para um mundo pós-pandemia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolvemos neste trabalho uma proposta aplicável para o ensino de Fisiologia da Performance Humana baseada em um currículo por competências, com o uso da metodologia ativa *Problem-Based learning* (PBL). Este modelo demonstrou ser aplicável no ambiente virtual, gerando maior engajamento, motivação, responsabilidade e entendimento da disciplina e do processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- DIESEL, A; BALDEZ, A.L.S; MARTINS, S.N. Active teaching methodologies principles: a theoretical approach. **Revista Thema**. v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 51^a ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2015.
- MARTINS, Alcina de Oliveira; COIMBRA, Maria de Nazaré; OLIVEIRA, José António; MATURANO, Ariana Souza. Metodologias ativas para a inovação e qualidade do ensino e aprendizagem no ensino superior. **Revista EDAPECI**. São Cristóvão (SE), v. 19, n. 3, p. 122-132, set./dez. 2019.
- MITRE, Sandra Minardi et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 13, supl. 2, p. 2133-2144, dec. 2008.
- MESQUITA, Diana; FLORES, Maria-Assunção; LIMA, Rui M.. Desenvolvimento do currículo no ensino superior: desafios para a docência universitária. **Rev. iberoam. educ. super**, México, v. 9, n. 25, p. 42-61, 2018.
- NUNEZ-LOPEZ, Susana; AVILA-PALET, José-Enrique; OLIVARES-OLIVARES, Silvia-Lizett. El desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios por medio del Aprendizaje Basado en Problemas. **Rev. iberoam. educ. super**, México, v. 8, n. 23, p. 84-103, 2017.

URBINATI, Keith. **Plano de ensino de Fisiologia da Performance Humana**. Curso de Bacharelado em Educação Física da PUCPR, 2020.

VEIGA, I. P. A. **Formação médica e aprendizagem baseada em problemas**. São Paulo: Papyrus, 2016.

PIBID E RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA COMO FORMAÇÃO CONTÍNUA: RELATO DE EXPERIÊNCIAS DE UM PROFESSOR FORMADOR

*Antônio Cícero de Andrade Pereira*⁸⁵

INTRODUÇÃO

A carreira acadêmica inicia-se na formação inicial, quando o estudante ingressa no curso de graduação de sua escolha. Para alcançar o ofício de professor formador, este sujeito deve começar uma trajetória denominada formação contínua, logo após tornar-se egresso. No entanto, cada professor formador tem sua carreira docente moldada pela sua história de vida acadêmica, o que a caracterizaria como parte de sua identidade.

Ao longo de minha trajetória acadêmico-docente, pude agregar experiências múltiplas que me foram particulares, o que culminou na construção de minha identidade profissional docente, fazendo de mim o professor formador de professores que sou hoje. Destas experiências, destaquei duas neste relato: ter sido coordenador de área de subprojeto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid); e docente-orientador de subprojeto do Programa Institucional de Residência Pedagógica (PRP). As atribuições de coordenador de área/docente-orientador de

85 Mestre em Engenharia de Pesca pela UFC. Professor Efetivo Assistente IV da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), lotado no curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas no Campus Dr^a Josefina Demes, Floriano/PI.

subprojetos em programas institucionais fomentados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), em consonância às práticas docentes de um professor formador, são consideradas por mim como elementos constitutivos de minha formação contínua. Diante desta afirmativa, trago o seguinte questionamento: como as vivências de um professor formador enquanto coordenador de área e/ou docente-orientador de subprojetos do Pibid e do PRP, respectivamente, articulam-se a sua formação contínua? Visando confrontar tal problemática que apresento como objetivo central analisar a trajetória profissional docente de um professor formador enquanto coordenador de área e docente-orientador de subprojetos em programas institucionais fomentados pela Capes. E é buscando alcançá-lo que destaco como objetivos específicos: relacionar as experiências de coordenador de área e de docente-orientador à formação contínua do professor formador; e reconhecer a formação contínua como elemento necessário à construção identitária do professor formador.

Discutir esta temática se justifica pelo fato de desconstruir o conceito de formação contínua, uma vez que ela vai muito além da ideia de qualificação do profissional docente através de cursos de capacitação (horizontal) e/ou de cursar pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* (vertical). A prática docente em si já se caracteriza como formação contínua, bem como outras experiências que compartilho neste texto em que protagonizo como sujeito denominado professor formador.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Como aporte teórico deste trabalho, apropriei-me de leituras que abarcam conceitualmente a temática da identidade docente, inter cruzando os conceitos de formação contínua e de professor formador, resultando nesta compilação, o qual inicio com as autoras Pimenta e Anastasiou (2002), afirmando que

a identidade profissional docente se constrói pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que

tem em sua vida o ser professor (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 77).

A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto (MARCELO, 2009). Este processo evolutivo, enquadrado como progressivo, torna-se necessário mediante a formação contínua/continuada. Para Tardif (2000, p. 7), “os profissionais devem autoformar-se e reciclar-se através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais”. A formação contínua se mostra indispensável a todo e qualquer profissional da Educação, seja aquele que atua no ensino básico ou no ensino superior. No entanto, quando se trata do professor de ensino superior, Almeida (2012, p. 67) afirma que “o professor universitário não tem uma formação voltada para os processos de ensino-aprendizagem, pelos quais é responsável quando inicia sua vida acadêmica”. Neste contexto, o professor universitário que está dedicado à formação de professores e realiza tarefas diversas, não só em formação inicial e permanente de docentes, é considerado por Vaillant (apud AMBROSETTI et al., 2020, p. 5) como professor formador.

Transversalizando os conceitos até aqui apresentados, pude concluir que a identidade docente de um professor formador está atrelada à sua prática docente e encontra-se em um contínuo processo de construção, sendo sua identidade entendida como única e ao mesmo tempo diversa.

2. METODOLOGIA

Este trabalho caracteriza-se por ser uma pesquisa qualitativa cujo procedimento técnico consiste de um relato de experiências de um professor formador da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), no campus Dr^a Josefina Demes, em Floriano, que reconhece que sua identidade profissional docente permanece em processo de construção – e este buscando por ressignificar sua prática docente pela formação contínua.

Por se tratar de um texto autobiográfico, decidi por sistematizá-lo em quatro fases de minha trajetória profissional docente: uma fase pré-Capes, ou seja, já como professor formador na UESPI, mas antes de me tornar bolsista dos programas institucionais da Capes; o período que assumi a coordenação de área do subprojeto de Biologia do Pibid/UESPI, entre nov/2012 e fev/2018; a fase como docente-orientador do subprojeto Práxis pedagógica no ensino de Ciências do PRP/UESPI; e após término do vínculo como bolsista Capes.

Deste contexto, pretendo discriminar as ações pedagógicas mais significativas, os desafios enfrentados e, sobretudo, os aprendizados que permitiram a desconstrução do conceito de professor formador e o meu ressignificar enquanto profissional docente em formação contínua.

3. RELATO DE EXPERIÊNCIAS

3.1. UM DOCENTE UESPIANO

Não muito diferente de vários exemplos que conheço, almejava a docência no Ensino Superior quando ainda estava no curso de graduação em Ciências Biológicas. Entre os anos 2000 e 2004, cursei Licenciatura Plena e, assim que recebi este grau acadêmico, decidi pela complementação curricular cursando disciplinas específicas para obtenção do grau acadêmico de Bacharelado em Ciências Biológicas, tendo meu diploma apostilado em março de 2005.

Neste relato, não me aterei ao percurso seguido e percalços que surgiram enquanto professor em formação inicial na Universidade Estadual do Ceará (UECE), tampouco minhas experiências durante o curso de Mestrado Acadêmico em Engenharia de Pesca na Universidade Federal do Ceará (UFC), que reconheço como parte essencial de minha formação contínua para me tornar professor universitário. Mesmo sendo estes os caminhos percorridos que me qualificaram ao ofício de professor formador, o fragmento de minha trajetória que merece destaque neste relato é a construção de minha identidade como docente uespiano.

Ao analisar a identidade docente como fenômeno em construção, comparando o “eu professor” em diferentes momentos ao longo de minha trajetória profissional como professor formador, esbarro num componen-

te de minha identidade docente, que me diferencia de outros professores formadores: a Instituição que represento enquanto docente universitário, a Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Para Tomaz Tadeu da Silva (2014, p. 91), “a identidade e a diferença são estreitamente dependentes da representação. É por meio da representação que a identidade e a diferença adquirem sentido, passam a existir. Representar significa dizer ‘essa é a identidade’, a identidade é isso”.

Representar a UESPI como membro de seu corpo docente se deu início em abril de 2007, quando fui aprovado no processo seletivo para professor provisório em tempo integral (T.I. - 40h) do curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas, lotado no campus prof. Alexandre Alves de Oliveira, em Parnaíba/PI. Nos quatro semestres em que estive vinculado à UESPI como professor formador, lecionando a disciplina Prática de Ensino, atualmente respondendo a denominação Estágio Curricular Supervisionado, adquirei competências até então não desenvolvidas, como: pensar coletivamente ações pedagógicas sistematizadas de intervenção; elaborar projetos de ensino e de extensão; e cooperar em atividades interdisciplinares, entre outros.

Tendo o contrato finalizado em fevereiro de 2009, vislumbrava um dia voltar a compor o corpo docente da UESPI. E foi em setembro do mesmo ano que tomei posse como docente universitário do quadro efetivo em regime de dedicação exclusiva (D.E.), desta vez lotado no campus Dr^a Josefina Demes, em Floriano/PI.

Dentre as adversidades que encontrei neste novo domicílio profissional, foi a falta de infraestrutura no campus de Floriano que mais pesou, principalmente a limitação de espaço físico destinado à pesquisa experimental. Outra questão era a ausência de equipamentos compatíveis àqueles que tive acesso enquanto estudante de pós-graduação e pesquisador na área de Limnologia, bem como carência de recursos para aquisição de tais materiais. Ou seja, no que tange ao princípio da indissociabilidade entre ensino, extensão e pesquisa, somente pude desenvolver as atribuições relacionadas ao ensino e extensão, uma vez que minhas qualidades de cientista em pesquisas experimentais em ambiente laboratorial estariam comprometidas. Naquela época, minha identidade docente estava impregnada à prática de pesquisa experimental. O não exercício do ofício de pesquisador feria profundamente meu papel como docente universitário,

bem como o próprio conceito de indissociabilidade que gere a função da Universidade na sociedade. Segundo Tauchen (2009, p. 93),

O conceito de indissociabilidade remete a algo que não existe sem a presença do outro, ou seja, o todo deixa de ser todo quando se dissocia. Alteram-se, portanto, os fundamentos do ensino, da pesquisa e da extensão, por isso trata-se de um princípio paradigmático e epistemologicamente complexo (TAUCHEN, 2009, p. 93).

Deste modo, três anos se passaram e me vi sem produção científica na linha de pesquisa que vinha desenvolvendo desde a minha graduação – e que havia dado continuidade na pós-graduação. E diante deste começo de carreira docente conturbada que surgiu a proposta de coordenar um dos subprojetos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Mas, afinal, o que era esse Pibid? E porque eu precisaria assumir este compromisso profissional? Trarei esclarecimentos sobre estas inquietações que me arrebataram na época no próximo subtópico.

3.2. COORDENADOR DE ÁREA

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) foi implementado na Universidade Estadual do Piauí (UESPI) em 2011. No entanto, participaram deste edital inaugural da UESPI somente os cursos de Licenciatura da capital piauiense.

Noffs e Rodrigues (2016, p. 357) conceituam o Pibid, ao afirmar que este

configura-se como uma iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e do Ministério da Educação (MEC) para fomentar a iniciação à docência de estudantes de licenciaturas em instituições de ensino superior (IES) e preparar a formação de docentes em nível superior, em curso presencial de licenciatura de graduação plena, para atuar na educação básica pública” (NOFFS; RODRIGUES, 2016, p. 357).

No ano 2012, um novo edital foi lançado, contemplando também cursos de licenciatura dos campi de interior, sendo um deles o curso de

Licenciatura Plena em Ciências Biológicas do campus Dr^a Josefina Domes, em Floriano. Nesta ocasião, a coordenação de área do subprojeto, que destinou 16 bolsas de iniciação à docência aos estudantes do curso supracitado, bem como duas bolsas para supervisores de escolas-parceiras, estava sob responsabilidade de uma professora, que, logo após a seleção dos bolsistas, solicitou transferência intercampi, deixando em aberto a coordenação de área e o cargo administrativo de coordenação do curso de graduação já mencionado. Recordo que, naquela época, já exercia a função de coordenador do Estágio Supervisionado e tive meu nome cogitado para assumir ambas as funções que estavam vagas.

Até então, não fazia ideia no que tinha me metido. Não considerava que eu tivesse perfil de gestor em minha identidade profissional. Nunca havia assumido um cargo de liderança antes até aquela ocasião. Eu me via como professor universitário, como pesquisador em estado de latência pelas circunstâncias já mencionadas. Agora me ver como coordenador de curso e coordenando um subprojeto de um programa fomentado pela Capes, tendo como uma de minhas atribuições orientar 16 professores de formação inicial e sendo o elo entre os saberes acadêmicos e a prática docente, uma coisa lhes digo: desafio profissional maior que este ainda não me surgiu.

Trazendo o enfoque às experiências como coordenador de área do Pibid/UESPI, achei por bem fragmentar este subtópico em dois itens distintos, partindo da premissa de que houve o encerramento das atividades do edital que teve início em 2012 e a estruturação de uma nova proposta em nível institucional.

3.2.1. COORDENADOR PELO EDITAL Nº 11/2012

Foi em novembro de 2012 que me tornei oficialmente o novo coordenador de área do subprojeto de Biologia do Pibid/UESPI do campus de Floriano. Inicialmente, os 16 pibidianos (apelido dado aos bolsistas de iniciação à docência) estavam distribuídos em duas escolas-parceiras, Unidade Escolar Djalma Nunes e Unidade Escolar Odorico Castelo Branco, sendo esta última desativada em 2013, o que nos levou a procurar por uma escola que a substituísse. Foi quando firmamos convênio com a Escola Municipal Dona Aleluia. Consequentemente, tivemos que realizar nova

seleção para supervisor, uma vez que este cargo deve ser ocupado pelo professor lotado na escola-parceira e que tenha graduação na área específica do subprojeto.

Vale ressaltar que o professor da escola-parceira que exerce a função de supervisor, assim como descrito no art. 4º, item V da Portaria Capes nº 96, de 18 de julho de 2013, tem um papel crucial na formação dos pibidianos, segundo os objetivos do Pibid. Sendo este objetivo “V – incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério” (BRASIL, 2013).

Passado este momento de transição, um novo ano letivo se iniciou e as ações planejadas puderam seguir o cronograma pré-estabelecido. Tínhamos uma rotina desenhada, na qual se cumpria uma carga horária semanal de 12h, sendo 4h destinadas às reuniões pedagógicas com a participação dos pibidianos e supervisores, presididas por mim, o coordenador de área, e as outras 8h sendo de imersão nas escolas-parceiras, devidamente supervisionada pelos supervisores, sob meu acompanhamento periódico.

As sistematizações destas ações pedagógicas foram indispensáveis para a formação dos pibidianos, familiarizando-os com o ambiente escolar, não mais como estudantes, mas como profissionais docentes em formação inicial.

Nesta primeira experiência como coordenador de área, venho destacar quatro atividades que considero serem as mais significativas e que me ressignificaram como professor formador: a elaboração do 1º projeto de intervenção do subprojeto de Biologia do Pibid/UESPI do campus de Floriano, intitulado “I Feira Ambiental da Unidade Escolar Djalma Nunes”; a participação na I Jornada Extencionista da UESPI, VII Seminário de Entensão da UESPI, XI Seminário de Tradições Brasileiras, II Encontro Pedagógico do Pibid/UESPI realizado nos dias 26, 27 e 28 de junho de 2013 na Universidade Estadual do Piauí (UESPI) na cidade de Teresina/PI; a participação no IV Encontro Nacional das Licenciaturas e o III Seminário Nacional do Pibid que foi realizado nos dias 3, 4, 5 e 6 de dezembro de 2013 na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), na cidade de Uberaba/MG; e a orientação para elaboração dos memoriais de atividades dos pibidianos e supervisores ao término do subprojeto, bem como a elaboração do relatório final de subprojeto de Biologia, o qual tive que produzi-lo por meio de compilações oriundas

dos memoriais orientados. Estas quatro atividades que desenvolvi enquanto coordenador de área do Pibid/UESPI, assim como todas as outras não citadas aqui, despertaram em mim um interesse singular em associar ensino, pesquisa e extensão à área de conhecimento Educação, em especial a linha de pesquisa formação de professores.

3.2.2. COORDENADOR PELO EDITAL N° 61/2013

Antes mesmo de finalizarmos as ações previstas no subprojeto de Biologia do Edital n° 11/2012, a UESPI já vinha articulando uma nova proposta institucional para concessão de bolsas de Pibid junto à Capes. Como a abertura do Edital n° 61/2013, o número de bolsistas do Pibid/UESPI teve uma crescente significativa, passando de 294 para 1018 bolsas (SOUSA NETO, 2017).

O curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas do Campus Dr^a Josefina Demes foi contemplado como 30 bolsas, sendo 24 de iniciação à docência, quatro de supervisão e duas de coordenação de área. Desta vez, as atribuições como coordenador de área do subprojeto denominado Licenciatura em Ciências Biológicas foram compartilhadas entre mim e outra professora, também licenciada em Ciências Biológicas.

Com a ampliação do número de pibidianos, tivemos a necessidade de firmar novas parceiras com outras duas escolas: a Escola Municipal Antonio Nivaldo e a Escola Municipal Getúlio Vargas, ambas também situadas em Floriano/PI. Como as parcerias junto às escolas-parceiras no subprojeto anterior foram bem-sucedidas, decidimos mantê-las.

Como este novo edital do Pibid foi projetado para ter uma vigência de 48 meses, o que nos proporcionou pensar num planejamento de quatro anos de ações pedagógicas, permitindo-nos uma melhor articulação entre teoria e prática, a construção de um excelente relacionamento com os gestores das escolas-parceiras, presenciar o desenvolvimento de competências relevantes ao professor em formação inicial em nossos pibidianos e diagnosticar quais ações pedagógicas realizadas pelo nosso subprojeto tinham potencial para melhorias.

Sousa Neto (2017, p. 118) afirma que “a realização de ações de intervenção pedagógica nas escolas atendidas pelo Pibid/UESPI representa um

importante instrumento que tem auxiliado os pibidianos a aproximarem-se da realidade da educação básica”.

Várias foram as ações de intervenção pedagógica realizadas nas escolas-parceiras do nosso subprojeto do Pibid/UESPI, das quais podemos destacar as três mais significativas: o projeto “O Bicho da Semana”, que trazia a temática proteção e conservação da fauna; a produção e manutenção de “Horta no Espaço Escolar”, abordando a temática sustentabilidade; as “Feiras Ambientais”, que em suas culminâncias mobilizavam toda a comunidade do entorno escolar. Estas ações de intervenção se repetiam a cada ano durante os quatro anos de vigência do subprojeto de Licenciatura em Ciências Biológicas do campus Dr^a Josefina Demes, em que participei ativamente como autor destes projetos, bem como na condição de coordenador de suas atividades, orientando os pibidianos, os supervisores e demais envolvidos. E afirmo que estas me proporcionaram aprendizagens múltiplas, despertando em mim competências que não imaginaria desenvolvê-las sem estas experiências enquanto bolsista do Pibid/UESPI.

No início de 2018, um pouco mais experiente em relação à orientação dos pibidianos na elaboração dos memoriais de atividades e já familiarizado na produção do relatório final das ações realizadas pelo subprojeto sob minha coordenação de área, concluímos todas atividades que nos propomos a realizar. E foi desta forma, repleto de gratidão pelos saberes agregados, que se deu por encerrada minha participação como bolsista do Pibid/UESPI.

3.3. DOCENTE-ORIENTADOR

No mesmo mês do encerramento das atividades do Pibid/UESPI, a Capes tornou público a Portaria GAB nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, visando

Art. 1º Instituir o Programa de Residência Pedagógica (PRP) com a finalidade de apoiar Instituições de Ensino Superior (IES) na implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de Licenciatura, conduzindo em parceria com as redes públicas de educação básica (BRASIL, 2018).

Após o lançamento do Edital Capes nº 06/2018, a UESPI apontou interesse em participar por meio de elaboração de sua proposta institucional. Para Giglio (2020), o PRP traz uma proposta efetiva quanto à imersão do licenciando às experiências de regência. A autora afirma que

a concepção de residência pedagógica expressa nesse edital descreve elementos importantes: imersão planejada e sistemática do aluno de licenciatura em ambiente escolar visando à vivência e experimentação de situações concretas do cotidiano escolar e da sala de aula que depois servirão de objeto de reflexão sobre a articulação entre teoria e prática (GIGLIO, 2020, p. 24).

Ciente desta oportunidade, iniciei a confecção de um subprojeto pleiteando 24 bolsas de residência pedagógica que contemplassem os estudantes do curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas, do Campus Dr^a Josefina Demes. Com a proposta institucional aprovada, 600 bolsas de residência pedagógica foram distribuídas entre 25 cursos de Licenciatura da capital e dos interiores – e a satisfação ao ler no Edital PREG nº 008/2018 a confirmação de que o subprojeto que elaborei ter sido agraciado com 24 bolsas (PIAUI, 2018).

Após seleção dos residentes (denominação dada aos bolsistas do PRP), iniciou-se em agosto de 2018 a fase de planejamento das ações pedagógicas descritas no subprojeto sob minha orientação, o que visava instruir os professores em formação inicial, bem como os preceptores (bolsistas professores das escolas-campo selecionados para supervisionar os residentes) sobre o alinhamento da proposta de ações pedagógicas ao documento intitulado Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que, segundo a regulamentação do PRP, torna-se imprescindível seu alinhamento. Trazendo de volta à discussão o Edital Capes nº 06/2018, destacando entre os objetivos do PRP, o item IV diz o seguinte: “Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da BNCC” (BRASIL, 2018). Para o cumprimento desta fase de planejamento, foram destinados seis meses. Só, então, pudemos iniciar a imersão dos residentes em suas turmas de regência.

A experiência de nove anos como coordenador de Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas me proporcionou um olhar crítico quanto ao desempenho dos estagiários residentes em relação aos professores em formação inicial que precisavam cumprir o estágio obrigatório como componente curricular, uma vez que percebi diferenças principalmente no que tange ao planejamento das aulas ministradas, a capacidade de contextualização dos conteúdos e a utilização de recursos complementares ao livro didático.

Em uma pesquisa realizada por Soares et al. (2020), estes entrevistaram docentes-orientadores do PRP, que afirmam terem percebido diferentes nuances no processo de inserção do residente na escola e na forma como os preceptores atuam, auxiliando no processo de formação profissional destes. Os autores constataram que na fala dos docentes-orientadores fica claro que

o trabalho conjunto entre residente, preceptor e docente orientador favorece uma formação mais realista. A partir do compartilhamento de experiências, atividades e angústias, é possível a todos os atores do processo se desenvolver profissionalmente. Sem contar que, pela interação, é possível a todos os envolvidos vivenciar a colaboração e reflexão sobre a profissão. As docentes demonstram como expectativa principal que o programa possa ser visto com bons olhos pelos órgãos que o rege, no intuito que outros professores e acadêmicos possam ter oportunidade de formação como a qual este grupo teve (SOARES, 2020, p. 7).

É nesta perspectiva que compartilho da fala destes docentes-orientadores que tiveram suas vozes transcritas no trabalho de Soares e seus colaboradores. Vale ressaltar que o PRP em que eu fiz parte como docente-orientador teve 18 meses de vigência, tendo um período de 12 meses de regência dos residentes, os quais tiveram que cumprir uma carga horária total de 440h, sendo 100h mínima de regência de classe.

Algumas ações de intervenção pedagógica merecem menção, como exemplos: a “Feira das Profissões”, organizada pelos residentes em uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA), no turno noite da Unidade Escolar Bucar Neto; a “Campanha de Combate às Infecções Sexualmente

Trasmisíveis (IST)”, realizada na Unidade Escolar Jacob Demes, também em turma de EJA no turno noite; e a tradicional “Feira Ambiental da Unidade Escolar Djalma Nunes”, antes idealizada pelo subprojeto do Pibid/UESPI sob minha coordenação.

Todas as atividades do PRP tiveram que ser registradas em relatórios elaborados por cada residente, orientados por mim e pelos preceptores das escolas-campo, tendo, no mês de janeiro de 2020, o momento que caracterizou o encerramento do subprojeto intitulado “Práxis pedagógica no ensino de Ciências”.

3.4. O NOVO DOCENTE UESPIANO

Fazendo um apanhado destes quase nove anos somados de experiências como bolsista coordenador de área do Pibid e docente-orientador do PRP, trago comigo uma identidade docente ainda em construção, pois me considero um sujeito em processo de transformação, inacabado e nunca conformado em me sentir estagnado.

Passei por diversas constituições identitárias, sendo algumas delas permanentes, mas não solitárias. Reconheço que sou detentor de múltiplas identidades, sendo a identidade docente um fragmento de quem sou e de quem me tornarei.

Neste texto, trouxe elementos de minha identidade docente, inicialmente como biólogo licenciado e outras que poderia aqui elencar, mas acredito não ser necessário, uma vez que a de real relevância é a de professor formador.

Como discutido no começo deste relato de experiências, estas passagens pelos programas institucionais fomentados pela Capes fizeram de mim um profissional docente dotado de competências, entre elas a capacidade de refletir sobre minhas práticas pedagógicas e em ter ciência e consciência de que somente através da formação contínua se pode ressignificar um educador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trago como desfecho algumas considerações, uma vez que não posso trazer conclusões sobre um processo de construção identitária em andamento, tampouco de busca por formação contínua.

Cabe resgatar em nossas memórias elementos oriundos de nossa época como estudantes de graduação para entendermos nossas influências enquanto professores em formação inicial e entendermos quando se iniciou a transição deste para professor principiante.

Quando exercemos o papel de professor formador, necessitamos reconhecer que continuamos como sujeitos em formação e que devemos buscar formação contínua para sermos melhores educadores hoje do que éramos ontem. E compreendendo que poderemos ser melhores amanhã do que somos hoje.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação do professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais**. 1^a ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- AMBROSETTI, Neusa Banhara; et al. Formadores de professores: conceito, contextos e perspectivas de atuação em processos de indução à docência. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p. 1-19, jan./dez. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. **Portaria 096, de 18 de julho de 2013**. Brasília. Aprova o regulamento do Pibid. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZ-C2Mb/content/id/30798135/do1-2013-07-23-portaria-n-96-de-18-de-julho-de-2013-30798127>. Acesso em: 02/05/2021.
- _____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. **Portaria nº 038, de 28 de fevereiro de 2018**. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Brasília, 2018.
- GIGLIO, Celia Maria Benedicto. Residência Pedagógica. Circulação de ideias, modelos e apropriações na formação de professores. **Autêntica – Revista brasileira de pesquisa sobre formação docente**, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 13-30, set./dez. 2020. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 4 mai. 2021.

- MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. Cristina Antunes (Trad.). **Autêntica – Revista brasileira de pesquisa sobre formação docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 2 mai. 2021.
- NOFFS, Neide de Aquino; RODRIGUES, Regina Célia Cola. A formação docente: pibid e o estágio curricular supervisionado. **Revista e-Curriculum**. São Paulo, v. 14, n. 1, p. 357-374, jan./mar.2016.
- PIAUI. Governo do Estado do Piauí. Coordenação Institucional Residência Pedagógica/UESPI. **Edital PREG Nº 008/2018 – RP/UESPI**. Edital de seleção para residentes bolsistas para o programa de Residência pedagógica – PRP/UESPI e cadastro de reserva. 2018.
- PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 73-102, 2014.
- SOARES, Renata Godinho; et al. Programa de Residência Pedagógica: perspectivas iniciais e desafios na implementação. **Revista Insignare Scientia**. v. 3, n. 1. Jan./Abr. 2020.
- SOUSA NETO, Marcelo de. O Pibid na Universidade Estadual do Piauí: conquistas e desafios (2011-2013). **Locus: revista de história**. Juiz de Fora, v. 23, n. 1, p. 101-121, 2017.
- TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**. ANPED, n. 13, p. 5-23, 2000.
- TAUCHEN, Gionara. **O princípio da indissociabilidade universitária: um olhar transdisciplinar nas atividades de ensino, de pesquisa e de extensão**. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

O DIREITO À CRECHE: UM ENFOQUE AO PROCESSO ESTRUTURAL COMO MECANISMO PARA A EFETIVAÇÃO DESTE DIREITO FUNDAMENTAL

*Nicole Rivello Fortes de Almeida*⁸⁶

INTRODUÇÃO

Todo e qualquer direito possui um custo e não nasce em árvores, o que sujeita a sua efetivação à limitação dos recursos econômicos e financeiros disponíveis (GALDINO, 2007). Há determinados direitos, entretanto, que, por serem considerados indispensáveis para o exercício da plena dignidade humana, devem receber tratamento preferencial para sua satisfação, em relação a outros que não ostentam este caráter.

O direito à educação desde o nascimento, garantido pela oferta gratuita de vagas em creche é um direito constitucional fundamental para o pleno desenvolvimento da personalidade humana e é dever do Estado a sua efetivação.

Apesar de não constituir etapa da educação básica obrigatória, sua garantia é um direito da própria criança e deve ser garantido a todos que

86 Bacharel em Direito pela Unilasalle/RJ, com especialização lato sensu em Direito Processual pela UFF, graduanda em Pedagogia pela Unilasalle/RJ, é pesquisadora voluntária do Laboratório Universitário de Pesquisa sobre Práticas Ativas de Aprendizado – LUPPAA, membra da Rede Pikler Brasil e advogada.

pretenderem e necessitarem ingressar no sistema educacional, sob pena de ferir o princípio da dignidade humana, considerando que o direito à creche também cumpre um papel importante de caráter assistencial, além do educacional.

Ainda que constitua um direito fundamental, reconhece-se que a extensão dos direitos do homem é cada vez maior e, à medida que aumenta, sua satisfação torna-se cada vez mais difícil (BOBBIO, 2004), seja em razão das barreiras econômicas ou da inércia do Poder Público, o que acaba por levar ao Poder Judiciário, anualmente, milhares de demandas com pretensões para a efetivação de direitos sociais, que chegam, em grande parte, na forma de processos estruturais.

Este trabalho tem como objetivo demonstrar que, apesar de todos os direitos fundamentais necessitarem de uma prestação positiva do Estado e limitarem-se aos recursos econômicos e financeiros disponíveis, os direitos que englobam o mínimo existencial, como o direito à educação desde o nascimento, devem receber destaque e serem priorizados em sua efetivação.

Ainda neste sentido, tem por objetivo específico analisar se o Processo Estrutural pode ser considerado um mecanismo eficiente para a efetivação do direito à creche, bem como analisar os fundamentos que o levam a ser compreendido como necessário ao exercício da dignidade humana, pertencendo à égide protecionista do mínimo existencial.

Para entregar os objetivos propostos, o presente artigo desenvolvido a partir de revisão bibliográfica e análise de dados e foi dividido em três seções. Na primeira, são apresentadas as teorias dos custos dos direitos, do mínimo existencial e da reserva do possível em caráter conceitual, de modo a possibilitar a análise central do trabalho. Na segunda, debruça-se a analisar o direito à educação desde o nascimento como pertencente ao mínimo existencial, mesmo que à margem da educação básica obrigatória, e seus fundamentos, além das metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (lei 13.005/2014) referentes à creche.

Por fim, a análise fixa-se na teoria do Processo Estrutural, ou *structural litigation*, em suas especificidades e características, buscando responder se pode ser considerado ou não um mecanismo eficiente para a efetivação do direito fundamental à educação.

1. O CUSTO DOS DIREITOS E A PRIORIZAÇÃO DE DIREITOS FUNDAMENTAIS FRENTE À LIMITAÇÃO DO ERÁRIO

Antes de iniciar esta abordagem e adentrar à Teoria do Custo dos Direitos, de Stephen Holmes e Cass Sustein, importante se faz citar uma afirmação impactante de autoria de Flávio Galdino (2007, p. 270): “Direitos não nascem em árvores”.

Galdino publicou um artigo acadêmico no ano de 2007, cujo título leva o mesmo nome da teoria, “O Custo dos Direitos”, proporcionando amplo acesso desta teoria aos leitores e falantes da língua portuguesa, visto que a obra originária apenas existia na língua inglesa. Entretanto, já há a tradução disponível no Brasil desde 2019.

Sustein e Holmes (2019) impactaram a análise sobre a efetivação dos direitos fundamentais ao constatarem, segundo à constituição norte-americana, que todo e qualquer direito fundamental demanda uma prestação pública, até mesmo os ditos anteriormente como negativos, direitos da liberdade, por dependerem do Estado para garantir o pleno exercício da liberdade individual e, portanto, limitam-se aos recursos econômicos e financeiros disponíveis.

A partir desta teoria, mesmo com a previsão expressa na Constituição Federal da garantia de direitos fundamentais, passa-se a reconhecer a presença de limitações financeiras para sua efetivação. Mas, apesar das limitações, não significa dizer que o indivíduo não mais possui garantias fundamentais. A pessoa continua sendo titular dos direitos, independentemente da mínima verificação das possibilidades materiais que plenamente a garantem.

A Constituição da República em seu artigo 5º § 1º determina aplicação imediata às normas definidoras dos direitos e garantias fundamentais. Esse dispositivo tem a intenção de evitar que os direitos fundamentais tornem-se uma garantia morta, apenas prevista na Constituição ou que somente ganhem eficácia com a atuação do legislador. Entretanto, a efetivação dos direitos fundamentais constitucionalmente previstos pressupõe uma tomada de decisão do Estado.

A constatação da necessidade de empregar recursos para efetivação de todos os direitos permite à Administração Pública tomar decisões ob-

servando critérios mais definidos de eficiência e eficácia, o que permitirá uma maior qualidade às escolhas públicas, considerando a insuficiência dos recursos financeiros estatais.

Diante da constatação da finitude dos recursos públicos frente à previsão e efetivação dos direitos fundamentais constitucionais, surge a teoria da reserva do possível, que é justamente a justificativa utilizada pelo Poder Público para não efetivar direitos fundamentais, em razão da escassez de recursos.

A limitação de recursos é uma barreira material existente para a efetivação de direitos. Apesar disso, há direitos que compõem a dignidade da pessoa humana e são minimamente necessários para uma vida digna que permita o pleno desenvolvimento da personalidade humana, que são chamados de direitos do mínimo existencial e, por isso, devem receber destaque e serem priorizados em sua efetivação. Quando não o são, cabe ao Poder Judiciário, ao ser demandado, intervir para a garantia da ordem constitucional e efetivação do direito fundamental.

A teoria do mínimo existencial vinculada à efetivação dos direitos fundamentais se contrapõe à justificativa da reserva do possível, comumente utilizada pelo Poder Público para tentar se esquivar da prestação positiva necessária à efetivação de direitos.

Mínimo existencial não é somente um mínimo de condições para a subsistência humana, e sim o mínimo necessário ao pleno exercício da dignidade da pessoa humana.

Ana Paula de Barcellos (2007, p. 101) reafirma o entendimento de que apenas a previsão expressa na Constituição não é suficiente para a efetiva garantia dos direitos fundamentais e que diante das dificuldades não equacionadas, tanto de ordem teórica quanto de natureza técnico-jurídica: “A ideia do mínimo existencial surge exatamente como uma tentativa de apresentar soluções para tais questões”.

Importante se faz ressaltar que a noção de mínimo existencial também pode ser extraída de uma compreensão internacional sobre o tema, como o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, em que o Brasil é signatário, que dispõe em seu artigo 11 uma definição de mínimo existencial como um nível de vida adequado para si próprio e sua família:

Estados-membros do presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa a um nível de vida adequado para si próprio e sua família, inclusive à alimentação, vestimenta e moradia adequadas, assim como a uma melhoria contínua de suas condições de vida.

O mínimo existencial também deve ser buscado no núcleo dos valores constitucionais da dignidade da pessoa humana e da solidariedade. Nesse sentido, Eduardo Cambi (2009, p. 392) afirma que a concretização do conteúdo do valor jurídico da dignidade humana depende do contexto da situação concreta, da conduta estatal e do comportamento de cada pessoa humana.

Cambi (2009, p. 392) compreende que o mínimo existencial compõe o conjunto de bens materiais e imateriais, além das utilidades básicas, indispensáveis ao desenvolvimento autônomo e digno da pessoa humana, bem como o reconhecimento recíproco dos indivíduos em uma sociedade.

Apesar de todos os direitos fundamentais públicos subjetivos necessitarem de uma prestação positiva do Estado e limitarem-se aos recursos econômicos e financeiros disponíveis, os direitos que englobam o mínimo existencial, como o direito à educação desde o nascimento, devem receber destaque e ser priorizados em sua efetivação. Entretanto, quando não o são, cabe ao Poder Judiciário, ao ser demandado, intervir e determinar medidas estruturantes para a garantia da ordem constitucional e efetivação do direito fundamental.

Heinrich Scholler (apud SARLET, 2021) compreende que a dignidade da pessoa humana apenas estará assegurada “quando for possível uma existência que permita a plena fruição dos direitos fundamentais, de modo especial quando seja possível o pleno desenvolvimento da personalidade” e, portanto, não são apenas os direitos mínimos necessários à subsistência humana que devem ser assegurados prioritariamente, mas todos aqueles que compõem a dignidade humana, sendo o direito à educação desde o nascimento, concretizado através da oferta de vaga em creche, um deles. Este é o entendimento que prevalece nos precedentes RE 436.996/SP, AgIn 564.035/SP e AI761908 RG.

2. O DIREITO À CRECHE: UMA ANÁLISE À LUZ DO MÍNIMO EXISTENCIAL

A história dos bebês e crianças bem pequenas nos espaços de educação coletiva no Brasil inicia sob a égide assistencialista para atender as necessidades das mães pobres que precisavam trabalhar (KUHLMANN JR., 2000). Foi na década de 1970, com a chegada da mulher de classe média ao mercado de trabalho, que as creches passaram a ganhar uma legitimidade social para além da pobreza, erigindo o Movimento Luta por Creche.

A Constituição de 1988 elevou o direito à educação a um direito fundamental social básico de caráter geral, protegido sobre a égide do regime jurídico reforçado de direitos e garantias individuais, Cláusulas Pétreas. Importa dizer que o direito à educação é também abrangido pela concepção de direitos humanos, conceituado pela doutrina – por todos (SARLET, 2017) – como os direitos fundamentais da pessoa humana reconhecidos pela ordem jurídica internacional⁸⁷ e com pretensão de validade universal, para todos os povos e lugares, assim, de caráter supranacional e universal.

É evidente que já houve um grande avanço para o sistema de garantia de direitos à educação das crianças pequenas a partir da Emenda Constitucional 59 de 2009, com a inclusão da pré-escola como etapa da educação básica obrigatória, a partir dos 4 anos de idade.

E nessa esteira, a lei número 13.005 de 2014 cria o Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecendo como meta número 1 a universalização da pré-escola até 2016 e a expansão da oferta de vagas em creches até junho de 2024, de forma a atender pelo menos 50% por cento das crianças de 0 a 3 anos de idade. Apesar disso, até o momento, a meta não conseguiu ser atingida.

A plataforma do Observatório PNE (OPNE, 2021) aponta que, em 2019, apenas 94% das crianças de 4 e 5 anos estavam matriculadas na pré-escola e 37% das crianças até 3 anos de idade estavam na creche. Lamentavelmente, este déficit é ainda maior do que os números apontaram

87 O direito à educação está garantido no artigo 26 da Declaração Universal de Direitos do Homem de 1948.

em 2019, por conta da pandemia da Covid-19. Em razão deste déficit prestacional relacionado ao direito à educação, novas demandas continuam chegando ao Poder Judiciário para a efetivação de políticas públicas educacionais e satisfação do direito fundamental à creche.

Entretanto, apesar dos avanços com a ampliação da educação básica obrigatória, incluindo a pré-escola, a creche ainda não constitui etapa obrigatória e este fato é comumente utilizado como justificativa para o não oferecimento de vagas para atendimento a esta demanda.

Assim, quando o poder público não adota as medidas necessárias para a satisfação do direito à educação, desde o nascimento, seja pela justificativa da escassez de recursos ou por alegar que a creche não constitui etapa da educação básica obrigatória ou, até mesmo, pela falta de interesse dos governantes que priorizam outras políticas públicas, o que fazer? Como alcançar a satisfação deste direito fundamental?

A inércia do Poder Público e as políticas públicas educacionais deficientes levam ao Poder Judiciário, anualmente, milhares de novas ações pleiteando a efetivação da prestação educacional de forma eficiente pelo Estado. Os cidadãos precisam recorrer ao judiciário para perseguirem a efetivação de um direito fundamental que a eles pertence.

Diante dos conceitos apresentados na seção anterior, sobretudo sobre o mínimo existencial, sendo compreendido, inclusive por norma internacional na qual o Brasil é signatário, como o conjunto de bens materiais e imateriais necessários para o pleno desenvolvimento autônomo e digno, além das condições para um nível de vida adequado a si próprio e à família, é possível compreender, portanto, que o direito à vaga em creche, como forma de efetivação do direito à educação de 0 até 3 anos de idade, compõe a esfera do mínimo existencial.

Nesse mesmo sentido, o Supremo Tribunal Federal, ao ser provocado, compreendeu direito à educação gratuita como direito subjetivo desde a mais tenra idade, situando-o na esfera do mínimo existencial, incorporado a dignidade da pessoa humana, conforme descrevem Sarlet, Marinoni e Mitidiero (2017, p. 652):

(...) No que diz com o vínculo entre o direito à educação infantil e o mínimo existencial, v., em especial, o AgIn 564.035/SP (DJ 15.05.2007), que assegura o direito da criança obter vaga em cre-

che municipal, acentuando que **“a educação compõe o mínimo existencial, de atendimento estritamente obrigatório pelo Poder Público**, dele não podendo se eximir qualquer das entidades que exercem as funções estatais. **O mínimo existencial afirma o conjunto de direitos fundamentais sem os quais a dignidade da pessoa humana é confiscada.** E não se há de admitir ser esse princípio mito jurídico ou ilusão da civilização, mas dado constitucional de cumprimento incontornável, que encarece o valor de humanidade que todo ser humano ostenta **desde o nascimento** e que se impõe ao respeito de todos (rel. Min. Cármen Lúcia Antunes Rocha). (...) (grifo nosso).

3. O PROCESSO ESTRUTURAL COMO MECANISMO PARA EFETIVAÇÃO DO DIREITO À CRECHE

Somente no ano de 2017, segundo a pesquisa do Conselho Nacional de Justiça e análise de dados realizada por Pasqualotto (2021), 44.465 novas ações buscando a efetivação via jurisdicional de políticas públicas relacionadas à educação chegaram na forma de processos estruturais.

Diante da inércia ou ineficiência do Poder Público, os processos estruturais estão servindo como mecanismo para a satisfação do direito à educação pela via jurisdicional.

Os processos estruturais possuem características próprias, pois, ao reconhecer um estado de coisas inconstitucional, busca medidas para reparação, modificação ou adequação da estrutura que causa a violação dos direitos fundamentais.

Ao propor uma ação estrutural, muitas vezes não se sabe exatamente quais medidas serão necessárias para atingir o estado de coisas constitucional futuro que se pretende, até porque, para satisfazer o direito fundamental pleiteado e solucionar o litígio, geralmente há mais de um caminho possível. Daí a necessidade de se adotar um procedimento mais flexível, fora dos liames típicos.

Para exemplificar, quando se fala na oferta de vaga em creches, ao judicializar a questão, buscando o aumento de vagas ou a matrícula de determinada criança na unidade X que é mais próxima de sua casa, se o magistrado simplesmente determina efetivação dessas ações pelo Ente Público sem observar todos os aspectos que envolvem essa medida, haverá

grandes chances de provocar um estado futuro de coisas pior do que o anterior. Isso porque, ao determinar apenas estas ações, ao cumprir a decisão judicial, o Ente poderá furar a fila de espera por vagas em creche ou superlotar uma sala de aula, por exemplo, o que certamente prejudicará a qualidade da prestação educacional, prejudicando também toda a comunidade educativa envolvida.

A decisão estrutural, portanto, é conhecida como a que busca implantar uma reforma estrutural em um ente, organização ou instituição para concretizar direitos fundamentais, políticas públicas ou solucionar litígios complexos. E, para sua maior eficiência, deve privilegiar o contraditório participativo, a dialogicidade na tomada de decisões, a cooperação e a cultura de paz.

No município de São Paulo, no ano de 2008, havia uma realidade deficitária de mais de 180 mil crianças na fila de espera por uma vaga em creche. Ao ser instado judicialmente, via processo estrutural, para efetivar o direito à educação dos bem pequenos, acabou firmando uma série de acordos cooperativos, inclusive com a realização de audiências públicas. Por fim, elaboraram em conjunto um plano de ação para adequar seu sistema à necessidade apresentada pela sociedade, que foi sendo implementado gradativamente, como uma espécie de estrutura que foi sendo construída para a sustentação de todo o prédio, neste caso a efetivação do direito fundamental à creche. O município de São Paulo conseguiu criar 106.743 novas vagas em 3 anos.

O processo estrutural tem se mostrado um mecanismo eficaz para a satisfação do direito fundamental à educação de 0 a 3 anos por via judicial. Entretanto, há a necessidade de se observar determinados limites por parte do magistrado, que deve permear todas as suas condutas pela dialogicidade e cultura de paz. Caso contrário, poderá incorrer em mero ativismo judicial, extrapolando os liames da legitimidade jurisdicional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises indicaram que o direito fundamental à educação, mais especificamente o direito à creche, não pode ser obstado sob a justificativa da escassez de recursos financeiros e valer-se da teoria da reserva do possível como manobra para sua não efetivação. Isto porque a fruição do

direito à educação desde o nascimento constitui uma das facetas para o pleno exercício da dignidade da pessoa humana e compõe o rol do mínimo existencial.

Nesse sentido, os processos estruturais vêm se mostrando um eficiente caminho para a satisfação do direito fundamental à creche na via judicial. Apesar disso, quando o Judiciário se imiscui na esfera administrativa e profere decisões e medidas estruturantes para a satisfação do direito fundamental, deve agir com cautela e limitar sua atuação, de modo a não suplantar outros direitos processuais fundamentais e recair no ativismo judicial.

É possível inferir, portanto, que, para se afastar do ativismo judicial e evitar incorrer em excessos, a atuação do magistrado em processos estruturais deve estar permeada pela cultura de paz e dialogicidade entre as partes, de modo a alcançar a melhor solução possível para a satisfação do direito fundamental constitucional à educação e conferir maior legitimidade às decisões judiciais nesse sentido, que sofrem duras críticas de parte da doutrina processual em razão da carência de legitimidade democrática dos juízes.

Foi possível identificar também que, apesar de o país ter avançado na ampliação de vagas na educação infantil e estabelecendo a pré-escola como etapa da educação básica obrigatória, o direito à creche, de certa forma, ficou para trás, persistindo um caminho para seu efetivo reconhecimento e valorização como fundamental para o pleno exercício da dignidade humana e desenvolvimento da personalidade e, portanto, englobando o rol de direitos fundamentais que devem ser priorizados, sob a égide do mínimo existencial e da prioridade absoluta da primeira infância.

REFERÊNCIAS

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 21 fev. 2021.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da

União, Brasília, 26 jul. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 21 fev. 2021.

CAMBI, Eduardo. **Neoconstitucionalismo e Neoprocessualismo:**

Direitos fundamentais, políticas públicas e protagonismo judiciário. São Paul: Editora Revista dos Tribunais, 2009.

GALDINO, Flávio. O custo dos direitos. In: TORRES, Ricardo Lobo (Org.) **Legitimação dos Direitos Humanos**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Renovar. 2007.

GALDINO, Matheus Souza. **Processos Estruturais:** Identificação, funcionamento e finalidade. Salvador: Juspodivm, 2020.

HOLMES, Stephen; SUSTEIN, Cass R. **O custo dos direitos:** por que a Liberdade depende dos impostos. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2019.

KUHLMANN JR, Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14. p. 5-18, 2000.

OPNE, Observatório do PNE. **Meta 01 – Educação Infantil**. 2019. Disponível em: <<https://www.observatoriodopne.org.br/meta/educacao-infantil>>. Acesso em: 4 abr. 2021.

PASQUALOTTO, Victoria Franco. O Processo Civil entre litígios tradicionais e litígios multipolares complexos: A resposta do processo estrutural. In: ARENHART, Sérgio Cruz; JOBIM, Marco Félix (Orgs.) **Processos Estruturais**. Salvador: Juspodivm, p. 1161-1220, 2021.

SARLET, Ingo Wolfgang. Direitos fundamentais sociais e mínimo existencial – Notas sobre um possível papel das assim chamadas decisões estruturantes na perspectiva da jurisdição constitucional. In: ARENHART, Sérgio Cruz; JOBIM, Marco Félix (Orgs.) **Processos Estruturais**. Salvador: Juspodivm, p. 605-635, 2021.

ABORTO EM PORTUGAL: AS DECISÕES DO TRIBUNAL CONSTITUCIONAL PORTUGUÊS

*Victor Terra de Menezes*⁸⁸

INTRODUÇÃO

Encontra-se sob análise para julgamento pelo Supremo Tribunal Federal a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 442, que visa a declaração de não recepção parcial dos artigos 124 e 126 do Código Penal, a fim de excluir de seu âmbito de incidência a conduta abortiva realizada nas 12 primeiras semanas de gestação. Trata-se de uma tentativa de uma mudança no sistema jurídico concernente ao crime de aborto, de forma a permitir a adoção do modelo de prazos no ordenamento brasileiro.

Em relação à despenalização do aborto, são reconhecidos dois métodos ou modelos. O primeiro é o modelo de indicações. Neste, não é punida a conduta abortiva quando ocorrem certas situações ou verificam-se determinadas circunstâncias. Assim, são exemplos de indicações aquelas que constam no artigo 128 do Código Penal brasileiro: o aborto necessário para salvar a vida da gestante e o aborto praticado quando a gravidez é resultante de estupro.

O segundo é o modelo de prazos, em que é estabelecido um prazo no início da gravidez dentro do qual o aborto com consentimento da gestante não seria punível. Neste modelo, o fator determinante é temporal,

88 Bacharel em Direito pela UERJ com pós-graduação em Filosofia e Teoria do Direito pela PUC Minas.

enquanto, no modelo de indicações, o mais importante é a condição ou circunstância em que ocorre o aborto. A legislação pode combinar os dois modelos.

Para melhor compreender os fundamentos em defesa da adoção do modelo de prazos e do modelo de indicações, este artigo analisa a jurisprudência do Tribunal Constitucional português acerca da temática do aborto, de 1984 até 2021.

O Tribunal Constitucional de Portugal tratou do assunto em 5 acórdãos, sendo o primeiro proferido em 1984 e o último em 2010.

Ao analisarmos estes julgados, vemos que o Tribunal, que antes não previa hipóteses específicas de excludentes de ilicitude para o crime de aborto, passou a aceitar o modelo de indicações na década de 1980. Nos anos 1990, o Tribunal proferiu acórdão em que reconhecia a possibilidade da adoção de um modelo de prazos, o qual foi adotado pelo ordenamento jurídico na década seguinte.

Com o objetivo de verificar os fundamentos que levaram os magistrados ao entendimento da constitucionalidade dos modelos de indicações e de prazos, são analisadas as decisões dos 5 acórdãos proferidos pelo Tribunal Constitucional acerca do aborto.

Primeiramente, ao tratar do período das primeiras decisões, a década de 1980, verificaremos a situação legal antes destes julgados, as decisões dos acórdãos 25/1984 e 85/1985 e a positivação do modelo de indicações através da Lei 6/1984.

Em seguida, ao tratar da década de 1990, trataremos das alterações promovidas pela Lei 90/1997, da fundamentação apresentada pelo Tribunal em defesa da constitucionalidade de um modelo de prazos, e do resultado do primeiro referendo que visava a adoção deste pela legislação portuguesa.

Por fim, serão apresentados o segundo referendo acerca do aborto e a Lei 16/2007, que estabeleceu o modelo de prazos, e analisadas as decisões do Tribunal Constitucional nos acórdãos 617/2006 e 75/2010.

1. AS PRIMEIRAS DECISÕES E O MODELO DE INDICAÇÕES: OS ANOS 1980

O debate constitucional acerca do aborto começa a ganhar expressão a partir de meados da década de 1970 e início da década de 1980. É neste

período que surgem as primeiras grandes decisões das Cortes Constitucionais acerca do tema.

Podemos citar, a título de exemplo, a decisão da Suprema Corte dos Estados Unidos no caso *Roe v. Wade*, em 1973; a decisão BVerfGE 39, 1, de 1975, da Corte Constitucional alemã; as sentenças 27/1975 e 108/1981 da Corte Constitucional italiana; e a sentença 53 do Tribunal Constitucional da Espanha, proferida em 1985.

É neste contexto que foram proferidas as primeiras decisões do Tribunal Constitucional português sobre a questão do aborto. Assim, na década de 1980, o Tribunal preferiu dois acórdãos sobre o tema: o acórdão 25/1984 e o acórdão 85/1985.

1.1. A REGULAÇÃO DO ABORTO NO CÓDIGO PENAL DE 1982

Antes de analisarmos as decisões do Tribunal Constitucional, é preciso compreender qual era o tratamento que o ordenamento jurídico dava ao aborto.

Em 1982, através do Decreto-Lei nº 400/1982, foi promulgado o Código Penal português. O crime de aborto foi tratado no Livro II, Título I, Capítulo II (Dos crimes contra a vida intrauterina), do artigo 139 ao 141.

O aborto praticado contra o consentimento da gestante era punido com prisão de 2 a 8 anos. O aborto consentido tinha como pena a prisão até 3 anos, com redução para até 2 anos, caso tivesse como objetivo ocultar a desonra da mulher. Em caso de morte ou grave lesão à saúde da mulher grávida decorrente do aborto, o máximo da pena aplicável ao agente era aumentado de um terço. Esse aumento de pena também ocorria nos casos em que o agente se dedicasse habitualmente à prática do aborto ou o realizasse com intenção lucrativa.

1.2. ACÓRDÃO 25/1984

No ano seguinte à entrada em vigor do Código Penal, o Tribunal Constitucional proferiu sua primeira decisão acerca do aborto no Acórdão 25/1984. Neste caso, o Tribunal analisou preventivamente a constitucionalidade de um projeto de lei que, dentre outras alterações a dispositivos

do Código Penal, trazia hipóteses de exclusão da ilicitude para os seguintes casos de aborto, quando efetuados por médico e com consentimento da gestante:

1) Constitua o único meio de remover perigo de morte ou de grave e irreversível lesão para o corpo ou para a saúde física e psíquica da mulher grávida, a qualquer tempo (aborto terapêutico);

2) Se mostre indicado para evitar perigo de morte ou de grave e duradoura lesão para o corpo ou para a saúde física e psíquica da mulher grávida e seja realizado nas primeiras 12 semanas de gravidez (aborto terapêutico);

3) Haja seguros motivos para prever que o nascituro venha a sofrer, de forma incurável, de grave doença ou malformação, e seja realizado nas primeiras 16 semanas de gravidez (aborto eugênico);

4) Haja sérios indícios de que a gravidez resultou da violação da mulher e seja realizado nas primeiras 12 semanas de gravidez (aborto criminológico).

Em sua decisão, o Tribunal entendeu que a vida intrauterina encontra-se protegida pelo artigo 24 da Constituição da República Portuguesa de 1976, que prescreve que “a vida humana é inviolável”, e pelo seu art. 1º, que consagra o princípio da dignidade da pessoa humana. Os magistrados ressaltaram a importância do direito à vida ao afirmarem que, sem ele, todos os demais direitos “ficariam sem base ou suporte” (PORTUGAL, 1984).

Contudo, por 8 votos a 5, o Tribunal reconheceu a constitucionalidade do projeto de lei.

Em sua fundamentação, afirmou que o termo “inviolável”, contido no art. 24 da Constituição, é aplicado também a outros direitos, como a integridade moral e física, o domicílio, o sigilo da correspondência e a liberdade de consciência, de religião e de culto. Dizer que um direito é inviolável significaria dizer que se trata de um direito constitucionalmente mais forte, mais vinculativo para as entidades públicas e privadas (PORTUGAL, 1984).

Porém, isso não significa que esses direitos “hajam de valer com tal grau de vinculação em todas as situações” (PORTUGAL, 1984). Afinal, o próprio Código Penal de 1982 já remetia a situações de conflitos entre os valores ou interesses da mãe e os do nascituro às cláusulas gerais de exclusão de ilicitude, estado de necessidade desculpante e conflito de deveres.

Segundo os magistrados, uma nova lei que trouxesse hipóteses de excludentes de ilicitude para os casos de aborto nada mais faria do que aplicar essas cláusulas mais gerais às situações específicas do crime de aborto.

Em relação ao conflito entre os bens e valores da mãe gestante e à vida humana intrauterina, o Tribunal declarou que é possível ao legislador fazer a ponderação desses valores, guiado sempre pela proporcionalidade, adequação e necessidade.

Para o Tribunal, embora não haja, cientificamente, qualquer diferença qualitativa entre a vida da mãe gestante e o filho em gestação, o direito trata as duas vidas de modo distinto. Como exemplos dessa diferenciação, explica que, no direito português, a capacidade jurídica do nascituro é restrita e o crime de aborto não é equiparado ao homicídio.

Portanto, não seria inconstitucional a norma que, ponderando esses bens e valores, optasse pela exclusão da ilicitude de aborto praticado para salvaguardar a vida ou saúde da gestante.

Em relação às hipóteses de aborto eugênico e criminológico, declarou o Tribunal:

(...) no confronto de um valor não juridicamente subjectivado — o da vida humana intra-uterina — com outros valores juridicamente subjectivados na mulher grávida, com a natureza de direitos fundamentais, é lícito admitir a possibilidade de sacrifício daquele, que não deixe de observar os aludidos três requisitos, principalmente quando tal é apenas admitido — como sucede no decreto em apreço — nas primeiras semanas da gravidez.

Como quer que seja, mesmo na constância de dúvidas insuperáveis, que o relator não pode inteiramente afastar, sempre haveria de entender-se dever prevalecer a presunção de não inconstitucionalidade (PORTUGAL, 1984).

Desta forma, nessa primeira decisão sobre o tema do aborto, o Tribunal Constitucional decidiu pela constitucionalidade de projeto de lei que, alterando o Código Penal, inserisse excludentes de ilicitude ao crime de aborto, desde que utilizasse a técnica da ponderação de valores, observando os requisitos da proporcionalidade, necessidade e adequação.

1.3. ACÓRDÃO 85/1985

Em 23 de abril de 1984, foi promulgada a Lei nº 6/1984, que, dentre outras resoluções, alterou o artigo 140 do Código Penal, instituindo, *ipsis litteris*, as hipóteses de exclusão de ilicitude já analisadas preventivamente pelo Tribunal Constitucional no Acórdão 24/1984.

Assim, no Acórdão 85/1985, o Tribunal pronunciou-se novamente acerca destas hipóteses de excludentes de ilicitude do aborto, decidindo pela constitucionalidade das normas que despenalizavam o aborto eugênico, terapêutico e criminológico, com base nos mesmos fundamentos do acórdão anterior.

Todavia, o Tribunal teve a oportunidade de melhor esclarecer a distinção que há, em seu entendimento, entre o direito fundamental à vida e o bem constitucional da vida. Para os juízes, a vida intrauterina é bem constitucionalmente protegida. Porém, não goza de proteção enquanto direito à vida propriamente dito, pois este só cabe a pessoas. Assim, em caso de ponderação, a vida intrauterina pode “ter de ceder, quando em conflito com direitos fundamentais ou com outros valores constitucionalmente protegidos” (PORTUGAL, 1985).

Neste sentido, afirmou que

só as pessoas podem ser titulares de direitos fundamentais — pois não há direitos fundamentais sem sujeito —, pelo que o regime constitucional de protecção especial do direito à vida, como um dos «direitos, liberdades e garantias pessoais», não vale directamente e de pleno para a vida intra-uterina e para os nascituros. (...) qualquer que seja a sua natureza, seja qual for o momento em que a vida principia, a verdade é que o feto (ainda) não é uma pessoa, um homem, não podendo por isso ser directamente titular de direitos fundamentais enquanto tais. A protecção que é devida ao direito de cada homem à sua vida não é aplicável directamente, nem no mesmo plano, à vida pré-natal, intra-uterina (PORTUGAL, 1985).

O Tribunal também mencionou brevemente um entendimento que seria melhor desenvolvido em futuras decisões: o de que “não é indiferente, à luz da consciência cultural e jurídica, a fase do desenvolvimento do

feto, reclamando este uma tutela tanto maior quanto mais próximo estiver o nascimento” (PORTUGAL, 1985).

Por fim, o Tribunal afirmou que a proteção da vida intrauterina não deve necessariamente ser feita através da sanção penal, podendo a lei não recorrer a ela quando houver “razões para considerar a penalização como desnecessária, inadequada ou desproporcionada ou quando seja possível recorrer a outros meios de protecção mais apropriados e menos gravosos” (PORTUGAL, 1985). Não haveria, portanto, uma “obrigação constitucional de penalização”, podendo o combate ao aborto ser feito por outros meios, como a educação sexual, medidas de aconselhamento e apoio socioeconômico à mulher grávida (PORTUGAL, 1985).

Desta forma, o Código Penal português passou a prever as hipóteses de interrupção da gravidez não punível elencadas na Lei 6/1984.

Portanto, nestas duas primeiras decisões do Tribunal Constitucional, este estabeleceu a constitucionalidade de um modelo de indicações. Tal modelo estabelece certas indicações, situações ou circunstâncias que excluem a ilicitude do crime de aborto.

Para fundamentar a constitucionalidade do modelo de indicações, o Tribunal baseou suas decisões (1) na distinção entre direito à vida e bem jurídico da vida; (2) na possibilidade de ponderação de bens e valores constitucionais, em que se busca uma solução prática do conflito que sopesa, de um lado, o bem constitucional objetivo da vida intrauterina e, de outro, os direitos fundamentais da gestante, cumprindo-se os requisitos de proporcionalidade, necessidade e adequação; e (3) na convicção de que a proteção de um bem jurídico não deve ser feita necessariamente através da tutela penal deste bem.

O modelo de indicações, adotado na década de 1980, é diferente do modelo de prazos, que estabelece a não punibilidade do aborto quando praticado dentro de determinado período, normalmente nas primeiras semanas de gravidez. Como veremos mais adiante, o modelo de prazos só seria adotado pelo sistema jurídico português nos anos 2000.

2. A LEI 90/1997, O ACÓRDÃO 288/1998 E O PRIMEIRO REFERENDO: OS ANOS 1990

Na década de 1990, ocorreram alterações no Código Penal português através do Decreto-Lei 48/1995 e da Lei 90/1997. Esta última estendeu os prazos para a prática do aborto não punível.

Além disso, no acórdão 288/1998, o Tribunal Constitucional se pronunciou pela primeira vez acerca de uma proposta de referendo que estabelecia o modelo de prazos, ao buscar inserir nova excludente de ilicitude que tornava não punível o aborto praticado nas primeiras 10 semanas de gravidez.

Apesar da decisão de não inconstitucionalidade da proposta, esta foi rejeitada pela população portuguesa no referendo realizado em junho de 1998.

2.1. LEI 90/1997

No ano de 1995, foi promulgado o Decreto-Lei 48/1995, que reformou o Código Penal. Porém, não houve alteração do teor dos dispositivos que versavam sobre o crime de aborto.

Dois anos depois, foi promulgada a Lei 90/1997, que alterou os prazos de exclusão da ilicitude nos casos de interrupção voluntária da gravidez.

A lei alterou as alíneas “c” e “d” do item 1 do artigo 142 do Código Penal, que passaram a ter a seguinte redação:

Art. 142

Interrupção da gravidez não punível

1 – Não é punível a interrupção da gravidez efectuada por médico, ou sob a sua direcção, em estabelecimento de saúde oficial ou oficialmente reconhecido e com o consentimento da mulher grávida, quando, segundo o estado dos conhecimentos e da experiência da medicina:

(...)

c) Houver seguros motivos para prever que o nascituro virá a sofrer, de forma incurável, de doença grave ou malformação congénita, e for realizada nas primeiras 24 semanas de gravidez, comprovadas ecograficamente ou por outro meio adequado de acordo com as *leges artis*, excepcionando-se as situações de fetos inviáveis, caso em que a interrupção poderá ser praticada a todo o tempo;

d) A gravidez tenha resultado de crime contra a liberdade e autodeterminação sexual e a interrupção for realizada nas primeiras 16 semanas (PORTUGAL, 1997).

Dessa forma, a lei ampliou de 16 para 24 semanas de gravidez o prazo máximo para o aborto eugênico e de 12 para 16 semanas o prazo para o aborto criminológico, além de tornar impunível a prática de aborto de feto inviável sem limite de prazo.

2.2. ACÓRDÃO 288/1998

No ano seguinte à promulgação da Lei 90/1997, em caráter de controle preventivo de constitucionalidade, o Tribunal analisou uma proposta de referendo que estatuiu a despenalização do aborto, por vontade da gestante, até a décima semana de gravidez, em estabelecimento de saúde legalmente autorizado.

A pergunta da proposta de referendo era: “Concorda com a despenalização da interrupção voluntária da gravidez se realizada, por opção da mulher, nas primeiras 10 semanas, em estabelecimento de saúde legalmente autorizado?”.

No acórdão 288/1998, o Tribunal decidiu pela constitucionalidade da referida proposta, entendendo que o legislador poderia recusar a aplicação da lei penal aos casos de aborto praticado nas primeiras dez semanas de gravidez.

Reafirmando o valor objetivo da vida humana intrauterina, os direitos da mulher grávida e a necessidade de ponderação de bens e valores constitucionais, os juízes declararam que o legislador não poderia estabelecer

(...) que o direito ao livre desenvolvimento da personalidade da mulher era hierarquicamente superior ao bem jurídico «vida humana intra-uterina» e, conseqüentemente, reconhecer um genérico direito a abortar, independentemente de quaisquer prazos ou indicações (...) (PORTUGAL, 1998).

Contudo, segundo os magistrados, a ponderação de bens poderia ser resolvida constitucionalmente havendo um prazo inicial na gravidez em que o legislado optasse por não punir a prática do aborto.

Nesta decisão, o Tribunal português desenvolveu um argumento que já havia citado brevemente no acórdão 85/1985: o de que o grau de

proteção devido à vida intrauterina cresce conforme o desenvolvimento do feto.

Seria constitucional, portanto,

determinar que, para harmonizar ambos os interesses, se terão em conta prazos e circunstâncias, ficando a interrupção voluntária da gravidez dependente apenas da opção da mulher nas primeiras dez semanas, condicionada a certas indicações em fases subsequentes e, em princípio, proibida a partir do último estágio de desenvolvimento do feto. Assim, neste último caso, procura-se regular a interrupção voluntária da gravidez, ainda de acordo com uma certa ponderação de interesses que tem também como critério o tempo de gestação, pelo que a referida ponderação se há-de efectuar, tendo em conta os direitos da mulher e a protecção do feto, em função de todo o tempo de gravidez, não sendo, portanto, exacto considerar isoladamente que, durante as primeiras dez semanas, não existe qualquer valoração da vida intra-uterina; num contexto global, esta será quase sempre prevalecente nas últimas semanas, enquanto nas primeiras se dará maior relevo à autonomia da mulher (uma vez respeitadas certas tramitações legais que, aliás, podem traduzir uma preocupação de defesa da vida intra-uterina) (PORTUGAL, 1998).

A grande novidade em relação às decisões anteriores está no entendimento de que o legislador pode optar pela não punição do aborto praticado por escolha da mulher grávida nas primeiras 10 semanas de gravidez, sem necessidade de qualquer justificativa. Conforme declarou o Tribunal,

a harmonização entre a protecção da vida intra-uterina e certos direitos da mulher, na procura de uma equilibrada ponderação de interesses, é susceptível de passar pelo estabelecimento de uma fase inicial do período de gestação em que a decisão sobre uma eventual interrupção voluntária da gravidez cabe à própria mulher (PORTUGAL, 1998).

Assim, o Tribunal promoveu uma alteração substancial em seu entendimento do tema ao declarar a constitucionalidade de dispositivo legal que

viesse a estabelecer a não punibilidade de aborto, não por se tratar de aborto terapêutico, eugênico ou criminológico, mas valendo-se unicamente de um critério temporal. Dentro das 10 primeiras semanas, caberia à mulher optar ou não pela interrupção da gravidez, decidindo se o caso ou circunstância justifica a prática do aborto nesse período inicial da gravidez.

Com base nesses fundamentos, por 7 votos a 6, o Tribunal Constitucional decidiu pela constitucionalidade da proposta de referendo.

O referendo foi realizado no dia 28 de junho de 1998. A proposta de despenalização do aborto foi rejeitada pela população, apesar de não obter a participação mínima de 50% dos eleitores capaz de gerar efeito vinculativo.

Desta forma, nos anos 1990, o Tribunal manifestou-se pela primeira vez a favor de um modelo de prazos, para além do já estabelecido modelo de indicações nos casos de aborto terapêutico, eugênico e criminológico.

Os fundamentos em que o Tribunal se baseou foram (1) a ponderação de valores entre o bem da vida e os direitos da gestante e (2) o entendimento de que o grau de proteção devido à vida intrauterina deve crescer conforme o seu desenvolvimento.

Contudo, tal modelo foi democraticamente rejeitado pelos portugueses na consulta pública realizada no referendo de 1998.

3. O SEGUNDO REFERENDO, A LEI 16/2007 E AS DECISÕES DO TRIBUNAL CONSTITUCIONAL: OS ANOS 2000

Nos anos 2000, ocorre a adoção, em Portugal, do modelo de prazos.

No acórdão 617/2006, o Tribunal reforça seu entendimento acerca da constitucionalidade deste sistema, conforme já havia feito em 1998, ao apreciar uma nova proposta de referendo.

No ano seguinte, é realizado o segundo referendo acerca do aborto e aprovada a Lei 16/2007, que estabeleceu o prazo inicial de 10 semanas de gravidez em que o aborto a pedido da mulher e em estabelecimento de saúde legalmente autorizado não seria punível.

No acórdão 75/2010, quinta e última decisão do Tribunal Constitucional sobre o tema do aborto, os magistrados decidiram pela constitucionalidade da lei que estabeleceu o modelo de prazos em Portugal.

3.1. ACÓRDÃO 617/2006

Em 2006, o Tribunal foi provocado a manifestar-se sobre a constitucionalidade de nova proposta de referendo, aprovada pela Assembleia da República, com o mesmo teor daquela submetida ao voto popular em 1998.

No Acórdão 617/2006, o Tribunal, novamente por 7 votos contra 6, pronunciou-se pela constitucionalidade da proposta.

O Tribunal reafirmou a discricionariedade do legislador quanto à criminalização, justificação e afastamento da punibilidade da interrupção voluntária da gravidez, dentro dos limites constitucionais (PORTUGAL, 2006).

Os magistrados asseveraram que, apesar de a vida intrauterina ser objeto de proteção constitucional, o feto não pode ser considerado uma pessoa titular de direitos. Segundo o Tribunal, esta perspectiva

insere-se num contexto histórico, cultural e ético que recolhe informação da Ciência mas não extrai dela, por mera dedução lógica, o conceito de pessoa. Os dados resultantes da observação dos processos naturais relativos a funções vitais não determinam, como condição necessária e suficiente, as valorações próprias do Direito. Por exemplo, os critérios sobre o início das funções cerebrais ou da actividade cerebral superior (cuja determinação não é, aliás, indiscutível) não dão, em si mesmos, solução aos conflitos de valores (PORTUGAL, 2006).

Além disso, ratificaram o entendimento firmado no Acórdão 288/1998 de que a proteção da vida intrauterina não impõe necessariamente “uma tutela penal idêntica em todas as fases da vida”, uma vez que o direito penal trata de modo diferenciado o aborto e o homicídio (PORTUGAL, 2006). Tampouco haveria uma relação de consequência lógica necessária entre a inviolabilidade da vida humana e a intervenção penal (PORTUGAL, 2006).

Para o Tribunal, era preciso reconhecer que o Código Penal já tratava de modo diferente as diversas fases da vida intrauterina. Não fosse assim, o próprio modelo de indicações existente no Código, com a exclusão de

ilicitude do aborto praticado em certas situações e dentro de certos prazos, seria inconstitucional (PORTUGAL, 2006).

Respondendo ao argumento de que o método de estabelecer um prazo no qual o aborto não é punível faria com que, durante este período, a vida intrauterina fosse completamente desprotegida, os magistrados afirmaram haver outros meios de proteção possíveis neste período da tutela penal, como a educação sexual, planejamento familiar e medidas de apoio social.

Neste sentido, poderiam ser adotadas medidas previstas em algumas legislações europeias, como a obrigatoriedade de consulta prévia de aconselhamento, em que se informe à mulher sobre direitos sociais e apoio que poderá receber caso opte por levar a gravidez a termo, bem como de um período de reflexão entre a consulta e a intervenção abortiva, de forma a se evitar abortos praticados por súbito desespero.

Assim, de acordo com a decisão, a

criminalização da interrupção voluntária da gravidez é (...) apenas um modo sancionatório de tutela da vida intra-uterina e nunca o meio preferencial de protecção jurídica, dada a natureza do conflito vivido pela mulher grávida e o sentido comum da maternidade (na gravidez, estabelece-se, em princípio, uma forte relação emocional, de proximidade e de amor pelo ser em gestação e não meramente uma “relação de respeito” por um bem alheio) (PORTUGAL, 2006).

O Tribunal reiterou ainda que o método de prazos realiza uma harmonização entre os valores em conflito e atestou que a liberdade de desenvolver um projeto de vida pela mulher como expressão do desenvolvimento da personalidade pode ser um valor a ser harmonizado com a vida intrauterina, nesta primeira fase, para efeitos de não punição (PORTUGAL, 2006).

Portanto, de acordo com entendimento do Tribunal, a vida intrauterina é bem jurídico-constitucional a ser protegido, porém é constitucional um modelo de proteção gradativo em que a vida do embrião ou feto seja mais protegida quanto mais próximo o momento do nascimento.

Também não seria inconstitucional o estabelecimento de um prazo inicial de 10 semanas em que o aborto não é punido, desde que realizado por opção da gestante em estabelecimento de saúde legalmente autorizado. O Tribunal, portanto, reafirmou a constitucionalidade do modelo de prazos referente ao aborto.

Desta forma, valendo-se dos fundamentos já estabelecidos anteriormente no acórdão 288/1998, decidiram os magistrados pela constitucionalidade da proposta de referendo.

3.2. O REFERENDO E A LEI 16/2007

O referendo foi realizado em 11 de fevereiro de 2007 e seu resultado foi a aprovação da alteração da legislação de forma a despenalizar o aborto praticado até a 10^a semana de gravidez. O resultado do referendo não era vinculativo, uma vez que o número de participantes foi inferior a 50% dos eleitores. Apesar disso, foi promulgada em abril do mesmo ano a Lei 16/2007, que alterou a alínea “c” e inseriu a alínea “e” ao art. 142 do Código Penal.

A modificação da alínea “c” do art. 142, que tratava da hipótese de exclusão de ilicitude no caso de aborto eugênico nas primeiras 24 semanas de gravidez, se deu com a retirada da exigência de comprovação “*ecograficamente ou por outro meio adequado de acordo com as leyes artis*”. Na realidade, este meio de comprovação do número de semanas passou a ser prescrito no item 7 do artigo 142, valendo para todos os casos de exclusão da ilicitude do crime de aborto.

A lei estabeleceu que a comprovação das circunstâncias que tornam o aborto não punível deveria ser feita através de “atestado médico, escrito e assinado antes da intervenção por médico diferente daquele por quem, ou sob cuja direcção, a interrupção é realizada” (PORTUGAL, 2007).

A lei também inseriu a alínea “e” ao art. 142, passando a prever

a interrupção da gravidez efectuada por médico, ou sob a sua direcção, em estabelecimento de saúde oficial ou oficialmente reconhecido e com o consentimento da mulher grávida, quando (...) for realizada, por opção da mulher, nas primeiras 10 semanas de gravidez (PORTUGAL, 2007).

Para este caso, a lei previu, em seu artigo 2º, um período de reflexão de no mínimo 3 dias entre a consulta de aconselhamento e a intervenção abortiva.

Esta consulta obrigatória deveria ser realizada no estabelecimento de saúde, devendo ser prestadas à gestante informações acerca das condições de efetuação da eventual interrupção voluntária da gravidez e suas consequências para a saúde da mulher, das condições de apoio que o Estado pode dar ao prosseguimento da gravidez e à maternidade, da disponibilidade de acompanhamento psicológico durante o período de reflexão e da disponibilidade de acompanhamento por técnico de serviço social durante o período de reflexão (PORTUGAL, 2007).

Tal medida teria como objetivo que a decisão da mulher ocorresse da forma mais livre, consciente e responsável possível.

Por fim, a norma trouxe dispositivos acerca da organização do Serviço Nacional de Saúde e dos estabelecimentos de saúde legalmente autorizados para a prática do aborto não-punível (artigo 3º), de providência organizativas e regulamentares a serem adotadas pelo governo (artigo 4º), do dever de sigilo (artigo 5º) e da objeção de consciência (artigo 6º).

3.3. ACÓRDÃO 75/2010

Em fevereiro de 2010, o Tribunal português analisou a constitucionalidade da Lei 16/2007 e da Portaria 741-A/2007, emitida em junho de 2007 para execução das normas estabelecidas na lei.

Neste acórdão, o Tribunal reafirmou o entendimento de que o bem da vida intrauterina é “digno de tutela em todas as fases pré-natais, sem prejuízo de admitir diferentes níveis e formas de protecção, em correspondência com a progressiva formação do novo ente” (PORTUGAL, 2010).

Os magistrados afirmaram caber ao Estado a garantia da efetivação do valor da vida pré-natal contra agressões de terceiros e da própria gestante.

Segundo o Tribunal, isto comportaria

o dever de adopção de medidas *preventivas*, numa dupla direcção: a de evitar situações de gravidez indesejada (...) e a de contrariar motivações abortivas, uma vez iniciado esse estado. Aqui se incluem também medidas *incentivadoras*, sem esquecer as que visam

o exercício (mas também, antes dele, a assunção) de uma maternidade consciente (cf. a mesma alínea), as quais têm uma iniludível projecção irradiante, de sentido tutelador, neste campo (PORTUGAL, 2010).

Portanto, o dever de proteção devido ao bem da vida intrauterina não estaria restrito à tutela penal, mas poderia substituir os instrumentos de direito penal por outras medidas dissuasivas da prática abortiva.

O Tribunal repisou o juízo de que, apesar de ainda não ser pessoa, o feto é digno de proteção em razão de sua potencialidade em se tornar pessoa, “um ‘eu’ consciente da sua individualidade própria” e entendeu constitucional o modelo adotado pela lei de “tutela progressiva” de “regime trifásico”, em que “num período inicial, a decisão é deixada à responsabilidade última da mulher, em fases subsequentes a interrupção fica dependente de certas indicações, sendo proibida, em princípio, no último estágio de desenvolvimento do feto” (PORTUGAL, 2010).

Desta forma, o conflito existente não seria entre dois titulares de direitos fundamentais, mas entre “bens pessoais de um sujeito” (a dignidade da mulher) e a “tutela objetiva do ‘bem social’ do respeito pela vida” (a vida do nascituro), não estando a vida humana sujeita a uma lógica protetora de “tudo ou nada”, podendo tal proteção dar-se de forma gradual (PORTUGAL, 2010).

Entenderam os magistrados que, neste período inicial de 10 semanas de gravidez, o legislador optou por uma proteção jurídica da vida do nascituro que, dispensando a sanção penal, estabeleceu um procedimento a ser adotado pela grávida, em estabelecimento oficialmente autorizado, de consentimento informado, com um período de reflexão de, no mínimo, 3 dias. Esta opção levaria em conta a dignidade da pessoa da mulher grávida, pois esta não se encontra sob ameaça da sanção penal. Na interpretação dos juízes,

é defensável que o Estado, através do legislador, valore como cumprindo melhor o seu dever de protecção, numa fase inicial da gravidez, tentando ‘ganhar’ a grávida para a solução da preservação da potencialidade de vida, através da promoção de uma decisão reflectida, mas deixada, em último termo, à sua responsabilidade,

do que ameaçá-la com uma punição criminal, de resultado comprovadamente fracassado (PORTUGAL, 2010).

O Tribunal entendeu que a solução legislativa para a questão do aborto no início da gravidez baseou-se em um

direito soft, de base prestativa, mais promocional do que repressivo, pode criar condições, na mente e na vontade da grávida, para que, naqueles casos em que a dúvida interior se prolonga, subsistindo mesmo após o início do processo de externalização da intenção abortiva, a decisão venha a pender para o lado da vida. E só esses casos importam, pois todos os outros são, realisticamente, casos ‘perdidos’ (PORTUGAL, 2010).

A decisão do acórdão 75/2010, portanto, foi fundamentada no valor objetivo da vida intrauterina e na ponderação de valores entre este e os direitos da mulher gestante, sua dignidade pessoal e autodeterminação.

A proteção da vida humana nas primeiras 10 semanas de gestação seria garantida utilizando-se instrumentos de proteção diversos da tipificação penal, como aconselhamento e período de reflexão mínimo de 3 dias. Após as 10 semanas, a vida intrauterina passaria a ser protegida pelo direito penal através da criminalização do aborto.

O Tribunal rechaçou a alegação de que a ausência de participação do progenitor masculino na decisão de interrupção da gravidez nas 10 primeiras semanas violaria o direito à igualdade na parentalidade.

Os juízes afirmaram que tal inexigibilidade

não envolve qualquer desqualificação arbitrária da paternidade enquanto valor social eminente, nem se apresenta carecida de justificação objectiva e racional, em termos de poder ser considerada violadora do princípio da igualdade. A solução está, por assim dizer, na “natureza das coisas”, por condicionada pela realidade biológica da gestação humana (PORTUGAL, 2010).

Deste modo, por maioria de 7 votos, a Lei 16/2007 e a portaria que regulamentava alguns de seus dispositivos foram declaradas constitucionais.

Com a Lei 16/2007 e a decisão do Tribunal Constitucional no acórdão 75/2010, Portugal passou a adotar, como também o fazem outros países europeus, um tratamento jurídico acerca do aborto que abarca tanto um modelo de indicações quanto um modelo de prazos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando a jurisprudência do Tribunal Constitucional de Portugal acerca do aborto, de 1984 até 2021, este artigo buscou expor os fundamentos deste tribunal para a adoção dos modelos de indicações e de prazos.

Como se observou, em todas as ocasiões, este Tribunal decidiu a favor da constitucionalidade de propostas de referendos e leis que despenalizavam a interrupção voluntária da gravidez em determinadas circunstâncias e prazos.

Assim, o atual sistema português passou a adotar tanto o modelo de prazos quanto o modelo de indicações.

Os fundamentos para a constitucionalidade destes modelos abarcam (1) a diferenciação entre o direito à vida da gestante e o bem objetivo da vida intrauterina; (2) a utilização da técnica de ponderação de bens e valores; (3) a possibilidade de gradação da proteção jurídica devida à vida intrauterina conforme seu desenvolvimento; (4) o entendimento de que a proteção do bem da vida não precisa necessariamente ser feito através da sanção penal; e (5) a existência de alternativas à sanção penal para proteção da vida intrauterina nas primeiras semanas de gravidez, como a obrigatoriedade de consulta de aconselhamento e período mínimo de reflexão.

Ao observar a diferença entre votos vencedores e vencidos, percebe-se que todos os acórdãos foram decididos por apertada margem, ou o que o juiz do Tribunal Constitucional Benjamim Rodrigues, voto vencido na decisão do acórdão 75/2010, chamou de maiorias tangenciais. Também os referendos demonstraram divisão na sociedade em relação ao tema. Isto demonstra o quanto a questão concernente à despenalização do aborto, principalmente para adoção de um modelo de prazos, é controversa.

Portanto, compreender os fundamentos da constitucionalidade da adoção dos modelos de indicações e prazos pelo Tribunal Constitucional

de Portugal pode ser de grande valia para a melhor compreensão e amadurecimento da discussão acerca do aborto.

REFERÊNCIAS

PORTUGAL. **Código Penal de 1982**. Decreto-Lei 400/82. Disponível em: <<https://dre.pt/home/-/dre/319744/details/maximized>>. Acesso em: 8 mai. 2021.

_____. **Decreto-Lei n. 48/1995**. Disponível em: <<https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/185720/details/normal?l=1>>. Acesso em: 8 mai. 2021.

_____. **Lei n. 6/1984**. Disponível em: <<https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/385266/details/normal?l=1>>. Acesso em: 8 mai. 2021.

_____. **Lei n. 90/1997**. Disponível em: <<https://dre.pt/pesquisa/-/search/144792/details/maximized>>. Acesso em: 8 mai. 2021.

_____. **Lei n. 16/2007**. Disponível em: <<https://dre.pt/pesquisa/-/search/519464/details/maximized>>. Acesso em: 8 mai. 2021.

_____. Tribunal Constitucional. **Acórdão 25/1984, de 19/03/1984**. Disponível em: <<https://dre.pt/application/conteudo/751774>>. Acesso em: 8 mai. 2021.

_____. Tribunal Constitucional. **Acórdão 85/1985, de 29/05/1985**. Disponível em: <<https://dre.pt/application/conteudo/704747>>. Acesso em: 8 mai. 2021.

_____. Tribunal Constitucional. **Acórdão 288/1998, de 17/04/1998**. Disponível em: <<https://dre.pt/pesquisa/-/search/666482/details/>>. Acesso em: 8 mai. 2021.

_____. Tribunal Constitucional. **Acórdão 617/2006, de 15/11/2006**. Disponível em: <<https://dre.pt/application/conteudo/379696>>. Acesso em: 8 mai. 2021.

_____. Tribunal Constitucional. **Acórdão 75/2010, de 23/02/2010**. Disponível em: <<https://dre.pt/application/conteudo/2670436>>. Acesso em: 8 mai. 2021.

RESUMOS

GESTAÇÃO E SAÚDE BUCAL COMO ENCONTRO PARA A INTEGRALIDADE DO CUIDADO: A VOZ DAS GESTANTES EM ACOMPANHAMENTO NO PRÉ-NATAL EM ALVORADA/RS⁸⁹

*Rose Mari Ferreira*⁹⁰

*Alcindo Antônio Ferla*⁹¹

INTRODUÇÃO

Os cuidados com a saúde bucal durante a gestação influenciam na saúde da gestante, tem repercussões na saúde do bebê e constituem parte integrante dos cuidados com a saúde durante o acompanhamento do pré-natal. Toda gestante tem direito ao acesso a atendimento digno e de qualidade no decorrer da gestação, parto e puerpério (BRASIL, 2014). O direito à saúde transborda o acesso aos serviços, também inclui a produção de equidade e a participação. O Sistema Único de Saúde é descentraliza-

89 A versão original desse texto foi apresentada inicialmente no Congresso Internacional de Altos Estudos Em Direito – CAEDjus 2021.

90 Mulher negra, Mestranda em Saúde Coletiva pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS, especialista em Saúde Coletiva pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do RS-IFRS campus Alvorada, graduada em Odontologia pela Pontifícia Universidade do RS; PUC/RS.

91 Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS; professor e orientador do Mestrado em Saúde Coletiva, UFRGS.

do, voltado à integralidade da atenção e inclui a participação das pessoas na organização dos serviços e nas ações ofertadas, de acordo ao que determina a Constituição (BRASIL, 1988).

Considerando essas definições legais sobre o atendimento de pré-natal, o objetivo geral dessa pesquisa foi de analisar como vem sendo abordada a integralidade da atenção no cuidado em saúde bucal no pré-natal, a partir das informações sobre cuidado relatadas pelas gestantes. E os objetivos específicos foram de analisar como marcadores sociais como raça, cor, classe social, escolaridade influenciam o cuidado integral da gestante em atendimento no pré-natal; identificar se as gestantes em acompanhamento de pré-natal receberam orientações de saúde bucal para ela e para o seu bebê; compreender como que mitos e crenças influenciam na busca de acompanhamento odontológico no pré-natal na Unidade de Saúde em que a gestante está sendo acompanhada.

SAÚDE BUCAL E GESTAÇÃO

A saúde bucal integra os cuidados da saúde geral e o atendimento odontológico pode e deve ser realizado durante o período gestacional, seguido de alguns cuidados e particularidades, relacionadas a cada trimestre da gravidez. Durante a gestação, a mulher pode apresentar-se mais predisposta a adquirir novos conhecimentos, fazendo, desse momento, o período ideal para criar hábitos que poderão tornar mais saudável sua vida e a vida do bebê (LAMPERT; BAVARESCO, 2017).

Entretanto, algumas crenças e medos em relação ao atendimento dentário durante a gestação, evidenciados em falas de mulheres grávidas, podem interferir no cuidado e, com alguma frequência, também são indicativos de constrangimentos no seu direito de um pré-natal de qualidade. O medo de submeter-se a tratamento odontológico com uso de anestesia dentária durante a gestação foi evidenciado na pesquisa realizada com 44 gestantes que estavam em atendimento no pré-natal em uma unidade básica de saúde em Alvorada/RS, cujos resultados apontaram que 54,5% das entrevistadas responderam que acreditavam que não poderiam realizar tratamento odontológico com uso de anestesia dentária, durante a gestação (FERREIRA; ESTEVES; ESTEVES, 2020). Esses medos costumam associar déficits no conhecimento, que precisam ser supridos no próprio

pré-natal, experiências traumáticas ou negativas prévias e, mesmo, situações de violência e preconceito pessoal ou estrutural nos serviços e/ou na vida social e familiar. Em qualquer dessas situações, além de prejuízos à saúde da mãe e da criança, se verifica a negação do direito à atenção integral de ambas e, na mesma medida, um déficit importante de qualidade no cuidado ofertado nos serviços.

METODOLOGIA

O estudo teve delineamento qualitativo e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, sob Parecer nº 377.128. Os instrumentos de produção de dados foram questionário de identificação sociodemográfica, entrevistas com roteiro semiestruturado e anotações em caderno de campo. Os dados foram tratados utilizando-se a análise temática com a construção de categorias teóricas e empíricas. As entrevistas aconteceram no período de dezembro de 2020 a fevereiro de 2021. Foram entrevistadas 7 mulheres, sendo 4 mulheres negras (pretas e pardas), 2 mulheres brancas e uma mulher indígena, todas moradoras em Alvorada, cidade da área metropolitana de Porto Alegre/RS. O tempo médio de duração das entrevistas com as gestantes e puérpera foi de 40 minutos. As entrevistas foram gravadas, depois transcritas para um arquivo Word, salvas em um notebook e em um HD externo. As mulheres foram entrevistadas uma única vez, em um único encontro. As entrevistadas assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, ficaram com uma via e a outra via ficou com a pesquisadora. Foram mantidas e asseguradas a privacidade de todas as participantes e as informações que elas concederam.

Como as entrevistas foram realizadas durante o enfrentamento à pandemia de Covid-19, em todos os encontros foram tomadas as precauções necessárias para evitar contaminação pelo Coronavírus: distanciamento físico, uso de máscaras faciais adequadas, uso de álcool 70% em gel para higienização de mãos e desinfecção de canetas utilizadas no preenchimento dos dados das entrevistadas. A maioria das entrevistas foi realizada na calçada, em frente à casa da gestante, com as participantes da pesquisa e a pesquisadora sentadas em cadeiras de praia e ao ar livre.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados apontaram que não foram ofertadas consultas odontológicas para 86% das gestantes participantes. O medo de submeter-se a tratamento odontológico com uso de anestesia dentária durante a gestação foi constante nos resultados e teve origem em informações obtidas e/ou não esclarecidas nos atendimentos prévios. Metade das gestantes negras relatou ter sofrido violência obstétrica e todas as entrevistadas manifestaram medo em não poder ter acompanhante no parto devido à pandemia da Covid-19.

Embora estivessem realizando as consultas em locais com atendimento odontológico, as gestantes não receberam orientações sobre saúde bucal e nem foram encaminhadas para a equipe odontológica, evidenciando falha na integralidade do cuidado, negligência com a saúde das mulheres e quebra no padrão estabelecido nos protocolos de atenção à gestante nos cuidados regulares de pré-natal. A gestação não é contraindicação para realização de consultas odontológicas e as anestésias dentárias são seguras durante a realização de procedimentos (WANNMACHER; FERREIRA, 2013). Independente da origem dessa crença, o fato de não ter sido abordada no atendimento demonstra um déficit de qualidade.

As gestantes não foram orientadas adequadamente sobre o direito a ter acompanhante no pré-parto, parto e puerpério pelos profissionais de saúde, constituindo-se violação de direitos. O relato de violência obstétrica evidenciou o Racismo institucional presente nas relações de atendimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os relatos densos e intensos das mulheres também demonstraram que o cuidado em saúde, assim como os serviços onde o mesmo se realiza, devem estar abertos à escuta sensível das histórias e dos percursos de vida das pessoas sob cuidado, constituindo uma dimensão micropolítica da diretriz constitucional da participação das pessoas no sistema de saúde. Não apenas para compreender as condições em que se produz a saúde e as necessidades de cuidado, senão também para compreender as diferentes dimensões do direito à saúde que podem ser supridas no contato com

profissionais e serviços de saúde ou, como acontece nas situações de violência de gênero ou racial, na produção de redes intersetoriais de atenção. A violência e o preconceito constituem-se em condicionantes da situação de saúde de pessoas e coletividades e, portanto, deve ser abordado e investigado no atendimento à saúde, em busca de sinais que demonstrem sua ocorrência, seja no domicílio, nos espaços de convívio territorial ou nos atendimentos prévios nos serviços de saúde.

Os dados da pesquisa apontam a necessidade de realizar programas de educação permanente em saúde para profissionais, enfocando as orientações de saúde bucal às gestantes no pré-natal e a equidade étnico-racial. Como componente estrutural da cultura da sociedade e dos próprios serviços, esses programas devem colocar em análise o cuidado oferecido às gestantes e demais usuários, enfatizando questões de violência e preconceito, aspectos que constam na proposta de educação permanente para profissionais de saúde elaborada a partir da pesquisa.

Em decorrência do relato das gestantes, que informaram não terem sido encaminhadas para consulta odontológica durante o pré-natal e que profissionais de saúde não se sentem seguros para orientar ou encaminhar gestantes para atendimento odontológico, ficou evidenciada uma importante lacuna na integralidade da atenção no pré-natal. A pesquisa gerou também uma cartilha com informações para as gestantes. A pesquisa não esgota o assunto e sugere-se que sejam realizadas mais investigações sobre o cuidado em saúde bucal durante o pré-natal na atenção básica com abordagens amplas que, ao tempo em que identificam as necessidades de saúde e as formas de resposta dos serviços, aprofundam a compreensão sobre o direito à saúde das pessoas e coletividades em cada território.

Realizar pesquisa na Atenção Básica em Saúde é um ato político, que permite compreender diferentes dimensões no cuidado, inclusive a opinião das usuárias, sendo muito relevante que incorporem pesquisadoras mulheres e negras. Importante lembrar Grada Kilomba (2019), que nos diz que nós, mulheres negras, deixamos de ser objetos de pesquisa para sermos as sujeitas pesquisadoras e, portanto, precisamos levar essa condição ao campo empírico para analisar questões que nos dizem respeito. E evidenciar o campo da pesquisa, especialmente do lugar de onde a pesquisadora relata, o território onde essas mulheres vivem e o sentimento de pertencimento à comunidade, relatado por elas. Por fim, deixar afirmado

neste texto, que, quando nós mulheres negras produzimos conhecimento, o fazemos a partir de nossas vivências e revelamos para o mundo o que produzimos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Congresso Nacional, 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Humanização do parto e do nascimento**. Brasília: Ministério da Saúde, 2014. (Cadernos Humaniza SUS, v. 4).

FERREIRA, R. M.; ESTEVES, C. S.; ESTEVES, P. S. Saúde bucal na gestação: o conhecimento das gestantes em atendimento no pré-natal em uma unidade básica de saúde. In: PIRES, Caroline de Castro; ESTEVES, Cristiane Silva (Org.). **Repensando a saúde sob olhares interdisciplinares**. Salto: Editora Schoba, p. 23-38, 2020.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação** – Episódios de racismo cotidiano. Tradução Jess Oliveira, 1ª ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LAMPERT, L.; BAVARESCO, C. S. Atendimento odontológico à gestante na atenção primária. **RSC on-line**, v. 6, n. 1, p. 81-95, 2017. Disponível em: <<https://rsc.revistas.ufcg.edu.br/index.php/rsc/article/view/169/165>>. Acesso em: 06/06/2019.

WANNMACHER, L.; FERREIRA, M. B. S. **Farmacologia clínica para dentistas**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2013.

AS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NA SAÚDE NA PANDEMIA DA COVID-19

*Francivânia Brito de Matos*⁹²

*Maria Lúcia Duarte Pereira*⁹³

INTRODUÇÃO

Desde as últimas décadas, a educação tem passado por desafios importantes, como, por exemplo, a evolução da informatização, da tecnologia, do mundo virtual. E chamou maior atenção em menos de dois anos por envolver novas condições a um problema sanitário internacional: a pandemia da Covid-19.

Trata-se de uma doença causada pela transmissão do vírus denominado coronavírus da Síndrome Respiratória Aguda Grave 2 (SARS-CoV-2), pertencente à espécie SARS-like, cuja transmissão se dá, principalmente, pelo contato próximo e desprotegido com secreções de um indivíduo infectado (GALLASH et al., 2020; RAFAEL et al., 2020).

Ao organismo humano possui uma clínica que poderá ocorrer de forma leve à grave, apresentando severos desfechos, com o aparecimento de sintomas mais comuns, como tosse, dispneia, dor no peito, dor de cabeça,

92 Mestranda do Programa de Pós-Graduação Cuidados Clínicos em Enfermagem e Saúde da Universidade Estadual do Ceará.

93 Doutora em Enfermagem. Professora Titular do Programa de Pós-Graduação Cuidados Clínicos em Enfermagem e Saúde da Universidade Estadual do Ceará.

diarreia, perda olfativa e do paladar, além de sérios agravamentos aos órgãos vitais (AGGARWAL et al. 2020).

Em decorrência da velocidade de propagação do vírus e pela dimensão da clínica epidemiológica da doença, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declara pandemia da Covid-19, por atingir diversos países, sendo logo considerado um grave problema de saúde, na qual lidera o ranking com grande número de casos a cada dia (WHO, 2020).

E apesar das medidas restritivas de controle, de isolamento social, dos protocolos de cuidado individual e coletivo, esse contexto traz consigo grandes impactos à realidade individual, social, econômica, assim como em várias áreas, sendo as principais a saúde e a educação.

E sobre a educação, um destaque ao que ser considerada uma aliada ao enfrentamento da doença. Às ordens de ser essencial nas práticas de vigilância à saúde, às medidas de proteção, às orientações de controles, de informação, de busca pelo conhecimento, às boas práticas de educação em saúde, sendo imprescindível nesse período de socorro que estamos inseridos.

E durante esse fato da Covid-19, a educação condicionalmente perderia seu papel de destaque se não tivesse agregado valor ainda maior com o uso da tecnologia, como, logo no início, pela impossibilidade de manter as práticas tradicionais, pelas perdas presenciais e suspensões das aulas, ao tempo que a exigência de distanciamento social e medidas protetivas prevaleciam a qualquer formalidade.

Apesar do acometimento da doença em si, dos afetamentos psicológicos, dos transtornos causados, das interrupções de sonhos, dos problemas socioeconômicos, dos apegos aos formatos de vida anterior, dos vários desafios impostos, a educação parecia ganhar uma forma extraordinária, pelas instituições de ensino oportunizarem a transformação do método tradicional ao adotar soluções tecnológicas e garantir o ensino-aprendizagem.

Neste sentido, essa abordagem se faz importante ao convergir interesses entre a educação e a saúde perfazendo uma tríade com a tecnologia e apresentar uma revisão do que tem sido produzido, nesse período, que resulte em aprendizados ao buscar soluções inovadoras no âmbito da saúde.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A educação é um movimento que acontece e se faz em adequações à realidade e necessidade dos seus envolvidos. Para explicar, Domingues (2019) afirma como sendo um processo histórico e transitório que sofre alterações no decorrer do tempo e de acordo com o contexto, por exemplo, às condicionalidades socioeconômicas, do sentido do local ao global, sendo necessário, muitas vezes, adequar-se às reais necessidades do aluno e do processo de aprendizagem.

Dito isso, o período pandêmico exigiu novas adequações, como o isolamento social, em que os alunos foram impedidos de ir aos locais de ensino e, com isso, sobrou para a educação à distância a responsabilidade de tornar-se um fator essencial nesse contexto. Assim, o fechamento das escolas de forma inesperada propiciou uma migração do estudo tradicional para o digital (UNESCO, 2020).

De acordo com o Ministério da Educação, a educação à distância pode ser considerada como a modalidade educacional na qual alunos e professores estão separados física ou temporalmente e, por isso, fazem necessária a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação. É uma modalidade regulada por uma legislação específica e pode ser implantada desde a educação básica à educação superior (MEC, 2018).

Numa análise breve, o método tradicional de ensino perde muito espaço quando o assunto é tecnologia na educação, pela atratividade e interatividade, sem causar prejuízo no aprendizado. A exemplo, Glasser (2017) garante que a retenção do aprendizado acontece aos seguintes sentidos: ao ler acontece 10 % de retenção do conteúdo, 20% ao ouvir, 30% ao observar, ver e ouvir 50%, experimentar 80% e ensinar 95% de absorção do aprendizado.

Diante dessa tendência, já pelo uso exaustivo e arbitrário das tecnologias pelos alunos, sem interesse focado nos estudos e, ainda, possibilitando prejuízo na atenção quando não estimulado à favor da educação, as instituições buscam meio de agregação de soluções também aos professores, através de programas de ensino que envolvam o interesse do aluno em aprender por meio do uso das tecnológicas (GUIMARÃES, 2015).

Então, para o uso dos meios tecnológicos, são necessários também o fortalecimento de métodos inovadores que casem com o aprendizado,

como a inserção das metodologias ativas para que os professores revejam, sobretudo, as práticas do ensino. Assim, Borges e Alencar (2014) versam para que o ensino-aprendizagem sejam satisfatórios, tanto para o aluno como para o professor. Isso porque há metodologias que auxiliam os professores e estimulam a curiosidade do aluno sob uma proposta de inovar o ensino superior através de metodologias inovadoras, aumentando a participação dos alunos como a realização de trabalhos em grupo, fazendo com o que o aluno seja o centro da aprendizagem e, com isso, ampliando seus conhecimentos e ganhos educacionais.

Desse modo, com toda atenção e sentido da educação no enfrentamento à pandemia, como na disseminação do conhecimento sobre a doença, nas informações exaustivas sobre a problemática que não deixam de ganhar destaque nos telejornais, em mídias sociais, em bases de dados sobre o assunto, torna incitador um estudo que objetiva promover uma revisão sobre a educação tecnológica em saúde no contexto pandêmico.

METODOLOGIA

Diante do contexto e ao interesse das grandes áreas, como educação e saúde, e ainda agregar a tecnologia, buscou-se realizar esta revisão da literatura, seguindo o rigor metodológico, a delimitação da questão da pesquisa, o planejamento da busca, com critérios de inclusão bibliográfica de interesse do estudo, leitura exploratória, análise e discussão dos achados.

Para o levantamento dos artigos na literatura, realizou-se uma busca na base de dados da Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), compondo as bases MEDLINE, LILACS, BRISA/RedTESA, Recursos Multimídia, PIE, PAHO-IRIS e BDENF. Para a busca dos artigos, foram utilizados os descritores e operador booleano a seguir: (descritores ("Covid-19") AND ("tecnologias") AND ("educação") AND ("educação em saúde")). O resultado total da busca foram 1.088 trabalhos, sem corte temporal no primeiro momento.

Os critérios de inclusão definidos para a seleção dos artigos foram: artigos publicados em português, inglês e espanhol; artigos na íntegra que retratassem a temática referente à educação tecnológica em saúde na pandemia da Covid-19. E a análise dos estudos selecionados, em relação ao delineamento de pesquisa, pautou-se na forma descritiva, possibilitando

observar e descrever os resultados, com o intuito de gerir o conhecimento sobre o assunto.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir do levantamento bibliográfico, dos respectivos critérios, da organização temática, relevância e interesse do estudo, foram considerados 58 estudos desenvolvidos no período de janeiro de 2020 a abril de 2021.

Os principais assuntos dos estudos foram os desafios da educação à distancia, disseminação da informação usando tecnologias da informação, teleassistência, sistemas de saúde, acesso aos serviços essenciais e tecnologias em saúde.

E caracterizando esses principais assuntos encontrados, a frequência dos objetivos tinha seus discursos e preocupações para o chamado aletramento digital tanto para os alunos como para os professores; reformulações de matrizes curriculares; a metodologia de ensino remoto/EaD; a usabilidade nos programas de ensino virtualizados; uso de metodologias ativas de aprendizagem com técnicas computacionais para facilitação, com capacitação de preceptorias e formação à distância, incorporando novas tecnologias no âmbito da educação em saúde. Além das experiências no uso de técnicas de simulação realística nos procedimentos utilizados nos paciente com Covid-19, aos profissionais da linha de frente como instrumento de promoção do conhecimento por meio de formas de cuidados para a assistência minimamente mais segura.

Sob o contexto da pandemia da Covid-19, o campo da saúde tem se envolvido em grandes frentes, ao utilizar os resultados de inúmeras investigações científicas na área, buscando as melhores práticas da educação, como na utilização de sistemáticas para elaboração de programas educacionais baseados em competências e não em conteúdo e quanto à incorporação de novas tecnologias na educação, incluindo a modalidade da educação à distância, fortalecendo e mediando os processos educativos de forma virtualizada. Ao mesmo tempo, tem sido consenso entre os educadores que a educação dos profissionais de saúde deve ser baseada e orientada para as necessidades da comunidade (TOMAZ, 2020, p. 7).

Contudo, a promoção da educação em qualquer formato torna-se um sinal vital para a saúde em seus amplos contextos. E nessa pandemia, pelas

profundas limitações, o isolamento social foi considerado o maior problema e por meio dele foi evidenciado como o maior propulsor, estimulador do desenvolvimento de soluções para garantir a educação. Seja esta, numa perspectiva informativa, de conhecimento, de cultura, de vida acadêmica e/ou profissional, no compromisso da responsabilidade individual ou coletiva, ela foi tocada e considerada como mola propulsora para autonomia do indivíduo e responsabilização social.

CONCLUSÕES

A Covid-19 acelerou as tendências de incorporação do mundo conectado e tecnológico ao campo da educação. Nessa evolução compartilhada, as experimentações acontecem e promovem iniciativas que acabam por reorganizar um novo formato e novos métodos em função da reestruturação educacional aplicando as possibilidades e benefícios da tecnologia.

A ânsia por educação tecnológica fica mais evidente pela busca a que se aplica a ciência, na qual esta possa responder mais aos desafios e preocupações pontuadas neste estudo, ou seja, aos questionamentos de como se dará esse processo de transformação e como se adequar e contribuir com a ciência e para além dela, no movimento das práticas de educação e saúde.

Contudo, os discursos trazidos nos estudos evocam sem timidez para uma educação disruptiva, de desafios a serem superados e que valerão o esforço e corrida contra o tempo que aceleram novos comportamentos e métodos e práticas na área da educação, pela coadjuvação das tecnologias.

REFERÊNCIAS

AGGARWAL, S. et al. Clinical features, laboratory characteristics, and outcomes of patients hospitalized with coronavirus disease 2019 (COVID-19): Early report from the United States. **Diagnosis**, v. 7, n. 2, p. 91-96, 2020. Disponível em: <<https://www.degruyter.com/view/journals/dx/7/2/article-p91.xml>>. Acesso em: 22 abril 2020.

BORGES, T. S.; ALENCAR, G. **Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante**: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. 2014.

DOMINGUES, Alex Torres. A interiorização da EAD nas instituições públicas de educação no Estado do Mato Grosso do Sul: Avanços e perspectivas. **Horizontes, revista de educação**. v. 7, n. 14, 2019.

GALLASH, C.H; CUNHA, M.L; PEREIRA, L.A.S; SILVA-JUNIOR, J.S. Prevenção relacionada à exposição ocupacional: COVID-19. **Rev. Enferm UERJ**, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <<http://fi-admin.bvsalud.org/document/view/w4bn9>>. Acesso em: 20 Ago 2020.

GLASER, W. **William Glasser**. 2017.

GUIMARÃES, J. C. **Formação Docente: Uso de Metodologias Ativas Como Processo Inovador**. 2015. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/mostraucspgga/xvimostrappga/paper/viewFile/4740/1606>>.

MEC. **Portaria 343**. Brasília. 17.03.2020.

TOMAZ, J B C. EDUCAÇÃO NA SAÚDE EM TEMPOS DE PANDEMIA: DESAFIOS E OPORTUNIDADES [Editorial]. **Revista Científica Cadernos ESP**, Ceará. Edição 14, p. 7-9, 2020.

UNESCO. **A Comissão Futuros da Educação da Unesco apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a COVID-19**. Paris: Unesco, 16 abr. 2020. Disponível em: <<https://pt.unesco.org/news/comissao-futuros-da-educacao-da-unesco-apela-ao-planejamento-antecipado-o-aumento-das>>. Acesso em: 4 maio. 2021.

WHO. **World Health Organization**. Coronavirus disease (COVID-19) pandemic. Disponível em: <<https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus2019?gclid=EAIaIQobChMIhu6Jir-CW6wIVxgWRCh13FQGwEAAAYASAAEgLc7PDBwE>>. Acesso em: 12 abril 2021.

COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA: A IMPORTÂNCIA PEDAGÓGICA DO TUTOR

*Fernanda Losso Bacellar*⁹⁴

*Tayza Cristina Nogueira Rossini*⁹⁵

INTRODUÇÃO

A sociedade atual vivencia um amplo processo de transformação no que diz respeito à intensificação do acesso à comunicação e informação. A educação à distância teve aumento significativo nos últimos anos no Brasil. Para tanto, a mediação pedagógica tem importância relevante no aprendizado do ensino no universo da Educação à distância (EAD).

O avanço das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) tem sido decisivo na grande expansão da EAD. Através da tecnologia podemos estar em tempos e espaços diferentes (MORAN, 2002). Desse modo, a educação à distância tem se instituído como uma modalidade de educação reconhecida, exercendo um papel importante na sociedade atual.

Neste contexto, além da tecnologia para que a educação à distância obtenha resultado, a mediação pedagógica e a comunicação são elementos

94 Graduada em Letras Lic. Plena (Português-Inglês) e Mestre na linha de pesquisa Literatura e Construção de Identidades pela Universidade Estadual de Maringá (UEM).

95 Graduada em Engenharia de Produção e pós-graduanda em Docência no Ensino Superior: Tecnologias Educacionais e Inovação EAD pelo Centro Universitário Cesumar – UniCesumar.

importantes a fim de estimular o aprendizado e facilitar as interações com o aluno no ambiente virtual.

Assim, no processo de aprendizado dos alunos, os tutores são mediadores e fundamentais para criar situações que favoreçam à construção do conhecimento. Para Oliveira e Lima (2009), cabe ao tutor usar diversas estratégias para animar, estimular e auxiliar o aluno, para que estes alcancem os objetivos de aprendizagem propostos no curso.

A atuação do tutor deve impulsionar o aluno a alcançar seus objetivos no curso. Caso isso não ocorra, pode-se gerar um clima de insatisfação ou abandono (NUNES, 2009). Assim, a função da tutoria está diretamente associada à mediação e à comunicação. Além disso, as instituições de ensino à distância precisam se reorganizar para as necessidades dos alunos, buscando sempre a melhoria da qualidade da educação.

A intensidade da comunicação e do aprendizado enriquece o cenário da educação. Conforme Gomes (2009), a construção do conhecimento é um processo complexo que envolve, sobretudo, interação entre os sujeitos. Para tanto, o objetivo da pesquisa está em elencar a importância do tutor no processo de aprendizagem do aluno na modalidade à distância de ensino.

O estudo apresenta o referencial teórico que foi utilizado para fundamentar a pesquisa, seus procedimentos metodológicos e, em seguida, as considerações finais deste estudo.

1. A EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA

Na modalidade à distância, pode haver “uma diversidade de modelos, que resulta em possibilidades diferenciadas de composição dos recursos humanos necessários à estruturação e funcionamento de cursos nessa modalidade” (BRASIL, 2007, p. 19). Entretanto, independentemente do formato do curso (usando material impresso ou on-line), os recursos humanos elencados para o planejamento e execução de um curso devem ser compostos por uma equipe cujas funções sejam desenvolvidas a partir de um trabalho colaborativo, a fim de que a qualidade do ensino oferecido alcance a efetiva formação dos alunos.

Assim, a tutoria e a comunicação são elementos importantes para educação à distância, a fim de estimular e facilitar o aprendizado do aluno no ambiente virtual.

2. TUTORIA

A função da tutoria está diretamente associada à mediação e à comunicação. Sua qualidade influencia diretamente no desempenho dos estudantes. Desta forma, a colocação feita nos Referenciais de qualidade para EAD do MEC (2007, p. 21) inclui a seguinte observação:

O tutor deve ser compreendido como um dos sujeitos que participa ativamente da prática pedagógica. Suas atividades desenvolvidas a distância e/ou presencialmente devem contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem.

Observa-se, portanto, que a atuação do tutor é fundamental para a aprendizagem na EAD. É importante que ele seja formado na área ou em áreas afins a que atua. Para auxiliar os alunos na construção do conhecimento, a sua comunicação precisa ser efetiva, convidativa e cativadora. Em qualquer processo de ensino, a comunicação precisa ser adequada, mas ainda mais na modalidade EAD, em que as intervenções ocorrem por meio das tecnologias.

3. INTERAÇÃO DA EAD

Estamos em novos momentos educacionais. A evolução dos meios de comunicação ultrapassa as barreiras de tempo e espaço no cenário da EAD. Nesse sentido, a comunicação é construtora do conhecimento, pois ela transforma a informação em saber.

Cabe ressaltar a diferença entre informação e comunicação: a informação é quando alguém emite e alguém recebe determinado conhecimento. Já a comunicação envolve a transmissão e o recebimento de informação, ou seja, ocorre necessariamente uma troca de informações. Esse processo envolve pesquisa, produção e *feedback* (retorno da comunicação).

Além disso, segundo Castells (2000), as novas tecnologias de informação estão integrando o mundo em redes globais de instrumentalidade. A comunicação mediada por computadores gera uma gama de comunidades virtuais. Desse modo, o uso de ferramentas tecnológicas para auxiliar no processo ensino-aprendizagem é importante para fomentar os recursos

didáticos, além de possibilitar o compartilhamento de informações entre os educandos.

Para tanto, os ambientes virtuais de ensino devem favorecer a comunicação através de diferentes ferramentas para momentos de interação mediado por tecnologias, dentre eles, mensagem compartilhada, fórum de discussão, videoconferência.

Através de mensagem compartilhada de maneira particular ou em grupo no ambiente virtual EAD, os estudantes esclarecem dúvidas acerca do conteúdo programático, compartilham ideias, dentre outros procedimentos.

O fórum de discussão promove debates entre os participantes a partir de mensagens publicadas. Um fórum pode ser classificado conforme o assunto e as mensagens relacionadas ao mesmo, organizando-as de forma hierárquica, o que permite a identificar a sequência dos debates e o assunto a que estão relacionadas (FISCHER, 2000).

A videoconferência possibilita entre os participantes que a ensino-aprendizagem ocorra em tempo real, através da conversa on-line, e também da utilização de outros recursos pedagógicos, como gráficos, projeção de vídeos, imagens, slides, arquivos de computador, entre outros (CRUZ; BARCIA, 2000).

Desse modo, a comunicação nesse contexto EAD, mediada por tecnologias, é fundamental para o bom aprendizado pedagógico. Kenski (2008) lembra que o processo de comunicação é maior que apenas o uso de equipamentos, pois envolve interlocução e trocas. É através dela que o estudante e o professor podem trocar informações, percepções e construir conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o desenvolvimento deste trabalho, foi possível observar que a mediação pedagógica e a comunicação são elementos fundamentais para estimular e facilitar as interações com o aluno no ambiente de aprendizado à distância.

O tutor, sendo mediador do processo de aprendizagem dos alunos, é fundamental para criar situações que favoreçam à construção do conhecimento (NUNES, 2009). É ele quem faz a ponte entre estudantes, am-

biente, processo de aprendizagem e colaboração e ajusta as necessidades tanto da instituição quanto do aluno.

A interação, na educação à distância, facilita e apoia todo o processo ensino/aprendizagem, criando possibilidades de maior interação entre aluno/professor, havendo o compartilhamento e produção dos conhecimentos.

Por fim, pode-se afirmar que a educação à distância exige tempo e dedicação do tutor e do aluno. Assim, a comunicação da mediação pedagógica precisa ser efetiva, convidativa e imersiva. Em qualquer processo de ensino, a linguagem precisa ser adequada, ainda mais na modalidade EAD, em que as intervenções ocorrem por meio das tecnologias.

REFERÊNCIAS

BRASIL, MEC. **Referenciais de Qualidade Para Educação Superior a Distância**. Disponível em: <[HTTP://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf). Acesso em 27/11/2020>.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. 11^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CRUZ, D. M.; BARCIA, R. M. Educação à distância por videoconferência. **Tecnologia Educacional**, ano 28, n. 150/151, jul./dez. 2000.

FISCHER, G. S. **Um ambiente virtual multimídia de ensino na web com transmissão ao vivo e interatividade**. Dissertação (Mestrado em Informática) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

KENSKI, Vânia Moreira. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. 3^a ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

MORAN, J. M. **O que é Educação à distância**. 1994.

NUNES, Ivônio Barros. A história da EaD no mundo. In: LITTO, Fredric; Formiga, Manuel Marcos Maciel (Orgs). **Educação à distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

OLIVEIRA, C. L. A. P; LIMA, J. G. O. **Tutoria On-line No Programa De Formação De Professores Em Mídias Na Educação. Debates em Educação.** v. 1, 2009. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/33-166-1-PB%20(1).pdf>. Acesso em: 20/11/2020.

ENSINO HÍBRIDO: ESTRATÉGIAS DOS PROFESSORES EM CIÊNCIAS EXATAS

*Wellington Martins Filho*⁹⁶

*Edilente Cristine Weffort Lourenço*⁹⁷

*Alessandra Carla Furlanetti*⁹⁸

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, os autores buscaram revisar e propor uma discussão sobre os possíveis modelos de estratégias do ensino híbrido dos professores em ciências exatas. O ensino híbrido tem atuado como proposta de mediação tecnológica da atualidade para auxiliar no desenvolvimento educacional dos estudantes.

No contexto atual, esse modelo de ensino tem ganho muito destaque devido às mudanças emergenciais pela qual a educação brasileira foi forçada a passar. Mudanças essas motivadas pela pandemia do coronavírus (Covid-19).

Em vista de constantes mudanças no desenvolvimento do aprendizado dentro desse contexto atual, pandêmico, a educação deixou de ser

96 Físico e Mestre em Física pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

97 Profª Mestre em Educação, Especialização em Gestão Educacional e Gestão Hospitalar, formação em Administração e Pedagogia. Docente do curso superior de Pedagogia e Administração na FASOL – Faculdade do Oeste Paulista (Presidente Prudente – SP).

98 Profª Drª em Engenharia Agrônoma, com formação pedagógica em Agronomia, doutora em Agricultura mestra em Agricultura, docente do curso superior da FAPE (Faculdade de Presidente Epitácio/SP) e FATEC (Faculdade Centro Paula Souza de Adamantina/SP).

somente aquele modelo tradicional de ensino em sala de aula e passou a ser planejado conforme os métodos do ensino híbrido, contemporâneo, participativo e dinâmico através de modo on-line.

Autores, como Moran (2015) e Christensen, Horn e Staker (2013), apresentam o ensino híbrido como uma proposta integradora. Para outros autores, como Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), o termo o ensino híbrido evolui para alcançar um conjunto de estratégias digitais e aulas presenciais para atender melhor às necessidades de aprendizagem dos estudantes.

O ensino híbrido é uma proposta ampla que considera que os alunos não aprendem tudo de uma mesma maneira. A forma em que os alunos realizam as atividades são diferenciadas.

Diante dessas mudanças tecnológicas no ensino, temos como objetivo identificar quais os desafios e estratégias de aprendizagem que foram realizadas pelos professores em ciências exatas devido à pandemia com aulas remotas emergenciais.

Apesar do cenário atual ser de um ensino totalmente remoto (ou quase), é sabido que esse cenário não pode durar longos anos. As restrições de distanciamento social vão diminuir eventualmente e a necessidade de atividades que mesquem o caráter presencial e remoto do ensino vão ser uma realidade. Nesse contexto, a presente revisão tem como objetivo auxiliar os professores nesse momento, além de destacar as limitações dessas estratégias.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O modelo desse ensino híbrido ganhou força em 2020, como a pandemia da Covid-19, em que o desafio maior foi transmitir as aulas presenciais em aulas remotas emergenciais, surgindo a aplicabilidade de aulas síncronas e assíncronas. Algumas instituições tiveram que realizar estratégias transformando o professor em mediador e atender a maior parte desses alunos remotamente, seguindo supostamente um modelo de ensino híbrido. (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015).

Segundo Moraes e Barreto (2019, p. 7), o ensino híbrido é uma metodologia que reúne ensino *offline*, como estudo de grupo, discussão com o professor e aulas presenciais, com o ensino on-line com aulas assíncronas e onde

o estudante aproveita o potencial da internet para aprender. Dentro dessa definição, podemos destacar duas categorias de ensino. Uma categoria que se baseia em **Modelos Sustentados** e uma outra em **Modelos Disruptivos**.

O principal representante, no Brasil, dos modelos sustentados tem sido a **Sala de aula invertida**. Neste modelo, o conteúdo das aulas é enviado previamente para o aluno e o encontro presencial com o professor serve para discutir e esclarecer dúvidas acerca do conteúdo estudado.

Dos modelos disruptivos chamamos atenção para o de **Rotação por Estações**, no qual os estudantes de uma sala se reúnem em grupos para utilizar de uma determinada tecnologia (estação tecnológica) e contextualizar o assunto ministrado na aula. Fica a cargo do professor promover o rodízio desses alunos, nessas estações tecnológicas.

Readequar as escolas é uma realidade do século XXI, ou seja, o modelo de ensino dependerá muito mais da infraestrutura das escolas e Instituições, utilizando a tecnologia integrada na rotina escolar.

Hoje exige-se que as portas da escola se abram às novas formas de acesso à informação, o que provoca mudanças nas relações e nos papéis exercidos pelos professores e alunos.

METODOLOGIA

A partir de uma pesquisa bibliográfica esse trabalho foi escrito na intenção de ser uma revisão de literatura. A revisão com base dos artigos teve como foco traçar as estratégias dos professores no ensino híbrido de ciências exatas.

DISCUSSÃO

Apesar de ser um modelo de ensino que atende ao cenário de distanciamento que vivenciamos hoje, ele possui algumas limitações. Uma delas é a de infraestrutura, como, por exemplo, o relatório da OCDE mostrou, em 2018, que 26% das escolas não possuem velocidade de banda-larga adequada. (PISA, 2018). Algumas soluções para esse problema exigem que os professores usem recursos de baixa tecnologia, por exemplo apresentação de vídeo de experimento em aula no *PowerPoint*, que podem ser transportadas em um *pen-drive* ou utilizar recursos na nuvem (como Goo-

gle Drive e outros). Ainda na questão de coordenação pedagógica e avaliação, é possível usar plataformas próprias como o *Edmodo*.

Outra limitação encontrada é o foco do próprio aluno quando assistindo às aulas assíncronas, ou seja, distrações das redes sociais se tornam muito tentadoras além de que o ambiente familiar pode não ser o mais adequado para o estudo. Esses dois fatores atrapalham o aprendizado, principalmente o aprendizado de ciências exatas, no qual os estudantes possuem mais dificuldades. Na pesquisa intitulada Juventude e Pandemia do Coronavírus, pelo menos 32% dos estudantes afirmaram que falta um lugar tranquilo para estudar. Na mesma pesquisa, 49% dos estudantes afirmaram que o medo e a ansiedade atrapalham na hora de estudar. (RELATORIO DE RESULTADOS, 2020).

Existem hoje aplicativos que ajudam no foco e organização do aluno como *ZenKit*, *Pomodoro Timer*, *SiteBlocker* e outros. Os dois últimos são extensões do navegador *Chrome*, comumente usado por quem tem acesso à internet. Alguns outros modelos de aprendizado e contextualização da matemática podem ser encontrados na referência Vergara, Hinz e Lopes (2018) onde a plataforma *Khan Academy* foi usada.

Por último, mas não menos importante, uma limitação desse modelo é a capacitação dos professores para usarem as ferramentas de ensino. A ferramenta mais comum nos dias atuais é o *Google Meet*. Portanto, o professor que não souber interagir com essas plataformas e auxiliar os alunos compromete totalmente seu papel como mentor, no processo de aprendizado. É como ter um professor em uma sala de aula que não sabe usar o giz e o quadro negro.

De acordo com um estudo realizado em 2018 (OCDE, 2020), apenas 42,3% dos professores possuíam recursos para aprender a usar as plataformas digitais. Para esse fim, os autores reconhecem que plataformas como YouTube e o próprio buscador Google podem servir como ferramentas de capacitação, permitindo que esses professores acessem tutoriais e dicas que possam capacitá-los no uso das novas ferramentas de ensino on-line.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como dito na introdução, este trabalho surgiu da necessidade de reunir estratégias de ensino híbrido que os autores acreditam ser extre-

mamente necessárias na transição que a educação brasileira tem passado. Mas, além de apresentar essas estratégias, os autores discutem as suas limitações e como elas podem ser superadas baseadas em experiências pessoais de ensino.

Espera-se que este trabalho possa ajudar outros profissionais de educação, principalmente aqueles relacionados às ciências exatas.

Portanto, a transição através do ensino híbrido será uma nova realidade do processo educacional que permeará novos formatos e alternativas para criar pontes de aquisição e disseminação de conteúdo.

O ensino híbrido apresenta-se como a modalidade ou estratégia de ensino que predominará num futuro não muito distante.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação [recurso eletrônico]**. Organizadores: Lilian Bacich, Adolfo Tanzi Neto, Fernando de Mello Trevisani. Porto Alegre: Penso, 2015.

CHRISTENSEN, Clayton M.; HORN, Michael B.; JOHNSON, Curtis W. **Disrupting Class: How disruptive innovation will change the way the world learns**. New York: McGraw-Hill, 2008.

CHRISTENSEN, Clayton M.; HORN, Michael B.; JOHNSON, Curtis W. **Disrupting Class: How disruptive innovation will change the way the world learns**. New York: McGraw-Hill, 2008.

MORAIS, J.M de., BARRETO, M.A.M. **Caderno Formativo para Professores da Educação Básica**. 2019. Disponível em: <<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/554126/2/Caderno%20formativo.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2021.

MORAN, José Manuel. Educação Híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (Orgs.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

(OCDE) ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Relatório intitulado de Políticas eficazes, escolas de sucesso**. Publicado por André Penner, 2020. Disponível em: <https://www.rfi.fr/br/brasil/20200929-relatorio-da-ocde-aponta-para-desigualdade-de-acesso-a-feramentas-digitais-nas-escolas-do-brasil>. Acesso em: 02 maio 2021.

PISA. Results effective policies, successful schools. Secretary-General of the OECD, v.V, 2018. Disponível em: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/ca768d40-en.pdf?expires=1620051558&id=id&accname=guest&checksum=E2057178822A034076E556CE17BBED-FA>. Acesso em: 27 abr. 2021.

RELATÓRIO DE RESULTADOS. **Pesquisa Juventudes e a Pandemia do Coronavírus**, 2020. Disponível em: https://4fa1d1bc-0675-4684-8ee9-031db9be0aab.filesusr.com/ugd/f0d618_41b-201dbab994b44b00aabca41f971bb.pdf. Acesso em: 29 mar. 2021.

VERGARA, A. C. E.; HINZ, V. T. LOPES, J. L. B. Como Significar a Aprendizagem de Matemática Utilizando os Modelos de Ensino Híbrido. **Ciencias Exatas e da Terra**, v. 15, n. 3, 2018. Disponível em: <http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/962>. Acesso em: 1 abr. 2021.

VALIDATION OF SATELLITE-BASED PRECIPITATION FROM GPM IN SOUTH OF BRAZIL

*Cassia Brocca Caballero*⁹⁹

INTRODUCTION

Precipitation is one of the most important components of the water cycle, being very variable through space and time. Accurate and reliable precipitation records are essential not only for the study of climate trends and variability but also for the management of water resources and weather, climate, and hydrological forecasting (JIANG et al. 2012; SUN et al. 2018). Precipitation measurements are usually made in the ground, using gauge observations. However, these in situ measurements are often not well distributed over the territory, lacking spatial coverage. Remote sensing products have emerged as a tool to overcome several limitations of in situ observations, providing information with good spatial and temporal resolutions. The use of remote sensing products is an advance in the water resources sciences, and may help reduce the uncertainties in the water budget and increase the knowledge of dynamics at finer time scales over the tropics (AZARDERAKHSH et al., 2011).

⁹⁹ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Recursos Hídricos e Saneamento Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestre em Recursos Hídricos e graduada em Engenharia Ambiental e Sanitária, ambos pela Universidade Federal de Pelotas.

However, the use of remote sensing products requires to quantify the quality of the data, in other words, the validation of the dataset with in situ data. Therefore, this research aimed at analysing the quality of satellite precipitation estimation from the Global Precipitation Measurement (GPM) mission by comparing the dataset with in situ data of a meteorological station at the municipality of Pelotas, Brazil.

THEORETICAL FOUNDATION

Precipitation measurement is mainly made using Gauge observations directly at the Earth's surface (KIDD, 2001). However, gauge measurements have several drawbacks, such as incomplete areal coverage and deficiencies over most oceanic and sparsely populated areas (KIDD et al. 2017; RANA et al. 2015).

To overcome the issues from in situ observations, precipitation estimates from remote sensing are being widely used in the last few years. Recently, a few high-resolution precipitation datasets based on satellite remote-sensing estimates have become available (TIAN; PETERS-LIDARD, 2007). Products merging satellite and gauge measurements have been designed to improve the accuracy of climate-variable measurements; this approach is expected to maximize the relative benefits of each data type (HUFFMAN et al., 1995; XIE et al., 2003).

The Global Precipitation Measurement (GPM) mission was designed to offer new rainfall and snowfall observations from space. It is an international satellite mission to provide next-generation observations of rain and snow worldwide every three hours. The Integrated Multi-Satellite Retrievals for GPM (IMERG) is the unified algorithm that provides rainfall estimates combining data from all passive-microwave instruments in the GPM Constellation, and are computed using the 2017 version of the Goddard Profiling Algorithm (GPROF, 2017), then gridded, intercalibrated to the GPM Combined Instrument product, and combined into half-hourly $0.1^\circ \times 0.1^\circ$ field (HUFFMAN et al., 2018). This algorithm is intended to intercalibrate, merge, and interpolate all satellite microwave precipitation estimates, together with microwave-calibrated infrared (IR) satellite estimates, precipitation gauge analyses, and potentially other precipitation estimators at fine time and space scales

for the GPM eras over the entire globe. The system is run several times for each observation time, first giving a quick estimate and successively providing better estimates as more data arrive. The final step uses monthly gauge data to create research-level products (HUFFMAN et al., 2018).

METHODOLOGY

Monthly precipitation from the year 2015 was used to compare data from in situ measurements and satellite-derived data from GPM. In situ precipitation data were obtained from the EMBRAPA/UFPel, INMET meteorological station (31° 51'S; 52° 21'W at 13.2 m altitude), in the municipality of Pelotas, south Brazil. The GPM data is available in Google Earth Engine (GEE), which was used to extract the data from the “precipitationCal” product (Multi-satellite precipitation estimate with gauge calibration – recommended for general use) in the meteorological station coordinate. GPM data is available every 30min in mm/h unit, therefore, it was summed the total precipitation for each month and transformed for mm unit (multiplying for 0.5 since the data is collected each half hour).

Aiming to analyse the quality of GPM data and perform its validation with the in situ data, the correlation coefficient R, the root-mean-square error (RMSE) and the mean absolute error (MAE) were calculated.

RESULTS AND DISCUSSION

The results for the year 2015 comparing the in situ and satellite-derived data are show in Table 1.

Table 1 – In situ data and satellite-derive GPM data for the Meteorological Station under study

	In situ data	GPM data
Mês	P (mm)	P(mm)
Jan	234.0	256.2
Fev	91.9	90.0
Mar	104.1	28.8
Abr	26.0	62.5

	In situ data	GPM data
Mai	144.8	188.8
Jun	140.7	171.7
Jul	226.9	255.2
Ago	105.7	127.6
Set	252.6	211.0
Out	199.1	293.5
Nov	158.7	151.4
Dez	156.9	310.5
<i>Annual mean</i>	<i>153.5</i>	<i>178.9</i>
<i>Total annual P</i>	<i>1841.4</i>	2147.2

For the monthly data, the correlation coefficient (R) between ground measurements and satellite-derived data was 0.76, showing a high significant positive relation between the datasets. Collischon et al. (2008) analysed the correlation between rainfall estimates of the Tropical Rainfall Measuring Mission (TRMM) satellite over the Tapajo's river basin with catch of ground-level precipitation gauges on a daily basis, and found correlation coefficients between the datasets in the 3917 0.1° cells ranging from 0.14 to 0.62.

The RMSE was 61.87 mm and the MAE was 25.48 mm. We can see in Table 1 that the satellite-derived rainfall was slightly overestimated, differing of what Jiménez (2011) found, when applied the 3B42, 3B42RT and CMORPH products over the Huallaga River basin and found that the estimated average satellite rainfall underestimated the average daily rainfall results, monthly and yearly.

Despite the slightly difference between the GPM with in situ data, the satellite derived precipitation showed a strong relation with in situ data (R=0.76), demonstrating the ability of the dataset to estimate correctly the ground precipitation. Some differences between the datasets are expressed in calculated errors (RMSE=61.87 mm and MAE=25.48 mm). However, these errors are not very high when we considered the time and spatial resolution of the product, which can be particularly important in areas where rain gauges are scarce.

FINAL CONSIDERATIONS

It was possible to verify that satellite-derived precipitation is an efficient tool that is available worldwide that can be used to increment ground data as well as to be used when there is no in situ observations. Future work recommendations include analyses including more years and other meteorological ground data in order to perform a more accurate analysis and comparison between the two datasets.

REFERENCES

- AZARDERAKHSH M; ROSSOW WB; PAPA F; NOROUZI H; KHANBILVARDI R. Diagnosing water variations within the Amazon basin using satellite data. **Journal of Geophysical Research Atmospheres**, 116(24), p. 1-18, 2011.
- COLLISCHONN, B.; COLLISCHONN, W.; TUCCI, C.E.M. Daily hydrological modeling in the Amazon basin using TRMM rainfall estimates. **Journal of Hydrology**, 360, p. 207-216, 2008.
- HUFFMAN, G. J.; ADLER, R. F.; RUDOLF, B.; SCHNEIDER, U.; KEEHN, P. R. Global precipitation estimates based on a technique for combining satellite-based estimates, rain-gauge analysis, and Nwp model precipitation information. **Journal of Climate**, 8(5), p. 1284-1295, 1995.
- HUFFMANN, G.J.; BOLVIN, D.T.; BRAITHWAITE, D.; HSU, K.; JOYCE, R.; KIDD, C.; NELKIN, E.J.; SOROOSHIAN, S.; TAN, J.; XIE, P. Algorithm Theoretical Basis Document (ATBD) Version 5.2 – NASA Global Precipitation Measurement (GPM) Integrated Multi-satellite Retrievals for GPM (IMERG), 2018.
- JIANG, S., REN, L., HONG, Y., YONG, B., YANG, X., YUAN, F., & MA, M. Comprehensive evaluation of multi-satellite precipitation products with a dense rain gauge network and optimally merging their simulated hydrological flows using the Bayesian model averaging method. **Journal of Hydrology**, p. 452-453, p. 213-225, 2012.

- JIMÉNEZ, K.Q. **Modelagem Hidrológica com uso da estimativa de chuva por Sensoriamento Remoto**. Dissertação (PPG em Recursos Hídricos e Saneamento Ambiental), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- KIDD, C. Satellite rainfall climatology: A review. **International Journal of Climatology**, 21(9), p. 1041-1066, 2001.
- KIDD, C.; BECKER, A.; HUFFMAN, G. J.; MULLER, C. L.; JOE, P.; SKOFRONICK-JACKSON, G.; KIRSCHBAUM, D. B. So, how much of the Earth's surface is covered by rain gauges? **Bulletin of the American Meteorological Society**, 98, p. 69-78, 2017.
- RANA, S., MCGREGOR, J., & RENWICK, J. Precipitation seasonality over the Indian subcontinent: An evaluation of gauge, reanalyses, and satellite retrievals. **Journal of Hydrometeorology**, 16(2), p. 631-651, 2015.
- SUN, Q., MIAO, C., DUAN, Q., ASHOURI, H., SOROOSHIAN, S., HSU, K-L. A Review of Global Precipitation Data Sets: Data Sources, Estimation, and Intercomparisons. **Reviews of Geophysics**, 56, p. 79-107, 2018.
- TIAN, Y., PETERS-LIDARD, C.D. Systematic anomalies over inland water bodies in satellite-based precipitation estimates. **Geophysical Research Letters**, 32, 2007.
- XIE, P. P., JANOWIAK, J. E., ARKIN, P. A., ADLER, R., GRUBER, A., FERRARO, R, CURTIS, S. GPCP Pentad precipitation analyses: An experimental dataset based on gauge observations and satellite estimates. **Journal of Climate**, 16(13), p. 2197-2214, 2003.

DO ERRO CONSTRUTIVO AO ERRO EPISTEMOLÓGICO: UM ESPAÇO PARA AS EMOÇÕES

*Janina Solidade Baraúna Almeida*¹⁰⁰

INTRODUÇÃO

A organização deste estudo surge como resultado da produção do artigo intitulado “Do Erro Construtivo ao Erro Epistemológico: um espaço para as emoções”, dos autores Tania Gusmão e Paulo Emerique, o qual trouxe a proposta de reflexão e debate acerca das emoções dos alunos diante do erro nas aulas de matemática. O objetivo do trabalho é apresentar algumas considerações a respeito da percepção do erro nas aulas de Matemática, procurando, dentro das perspectivas construtivista e epistemológica, vislumbrar um possível espaço para se discutir as emoções dos alunos diante do erro.

Os autores demonstraram por meio de uma investigação com 8 alunos do curso de Especialização em Matemática da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) que tais emoções podem se constituir em obstáculos emocionais para a aprendizagem de matemática e ainda desencadear sentimentos negativos relacionados à disciplina. O que pretendiam, na verdade, com o artigo era que as considerações abordadas provocassem

100 Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Possui graduação em Letras Português/Inglês. Pós-Graduação em Psicopedagogia, Língua Portuguesa e Inglesa e em Políticas Públicas da Educação.

um questionamento sério e urgente acerca da formação dos futuros docentes da educação matemática.

O artigo foi dividido em dois tópicos. O primeiro, intitulado “Perspectiva Construtivista do Erro”, se voltou para uma análise sobre as emoções decorrentes da percepção do erro nas aulas de matemática. Para tanto, destaca o contexto de uma sociedade preconceituosa. O tópico seguinte, sob o título “Perspectiva Epistemológica do Erro”, convidou-nos a ver que a concepção epistemológica, do ponto de vista pedagógico, traz implicações para o processo de aprendizagem, pois assume o erro como parte desse processo. O artigo convida os leitores a discutirem e refletirem acerca dos impactos relacionados às emoções dos alunos decorrentes da percepção do erro nas aulas de matemática.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Com a pretensão de encontrar algumas respostas decorrentes da percepção do erro nas aulas de Matemática, Gusmão e Emerique (2000) ressaltaram pontos de vista de pesquisadores que ofereceram sólidas referências alinhadas a uma perspectiva construtivista e epistemológica, tais como: Macedo (1994, 1997), Aquino (1997), La Taille (1997), Pinto (1998), Bittencourt (1998), entre outros.

Por meio desses diálogos e reflexões, os autores chegaram há algumas considerações. A começar, por entender que o erro não deve ser mais visto como reprovação. O professor precisa reconhecê-lo como revelador das dificuldades dos alunos. Além disso, eles evidenciam que é indispensável e urgente, no momento atual, rever a formação dos futuros professores de matemática, pois a maioria deles utiliza o erro como meio de reprovação.

Cabe considerar que o erro deve ser assumido como parte do processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, o papel do professor é fundamental, pois precisa transcender as emoções do erro para que esse círculo vicioso não influencie de forma negativa no desenvolvimento de atividades no ensino da matemática nos ambientes escolares.

METODOLOGIA

No decorrer do texto, os autores fizeram vários questionamentos sobre a temática no intuito de encontrar respostas. Por exemplo, quais as

emoções suscitadas no aluno pela percepção do erro em aulas de matemática? Para responder tais questões, foram dialogar com 8 alunos — do Curso de Especialização em Matemática do Departamento de Ciências Exatas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, turma de 1998 — que se dispuseram a participar desta pesquisa.

Para análise dos diálogos, optaram por uma abordagem qualitativa como forma de fundamentar o trabalho metodológico, de modo que empregaram a técnica da entrevista semiestruturada. Isso foi feito com o intuito de interpretar o fenômeno pesquisado, na perspectiva de que a fala dos atores pudesse revelar a convivência com a matemática ao longo de sua vida escolar e, junto com ela, suas concepções, disposições e sentimentos em relação a essa disciplina.

Desta forma, por meio das investigações, os autores perceberam que o erro pode constituir-se em um obstáculo emocional — ainda mais se a aquisição do conhecimento se der de maneira quase que traumática —, em razão de a matemática ser uma das disciplinas que mais desencadeia emoções na sala de aula, além de ser apontada a existência de mais um obstáculo para o conhecimento, a saber, o fator emocional.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados dos dados do estudo mostram que as emoções que o aluno emite são sentimentos que levam, diante do erro, a se sentir desestimulado, culpado e angustiado por apresentar dificuldade na aprendizagem. Contudo, na visão dos autores, esse erro deveria ser considerado como uma ferramenta positiva que poderia servir de auxílio para o professor rever sua prática e, assim, construir um ensino de matemática significativo e prazeroso para os alunos.

Neste sentido, um obstáculo emocional pode ser desencadeado de diferentes formas, por exemplo, pela percepção e pela interpretação que o professor tem do erro do aluno, pois aquele erro insignificante para o professor poderá causar na vida do aluno uma marca profunda. Para Daniel Pennac (2008), em sua obra *Mal de Escuela*, vários professores empenham-se somente nas reprovações e em detectar erros. Daí que o momento das avaliações, ao invés de ser motivo de alegria e esperança, em que se teria a oportunidade de colocar em prática todos os conhecimentos apreendidos,

acaba por se tornar um desconforto que resulta quase sempre em resultados negativos.

Segundo Gusmão e Emerique (2020), a sociedade é preconceituosa. O erro é muito mais valorizado que o acerto, neste caso, o erro como falta e culpa. Isso tem contribuído para que os alunos desenvolvam emoções de tristezas, de incapacidades e de frustrações que têm os levados à reprovação.

Nesta ótica, Gusmão e Emerique (2000, p. 2) questionam “o que há por trás do acerto? Não seria a manutenção do poder? Um poder que esta sociedade sempre quis manter?”. Esses discursos mascaram os efeitos da verdade. Assim, “[...] o discurso verdadeiro não é mais, com efeito, desde os gregos, aquele que responde ao desejo ou aquele que exerce o poder, na vontade de verdade, na vontade de dizer esse discurso verdadeiro, o que está em jogo, senão o desejo e o poder?” (FOUCAULT, 1996, p. 20). Esse contexto se estende há décadas no contexto da educação matemática.

Existe a cultura de que matemática é muito difícil e impossível de aprender, versão incutida na cabeça dos alunos, cujo resultado tem sido uma geração de estudantes desmotivados, sem perspectiva e com baixa estima. Foucault (2013, p. 52, grifo do autor) referenda essa visão, na medida em que assevera:

cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discursos que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos; a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para obtenção da verdade.

Assim, a sociedade brasileira é assinalada por preconceitos, padrões de comportamento, que, pelas vias da educação matemática, encontram reforços. Com isso, fortalece-se nos alunos e professores uma visão tradicional da avaliação, a qual classifica o aluno mediante o processo corretivo. O erro tratado de forma errônea pelo professor pode desencadear dificuldades na aprendizagem. A presença do erro é inevitável, porém as atitudes direcionadas a eles precisam mirar-se em suas causas.

CONCLUSÕES

Portanto, sob o olhar de Gusmão e Emerique (2000), percebemos sua intenção em refletir sobre as perspectivas construtivistas e epistemológicas do erro nas aulas de matemática. Por meio da análise dos dados das entrevistas e das discussões com vários teóricos que são referência no assunto, os autores chegaram há algumas considerações. A começar, por entender que o erro não deve ser mais visto como reprovação. O professor precisa reconhecê-lo como revelador das dificuldades dos alunos.

Além disso, os referidos autores mostraram que, em relação à prática dos professores nos ambientes escolares, é indispensável rever a formação dos futuros professores de matemática, pois a maioria deles utiliza o erro como meio de reprovação. Assim, é imprescindível uma reavaliação do papel do educador para que a educação venha ser de fato geradora de pensadores.

Desta forma, é preciso que o erro seja visto como ponto de partida para a produção do conhecimento para que o professor o utilize como mecanismo para refletir e refazer sua prática. Nesse sentido, os autores convidam os leitores para a reflexão sobre a formação dos futuros professores da educação matemática.

REFERÊNCIAS

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 27ª ed. São Paulo: Graal, 2013.

_____. **A Ordem do Discurso**. 3ª ed. São Paulo, Edições Loyola, 1996.

GUSMÃO, Tânia C. R. S. **A Relação Aprendizagem de Matemática e o Estágio das Operações Formais: Uma Constatação Necessária**. Monografia de Especialização "Latosensu" e apresentada como relato de pesquisa no XIV Encontro Nacional de Professores do PROEPRE – São Paulo, 1997.

GUSMÃO, Tânia Cristina Rocha Silva; EMERIQUE, Paulo Sérgio. Do Erro Construtivo ao Erro Epistemológico: um espaço para as emoções. **Bolema-Boletim de Educação Matemática**, v. 13, n. 14, p. 51-65, 2000.

PENNAC, Daniel. **Diário de escola**. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

OS DESAFIOS ENFRENTADOS PELO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO TRABALHO REMOTO EM IBIASSUCÊ-BA NO ANO LETIVO 2020/2021

*Janitlon de Lima Almeida*¹⁰¹

INTRODUÇÃO

O objetivo deste estudo é discutir os desafios encontrados pelo coordenador pedagógico da rede de ensino do município de Ibiassucê-BA no trabalho remoto do ano letivo 2020/2021. O tema proporciona uma discussão acerca das dificuldades encontradas nos trabalhos realizados pelos coordenadores durante este tempo de suspensão das aulas presenciais devido a pandemia do novo coronavírus.

A escolha da referida temática se justifica por colaborar na construção de ideias a cerca dos desafios enfrentados pelo coordenador pedagógico no trabalho remoto, por assim considerar um assunto que tem sido muito discutido neste momento.

Além do mais, o tema constitui um desafio para educadores e pesquisadores estudarem, pesquisarem e apresentarem resultados sobre tal con-

101 Doutorando em Ciências: ambiente e desenvolvimento (UNIVATES), Mestre em Ensino de Ciências (PUC-Minas). Licenciado em Geografia e Pedagogia. Professor de Geografia e Iniciação Científica no Ensino Médio da Rede Estadual da Bahia e Coordenador Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Ibiassucê-BA.

teúdo e que estes se caracterizam como relevantes para o desenvolvimento de ações na educação em tempos de pandemia.

Neste sentido, o problema de pesquisa constitui no questionamento de como o coordenador pedagógico da rede municipal de ensino de Ibiassucê-BA, com tantas atribuições e desafios consegue intervir no cotidiano escolar e realizar um trabalho satisfatório mesmo de forma remota?

Para responder a problemática construída, foram elencados os seguintes objetivos específicos: identificar as funções do coordenador pedagógico; analisar os desafios do coordenador pedagógico no trabalho remoto durante o ano letivo 2020/2021 da rede municipal de ensino de Ibiassucê-Ba; e elencar os principais desafios enfrentados pelo coordenador pedagógico no trabalho remoto.

Para desenvolver metodologicamente este estudo, adotou-se a pesquisa bibliográfica caracterizada aqui como uma pesquisa de levantamento de bibliografias já publicadas como: livros, artigos em repositórios e sites de revistas científicas (MARCONI; LAKATOS, 1992).

Sendo assim, foi realizada uma pesquisa de artigos científicos mais recentes no Google Acadêmico e nos Periódicos CAPES, bem como em livros envolvendo a temática, apurando as concepções sobre o tema, desenvolvendo uma discussão, fundamentando teoricamente o assunto.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A atuação do coordenador pedagógico é fundamental na escola, pois sua participação e capacidade de envolvimento no processo pedagógico de apoio ao professor e à comunidade escolar sobretudo durante a pandemia do novo coronavírus torna-se de extrema importância.

Sabe-se que existe uma cultura de que o coordenador pedagógico é multitarefa dentro da instituição escolar. Em vista disso, Piletti (1998, p. 25) elenca algumas atribuições e competências deste profissional a serem desenvolvidas a saber: acompanhar o professor em suas atividades de planejamento da docência; fornecer subsídios de formação constante no exercício profissional docente; promover momentos de participação com a comunidade escolar no sentido de melhorar o processo educativo; e estimular o professor a desenvolver suas atividades pedagógicas com afinco e entusiasmo.

Nesse sentido, o autor afirma que o coordenador deve ter clara a sua função na escola para atuar de forma segura, não se sobrecarregando dentro da sua prática e colaborando para que o trabalho pedagógico do professor flua com êxito.

Cotidianamente são apresentadas várias comparações relacionadas ao trabalho e obrigação do coordenador pedagógico. Lima e Santos (2007, p. 79) elencam algumas delas:

[...] “Bombril” (mil e uma utilidades), a de “bombeiro” (o responsável por apagar o fogo dos conflitos docentes e discentes), a de “salvador da escola” (o profissional que tem de responder pelo desempenho de professores na prática cotidiana e do aproveitamento dos alunos) [...].

Dessa forma, pode-se considerar que a metáfora que melhor caracteriza o coordenador pedagógico do ponto de vista da citação dos autores é o “Bombril” (mil e uma utilidades). Eles se sobrecarregam com essa denominação, uma vez que passam por suas mãos a grande maioria das atividades inerentes à prática pedagógica da escola em que trabalha.

Ainda segundo Lima e Santos (2007), o coordenador pedagógico é responsável pela formação continuada dos professores, um trabalho de cunho interdisciplinar em que este profissional tem a responsabilidade de “saber-fazer” de forma que não direcione unilateralmente as tomadas de decisões, uma vez que elas precisam ser resolvidas nas suas especificidades.

Diante do trabalho pedagógico, seja ele presencial ou remoto, a coordenação pedagógica tem a função de mobilizar os diferentes saberes dos educadores no sentido de garantir a construção do conhecimento e desenvolver nos estudantes as competências e habilidades no sentido de transformar estes em seres atuantes, críticos e reflexivos na sociedade (SILVA, 2019).

Desse modo, a tarefa do coordenador tem um papel crucial dentro do processo pedagógico. Neste período pandêmico, em que as atividades estão sendo realizadas de forma remota, a coordenação pedagógica passa por um processo de reinvenção do seu fazer, uma vez que reconfigurada a sua prática.

Por isso, não é de se admirar que atualmente a sociedade está mudada. As tecnologias de informação e comunicação, a existência das redes sociais, a economia e a política tem afetado os setores da sociedade. E a educação não fica de fora deste contexto, pois a sociedade do conhecimento é uma realidade vivida e que traz implicações no processo de realização da prática e de uma nova política educacional.

É mister que a escola deve estar inserida neste contexto. “Na sociedade contemporânea as rápidas transformações no mundo do trabalho, o avanço tecnológico configurando a sociedade virtual e os meios de informação e comunicação incidem com bastante força na escola [...]” (RIOS, 2001, p. 11).

Nesse contexto, essas mudanças exigem novas formas de atuação e habilidades no trabalho do coordenador pedagógico, bem como do professor. Com o advento da pandemia e a necessidade da realização do trabalho remoto pelo distanciamento social estabelecido por decretos governamentais, travam-se os desafios principalmente no que diz respeito ao uso das tecnologias e de recursos digitais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Daí surgem os mais diversos desafios que, dentre muitos, Santos (2020) socializa alguns em seu trabalho: desigualdades sociais entre as famílias dos estudantes; sobrecarga de trabalho uma vez que o expediente não se esgota no tempo convencional; utilização de recursos próprios para o trabalho pedagógico em Home Office.

Diante deste cenário, precisamos considerar que é evidente a necessidade do processo de formação continuada ao professor e do apoio do sistema de educação. A discussão relacionada a esse contexto deve ser priorizada para proporcionar o acontecimento de fato da educação em forma remota.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento da pesquisa, foi feito levantamento bibliográfico e realizada uma discussão teórica de cunho qualitativo por meio da exploração de ideias desenvolvidas pelos trabalhos dos autores pesquisados acerca da função e dos desafios do coordenador pedagógico no trabalho remoto.

Recorreu-se também à entrevista semiestruturada com os coordenadores pedagógicos da rede de ensino do Município de Ibiassucê-BA, por meio de formulários virtuais elaborados no Google Forms, com o intuito de colherem respostas sobre os principais desafios enfrentados por eles no trabalho remoto.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A fim de verificar sobre o que os coordenadores relatam como principais desafios enfrentados na sua prática durante o trabalho remoto, foi feita uma entrevista semiestruturada por meio de um questionário on-line pelo Google Forms e encaminhado para os 12 coordenadores pedagógicos existentes na rede municipal de ensino de Ibiassucê-Ba.

Todos eles devolveram o questionário respondido e abaixo estão elencadas três respostas deles escolhidas de forma aleatória:

Dentre vários, destaco a metodologia, pelo fato de esta ter que ter passado pelo súbito processo de adaptação e adequação à realidade remota [...].

[...] a rotina remota se mistura com o ambiente familiar nos deixando exaustas por fazer inúmeras coisas ao mesmo tempo. O trabalho do coordenador triplicou em tempos de ensino remoto.

[...] Os desafios são constantes, inicialmente foi criar estratégias para ajudar os professores a lidar com as questões e dificuldades do novo modelo de ensino, pois, nem sempre são receptivos às mudanças [...].

Dentre vários aspectos da prática citados como desafiadores no trabalho remotos, percebeu-se a mudança necessária e repentina de uma transposição metodológica do convencional para o remoto. Também foi elencada a exaustão, uma vez que mistura trabalho com afazeres familiares dentro de um mesmo espaço, proporcionando cansaço e prejuízo.

Outro relato está relacionado à resistência de muitos professores com relação ao uso da tecnologia e também o fato de muitos deles não lidarem com redes sociais, contas de e-mails, etc., apresentando dificuldades corriqueiras no processo de condução do seu fazer pedagógico.

CONCLUSÕES

De acordo com os objetivos propostos nesta pesquisa, colocou-se em evidência de que, mesmo que o coordenador pedagógico está passando por grandes desafios para realizar o seu trabalho de forma remota em função da suspensão das aulas no período da pandemia do coronavírus, o ensino e a aprendizagem está acontecendo nesse processo.

Portanto, cabe salientar a necessidade da atenção do sistema municipal de educação no sentido do fornecimento de apoio e formação continuada para amenizar as dificuldades do trabalho remoto do coordenador.

Nesse contexto, esse profissional da educação constitui-se numa peça-chave no processo educativo para a prática docente, para o processo de acompanhamento discente e para o envolvimento família escola. E nesse período de ensino remoto, esse trabalho reconfigura sua importância, pois aproximar e acompanhar remotamente garante efetividade no processo ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

LIMA, Paulo Gomes; SANTOS Sandra Mendes dos. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. **Educar e educare: Revista de Educação**, v. 2, n. 4, p. 77-90, jul./dez.2007. Disponível em: < <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeducare/article/view/1656/1343>>. Acesso em: 5 mar. 2021.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo. Editora Atlas, 1992.

PILETTI, N. **Estrutura e funcionamento do ensino fundamental**. São Paulo: Ática, 1998.

SANTOS, Michele Serafim. **O trabalho do coordenador pedagógico em tempos de pandemia**: relatos de uma articuladora sobre atividades remotas. *Integra EaD 2020*. Disponível em: <<https://periodicos.ufms.br/index.php/IntegraEaD/article/view/11882>> Acesso em: 4 mai. 2021.

SILVA, Eliene Farias. O papel do coordenador pedagógico no contexto escolar e suas contribuições à prática docente. **REGAE: Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, v. 8, n. 1, p. 1-10, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/36808>>. Acesso em: 4 mai. 2021.

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA PELA INTERDISCIPLINARIDADE: UMA ANALOGIA ENTRE O NASCIMENTO DAS IDEIAS EM ARENDT E O PENSAMENTO COMPLEXO EM MORIN

*Edna Gomes Lopes da Cunha*¹⁰²

*Sandra Terezinha Resner Manhães Autor*¹⁰³

INTRODUÇÃO

Debruçar-se sobre as tarefas da educação é fundamental em todas as épocas, de forma mais intensa neste período da pandemia da Covid-19, no Brasil, onde as condições econômicas parecem alargar as mais variadas desigualdades, dentre elas a social. Para tanto, optou-se por autores que tratam da aprendizagem significativa, dentre eles, Araújo (2003), quando apresenta dois dos objetivos centrais da educação, eixos indisso-

102 Especialista no “Ensino de Química” pela Universidade Federal do ABC – UFABC. Pedagoga pela Universidade Dr. Edmundo Ulson” – UNAR. Bacharel em Química pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC. Professora de Química Experimental na Escola Téc. de Paulínia SP.

103 Mestrado incompleto em Literatura, Especialista em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, Pedagoga pela Universidade do Estado de Santa Catarina, Professora Tutora na Graduação e Pós-Graduação em Pedagogia, Professora da Educação Básica.

ciáveis, ou pelo menos deveriam ser: “a instrução” e a “formação ética”. O primeiro eixo, a “instrução”, trata aqueles conhecimentos construídos historicamente pela humanidade e que cada cultura decide transmitir às futuras gerações. O segundo eixo trata da “formação ética do cidadão”, da busca pelo desenvolvimento de alguns aspectos que deem aos jovens e às crianças as condições físicas, psíquicas, cognitivas e culturais necessárias para uma vida pessoal digna para que os mesmos possam participar efetivamente da vida pública e da vida política da sociedade, de forma crítica e autônoma. Aproximar a realidade do ensino de sala de aula “acadêmica” e “instrucional” às situações vividas no cotidiano pelas pessoas faz com que a escola cumpra o seu papel como disseminadora de culturas e saberes e participe da vida da comunidade. Ser um cidadão participativo nas questões sociais, faz com que os estudantes pratiquem o que lhes foi ensinado, transpondo, com o auxílio do professor, para o cotidiano os conhecimentos apropriados em sala de aula, sendo a articulação teoria-prática-contextualização.

Por isso, o trabalho que ora se apresenta traz como tema-central questões concernentes à aprendizagem significativa e seus desdobramentos, dentre eles a interdisciplinaridade, como forma de garantir minimamente aos indivíduos a formação integral, objeto elencado nos documentos oficiais, a saber, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), atual e mais recentemente com a implementação da Base Nacional Comum Curricular, bem como os Parâmetros Curriculares Nacionais, dentre outros. Necessário se faz mencionar que o tema da interdisciplinaridade já se fazia presente na LDB 5.692/71.

Portanto, a partir das reflexões propostas, objetivou-se fazer uma aproximação principalmente sobre os escritos de Arendt relacionados à condição humana, bem como com as ideias de Morin sobre a complexidade, em oposição ao conhecimento fragmentado, compartimentalizado, pois é impossível separar o ser integral. Recorreu-se também a Araújo com a relação traçada entre a instrução e a formação ética.

Assim, comunga-se do fato que a tarefa da instituição escola deva perpassar pela formação do indivíduo no sentido que o capacite a ler, escrever interpretar sua realidade, expressar-se adequadamente, lidar com conceitos abstratos, trabalhar em grupos, resolver problemas, tomar decisões individuais e coletivas e, fundamentalmente, aprender a aprender.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A reflexão que ora se propõe relaciona-se aos aspectos considerados essenciais quanto à tarefa da educação, sendo que aqui o foco do estudo centra-se na educação básica, voltada à aprendizagem significativa. Para tanto, considera-se fundamental pensar à luz da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, bem como a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que garantem a ideia da educação significativa. Para iluminar o contexto, apoia-se nas ideias de Arendt, no livro *Entre o Passado e o Futuro*, onde consta seu texto intitulado: *A crise na Educação*. Optou-se pelo livro da mesma autora, *A condição humana*, para corporificar o desenrolar do trabalho.

Para pensar sobre o objeto de análise, sugere-se que a interdisciplinaridade constitui-se das práticas de educação voltadas à mobilização dos saberes, conectando as fronteiras entre os saberes, propiciando a interpretação de modo contextualizado.

Necessário se faz mencionar que a interdisciplinaridade teve início no Brasil a partir da Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692/71, pois é a partir de então que se abriu uma oportunidade para nova postura diante do conhecimento, possibilitando uma mudança de atitude tanto em busca do contexto do conhecimento, rompendo com os limites impostos pelas disciplinas.

Desde então, sua presença tem sido consolidada, constando da nova LDB nº 9.394/96, bem como nos demais documentos oficiais, sendo que se tornou cada vez mais presente no discurso e na prática de professores. É pela articulação entre a ação e reflexão, vislumbrando para além do conceito de currículo em seu sentido estrito e tendo como centro do processo o desenvolvimento da pessoa humana, fazendo uso das palavras de Arendt (2013, p. 223), em sua acepção de natalidade, como sendo a inserção dos seres humanos no mundo, uma espécie de segundo nascimento no sentido aproximado da socialização, que acontece na escola, a primeira vivência na esfera pública ainda em sintonia com o privado do lar.

Assim, é salutar traçar um paralelo com o pensamento de Morin (2000, p. 52), ao enfatizar que “O humano é um ser a um só tempo plenamente biológico e plenamente cultural, que traz em si a unidualidade originária”. Assim, o pensamento complexo é uma reação ao pensamento que separa e isola e compreende um pensamento que une e distingue. Essa

visão abarca mente e o corpo como dimensões indissociáveis, em que os conhecimentos estão interligados incessantemente.

Arendt (1990) trata o objeto de aprendizagem como um novo nascimento e, ao mesmo tempo, diz que, em novos nascimentos, há possibilidades de um recomeço na aprendizagem e na forma de educar. Mas, o aprender está intimamente ligado às origens do aprendiz. Este precisa ver sentido no que aprende. Para haver significado na aprendizagem, é crucial que esta tenha ligação com o seu cotidiano.

Em oposição ao pensamento de Arendt, o pensamento cartesiano fez despontar a especialização, o que ocasionou um avanço no desenvolvimento científico. Mas, ao parcelar em partes e se restringir ao seu campo de saber, deixou-se de perceber as outras esferas, principalmente aquelas de ordem sociocultural. Assim, o trabalho com a educação precisa acontecer de modo contextualizado, a partir da integralidade e isso pressupõe adentrar o mundo do indivíduo, em contato com sua cultura. Morin (2015, p. 106) contribui de forma significativa, quando trata que o conhecimento fragmentado, compartimentalizado, monodisciplinar, quantificador, conduz a uma inteligência cega, na mesma medida em que a atividade humana normal, empenhada em religar os conhecimentos, é sacrificada em prol da atitude não menos normal de separar.

METODOLOGIA

Com relação à metodologia da pesquisa, optou-se pela qualitativa. Utilizou-se a revisão teórica bibliográfica dos autores Arendt (1990) e Morin (2005) em suas respectivas obras "Entre o Passado e o Futuro" e "Introdução ao pensamento complexo", bem como a contribuição em menor escala de outros autores e de alguns documentos oficiais. As informações coletadas e analisadas demonstraram que, ao ensaiar uma analogia entre os dois autores, é possível vislumbrar a intersecção de fatos que evidenciam a interdisciplinaridade como fator relevante a uma aprendizagem significativa. Somados todos os ingredientes, é possível vislumbrar uma formação que ultrapasse os muros físicos das instituições, em que a tônica seja a verdadeira formação de sujeitos reflexivos acerca do seu papel na sociedade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Um aspecto interessante a esta pesquisa se deve ao fato da utilização do termo interdisciplinaridade, que teve início no Brasil com a Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692/71. Desde então, sua presença tem sido consolidada, inclusive constando da nova LDB nº 9.394/96 e com os Parâmetros, sendo que se tornou cada vez mais presente no discurso e na prática de professores, pois é pela articulação entre a ação e reflexão que se leva à aprendizagem significativa.

O que chama a atenção é o paradigma traçado por Arendt, que trata o aprender como um novo nascimento, portanto a cada novo nascimento, no sentido literal, nasce junto a oportunidade de se reescrever a educação. Seja no sentido literal ou figurado, pode-se dizer que novas oportunidades são abertas ao conhecimento.

Outro aspecto merecedor de um olhar mais aprofundado é a forma como Morin trata a complexidade do ser em relação ao aprender e o quanto é impossível dissociar características únicas de cada ser humano de sua maneira de ler e aprender o mundo.

CONCLUSÕES

Em se tratando dos aspectos relacionados à aprendizagem significativa relacionado ao tema da interdisciplinaridade, presente nos documentos oficiais, desde a Constituição Federal a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 5.692/71, a LDB atual, tendo como foco a educação básica, não é possível desconsiderar a complexidade do ser em todos os seus aspectos, quando Morin propõe uma reação ao pensamento que separa e isola e compreende um pensamento que une e distingue, sugerindo o pensamento complexo que tem a mente e o corpo como dimensões indissociáveis e interligadas. Arendt aprofunda ainda mais o quão orgânico e significativo é o aprender, quando o associa a um novo nascimento.

Araújo segue na perspectiva da indissociabilidade da educação, apresentando dois eixos, que tratam da instrução, bem como da formação ética, possibilitando às gerações vindouras que sejam partícipes da vida pública e da vida política da sociedade, atuando de forma significativa a partir da aproximação entre a realidade do trabalho desenvolvido em sala

de aula academicamente e instrucionalmente, pela questão da inseparabilidade do ser.

Assim, tanto Arendt e Morin, como Araújo, traçam um profundo paralelo entre ser e o aprender, objetivo este alcançado a partir da inter-relação de conhecimentos adquiridos por intermédio da interdisciplinaridade.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. **Temas transversais e a estratégia de projetos**. São Paulo: Moderna, p. 30-31, 2003.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1990.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**. São Paulo: UNESP, 2000

Ministério da Educação e Cultura, **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, 1997.

MORIN, Edgar. **O paradigma perdido: A Natureza Humana**. 6ª ed. Lisboa: Publicações Europa-América, 2000.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

COMUNIDADES DE PRÁTICA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: POSSIBILIDADES PARA O ENSINO SUPERIOR

*Patricia da R.M.N. Balistieri*¹⁰⁴

*Andreza Sartori*¹⁰⁵

INTRODUÇÃO

Comunidades de prática são tão diversas quanto as situações que levam à sua criação. Muitas vezes não são planejadas de forma consciente para serem uma comunidade de prática ou funcionarem como tal, de acordo com os princípios teóricos hoje existentes. Pesquisadores atribuem o termo “Comunidade de prática” a um comportamento que já ocorria na Antiguidade, quando grupos de trabalhadores (oleiros, pedreiros, seralheiros, artesãos) reuniam-se para trocar experiências, treinar aprendizes e buscar inovações.

104 Doutorado em Geologia Sedimentar pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos-2003) e Pós-Doutorado em Paleontologia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2004). Atualmente, é Professora na Universidade Regional de Blumenau (Furb).

105 Doutorado em Informática pela Universidade de Trento (Itália), trabalhou no centro de pesquisa da Telecom Italia. Mestrado em Net Economy: Tecnologia e Gestão da Informação e do Conhecimento na Universidade de Trento (parte do mestrado na Åbo Akademi University, Finlândia). Atualmente, é Professora na Univ. Reg. De Blumenau – FURB.

O conceito de Comunidade de Prática começou a ser discutido por Lave e Wenger (1991) para o ambiente organizacional e vem sendo adaptado para a educação, tanto para alunos quanto para professores em todos os níveis. O objetivo deste estudo é avaliar as potencialidades das Comunidades de Prática para a formação continuada de professores do ensino superior.

A iniciativa de se pesquisar as Comunidades de Prática para grupos de professores do ensino superior nasceu da experiência das autoras na criação de uma comunidade de prática para formação continuada de professores na universidade em que trabalham.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O conceito de comunidade de prática (CoP-LAVE; WENGER, 1991) pode ser compreendido como a reunião informal de um grupo de indivíduos que possuem interesses e paixões em comum e que se reúnem por vontade própria, para compartilhar conhecimento, trocar experiências e encontrar soluções para questões de sua rotina de trabalho, em um processo de aprendizado coletivo. Nela, os indivíduos se envolvem de modo ativo, colaborando uns com os outros, compartilhando habilidades, recursos e desenvolvendo ferramentas, documentos, rotinas, vocabulários (MARTINELLI, 2014).

Distinguem-se de outros tipos de comunidades na medida em que precisa apresentar um *domínio*, uma *comunidade* e uma *prática*. O *domínio* é a definição da identidade do grupo, dos interesses que os seus membros compartilham. A *comunidade* é formada por membros que apresentem interesse pelo mesmo *domínio*. Os membros possuem diferentes competências e através de sua interação as transmitem para os outros membros da comunidade. A forma como isso ocorre constitui a *prática* desta comunidade. A cooperação e a interdependência confiável são características intrínsecas ao conceito. As boas práticas geradas em uma Comunidade de Prática agilizam o aprendizado do grupo, facilitando o processo de inovação (surgimento de novas ideias, ferramentas, processos) (TAKIMOTO, 2012).

Para alguns autores, a CoP é mais do que simplesmente estar junto e compartilhar conhecimento (WENGER, 1998; BARAB; DUFFY,

2000). Ela possui um “DNA”, uma história, uma cultura, um propósito e um perfil de ação. Aqueles indivíduos que se propõem a fazer parte dela possuem a consciência de que pertencem a algo mais amplo, de que colaboram para o alcance de um objetivo em comum (BEDRAN; BARBOSA, 2017).

De alguma forma, o homem sempre esteve motivado a agir em comunidades de prática. Wenger e Snyder (2000) comentam que as origens das CoP podem estar nas corporações de artesãos da Grécia Antiga ou nas associações da Idade Média, que formavam aprendizes, fazendo circular o conhecimento e as boas práticas das profissões.

Atualmente, esta forma de transferência de conhecimentos e experiências tem mostrado ser uma ferramenta importante para que os profissionais se mantenham produtivos e comprometidos com o processo de melhoria contínua dentro dos interesses de sua organização, o que tem sido um grande desafio para estas. Tanto nas organizações como na academia, constituir comunidades tem sido uma ferramenta importante para criar alguma vantagem competitiva (CABELLEIRA, 2007).

Professores são formadores de futuros profissionais e, para tanto, devem estar continuamente em formação, principalmente a partir do momento em que a cultura digital se torna dominante na educação e na pesquisa. Espera-se destes que tenham competência para produzir novos conteúdos e inovar em suas práticas docentes. Nesta perspectiva, as CoP constituem uma das escassas ferramentas de gestão de conhecimento que as instituições de ensino superior estão adotando para suprir tal demanda por atualização constante (BORGES et al., 2016; NÓVOA, 2009).

Na prática educativa, o diálogo se torna, portanto, o espaço de aprendizagem significativa, interdisciplinaridade e inovação (EL-HANI, 2012; WENGER, 2015). Opinando sobre a formação de uma comunidade de prática congregando professores e alunos do ensino de Ciências, El-Hani (2012) coloca a importância de se “produzir contextos heurísticamente férteis para o diálogo” e que tal facilitação do diálogo também se faz importante na formação de professores, engendrando interações na perspectiva da interdisciplinaridade e das inovações na prática educativa.

A formação de uma Comunidade de prática pode ser, com isso, um espaço importante para a comunicação e interação entre os docentes, que

levará a atitude colaborativa, troca de experiências e atualização dos profissionais (BORGES et al., 2016).

No contexto da sala de aula “padrão”, docentes e discentes ficaram, por muito tempo, presos a um modelo de transmissão de conteúdo em que as tecnologias eram apenas ferramentas auxiliares, em aulas com pouca ou nenhuma participação dos alunos. Com a revolução provocada pela internet, a utilização das tecnologias digitais passou a ser uma barreira a ser superada pelos professores, tornando-se tema de propostas de formação docente (IMBERÓN, 2009).

METODOLOGIA

Esta análise baseou-se em dados bibliográficos, coletados a partir de pesquisa bibliográfica e seleção de trabalhos já publicados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Estamos vivendo a revolução da informação e da virtualização das relações entre as pessoas e entre estas e o conhecimento. Dada a vastidão e a diversidade de informações colocadas à disposição da sociedade no terceiro milênio, entende-se que o conhecimento só pode se dar de forma coletiva, sendo impossível de ser dominado por uma pessoa. Tal fato nos remete ao conhecimento em rede e faz das comunidades de prática o caminho lógico a ser seguido (MARTINELLI, 2014).

Professores e pesquisadores, no ensino superior, são profissionais com perfil adequado para participarem de CoPs, uma vez que faz parte de sua prática diária estar em constante aprendizado e dividindo com seus alunos o que sabe. Isto faz com que estes docentes tenham, nas CoPs, uma ferramenta poderosa do trabalho que compartilham, tanto para repensarem o ensino quanto para constituírem grupos de pesquisa.

Newswander e Borrego (2009) comentam que os métodos pedagógicos tradicionais precisam ser revistos para que passem a desenvolver, nos estudantes, habilidades para a aprendizagem colaborativa. Para eles, o modelo de comunidade de prática é um bom caminho para lidar com situações de interdisciplinaridade, tanto entre estudantes quanto entre os docentes (PEREIRA; HAYASHI, 2016). Ter profissionais da área pe-

dagógica fazendo parte de uma CoP pode contribuir para a melhoria da prática docente (ZEMKE; ZEMKE, 2014).

CONCLUSÕES

Aprender de forma coletiva e praticar o que aprendeu agiliza o compartilhamento de conhecimento. No ambiente educacional, ferramentas de gestão de conhecimento ainda são escassas. O método de ensino tradicional está ainda muito presente no ensino superior, sendo um fator limitador da criatividade, do surgimento de novas ideias, da inovação em técnicas pedagógicas ou em procedimentos de pesquisa.

REFERÊNCIAS

- BARAB, S. A.; DUFFY, T. From Practice Fields to Communities of Practice. In: JONASSEN, D. H.; LAND, S. M. (eds). **Theoretical foundations of learning environments**. Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, 2000.
- BEDRAN, P.F.; BARBOSA, S.M.A.D. ‘afinal, o que é uma comunidade de prática – CdP?’ (re)pensando o(s) conceito(s) e a construção de uma CdP no e para o âmbito educacional de formação de professores de língua estrangeira. **ENTRELETRAS**, Araguaína/TO, v. 8, n. 2, jul./dez. 2017.
- BORGES, K.S.; NICHELE, A.G.; MENEZES, C.S. Formação continuada de professores através de comunidades de prática: um estudo de caso. **Rev. Bras. de Informática na Educação**, v. 26, n. 2, p. 13-21, 2016.
- CABELLEIRA, D.M. Comunidades de Prática – Conceitos e Reflexões para uma Estratégia de Gestão do Conhecimento. XXXI Encontro da ANPAD. **Anais...**, Rio de Janeiro, RJ, 2007.
- EL-HANI. C.N. **CoP, pesquisa colaborativa e núcleos de pesquisa em ensino de ciências nas escolas: inovação educacional e democratização da produção de conhecimento**. 2012. Disponível

em: <<http://jornaldaciencia.org.br/Detalhe.php?id=82049>>. Acesso em: 25 abr. 2021.

IMBERÓN, F. **Formação Permanente do Professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

LAVE, J. WENGER, E. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. Cambridge, USA: Cambridge University Press, 1991.

MARTINELLI, N.R.B.S. Comunidades de prática como possibilidade de Inovação no ensino e na aprendizagem de Ciências. X ANPED Sul. **Anais...**, Florianópolis, SC, 2014.

NEWSWANDER, L. K.; BORREGO, M. Using journal clubs to cultivate a Community of Practice at the Graduate Level. **European Journal of Engineering Education**, Oxfordshire, v. 34, n. 6, p. 561–571. 2009. Disponível em: <<http://www.tandfon-line.com/doi/abs/10.1080/03043790903202959>>. Acesso em: 25 abr. 2021.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: **Revista de Educación**, p. 203–218, Sep-Dec, 2009.

PEREIRA, V. R. de A.; HAYASHI, C. R. M. Comunidade de prática no ensino superior. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. 1, p. 204–222, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8349>>. Acesso em: 25 abril. 2021.

WENGER, E. **Communities of practice: learning, meaning and identity**. Cambridge, UK: Cambridge University, 1998.

WENGER, E. **Communities of practice: a brief introduction**. 2015. Disponível em: <<http://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2015/04/07-Brief-introduction-to-communities-of-practice.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2021.

WENGER, E.; SNYDER, W. M. Communities of Practice: The Organizational Frontier. **Harvard Business Review**, p. 139–145, 2000.

Disponível em: <<http://www.ewenger.com/pub/index.htm>>. Acesso em: 25 abr. 2021.

WENGER, E.; MCDERMOTT, R.; SNYDER, W. M. **Seven principles for cultivating communities of practice**, 2002. Disponível em: <<http://cpo.wisc.edu/wp-content/uploads/2014/08/seven-principles-for-cultivating-communities-of-practice.pdf>>. Acesso em: 9 abr. 2021.

ZEMKE, D. L.; ZEMKE, S. C. Using a Community of Practice to diffuse instructional improvements into the classroom. In: AMERICAN SOCIETY FOR ENGINEERING EDUCATION ANNUAL CONFERENCE & EXPOSITION, 2014, Indianapolis. **Proceedings...** Indianapolis: American Society for Engineering Education, 2014. Disponível em: <<http://www.asee.org/public/conferences/32/papers/8443/view>>. Acesso em: 11 abr. 2021.

DIREITO À EDUCAÇÃO: CRIANÇAS E ADOLESCENTES NO CONTEXTO INTERNACIONAL E A PANDEMIA DE COVID-19

*Taynara Gagliano Vieira Garavello*¹⁰⁶

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo promover uma reflexão sobre o impacto trazido pela pandemia da SARS-Cov-2 no que se refere ao acesso das crianças à educação, contextualizado na América Latina. Inicialmente, pretendeu-se descrever a condição da criança enquanto sujeito de direitos humanos e, em seguida, o dever de proteção à criança e ao adolescente preconizado nos diplomas jurídicos internacionais. Nesse sentido, o direito à educação é condição fundamental para o desenvolvimento salutar dos infantes. Por fim, observaram-se as dificuldades enfrentadas por menores em situação de refúgio, para obter acesso à educação.

Assim, diante dos desafios trazidos pela pandemia da Covid-19, e levando-se em conta as dificuldades históricas para a efetividade dos direitos das crianças e adolescentes, pretendeu-se ressaltar boas práticas desenvolvidas no Brasil pela UNICEF, Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para as Crianças, em conjunto com entidades parceiras, a fim de viabilizar esse direito.

106 Mestranda em Direito pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Especialista em Direito Público, Especialista em Direito Internacional, Graduada em Direito.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O objeto de estudo se situa na contraposição existente na América Latina, entre o direito fundamental das crianças ao acesso à educação e sua efetividade, o que foi potencializado pela pandemia da SARS-Cov-2, sobretudo quando observadas crianças e adolescentes em situação de trânsito migratório.

METODOLOGIA

Foram analisados referências bibliográficas, artigos, documentos normativos que abordam o tema e dados estatísticos das principais organizações internacionais que atuam na área. Empregou-se a metodologia descritiva com abordagem qualitativa para análise das fontes da pesquisa.

RESULTADO E DISCUSSÃO

Inicialmente, é preciso identificar onde se situa a criança no Direito Internacional e nos Direitos Humanos, e para tanto, é necessário distinguir sua condição nas esferas da personalidade e da capacidade jurídicas. A partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, o indivíduo foi definitivamente sacramentado como sujeito do Direito Internacional, pelo fato de ser membro da sociedade universal, sendo inconcebível a negativa desta condição por parte do Estado (TRINDADE, 2015, p. 195).

Inclui-se, portanto, a criança na égide de sujeito de direitos, uma vez que possui personalidade jurídica para assumir tal posto, ainda que ausente a capacidade para atos civis. Nesse sentido, merece destaque o entendimento preconizado pelo Parecer n. 17 da Corte Interamericana de Direitos Humanos, que reconhece as crianças como titulares de direitos, não apenas como objeto de proteção (TRINDADE, 2015, p. 197).

Ainda dentro do contexto internacional, considera-se a Declaração dos Direitos da Criança, redigida pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1959, um marco histórico importante, em que pela primeira vez a criança foi expressamente reconhecida como sujeito do Direito Internacional (DOLINGER, 2003, p. 83).

No entanto, por se tratar de uma Declaração, o instituto não possuía força normativa, sendo necessária a transformação das suas recomendações em termos jurídicos. Por essa razão, foi elaborada a Convenção dos Direitos da Criança em 1989, tendo como princípios norteadores a evolução das faculdades da criança e o melhor interesse da criança (DOLINGER, 2003). Destaca-se que este é o tratado com a maior adesão da história universal, sendo ratificado por 196 países, à exceção dos Estados Unidos (ONU, 1989).

Esses fatos endossam a importância dos direitos da criança no cenário internacional e interno, sendo dever não só dos pais e dos Estados, mas de toda sociedade, zelar pela sua proteção em face de qualquer negligência, violência, discriminação, exploração, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, art. 227).

Para que seja possível o desenvolvimento humano das crianças é necessário que elas tenham acesso à educação, sendo dever dos Estados prestar assistência adequada aos pais e tutores legais no desempenho dessa função, por meio da criação de instituições, instalações e serviços adequados ao cuidado da criança (ONU, 1989, art. 18).

No contexto da América Latina, o direito à educação tem se mostrado um desafio para os Estados, pois enfrentam índices elevados de evasão e exclusão escolar. Esse problema preexistente foi potencializado pela crise econômica que atingiu a maior parte dos países da região na última década. Como exemplo, observa-se o Brasil, onde foram registrados 2,8 milhões de crianças excluídas da escola no ano de 2015, sendo que 62% dessas crianças e adolescentes compõem famílias com renda domiciliar per capita de até meio salário mínimo, o que indica uma estreita relação entre a abstenção escolar e a pobreza (UNICEF, 2017). Essas crianças não se encontram somente fora da escola, estão excluídas de todo um sistema de garantia de direitos, pois muitas vezes sequer conseguem acesso a políticas públicas que as favoreçam.

Destaca-se que esses dados são anteriores à pandemia da Covid-19, que ampliou o problema a partir de março de 2020. Estima-se que mais de 154 milhões de crianças da América Latina e Caribe ficaram temporariamente sem acesso à escola devido à necessidade de isolamento social (UNICEF, 2020a).

Essa realidade é agravada nas famílias de maior vulnerabilidade, para as quais a escola é parte integrante da provisão de necessidades básicas,

como alimentação, através da merenda escolar, práticas de higiene, programas recreativos e apoio pedagógico.

Merecem destaque os refugiados, sobretudo venezuelanos, que buscam nos países vizinhos novas oportunidades e melhores condições de vida. A pandemia trouxe para essas pessoas maiores desafios, diante do fechamento de fronteiras devido às determinações de restrição da circulação de pessoas. Com essas medidas, o acesso aos serviços de saúde pública, educação e assistência social ficou prejudicado, pois se dá em geral no território do Estado, o que ampliou a vulnerabilidade dessas pessoas (SARTORETTO, 2020).

Nesse contexto, os mais atingidos são as crianças em situação de refúgio e migração, uma vez que, além de não terem acesso a meios digitais para aulas remotas, foram privadas do que, em muitos casos, representava a única refeição do dia, realizada na escola.

A proteção da criança e do adolescente pelos Estados precisa ser reforçada em momentos de crise como a que se enfrenta atualmente, pois do contrário, além de se perpetuar, as desigualdades sociais, já tão explícitas nos países da América Latina, serão ampliadas em grandes proporções e a curto prazo. A elaboração de políticas públicas que possibilitem o acesso à educação das crianças menos favorecidas é fator determinante para a obtenção de um futuro com maiores oportunidades de desenvolvimento humano, sobretudo nas esferas econômica e social.

Como exemplo, observam-se boas práticas em seara internacional com apoio da sociedade civil, a fim de possibilitar a efetividade do direito à educação para crianças e adolescentes vulneráveis, em situação migratória. É o caso da iniciativa *Súper Panas*, da UNICEF em parceria com o Instituto Pirilampos, na cidade de Boa Vista, capital do Estado de Roraima, que ocorre em abrigos de migrantes venezuelanos (UNICEF, 2020b).

O programa se iniciou antes da pandemia, e disponibilizava aulas diárias realizadas em espanhol, para crianças e adolescentes que vivem nos abrigos, a fim de ensinar, além das demais disciplinas, o português, reduzindo assim a barreira linguística enfrentada.

Com a pandemia, foi necessário adaptar a metodologia. As aulas estão sendo realizadas por vídeo e via rádio. São realizadas ainda visitas semanais dos professores aos abrigos, para acompanhamento individual dos estudantes, auxiliando nas dúvidas e na elaboração dos exercícios (UNICEF,

2020b). Assim, a atividade escolar foi mantida mesmo com a dificuldade promovida pelo distanciamento social.

CONCLUSÕES

É evidente que a necessidade de enfrentamento da crise sanitária global não pode ser justificativa para ausência da prestação dos serviços essenciais pelo Estado, tampouco para a relativização de direitos fundamentais, ao contrário do que se tem observado.

Conclui-se que a pandemia trouxe diversas dificuldades para a efetividade dos Direitos Humanos, sobretudo para os que mais necessitam. Careências em todos os níveis foram ampliadas, todavia, com esforço e boas iniciativas, é possível buscar alternativas que viabilizem o exercício dos direitos das crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade nos âmbitos tanto interno, quanto internacional.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988.
- DOLINGER, Jacob. **Direito Internacional Privado. A Criança no Direito Internacional**. Rio de Janeiro: Renovar, 2003.
- ONU. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. 1989.
- SARTORETTO, Laura Madrid. Entrevista com a Prof^a Dr^a Laura Madrid Sartoretto sobre a Situação de Refugiados e Migrantes no Contexto da Pandemia de Covid-19. **Revista Perspectiva: reflexões sobre a temática internacional**, v. 13, n. 24, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/RevistaPerspectiva/article/view/105992>. Acesso em: 2 nov. 2020.
- TRINDADE, Antônio Augusto Cançado. **A Humanização do Direito Internacional**. 2. ed. Belo Horizonte: Del Rey Editora, 2015.
- UNICEF. **Cenário da exclusão escolar no Brasil**. Brasília. Disponível em: <https://buscaativaescolar.org.br/downloads/guias-e-manuais/busca-ativa-escolar-v10-web.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2020.

UNICEF. **Covid-19: Mais de 95% das crianças estão fora da escola na América Latina e no Caribe, estima o UNICEF.** 2020a. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-impressao/covid-19-mais-de-95-por-cento-das-criancas-fora-da-escola-na-america-latina-e-caribe>. Acesso em: 20 nov. 2020.

UNICEF. **Super professora, super pana na pandemia.** 2020b. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/historias/super-professora-super-pana-na-pandemia>. Acesso em: 23 nov. 2020.

FACES DA PRODUÇÃO ACADÊMICA

Felipe Asensi (org.)

Tipografias utilizadas:
Família Museo Sans (títulos e subtítulos)
Bergamo Std (corpo de texto)

Papel: Offset 75 g/m²
Impresso na gráfica Trio Studio
Setembro de 2021