



Volume 12, número 28, agosto, 2022

ISSN: 2177-8183



SUMÁRIO

Expediente

Artigos

MEDIAÇÃO SOB A ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL: ENTENDIMENTOS PRODUZIDOS A PARTIR DA ANÁLISE DE PESQUISAS

Alexa Fagundes dos Santos, Isabel Koltermann Battisti

Páginas: 04-34

EXPLORANDO AS POTENCIALIDADES DO GAME MULTICRAFT NA APRENDIZAGEM DA GEOGRAFIA ESCOLAR

Janice Souza Mebs, Luiz Martins Junior, Marcia Vidal Candido Frozza

Páginas: 35-59

ENTRE O PLAY E O GAME OVER: POSSIBILIDADES DOS JOGOS ELETRÔNICOS NO DESENVOLVIMENTO DE INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS

Willmara Marques Monteiro, Thâmilys Marques de Oliveira, Ricardo Bitencourt

Páginas: 60-80

DISCUSSÕES SOBRE IMPACTOS DA INDÚSTRIA CULTURAL NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Beatriz Abreu

Páginas:81-98

ANÁLISE PSICOSSOCIAL DA INTEGRAÇÃO SOCIAL DOS UNIVERSITÁRIOS INGRESSANTES DURANTE O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Márcia Kelma de Alencar Abreu, Maria Eduarda de Sousa Flor

Páginas: 99-129

A RELAÇÃO ENTRE AS EMOÇÕES DA INFÂNCIA E SUAS IMPLICAÇÕES NA VIDA ADULTA

Cristiane Souza Severo

Páginas:130-152

PEDRA: ENTRE O BEM E O MAL

Ana Maria Nogueira, Antônia G. A. Ameida Fouyer, Adélia Nogueira Neta, Juliana Nogueira B. Silva, Lúcia Neide Nogueira, Maria de Lourdes Soares Ornellas, Mirian Nogueira Romão, Nasilda Nines N. Leite Samara, Mércia Soares Silvana, Silvana M. L. Cabral

Páginas:153-173

A EMPATIA E A TOLERÂNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Giovanna Avalone Rovai, Maria de Lourdes Ramos da Silva

Páginas: 174-191

CURRÍCULO E FORMAÇÃO NA CULTURA DIGITAL

Maria Aparecida Pereira Viana, Débora Cristina Massetto, Givanildo da Silva

Páginas:192-214

A PEDAGOGIA FREIRIANA E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO CAMPO: RUMO A UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA?

Kelly Maria Gomes Menezes, José Ricardo Paula de Castro, Perla Almeida Rodrigues Freire

Páginas:215-229

PROFESSORA!? EU NÃO ESTOU ENTENDENDO

Valdênia Rodrigues Fernandes Eleoterio, Andrew Vinicius Cristaldo

Páginas:230-249

SINTOMAS DE ANSIEDADE, DEPRESSÃO E STRESS EM ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR EM MEIO DA COVID-19 EM MOÇAMBIQUE

Carlino André Alpaca, Carlos Luís Aristides, Gildo Aliante, Bonciano Hilário Saquina

Páginas:250-275

FORMAÇÃO PARA A AUTONOMIA E EMANCIPAÇÃO NO ÂMBITO DAS PRÁTICAS CORPORAIS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Renan Santos Furtado, Elane Cristina Pinheiro Monteiro, Harrison de Souza Bezerra, Fernanda Yully dos Santos Monteiro, Saulo Viana Reis

Páginas:276-305

OS IMPACTOS DO DISTANCIAMENTO SOCIAL DA PANDEMIA (COVID-19) SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA: PERSPECTIVAS VYGOTSKYANAS

Maria Luciléia Gonçalves da Silva, Rita Celiane Alves Feitosa

Páginas:306-322

AS PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA: UMA ANÁLISE DO DOCUMENTO CURRICULAR DO ESTADO DO PIAUÍ

Adelson Almeida da Costa, Márlon Melquíades da Cruz, Maria do Socorro Lima Franco, Raimundo Erick de Sousa Agapto, Diego Luz Moura

Páginas: 323-347

ANÁLISE DA CONECTIVIDADE DOS ESTUDANTES DE MEDICINA COM A ÁREA MÉDICA DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

Welisson Conrado Carvalho, Pedro Victor Freitas Medrado, Karen Ruggeri Saad

Páginas: 348-371

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM OU PARA APRENDIZAGEM? ALGUMAS REFLEXÕES POSSÍVEIS

Paulo César Marques de Andrade Santos, Amanda da Silva Almeida, Jozimeire da Silva Almeida, Ivani Maria de Souza Gonçalves

Páginas: 372-394

ENSINO POR INVESTIGAÇÃO: INDICATIVOS DESSA ABORDAGEM NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Maria Aparecida Ferreira da Cruz, Rosângela Vieira de Souza

Páginas:395-419

PROMOÇÃO DA SAÚDE NA ESCOLA: REVISÃO DA LITERATURA

Beatris Lisbôa Mello, Ana Paula Santos de Lima, José Vicente Lima Robaina

Páginas:420-444

ATUAÇÃO DE TRADUTORES E INTÉRPRETES DE LIBRAS/LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO REMOTO: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

Welbert Vinícius de Souza Sansão, Anabela Cruz-Santos

Páginas: 445-462

SENTIMENTOS E EMOÇÕES NA DOCÊNCIA: ENTENDIMENTOS DA COMUNIDADE CIENTÍFICA

Luana Maria Santos da Silva Ayres, Fabrine Diniz Pereira, Tanise Paula Novello

Páginas:463-494

HERMENÊUTICAS SOBRE EDUCAÇÃO CRÍTICA E RECONHECIMENTO POLÍTICO DA SUBJETIVIDADE TRANS

Adelma Pimentel, Davi Miranda

Páginas:495-521

Relatos de experiências

RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UM COLETIVO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE PRÁTICAS EDUCATIVAS EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19

Graciela Nunes Duarte, Lucas Vitor Baumgärtner, Jéssica Monique Buss

Páginas:522-548

A EDUCAÇÃO FÍSICA E O PIBID: CONTRIBUIÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS PARA UMA PRÁTICA DE ENSINO

Mateus De Paula Borges, Fabiana Celente Montiel

Páginas:549-577

Editorial dossiê

ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E SAÚDE MENTAL NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS

Shirley Macêdo, Joelma Ana Gutiérrez Espíndula, Alessandro de Magalhães Gemino
Páginas: 578-583

REPERCUSSÕES DO ENSINO REMOTO PARA A PRÁTICA DOCENTE UNIVERSITÁRIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Sílvia Raquel Santos de Moraes
Páginas:584-609

DESAFIOS DO ENSINO REMOTO: PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA

Mikael Otto, Tamires Dahmer, Luiz Carlos Marinho de Araújo, Darlon Vasata
Páginas:610-633

ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E A SAÚDE MENTAL DE PÓS-GRADUANDOS: O SOFRIMENTO PSÍQUICO DISCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA

Emanoela Thereza Marques de Mendonça Glatz, Solange Franci Raimundo Yaegashi, Juan Carlos Sánchez-Huete, Karen de Azevedo Coutinho, Sharmilla Tassiana de Souza
Páginas:634-659

O SISTEMA DE PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRO E A SAÚDE MENTAL DOS ESTUDANTES: QUE FRAGILIDADES A PANDEMIA DA COVID-19 REVELA?

Aneliana da Silva Prado, Joanneliese de Lucas Freitas
Páginas:660-695

IMPASSES E DESAFIOS NA CONDUÇÃO DE PESQUISAS FENOMENOLÓGICAS SOBRE DISTANCIAMENTO SOCIAL, ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E SAÚDE MENTAL EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS NORDESTINAS

Shirley Macêdo, José Luís Amorim, Melina Pinheiro Gomes de Souza
Páginas:696-727



UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO – UNIVASF

Avenida José de Sá Maniçoba, S/N – Centro. Petrolina - PE

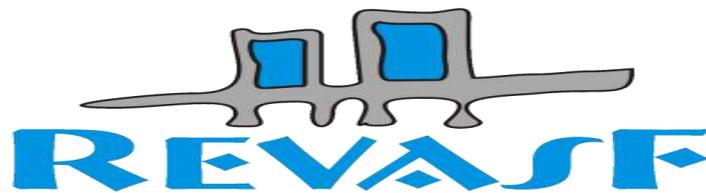
56.304-205

Tel: (87) 2101.6868

Email: revasf@univasf.edu.br

<http://www.periodicos.univasf.edu.br>

Volume 12, número 28, maio/junho/julho/agosto, 2022



Reitor *pro tempore*

Prof. Dr. Paulo César Fagundes Neves

Vice-Reitor *pro tempore*

Prof. Dr. Roberto Jefferson Bezerra do Nascimento

Pró-Reitora de Assistência Estudantil *pro tempore*

Heloísa Helena Rodrigues Mafra

Pró-Reitor de Ensino *pro tempore*

Prof. Dr. Adelson Dias de Oliveira

Pró-Reitora de Extensão *pro tempore*

Prof. Dr. Anderson Miranda de Souza

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação *pro tempore*

Profa. Dra. Patrícia Avello Nicola

Conselho de Editores Associados

Dr^a Dinani Gomes Amorim, Universidade do Estado da Bahia - UNEB e Faculdade de Ciências Aplicadas e Sociais de Petrolina – FACAPE.

Dr. Juracy Marques, Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

Dr. Liércio Pinheiro de Araújo, Centro de Estudos Superiores de Maceió – CESMAC.

Dra. Maria Elisa Pacheco de Oliveira Silva, Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS.

Dra. Maria de Lourdes Soares Ornellas, Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

Dra. Raimunda Áurea Dias Souza, Universidade de Pernambuco – UPE.

Dra. Rossana Ramos Henz, Universidade de Pernambuco – UPE.

Dr. Ricardo Amorim, Universidade do Estado da Bahia - UNEB e Faculdade de Ciências Aplicadas e Sociais de Petrolina – FACAPE.

Me. Ricardo Barbosa Bitencourt, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano – IF-Sertão.

Dra. Virgínia P. S. Ávila, Universidade de Pernambuco – UPE

Conselho Editorial Internacional

Dr. Benjamín Barón Velandia (Colômbia), Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO

PhD, Jean-Robert Poulin (Québec - Canada), Université du Québec à Chicoutimi - UQAC, Canada.

Dra. Lorena Elizabet Sanchez (Argentina), ICSOH-CONICET-UNSa, Argentina.

PhD, Marta Anadon (Québec - Canada), Université du Québec à Chicoutimi - UQAC, Canada.

Conselho Editorial Técnico - EQUIPE TÉCNICA

Dr. Braz José do Nascimento Júnior, Universidade Federal do Vale do São Francisco – Univasf.

Dr. Guilherme Antonio Finazzi, Universidade Federal do Vale do São Francisco – Univasf.

Dr. Marcelo Domingues de Faria, Universidade Federal do Vale do São Francisco – Univasf.

Dr. Marcelo Silva de Souza Ribeiro, Universidade Federal do Vale do São Francisco – Univasf.

Dr. Ricardo Argenton Ramos, Universidade Federal do Vale do São Francisco – Univasf.

Dra. Geida Maria Cavalcanti de Sousa, Universidade Federal do Vale do São Francisco – Univasf.

Dra. Glória Maria Pinto Coelho, Universidade Federal do Vale do São Francisco – Univasf.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO – UNIVASF

Avenida José de Sá Maniçoba, S/N – Centro. Petrolina - PE

56.304-205

Tel: (87) 2101.6868

Email: revasf@univasf.edu.br

<http://www.periodicos.univasf.edu.br>

Dra. Shirley Macêdo Vieira de Melo, Universidade Federal do Vale do São Francisco – Univasf.

Esp. Tânia Cristina Silva, Universidade Federal do Vale do São Francisco – Univasf.

Ma. Fabíola Moura Reis Santos, Universidade Federal do Vale do São Francisco – Univasf.

Me. Venâncio de Santana Tavares, Universidade Federal do Vale do São Francisco – Univasf.

Estagiário

Luis Gustavo Gonçalves Lopes Borges de Oliveira

Editoração eletrônica

Marcelo Silva de Souza Ribeiro (Editor responsável - Univasf)

Logomarca REVASF

Luiz Maurício Barretto Alfaya (Univasf)

Luiz Severino da Silva Júnior (Univasf)

Capa da edição

Por do Sol na ponte Presidente Dutra. Foto de Henrique Passos - @henrique20049

Editor Chefe

Dr. Marcelo Silva de Souza Ribeiro, Universidade Federal do Vale do São Francisco - Univasf.

**MEDIAÇÃO SOB A ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL: ENTENDIMENTOS
PRODUZIDOS A PARTIR DA ANÁLISE DE PESQUISAS**

**MEDIATION UNDER THE HISTORICAL-CULTURAL APPROACH: UNDERSTANDINGS
PRODUCED FROM RESEARCH ANALYSIS**

**LA MEDIACIÓN BAJO EL ENFOQUE HISTÓRICO-CULTURAL: ENTENDIMIENTOS
PRODUCIDOS A PARTIR DEL ANÁLISIS DE INVESTIGACIÓN**

Alexa Fagundes dos Santos
alexafag@hotmail.com

Graduanda em Psicologia - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

Isabel Koltermann Battisti
isabel.battisti@unijui.edu.br

Doutora pelo Programa em Educação nas Ciências - UNIJUI
Professora da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

RESUMO

A teoria histórico-cultural possibilita a compreensão de que as ações humanas são sociais e semioticamente mediadas por instrumentos culturais criados pelos seres humanos. Tendo isso em mente, o objetivo deste estudo é abordar o conceito mediação, sob o viés histórico-cultural, em pesquisas produzidas no ano 2018 e publicadas no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Considerou-se o levantamento e análise de pesquisas que abarcam o tema, foram definidas formas para a produção, organização e análise dos dados, buscando responder a seguinte questão: quais os entendimentos produzidos, no ano 2018, acerca do conceito mediação sob a perspectiva da teoria histórico-cultural? As análises foram organizadas em duas unidades: “Focado no Conceito Mediação” e “Não Focado no Conceito Mediação”; além de categorias e subcategorias. Na primeira unidade as análises indicam que as pesquisas consideram extensamente o conceito mediação, trazido por Vygotsky, para fundamentar as discussões de forma articulada a outros conceitos da abordagem histórico-cultural. A mediação intencional, focada e planejada contribui na instituição de processos de aprendizagem. Distintamente da primeira unidade, a segunda, “Não Focado no Conceito Mediação”, expõe as pesquisas que apresentam uma superficialidade ao trabalhar com os conceitos da

abordagem histórico-cultural. Logo, com esta investigação, constatou-se que o conceito mediação não se constitui como foco nas análises apresentadas.

Palavras-chave: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Formação de Professores. Mediação Pedagógica. Vygotsky.

ABSTRACT

The cultural-historical theory makes it possible to understand that human actions are social and semiotically mediated by cultural instruments created by human beings. Bearing this in mind, the objective of this study is to approach the concept of mediation, under the historical-cultural bias, in research produced in 2018 and published in the Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. The survey and analysis of research that cover the topic was considered, ways were defined for the production, organization and analysis of data, seeking to answer the following question: what understandings were produced, in 2018, about the concept of mediation from the perspective of cultural-historical theory? The analyzes were organized into two units: "Focused on the Mediation Concept" and "Not Focused on the Mediation Concept"; in addition to categories and subcategories. In the first unit, the analysis indicates that the researches extensively considers the concept of mediation, approached by Vygotsky, to support the discussions in an articulated way with other concepts of the historical-cultural approach. Intentional, focused and planned mediation contributes to the institution of learning processes. Unlike the first unit, the second, "Not Focused on the Mediation Concept", exposes the researches that present a superficiality when working with the concepts of the historical-cultural approach. Therefore, with this investigation, it was found that the concept of mediation is not the focus of the analysis presented.

Keywords: Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD). Pedagogical Mediation. Teacher Training. Vygotsky.

RESUMEN

La teoría histórico-cultural permite comprender que las acciones humanas están mediadas social y semióticamente por instrumentos culturales creados por los seres humanos. Teniendo esto en cuenta, el objetivo de este estudio es abordar el concepto de mediación, bajo el sesgo histórico-cultural, en investigaciones producidas en 2018 y publicadas en la base de datos de la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones. Se consideró el levantamiento y análisis de investigaciones que abordan el tema, se definieron modos para la producción, organización y análisis de datos, buscando responder a la siguiente interrogante: ¿qué comprensiones se produjeron, en 2018, sobre el concepto de mediación en la perspectiva de la cultura? -¿Teoría histórica? Los análisis fueron organizados en dos unidades: "Enfocados en el Concepto de Mediación" y "No Enfocados en el Concepto de Mediación"; además de categorías y subcategorías. En la primera unidad, los análisis indican que la investigación considera ampliamente el concepto de mediación, traído por

Vygotsky, para sustentar las discusiones de forma articulada con otros conceptos del abordaje histórico-cultural. La mediación intencional, enfocada y planificada contribuye a la institución de los procesos de aprendizaje. A diferencia de la primera unidad, la segunda, “No Centrada en el Concepto de Mediación”, expone las investigaciones que presentan una superficialidad al trabajar con los conceptos del enfoque histórico-cultural. Por lo tanto, con esta investigación, se constató que el concepto de mediación no es el foco de los análisis presentados.

Palabras clave: Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones. Formación de profesores. Mediación Pedagógica. Vygotsky.

INTRODUÇÃO

No processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas, sob o viés histórico-cultural, o aprendizado é um aspecto necessário e universal. Nesse contexto, as inter-relações entre os homens se fazem necessárias, e é por meio dos instrumentos e signos que a aprendizagem se concretiza em níveis interp-síquicos e intrap-síquicos (BATTISTI, 2016). Desse modo, as funções psicológicas superiores estão num primeiro momento no meio social, em ações entre os homens, para posteriormente serem uma ação individual, ou seja, em função da consciência individual.

A mediação, sob essa perspectiva, é central e determinante, caracteriza a relação do homem com o mundo e com outros homens e é fundamental na formação das funções mentais superiores.

A presente produção apresenta a fração de uma pesquisa maior¹, que visa abordar o conceito de mediação, sob o viés histórico-cultural, em pesquisas produzidas no ano de

¹ A pesquisa maior, um projeto de pesquisa institucional, tem como característica uma abordagem qualitativa. A centralidade da pesquisa é o conceito de mediação sob a teoria Histórico-Cultural, utilizada para trazer significações acerca de conceitos matemáticos por estudantes de formação em nível superior. A partir de conceitos basilares da perspectiva histórico-cultural, busca-se novos entendimentos acerca do processo de mediação na apropriação de conteúdos no ensino superior. O projeto tem como participantes acadêmicos de cursos da Psicologia, da Matemática e da Engenharia Civil e Doutoradas em Educação nas Ciências.

2018 e publicadas no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

A produção de uma pesquisa exige o levantamento de estudos que já trataram acerca do tema, constituindo um aporte com indicativos de resultados já elaborados, como, também, de questões que estão abertas e que merecem ser tratadas na forma de investigação. Assim, a questão principal que norteia o recorte aqui apresentado é: quais os entendimentos produzidos em pesquisas, no ano 2018, acerca do conceito mediação sob a abordagem histórico-cultural?

Os elementos textuais da presente escrita, a qual apresenta a referida pesquisa, se estruturam, para além da Introdução, a partir das seções: Procedimentos Metodológicos, Resultados e Discussão e Considerações Finais. Na Introdução apresenta-se de forma breve ideias que fundamentam as discussões em torno do problema de pesquisa; nos Procedimentos Metodológicos está explicitado o caminho construído para a realização da pesquisa; a seção dos Resultados e Discussão está organizada por meio de duas grandes unidades: “o conceito mediação como foco das pesquisas” e “a relevância do conceito mediação em pesquisas que não possuem enfoque no termo”, além de haver subcategorias. E nas Considerações Finais estão apresentados aspectos de caráter conclusivo e de sistematização no sentido de responder à questão norteadora da investigação aqui apresentada.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A realização do presente estudo considerou o levantamento e análise de pesquisas que incluem o tema mediação sob abordagem histórico-cultural. Para tanto, foram definidas formas para a produção, organização e análise dos dados.

Como a BDTD integra os sistemas de informação de teses e dissertações das instituições de ensino e pesquisa do Brasil, definiu-se este como o banco de dados para a realização da busca de pesquisas. Inicialmente foi elencado como critério para a seleção

das pesquisas os termos “mediação” e “histórico-cultural” e estes também foram os termos considerados na busca, porém não de forma isolada. As pesquisas selecionadas deveriam contemplar ambos os termos, foi assim, usado a ferramenta “AND”² entre estes. E considerando o próprio desenvolvimento da pesquisa maior, a qual se constituiu por várias etapas e ações fortemente relacionadas e estas organizadas a partir de um cronograma temporal, definiu-se que seriam selecionadas apenas pesquisas do ano 2018, já que o primeiro movimento para a busca foi realizado em meados de 2019.

Diante disso, as pesquisas selecionadas deveriam apresentar os termos citados anteriormente nos resumos em português e terem sido publicadas em 2018. Com a pesquisa no banco de dados concluída, foram feitos os *downloads* de 33 pesquisas (22 teses e 11 dissertações), as quais foram armazenadas em uma pasta na plataforma *online Google Drive*. Posteriormente, foram organizadas por ordem de Relevância, ordem que é apresentada automaticamente pela BDTD.

A partir desses procedimentos foi produzido, de modo metódico e gradual, um quadro, intitulado “Quadro Mediação Histórico-Cultural ano 2018 completo”. Este, em oito colunas, apresentou as informações principais de cada trabalho: “Tipo”, “Autor/ Ano/ Orientador/ Instituição”, “Título”, “Palavras-chave/ Centralidade de Conceitos”, “Objetivo”, “Problema-Tese”, “Metodologia” e “Uso do Termo Mediação”. Esta organização se divide em 350 páginas de documento *doc. (Google Drive)* com *layout* na forma de paisagem. Posteriormente, foram adicionadas ao quadro duas novas colunas: “Focos de Análise e Nível” e “Etapa de Ensino/Área”. Essa organicidade possibilitou focar em determinados dados e excertos das teses e dissertações, posto que o recorte dessas informações foi feito e sistematizado no quadro.

Tais movimentos possibilitaram a identificação de duas grandes unidades de análise, aquelas pesquisas que têm como foco principal das discussões o conceito mediação e aquelas que consideram o conceito mediação, porém, não possuem enfoque no termo.

² O termo *AND* é usado no campo de busca como uma ferramenta para garimpar e selecionar somente arquivos que contenham os termos mencionados.

Após essa identificação, a partir da observação de recorrências, foram criadas categorias pertencentes a cada uma dessas unidades, as quais emergiram de uma nova análise do quadro que focalizou, principalmente, os conteúdos das colunas “Focos de Análise e Nível” e “Etapa de Ensino/Área”.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da análise preliminar dos dados coletados das teses e dissertações, produziu-se o Quadro 1, que apresenta as grandes unidades e suas respectivas categorias. Estas emergiram, como já indicado, a partir de recorrências observadas.

Quadro 1. Unidades e categorias de teses e dissertações do ano 2018 com termos de busca “MEDIAÇÃO” AND “HISTÓRICO-CULTURAL” na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações³

UNIDADES	CATEGORIAS e SUBCATEGORIAS		AUTORES
FOCADO NO CONCEITO MEDIAÇÃO	MEDIAÇÃO		MIOLA (2018), ROSA (2018)
	MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA		SALLES (2018), SILVA (2018), PAIXÃO (2018), FERNANDA RAMOS (2018)
	MEDIAÇÃO DOCENTE		REIS (2018), CAETANO (2018)
	MEDIAÇÃO TEÓRICA		LUCENA (2018)
	MEDIAÇÃO EDUCATIVA		NÚBIA SANTOS (2018), BRIGATTO (2018), ALINE RIBEIRO (2018)
	MEDIAÇÃO SOCIAL		DENÍSIA SANTOS (2018)
	INCLUSÃO		SALLES (2018), PAIXÃO (2018), PEREIRA (2018), ELIZETE RIBEIRO (2018), VIEIRA (2018), CAETANO (2018)
NÃO FOCADO NO CONCEITO MEDIAÇÃO	APRENDIZAGEM e ENSINO	LÍNGUA INGLESA	KONAGESKI (2018), LANDAU (2018)
		QUÍMICA	FELICIO (2018)
		LÍNGUA PORTUGUESA/LITERATURA	RODRIGUES (2018), CAMARGO (2018), SOUZA (2018)

³ Após a primeira análise do quadro, foi possível perceber que alguns autores e seus respectivos estudos apareceram mais que uma vez, o que justifica-se por apresentarem mais de uma categoria na análise de seu discurso. Ademais, alguns autores são apresentados com o primeiro nome por extenso em decorrência de outros autores possuírem o mesmo sobrenome e às vezes a mesma letra inicial.

	DIDÁTICA	REZENDE (2018)
	INCLUSÃO	NEVES (2018), AQUINO (2018)
	FORMAÇÃO DE PROFESSORES	GOMES (2018), COSTA (2018), FABIANO RAMOS (2018), PEIXE (2018), CAMARGO (2018), MENDONÇA (2018), BARROSO (2018)
	ESPAÇOS EDUCATIVOS INFORMAIS	JUNIOR (2018), ALVES (2018)

Fonte: Própria autoria, 2020.

As unidades e categorias elencadas permitem análises pontuais sem perder de vista a pesquisa como um todo. Possibilitam um alargamento numa perspectiva de horizontalidade, mas, também, uma verticalização nas discussões. Nesse sentido, as análises se fazem a partir dessas grandes unidades considerando as especificidades das categorias indicadas. Há um aspecto relevante a ser considerado, e refere-se às subcategorias. Estas, possuem vários elementos comuns e têm importantes articulações, no entanto, considerando especificidades e a intencionalidade de serem tratadas nas análises, optou-se em identificá-las separadamente.

O CONCEITO MEDIAÇÃO COMO FOCO DAS PESQUISAS

Mediação

A primeira categoria abordada, no caso Mediação, é formada pelas teses dos autores Miola (2018) e Rosa (2018), que focaram o desenvolvimento de seus trabalhos no conceito de mediação sob a perspectiva da abordagem histórico-cultural. Miola (2018), ao discorrer sobre a mediação pelo viés vigotskiano⁴, estuda o Materialismo Histórico-Dialético. De acordo com a autora, a mediação tem papel fundamental nos “[...] processos de desenvolvimento do indivíduo” (MIOLA, 2018, p. 65). Ou seja, possui grande relevância para o desenvolvimento das funções mentais superiores, característica racional que

⁴ VYGOTSKY, LEV SEMIONOVITCH. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

distingue os homens dos animais. Logo, “[...] a mediação é um processo essencial para tornar possível atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo” (OLIVEIRA, 1997 *apud* MIOLA, 2018, p. 65).

Miola (2018), com base em Pino (2000 *apud* MIOLA, 2018), diferencia a mediação técnica da mediação semiótica: mediação técnica é a transformação da natureza, pelo homem, que o circunda; concomitantemente, a mediação semiótica fornece novas significações a essas transformações. Nesse contexto, confere a importância do papel do mediador tanto para a elaboração de novos conhecimentos quanto para a própria constituição do sujeito.

Rosa (2018), por sua vez, aborda a concepção de mundo da apropriação e da objetivação, tendo como base teórica os estudos acerca da mediação. Apresenta a educação como um processo da mediação, isto é, o fazer pedagógico é pensado como uma mediação que transforma, por ações intencionais mediadas por signos e instrumentos, o ensino e a aprendizagem, esses possibilitam ao indivíduo a apropriação de conceitos. Essa mediação pelo conceito “[...] é tão fundamental que a qualidade do conceito, [...] é capaz de transformar profundamente a ação do sujeito, por meio das distintas imagens e concepções formadas a respeito dos objetos aos quais correspondem” (ROSA, 2018, p. 115). Rosa (2018) coloca a Educação Escolar numa posição maior desenvolvida da mediação, a qual permite conceber o conhecimento sistematizado de forma intencional e consciente.

Mediação Pedagógica

Já na categoria Mediação Pedagógica, os trabalhos abordam esse processo pela perspectiva de qualificar o progresso da criança na fase escolar, como na pesquisa de Salles (2018), que constatou que a mediação pedagógica favorece, em especial, crianças com autismo, posto que na escola elas podem criar vínculos sociais, destacando a conexão com o outro e o desenvolvimento da linguagem. Segundo a autora, Rocha (2005 *apud*

SALLES, 2018) faz uma diferenciação entre mediação pedagógica e outras mediações (as cotidianas), sendo que a primeira se distingue por sua intencionalidade e sistematicidade – geralmente – dentro de espaços sociais estabelecidos para essa ação (escolas e instituições de ensino), já as mediações cotidianas são processos inconscientes e involuntários que fazem parte do dia-a-dia do sujeito.

A autora constatou, na sua dissertação, que o brincar foi um elemento que contribuiu para estabelecer relações entre os sujeitos com autismo, contudo, só aconteceu de fato após haver uma mediação pedagógica intencional. Permite que a criança “[...] internalize modos de ser, de sentir e de agir de seu meio social.” (SALLES, 2018, p. 46).

A pesquisa apresentada por Silva (2018), também está inserida na categoria Mediação Pedagógica. Aborda como o desenvolvimento psíquico do indivíduo ocorre na escola e constata que é através da mediação pedagógica intencional, que faz com que a criança se aproprie de “[...] criações científicas e culturais mais complexas [...]”. Isso ocorre porque, “[...] ao considerar a subjetividade do educando, em suas múltiplas dimensões constitutivas, a ação educativa torna-se mais complexa e abre possibilidades mais amplas de mediação de sentidos que podem aproximar a ação educativa de suas formações motivacionais” (SILVA, 2018, p. 102).

Da mesma forma que os autores já citados nesta categoria, Paixão (2018) defende a noção de que o professor tem papel fundamental na mediação pedagógica, já que possibilita aos alunos a apropriação de conteúdos escolares e, com isso, propicia a evolução das funções mentais superiores. Ou seja, “A mediação do outro desperta na mente da criança um sistema de processos complexos de compreensão ativa e responsiva, sujeitos às experiências e habilidades que ela já domina” (PAIXÃO, 2018, p. 31). Desse modo, é por meio da relação sujeito-conhecimento-sujeito que a mediação é alcançada (SFORNI, 2008 *apud* PAIXÃO, 2018).

Conforme Fernanda Ramos (2018), a mediação que é feita ao ensinar é um recurso fundamental para a apropriação de conhecimentos sistematizados e científicos por parte do aluno, conhecimentos esses que são necessários para o fazer pedagógico. Alicerçado em concepções vigotskianas, o processo para tal apropriação conceitual se dá através da

prática social com o outro. Para Pino (2000 *apud* RAMOS, FERNANDA; 2018, p. 34-35), a mediação é considerada como “[...] toda intervenção de um terceiro “elemento” que possibilite a interação entre os “termos” de uma relação. [...] utilizada para designar a função dos sistemas de signos na comunicação entre os homens e na construção de um universo sociocultural”.

Na tese da autora é evidenciada a relevância da mediação pedagógica intencional e focada para um novo sistema de compreensão de conceitos, e para que haja essa interação entre professor-conhecimento-aluno é necessário o planejamento de atividades que contribuirão com esse diálogo.

Vieira (2018) aborda a mediação pedagógica pelo viés da dimensão afetiva, da relação social estabelecida entre aluno-professor-conteúdo. É ao contar histórias que envolvem processos de linguagem, afetos e a cognição, que as emoções medeiam a constituição psíquica do sujeito. Nesse contexto, a partir da teoria Histórico-Cultural, pode-se compreender que as vinculações entre o conhecimento e o aluno são marcadas pela mediação pedagógica, e tal interlocução ocorre pelo uso de instrumentos.

Desse modo, Vieira (2018), em sua tese, refere-se ao uso de tecnologias digitais como instrumentos de mediação, posto que essas práticas contribuem para a resolução de situações concretas com crianças autistas. De acordo com Vieira (2018), as ações pedagógicas previamente planejadas por meio de narrações, áudios e interações propiciam novas experiências tecnológicas aos alunos.

Mediação Docente

Reis (2018) aborda a natureza da mediação docente no intuito de analisar as ações (estratégias e práticas) pedagógicas interventivas diante do conhecimento a ser adquirido pelo aluno. “É da natureza da atividade docente proceder à mediação reflexiva e crítica entre as transformações sociais concretas e a formação humana dos alunos, questionando

os modos de pensar, sentir, agir e produzir e distribuir conhecimentos na sociedade” (CHARLOT 2013 *apud* REIS, 2018, p. 22).

Reis (2018) enfatiza a diferenciação do fazer pedagógico e do fazer docente, pois o seu estudo é direcionado para o trabalho docente e as estratégias de mediação, e para a subsequente intervenção que os professores realizam intencionalmente. Nesse âmbito, “[...] a mediação é esse momento de uma aproximação tão intensa entre o mediador e o mediado, pois carregada de intencionalidade docente pretende provocar e obter respostas [...]” (REIS, 2018, p. 69).

Deveras, o estudo defende que, para a prática docente se efetivar com êxito, é preciso que o docente atue como mediador do conhecimento, para favorecer meios e condições indispensáveis aos estudantes e possibilitar a interação entre a tríade mediativa (professor-objeto-aluno).

Caetano (2018), da mesma forma, entende e foca o seu estudo na mediação docente, e, para ele, o movimento de mediação em si só é constituído por meio de ações conscientes, posto que “[...] toda atividade é gerada por uma necessidade ou motivo” (MOREIRA; PEDROSA; PONTELO, 2011 *apud* CAETANO, 2018, p. 48).

Mediação Teórica

Inserida na categoria Mediação Teórica, a pesquisa de Lucena (2018) procura refletir acerca do desempenho docente, e, para tanto, realiza um estudo no qual aposta na mediação teórica intencional como ponte para o desenvolvimento da escrita dos alunos. Isto é, busca repensar a prática pedagógica através do emprego da mediação do abstrato, utilizando-o como instrumento de análise do concreto (LUCENA, 2018).

Essa análise, feita pela professora, propicia um maior suporte teórico para a progressão da escrita dos estudantes, o que gera uma automanutenção na ação docente e na sua intencionalidade. Essa mediação teórica sob o viés histórico-cultural é construída com base em textos relevantes e norteadores, na intenção de “[...] à medida que as

discussões se aprofundassem e passassem, paulatinamente, do nível da descrição experiencial para o nível reflexivo, também avançasse, na função de pesquisadora [...]” (LUCENA, 2018, p. 52).

Mediação Educativa

A categoria de Mediação Educativa tem como base os trabalhos das autoras Núbia Santos (2018), Brigatto (2018) e Aline Ribeiro (2018). A pesquisa cartográfica de Núbia Santos (2018) apresenta entendimentos conceituais da aprendizagem de crianças desenvolvida por meio da mediação educativa dos adultos, frente às experiências com a arte no espaço escolar e a museologia. No espaço museológico, para a autora, há uma tentativa de usar o viés da mediação educativa, porém, há dificuldades em sustentar esse modo de atividade entre o visível (concreto) e o invisível (abstrato).

Assim, a autora utiliza uma mescla de teorias para embasar a sua pesquisa, dentre elas: a teoria histórico-cultural, de Vygotsky (com o conceito de mediação), a cartografia, de Deleuze e Guattari (subjativação rizomática), e Bakhtin (dialogismo). Núbia Santos (2018) defende em sua tese que espaços não formais, como museus, também podem ser considerados espaços para uma mediação educativa, que se voltam às artes visuais e agrega educação, cultura e arte para crianças em processo de amadurecimento cognitivo e psíquico.

Da mesma forma, a mediação educativa, dentro das artes visuais contemporâneas, “[...] é propositora de intermediação de forças que se entrecruzam nos espaços em que a ação educativa se realiza, ela é potencializadora de conhecimento sensível e científico” (SANTOS, N.; 2018, p. 87). O processo de mediação educativa precisa de uma escuta sensível para acolher sujeitos heterogêneos em seus interesses. E é a partir desse princípio que se entende que a mediação educativa não pode ser padronizada (SANTOS, 2010 *apud* SANTOS, N.; 2018). Para a autora nem toda mediação é educativa, explica: “Uma mediação é educativa e problematizadora quando faz os sujeitos implicados na ação

pensarem e criarem nos espaços-tempos em que a ação educativa se realiza.” (SANTOS, N.; 2018, p. 189).

Nesse mesmo viés, a dissertação de Brigatto (2018) além de contribuir com entendimentos acerca do processo mediativo, aponta para a utilização de instrumentos e a internalização de conceitos por meio da teoria histórico-cultural.

A autora Aline Ribeiro (2018) aborda uma mediação intencional através do trabalho modelado de Contos e Fábulas para o ensino do argumento narrativo. A autora explica que há uma mediação intencional entre as crianças e livros de literatura infantil que desenvolve a imaginação.

Sob o viés de Bajard (2007 *apud* RIBEIRO, A.; 2018, p. 148), a autora observa que há “[...] um avanço em relação às propostas pedagógicas voltadas à literatura infantil, pois as professoras utilizaram da mediação das crianças maiores [...] para a transmissão vocal das histórias para as crianças frequentadoras do primeiro ano”. A mediação, nesse caso, é delimitada em tempo e espaço pelos mediadores, sendo que a criança optará por autonomia ou por mediação. “No primeiro caso, escolhe o livro, manuseia-o, explora-o, sozinha ou em grupo; no segundo, escolhe um mediador para solicitar uma transmissão vocal” (BAJARD, 2007 *apud* RIBEIRO, A.; 2018, p. 148-149). É o apoio do adulto que sustentará a criança e as respectivas relações estabelecidas perante os elos mediadores (RIBEIRO, A.; 2018).

Mediação Social

Dentre os trabalhos presentes na categoria Mediação Social, a pesquisa de Denísia Santos (2018) refere-se a esse conceito como fator constituinte da relação do estudante com obras literárias, isso porque para transformar o livro em leitura são necessárias ações da mediação social (sob o viés histórico-cultural) (SANTOS, D.; 2018). A forma mais frequente de mediação social da leitura entre os estudantes, com base na análise da autora,

acontece entre os amigos. Ou seja, “[...] a mediação ocorre como constitutiva das relações que são estabelecidas já no ato da entrega do livro [...]” (SANTOS, D.; 2018, p. 120).

Objetos socioculturais, como quadrinhos, seriados de televisão, jogos eletrônicos etc., são considerados, por Denísia Santos (2018), figuras mediadoras da relação dos estudantes com a leitura. São elementos atuais (ou não) que provocam o sujeito à leitura. Ademais, a autora frisa a importância de desenvolver um trabalho mais efetivo de mediação sobre as práticas de leitura na rede estadual de ensino.

Inclusão

Salles (2018) explica que o objetivo do seu estudo é trazer compreensões acerca do conceito de mediação pedagógica e melhores ações para o movimento de inclusão da criança com autismo. Para a autora, a partir dessas ações podem ocorrer a ampliação de vínculos afetivos com o meio circundante, principalmente através de atividades lúdicas.

Ao adotar a abordagem vigotskiana, Salles (2018) entende que a mediação possibilita o estabelecimento de relações sociais e o desenvolvimento da linguagem. De fato, para a criança com autismo, “[...] a mediação pedagógica do educador, atuando sobre a situação de forma a transformá-la, é decisiva para o alargamento das possibilidades de a criança ser e estar no mundo” (SALLES, 2018, p. 18). A criança com autismo muitas vezes tem suas relações sociais e a linguagem comprometidas. Com isso, torna-se necessária a intervenção docente, por intermédio da mediação, para a apropriação de significados.

O alcance do pensamento lógico depende da mediação do professor, ainda mais ao considerar a criança com autismo (SALLES, 2018). Bagarollo (2005 *apud* SALLES, 2018, p. 56) afirma que as crianças com autismo “[...] não brincam por falta de experiência com os brinquedos e brincadeiras e não por um fator biológico, portanto é indispensável a mediação do outro nesse processo, ensinando-as e motivando-as a brincar.”

Na tese de Paixão (2018), o estudo da mediação pedagógica volta-se para alunos com deficiência intelectual e sua linguagem escrita. A autora defende que “[...] a mediação

pedagógica, exercida pelo professor, é o que possibilita a este estudante constituir vias alternativas para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, por meio da apropriação do conteúdo escolar, especificamente, a escrita [...]” (PAIXÃO, 2018, p. 24). Através da linguagem, que perpassa o conhecimento historicamente acumulado, o professor se colocará na posição de mediador entre esse conhecimento e o aluno, visto que “[...] somente na relação entre sujeito-conhecimento-sujeito é que a mediação se torna um conceito fundamental ao desenvolvimento humano” (SFORNI 2008, *apud* PAIXÃO, 2018, p. 33).

O desenvolvimento cultural de uma criança, independente se ela possui deficiência ou não, transcorre de forma diferente e singular dos outros sujeitos. Cada criança precisa de ações diferentes de mediação para que haja aprendizado. Segundo Paixão (2018), a criança com deficiência intelectual pode ter sobrecarga e limitações emocionais originadas de barreiras sociais, do acesso à cultura, educação e mediação com o outro.

Pereira (2018, p. 108) salienta que “[...] a mediação com qualidade, planejamento e objetivos propostos são aspectos que podem colaborar para a educação das crianças, público-alvo da educação especial e das crianças que não aprendem na escola”. Os dados coletados pela autora corroboram com a concepção de que a mediação pedagógica proporcionada pela leitura e pela escrita é benéfica para a evolução mental da criança com autismo.

Nessa perspectiva, Pereira (2018) considera a produção de texto uma atividade importante para a promoção da criatividade, da imaginação e da linguagem, uma vez que, dessa forma, constitui-se um leitor crítico. Não obstante, “[...] a mediação do adulto e a interação com os seus pares, [...] são fundamentais para o sujeito estabelecer relações com os objetos de conhecimento com o outro, objetivando assim, o desenvolvimento da criança no processo de alfabetização” (PEREIRA, 2018, p. 206).

Elizete Ribeiro (2018) estuda a função pedagógica mediadora, para a apropriação de conhecimentos científicos, em um entrelace com atividades musicais. Ou seja, ela demarca a relação da música com a mediação docente e o desenvolvimento psíquico. Além disso, o desenvolvimento infantil não é natural ou espontâneo, por isso, é necessário o uso

da mediação para a interação com o meio e, assim, ocorrer o desenvolvimento psíquico. Logo, pondo em discussão a música, a autora ressalta que “[...] o simples contato com um instrumento musical, [...] sem a mediação, não garantirá a apropriação e nem tampouco o desenvolvimento musical da criança” (RIBEIRO, E.; 2018, p. 41).

Corroborando, assim, com a concepção de Scherer (2010 *apud* RIBEIRO, E.; 2018), para quem a música estimula o desenvolvimento infantil, por possibilitar à criança a construção de associações por meio dos instrumentos verbais. Através de atividades musicais, Elizete Ribeiro (2018) apresenta a viabilidade de desenvolver, conjuntamente, processos de imaginação e criação. Nesse sentido, quando há uma mediação docente intencional e devidamente instrumentalizada, “[...] podemos dizer, a partir das experiências na docência, que a presença da música na educação auxilia na percepção, estimula a memória e a inteligência, quando há de fato uma mediação capaz de desenvolver procedimentos que ajudam o aluno nesse sentido” (RIBEIRO, E.; 2018, p. 57).

Vieira (2018), por sua vez, aborda a mediação pedagógica por meio do uso de tecnologias digitais em situações concretas de aprendizagem de crianças autistas. Defende em sua tese que o uso conjunto da mediação pedagógica e a tecnologia digital proporciona, para a criança autista, a oportunidade de construir novas significações. Dessarte, “[...] o uso de estratégias de mediação em sujeitos com déficits de comunicação decorrentes de TEA, [...] proporcionam um incremento na interação social e na ampliação da comunicação desses sujeitos” (VIEIRA, 2018, p. 31).

Sob esse entendimento, a mediação pedagógica intencional e direcionada ao aluno autista procura conectar o sujeito à história. Para tanto, a pesquisadora optou por utilizar a narração, feita através de áudios e interações, para introduzir o aluno em novas experimentações que envolvessem a utilização de tecnologias digitais (VIEIRA, 2018).

Por fim, Caetano (2018) aborda o processo de inclusão de modo mais abrangente, focando na conceituação da mediação e sua aplicabilidade. Para o autor, “A composição de sentidos, por meio de vários signos, enriquece a palavra e a torna indispensável na dinâmica do significado que ela incorpora.” (CAETANO, 2018, p. 110).

O sentido ao qual o autor refere-se é diferente do significado, o primeiro está envolto de relações sociais e culturais, enquanto que o segundo é a generalização e estabilização do conteúdo das ações (CAETANO, 2018). A mediação, nesse estudo, se fundamentou nas atividades de aprendizagem e ensino, e foram utilizados instrumentos pedagógicos e outros signos no intuito de conduzir o aluno autista para a promoção do raciocínio e aprimorar sua relação com o meio.

Para melhor entendimento acerca da unidade “Focado no Conceito Mediação”, nos próximos parágrafos apresenta-se, em caráter conclusivo, uma síntese dessa seção do texto. O primeiro evento observado é a semelhança dos conceitos abordados, independente das categorias consideradas.

O conceito de mediação, teorizado por Vygotsky, tem o foco central nesta escrita. Concomitantemente, os autores trazidos usam desse conceito para fundamentar as suas pesquisas, e entende-se que o conceito atua em conjunto com outros conceitos da abordagem histórico-cultural. Dessa forma, identifica-se o papel fundamental da mediação para o desenvolvimento do sujeito, para o desenvolvimento das funções mentais superiores (conceito trazido por Vygotsky). As ações pedagógicas que são consideradas processos de mediação, são ações intencionais e focadas na transmissão de conhecimentos por meio de instrumentos e signos, que possibilitam a apropriação de novos conceitos.

A mediação pedagógica possibilita novos progressos no processo de inclusão na educação de crianças com diferentes dificuldades de aprendizagem, déficits e deficiências. Um exemplo de mediação está no brincar com crianças com autismo, ação intencional pelo mediador, que estabelece relações entre as crianças com autismo e com o próprio meio.

A relação sujeito-conhecimento-sujeito se estabelece como base para que haja a mediação. Os instrumentos de mediação variam, desde que tenha intencionalidade e planejamento no seu uso, e eles podem ser tecnologias digitais, o brincar, a escrita, a leitura, a linguagem etc. Diante disso, coloca-se a importância da mediação docente, no qual busca por meio da mediação otimizar ações pedagógicas para que o aluno aproprie-se de noções e/ou conceitos.

Entende-se que cada sujeito é um ser singular, do qual necessita de diferentes ações de mediação para que se estabeleçam processos de aprendizagem. Uma mediação de qualidade, intencional, focada e planejada contribui na aprendizagem das crianças, independente, de suas dificuldades. É papel do mediador (professor) contornar os obstáculos e escolher ações que potencializam o desenvolvimento de cada aluno.

A RELEVÂNCIA DO CONCEITO MEDIAÇÃO EM PESQUISAS QUE NÃO POSSUEM ENFOQUE NO TERMO

Aprendizagem e Ensino

O conceito mediação, na perspectiva adotada, é basilar nas discussões que envolvem processos de ensino e de aprendizagem e os conceitos constitutivos de um currículo, seja este escolar ou no âmbito da educação superior, configuram-se como “[...] instrumentos nossos quando conseguimos pensar com eles, estabelecer relação entre seu significado social e o sentido pessoal que lhes atribuímos” (MOURA; SFORNI; ARAÚJO, 2011, p. 44).

Konageski (2018, p. 45) aborda o signo como “O elo de mediação entre o conhecimento escolar e a aprendizagem do aluno”. Por conseguinte, a autora, fundamentada pela concepção de Saviani (2005), afirma que a função do professor está focada na viabilização da apropriação de conhecimentos pelos alunos, processo no qual ocorre uma mediação aluno-conhecimento.

A mediação, para Oliveira (2010 *apud* LANDAU, 2018), é um processo que integra a relação do indivíduo com o ambiente circundante. Landau (2018), neste âmbito, considera que os elementos principais na mediação entre o sujeito e o mundo são os instrumentos psicológicos e materiais, mas para que haja a mediação o homem precisa partir de ações intencionais e focadas. Tal ideia se aproxima da concepção de Daniels (2003 *apud* LANDAU, 2018), que aponta que esses elementos são os fatores mais importantes para

possibilitar o processo de mediação entre ensino e aprendizagem e o desenvolvimento do ser humano.

Além disso, Landau (2018) aborda dois níveis de internalização: Interpessoal e Intrapessoal. O primeiro refere-se ao processo social do indivíduo com seus pares, e o segundo remete-se a um processo psíquico interno desse sujeito. Por fim, ressalta a importância do conceito de mediação para as ações que ocorrem entre professores e crianças, as quais resultam na aprendizagem de uma nova língua.

Durante o processo de análise também foi encontrado um trabalho da área de Química, o qual se insere na categoria Aprendizagem e Ensino. Felício (2018) considera, em seu trabalho, que tanto os instrumentos mediadores quanto os conceitos precisam ser apropriados por parte dos alunos. Entende, desse modo, que o experimento, o jogo e questões sociocientíficas não impulsionam o indivíduo para a atividade, é necessário a interlocução entre pares, isto é, a mediação do docente. O professor é quem medeia o conceito ao aluno através da teoria e da prática, o que torna a atividade intencional e focada.

A noção de entalpia padrão de formação, sob o viés histórico-cultural, torna-se um instrumento de mediação para a internalização do cálculo de combustão. As atividades direcionadas à aprendizagem serão motivadas por necessidades, relacionadas aos problemas reais do contexto sociocultural dos alunos (FELICIO, 2018). Portanto, “A mediação do professor dirige a necessidade de o combustível ser renovável (limpo) para a necessidade de se reconhecer os impactos sociais da produção dos biocombustíveis” (FELICIO, 2018 p. 135). A mediação será o meio para a apropriação de conceitos de termoquímica, logo, é importante extrapolar o campo abstrato e criar atividades que liguem-se à realidade histórica e cultural dos alunos.

Prosseguindo na categoria Aprendizagem e Ensino, na área de Língua Portuguesa/Literatura, os autores Rodrigues (2018), Camargo (2018) e Souza (2018) também apresentam contribuições sobre o conceito de mediação pelo viés da teoria histórico-cultural. Rodrigues (2018) procura compreender a formação do leitor literário no primeiro ano do Ensino Fundamental a partir da mediação dos professores. Os professores, de forma planejada, intencional e focada, deverão ser dirigidos para invocar no aluno o

prazer da leitura, assim “[...] pela mediação entre os indivíduos é que se processa o conhecimento e o acúmulo de informações” (GONÇALVES, 2015 *apud* RODRIGUES, 2018).

A mediação, para a autora, acontece quando o professor estimula a criança a pensar, a construir imagens e a interagir. Nesse contexto, “A busca pelo conhecimento, pesquisa e reflexão é essencial para que o educador se aproxime de novas concepções educacionais, tornando-se um facilitador da aprendizagem por meio da mediação” (RODRIGUES, 2018 p. 117).

Para a assimilação de um texto é necessário que o leitor em formação aproprie os significados culturais. Diante disso, é a atuação mediada do docente que possibilitará o entendimento do aluno. Entretanto, Camargo (2018) salienta que a tríade mediática professor-conhecimento-aluno não traz garantias da apropriação desse aluno – ela aumenta significativamente a possibilidade, mas não a garante. Isso porque “[...] para levar o aluno a descobrir representações (ideológicas, pragmáticas, do discurso lido), é necessária a mediação docente [...]” (CAMARGO, 2018 p. 55). Logo, é possível compreender que é necessário mediar a leitura, fazer o aluno refletir e dialogar sobre o que leu.

Souza (2018), por sua vez, considera que a mediação do professor no processo de leitura é fundamental para a constituição do sujeito e sua prática leitora. A mediação parte do leitor mais experiente (professor), através da linguagem e da interlocução entre o leitor e o leitor em formação. Com isso, “[...] é fundamental realizar uma mediação adequada de leitura literária, que privilegie o texto no seu suporte original, ou seja, o livro, respeitando a obra na sua totalidade, sem recorrer a fragmentos e não transformando o que é literário em pedagógico ou didático” (SOARES, 2006 *apud* SOUZA, 2018, p. 76).

Coincidindo com a concepção de Camargo (2018), para Souza (2018), o prazer da leitura é sempre mediado, e para tal “[...] são necessárias mediações socioculturais variadas para que o contato com os livros se transforme em leitura” (OBERG, 2014 *apud* SOUZA, 2018 p. 102).

Os autores Rezende (2018) e Gomes (2018), na categoria Aprendizagem e Ensino, tratam das áreas de Didática e Enfermagem, respectivamente. Rezende (2018), em sua pesquisa, destaca o papel da mediação na atuação dos professores, pois o docente precisa dessa relação para a reflexão de suas práticas, do replanejamento de seus planos de aula. A autora trata do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), de Vygotsky (2007, *apud* REZENDE, 2018). Assim, ao refletir sobre a apropriação de novos conceitos/conhecimentos por parte dos alunos, explica que a mediação do indivíduo mais experiente é necessária para que esse processo ocorra.

A linguagem se torna instrumento importante para a desenvoltura da mediação entre pares, “[...] mediação não está entre dois termos que estabelece uma relação. É a própria relação” (MOLON, 2000 *apud* REZENDE, 2018 p. 106). Rezende (2018, p. 108) compreende que “[...] todas as ações humanas são, por sua natureza, inescapavelmente mediadas”. Nesse sentido, a criança relaciona-se entre os pares por diferentes meios da linguagem (linguagem verbal e não verbal), e a formação dos seus laços sociais e processos mediativos para a aprendizagem não são afetados.

Para Gomes (2018), por uma outra perspectiva investigativa, o docente usará a mediação para formar o acadêmico em Enfermagem. Sendo que, para Souza e Andrada (2013 *apud* GOMES, 2018), a mediação de fato ocorrerá quando houver uma significação para o sujeito, com isso, o educador estará exercendo a função de mediador ao auxiliar e compartilhar seus conhecimentos com o aluno.

A mediação qualificada entre pares teve papel fundamental na pesquisa de Gomes (2018), para a avaliação clínica do paciente crítico. Sem considerar uma fundamentação teórica, a mediação não traria a significação para o acadêmico. Por isso, há uma relevância significativa da apropriação teórica e da relação entre pares no social.

Inclusão

Neves (2018) aborda o conceito mediação ao estudar sobre a Inclusão dentro das escolas. Corroborando com os autores anteriormente citados, o conceito mediação emerge por meio da teoria histórico-cultural, para a qual o pensamento é socialmente mediado através da linguagem, sendo que “[...] a linguagem é um signo mediador por excelência, pois ela carrega em si os conceitos generalizados e elaborados pela cultura humana” (REGO, 1995 *apud* NEVES, 2018, p. 69). O fazer pedagógico será direcionado para a mediação através de relações entre pares, atividades e rotinas (NEVES, 2018).

Já Aquino (2018) estuda o movimento de inclusão por intervenção da mediação de recursos, contribuindo para a promoção da linguagem verbal de crianças inseridas na linguagem não verbal. Para o objetivo ser alcançado, utilizou recursos de tecnologia assistiva como instrumento de mediação para o desenvolvimento da aprendizagem. De acordo com a autora, “O estudo demonstrou que a mediação da linguagem, a partir do uso dos recursos de comunicação alternativa, permitiu que a criança conseguisse se expressar e houvesse trocas comunicativas entre criança e pesquisadora” (AQUINO, 2018, p. 61). Ou seja, houve um aumento nas tentativas de comunicação oral por parte das crianças, o que possibilitou o ampliamto da ZDP (AQUINO, 2018).

Formação de Professores

Costa (2018) realiza um estudo sobre a Educação à Distância, suas estratégias de aprendizagem e ensino de qualidade para o Ensino Superior, comparando-a à Educação Presencial. No caso, para a autora, é viável uma Educação à Distância de qualidade se o fazer pedagógico estiver voltado para o progresso do aluno, para tanto, o professor deve voltar-se à mediação qualificada, pois “[...] a intervenção pedagógica é imprescindível para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral do discente” (COSTA, 2018, p. 17). Ao cercar-se de tecnologias digitais, a atuação do educador converte-se de ser transmissor para ser o mediador de conceitos (COSTA, 2018) e, ao contemplar conceitos vygotksyanos, a mediação será representada por ferramentas e signos. De acordo com a autora,

Para ensinar, o professor precisa ir além da mera transmissão de informações, precisa realizar uma mediação pedagógica, fazendo com o que o aluno possa contextualizar o apresentado, fazer relações, abstrações, apropriar do conhecimento produzido socialmente, conhecer as contradições da realidade e buscar a transformação social (COSTA, 2018 p. 60).

Isto é, o docente tem papel fundamental na apreensão de conceitos por parte dos alunos; processo que ocorre por meio de uma mediação intencional e planejada.

Fabiano Ramos (2018) aborda a concepção de identidades sob o pressuposto de que há papéis que são desempenhados pelos sujeitos através das interações sociais, por isso, recorre teoricamente à mediação da linguagem e de processos cognitivos. Para o autor, as emoções são mediadoras da construção de uma identidade. Além disso, ele compreende que para a formação do docente, é necessária a interlocução entre um par mais experiente. Essa interlocução será estabelecida no social através de processos mediáticos (RAMOS, FABIANO; 2018).

Por sua vez, Peixe (2018) defende a tese de que para desenvolver uma aprendizagem e ensino efetivos, deve-se haver uma mediação intencional e focada no planejamento de ações pedagógicas. O docente buscará didáticas que devem desenvolver as funções cognitivas da criança, assim, planejar o ensino através da mediação para promover a apropriação do conhecimento teórico e prático é fundamental. Neste sentido, “[...] é na atividade, por intermédio da mediação do professor e da relação com o outro que abrange muito mais do que a escuta, envolvendo o planejamento, a documentação e outras ferramentas é que, decididamente, a criança se apropria do conhecimento” (PEIXE, 2018 p. 216).

Para Saviani (2012, *apud* PEIXE, 2018) a educação não se desenvolve de maneira retilínea e imediata, ao contrário, ocorre de modo indireto e mediato. Peixe (2018) salienta que a formação do professor vai além das contribuições da Pedagogia. Ao aprofundar-se teoricamente em outros campos de estudo, esse profissional está possibilitando o desenvolvimento de suas próprias qualidades humanas e o crescimento psíquico da criança.

Camargo (2018), ao pensar no trabalho docente, logo associa-o à mediação histórico-cultural. Para a apreensão de conceitos e significados culturais, o aluno como um ser naturalmente social precisa da atuação do educador como mediador. Nesse caso, um professor sem fundamentação teórica adequada não conseguirá fazer essa interlocução entre aluno-conhecimento.

Mendonça (2018) aborda, na sua pesquisa, a mediação dialógica em vista de ultrapassar os processos alienantes e de mecanização que podem estar presentes na prática docente. Numa dinâmica pedagógica em que há condições sociais concretas, os recursos de imaginação e criação emergem em busca de novos conhecimentos (MENDONÇA, 2018). Padilha (2017 *apud* MENDONÇA, 2018, p. 247) “[...] defende que o professor é um dos principais responsáveis – por meio da relação/mediação pedagógica intencional e sistematizada com seus aprendizes – por ampliar e propiciar a elaboração de conceitos científicos”.

Barroso (2018) aborda a noção de autoconfrontação simples na sua pesquisa, sob a lógica de propiciar ao professor bilíngue a reflexão sobre suas práticas docentes. Assim, buscou identificar fragilidades que se apresentam principalmente em didáticas de mediação, pois é por meio dessas atividades que a criança poderá desenvolver processos cognitivos mais complexos e, conseqüentemente, fazer tarefas mais difíceis. Dessa maneira, “[...] com a mediação do adulto, vai se apropriando daquela palavra, uma vez que é por meio do outro que a criança vê e apreende o mundo a sua volta” (BARROSO, 2018, p. 55-56).

Espaços Educativos Informais

Junior (2018) aborda, através da Rede de Saúde de Piracicaba, o conceito de mediação na comunicação interinstitucional realizada na divisão de trabalho (JUNIOR, 2018). O vínculo e o cuidado que a equipe de saúde estabelece necessita da mediação para que as condições sociais, como o trabalho e as relações intrafamiliares, se constituam.

Para Junior (2018), “[...] o conceito chave é o de Mediação Cultural que propõe a interação entre sujeito e objeto na qual o homem destaca-se da natureza entrando em contradição com a mesma, devendo agir sobre ela transformando-a, transformação esta mediada por artefatos usados como ferramentas” (JUNIOR, 2018 n.p.).

Alves (2018), por outro lado, propõe o processo de mediação no espaço do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), especificamente acerca da participação feminina nesse movimento. Assim, evidenciam-se os agentes de mediação entre as lutas pelo acesso à terra e ao assentamento. Conforme Novaes (1994 *apud* ALVES, 2018 p. 95), “[...] a necessidade de mediação se dá devido a diferenças culturais e assimetrias econômicas e políticas entre grupos sociais”. De toda forma, os mediadores farão a interlocução por todos os assentados; essa ponte pode ser construída a favor do movimento ou em desfavorecimento dele.

Para melhor entendimento acerca da unidade “Não Focado no Conceito Mediação”, nos próximos parágrafos apresenta-se, em caráter conclusivo, uma síntese dessa seção do texto. A partir da observação da unidade “Focado no Conceito Mediação”, pode-se perceber uma distinta diferença em relação a profundidade e embasamento das pesquisas ao abordar a teoria histórico-cultural. Diferentemente da primeira unidade, a unidade “Não Focado no Conceito Mediação” apresenta uma superficialidade ao trabalhar os conceitos entendidos pela teoria psicológica. Logo, o título da segunda grande unidade se justifica por essa proposição, o conceito mediação não é foco nas análises. Os conceitos trabalhados são os mesmos em ambas as unidades, porém a profundidade, o detalhamento e o quão são usados para fundamentação teórica de suas pesquisas se distinguem.

Os conceitos abordados são os mesmos, porém trabalhados sob diversos contextos e enfoques de análise. Nesse sentido, os autores da segunda unidade abordam a importância da utilização de signos e instrumentos para a construção da mediação entre o conhecimento e a efetiva aprendizagem do aluno.

Os autores entendem que, para que haja mediação, são necessárias ações intencionais e focadas nas relações interpessoais e intrapessoais. Ou seja, a relação professor-aluno é essencial para atingir novas possibilidades de conhecimento.

Novamente, o processo de internalização tem enfoque para o ensino e aprendizagem, mas para que se instituem processos intrapsíquicos, é necessária a mediação docente no âmbito das relações interpsíquicas.

A linguagem volta a ser tratada com relevância para os processos socialmente mediados, sem a relação entre pares, não há possibilidade de aprendizagem. Sendo principalmente discutida a linguagem em estudos acerca da escola especial, o uso de recursos tecnológicos servem como instrumento de mediação nesse contexto do desenvolvimento de forma inclusiva.

Alguns autores das unidades corroboram suas ideias com a importância da autoconfrontação por parte do docente, no sentido de atribuir novos entendimentos do fazer pedagógico, aprimorar suas ações, planejar de forma que reforme os processos de ensino e aprendizagem. Ao buscar olhar para suas potencialidades e fragilidades, o professor permitirá se reavaliar e promover o desenvolvimento efetivo de seus alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o objetivo da pesquisa e o percurso metodológico, os quais buscam tratar do conceito mediação sob a abordagem histórico-cultural, através de pesquisas publicadas no ano de 2018 no banco de dados da BDTD, a produção da escrita requereu o levantamento de dados detalhados das pesquisas de forma que o material analisado tratasse unicamente do conceito fundamental da investigação: mediação.

A questão-problema da escrita é: “quais os entendimentos produzidos, no ano 2018, acerca do conceito de mediação sob a abordagem histórico-cultural?”. Logo, pode-se dizer que a produção da escrita dispôs de diversos dados e entendimentos acerca do conceito mediação, sob diversas áreas do conhecimento, possibilitando novas elaborações para as pesquisadoras. Os resultados obtidos contribuirão para o aprimoramento e ampliação da pesquisa maior no qual o presente estudo integra.

A unidade “Focado no Conceito Mediação”, sob a teoria histórico-cultural, apresenta, de forma extensa, a importância deste conceito para os desdobramentos na constituição do indivíduo. Não obstante, é a mediação que possibilitará ao sujeito ser inserido nos processos de ensino e de aprendizagem de maneira intencional e voluntária.

Para que haja esse movimento que abarca aprendizagem e ensino é necessária a presença de um interlocutor/regulador. O educador assume a posição de mediador pedagógico do conhecimento para o aluno e propicia, assim, a promoção do desenvolvimento das funções mentais superiores. Por isso, revela-se a importância do planejamento docente voltado a atividades que foquem intencionalmente na dialogicidade entre conhecimento-aluno-docente. Sob esse viés, a mediação educativa não pode ser padronizada e normatizada com base num único meio. Isso posto, os espaços educativos informais podem viabilizar uma mediação efetiva, ação que depende das práticas pedagógicas.

Já, na unidade “Não Focado no Conceito Mediação”, são abordados superficialmente alguns pontos relevantes. O homem, em sua natureza sociohistórica e cultural, precisa efetuar ações focadas e intencionais para que haja a mediação. Segundo esse princípio, o professor atuará como mediador entre a teoria e a prática. Desse modo, possibilita a instituição de processos de aprendizagem e de desenvolvimento ao aluno mediante dinâmicas, jogos, atividades etc., e estimulará o pensamento crítico-abstrato das crianças nas diversas etapas de amadurecimento.

O docente provê, nesse contexto, ações pedagógicas, planejadas e focadas direcionadas para o desenvolvimento do aluno. Simultaneamente em que transforma (na definição de desenvolvimento psíquico) a criança, o docente se desenvolve dentre as suas próprias capacidades e qualidades humanas. Em vista disso, o profissional se voltará, através da autoconfrontação, para uma prática que busca descaracterizar processos alienantes e mecanicistas do seu fazer pedagógico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Dálcio Rosário. **Das lutas às labutas: a resistência de mulheres na peleja por terra e educação no assentamento Papa Mel do MST.** 2018. 114 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília - DF, 2018.
- AQUINO, Adelyn Barbosa de. **Contribuições do uso da comunicação alternativa para crianças com deficiência intelectual na educação infantil.** 2018. 115 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.
- BARROSO, Adriana Fernandes. **Professor bilíngue para surdos: análise da prática de letramento por meio da autoconfrontação.** 2018. 109 p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos - SP, 2018.
- BATTISTI, Isabel Koltermann. **Mediações na Significação do Conceito Vetor com Tratamento da Geometria Analítica em Aulas de Matemática.** 2016. Tese (Pós-Graduação em Educação nas Ciências) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ, Ijuí - RS, 2016. p. 248.
- BRIGATTO, Fernanda Oliveira. **A intervenção pedagógica na brincadeira de papéis em contexto escolar: estudo teórico-prático à luz da psicologia histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica.** 2018. 103 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara - SP, 2018.
- CAMARGO, Itamar Xavier de. **A formação de leitores em uma escola municipal do interior paulista: contribuições da teoria histórico-cultural para análise qualitativa do projeto de extensão “leitura campeã”.** 2018. 120 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente - SP, 2018.
- CAETANO, Danilo Borges. **Estratégias e mediações para o ensino de geometria plana à luz do desenho universal pedagógico na perspectiva da educação matemática inclusiva.** 2018. 193 p. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia - GO, 2018.
- COSTA, Sanmia Shunn de Oliveira Jesus. **Formação de professores na educação a distância: um estudo sobre a modalidade.** 2018. 172 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia - GO, 2018.
- FELICIO, Beatriz Vivian Schneider. **Formação de conceitos da termoquímica em meio a relações CTSA e questões sociocientíficas: contribuições da teoria da atividade histórico-cultural.** 2018. 274 p. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

GOMES, Roberta Garcia. **Avaliação do paciente crítico no centro de terapia intensiva por acadêmicos de enfermagem: aprendizagem por simulação.** 2018. 93 p. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Universidade Federal de Alfenas, Alfenas - MG, 2018.

JUNIOR, Luis Roque Guidi. **Processo de formação da rede municipal de saúde: análise sob a perspectiva da teoria histórico-cultural.** 2018. 78 p. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

KONAGESKI, Jamile Tábata Balestrin. **Storyline no ensino de língua inglesa nos anos iniciais da educação básica.** 2018. 127 p. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ, Ijuí - RS, 2018.

LANDAU, Cecilia Winik. **Observações sobre o processo de aquisição/aprendizagem do inglês a partir de propostas lúdicas: um estudo de caso relativo a um grupo de crianças de educação infantil de uma escola bilíngue.** 2017. 271 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo - SP, 2018.

LUCENA, Ana Maria Silva de. **Sujeitos em diálogo na pesquisa com formação: os caminhos da mediação teórica pelas reflexões sobre a prática pedagógica de professores de língua portuguesa.** 2018. 250 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus - AM, 2018.

MENDONÇA, Fabiana Luzia de Rezende. **A atividade criadora e a sua dimensão ontológica: significados partilhados e sentidos produzidos no trabalho docente.** 2018. 290 p. Tese (Doutorado em Processos e Desenvolvimento Humano e Saúde) - Universidade de Brasília, Brasília - DF, 2018.

MIOLA, Adriana Fátima de Souza. **Interações e mediações propiciadas pela pesquisa colaborativa e o desenvolvimento profissional de professores de matemática.** 2018. 136 p. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande - MS, 2018.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de; SFORNI, Marta Sueli de Faria; ARAÚJO, Eliane Sampaio. **Objetivação e Apropriação de Conhecimentos na Atividade Orientadora de Ensino.** *Revista Teoria e Prática da Educação*, v. 14, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2011.

NEVES, Paula Fernandes de Assis Crivello. **Descortinando os propósitos da educação para as crianças com transtorno do espectro autista: em cena os serviços de apoio.** 2018. 135 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão - GO, 2018.

- PAIXÃO, Katia de Moura Graça. **Mediação pedagógica e deficiência intelectual: em cena a linguagem escrita.** 2018. 198 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2018.
- PEIXE, Débora Cristina de Sampaio. **Concepções de didática nas publicações da área da educação infantil no período de 2000-2014: uma investigação a partir da perspectiva da ontologia crítica.** 2018. 555 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis - SC, 2018.
- PEREIRA, Rose Mary Fraga. **Conhecimentos e concepções de professores acerca do processo de alfabetização da criança com deficiência intelectual.** 2018. 254 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória - ES, 2018.
- RAMOS, Fabiano Silvestre. **Sou porque sinto: um estudo histórico-cultural sobre identidades profissionais e emoções na formação inicial de professores de inglês.** 2018. 193 p. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", São José do Rio Preto, 2018.
- RAMOS, Fernanda Zandonadi. **Sequência pedagógica para formação de professores de ciências e biologia.** 2018. 219 p. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.
- REIS, Luciana Kátia. **Como e quando intervir com estratégias mediadoras em sala de aula?: uma proposta de orientação para professores polivalentes.** 2018. 160 p. Dissertação (Mestrado em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande - PB, 2018.
- REZENDE, Marianne da Cruz Moura Dantas de. **Interações e brincadeiras vivenciadas por crianças de 1 e 2 anos na educação infantil.** 2018. 245 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal - RN, 2018.
- RIBEIRO, Aline Escobar Magalhães. **Literatura infantil e desenvolvimento da imaginação: trabalho modelado como ferramenta de ensino do argumento narrativo.** 2018. 221 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Marília - SP, 2018.
- RIBEIRO, Elizete Gonçalves. **A contribuição das atividades musicais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos alunos atendidos na sala de recursos multifuncionais - Tipo I.** 2018. 142 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel - PR, 2018.
- RODRIGUES, Lídia Silva. **A formação de leitores literários na perspectiva histórico cultural: leituras em uma escola pública de Rio Verde - GO.** 2018. 170 p. Dissertação

(Mestrado em Ensino na Educação Física) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia - GO, 2018.

ROSA, Júlia Mazinini. **A apropriação dos princípios fundamentais da teoria da evolução e os alcances abstrativos na concepção de mundo.** 2018. 256 p. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara - SP, 2018.

SALLES, Flaviane Lopes Siqueira. **A mediação pedagógica do professor na brincadeira da criança com autismo.** 2018. 109 p. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória - ES, 2018.

SANTOS, Alexa Fagundes dos; BATTISTI, Isabel Koltermann. O conceito mediação na perspectiva histórico-cultural: um ensaio de estado da arte do ano 2018. **Mostra interativa da produção estudantil em educação científica e tecnológica**, Ijuí - RS, v. V, p. 1-5, 2019. Disponível em: <https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/moeducitec/article/view/12676> . Acesso em: 26 set. 2021.

SANTOS, Denísia Moraes dos. **Alteridade nos relatos orais de estudantes do ensino médio: leitura literária de O Diário de Anne Frank.** 2018. 277 p. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

SANTOS, Núbia Agostinha Carvalho. **Arte contemporânea: cartografias das narrativas poéticas com crianças e adultos na escola e no museu.** 2018. 228 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

SILVA, Ana Rita da. **Criatividade e processos de criação em arte no ensino fundamental: uma análise histórico-cultural.** 2018. 216 p. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia - GO, 2018.

SOUZA, Maiara Ferreira de. **Tempos e espaços de leitura literária na educação infantil.** 2018. 128 p. Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.

VIEIRA, Martha Barcellos. **Alegria e frustração: um estudo sobre os estados afetivos em crianças com TEA na mediação com interfaces tangíveis.** 2018. 239 p. Tese (Doutorado em Informática na Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre - RS, 2018.

YIGOTSKY, Lev Semionovitch. **A Formação social da mente.** Tradução de José Cipolla Neto, Luis S. M. Barreto, Solange C. Afeche. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

**EXPLORANDO AS POTENCIALIDADES DO GAME MULTICRAFT NA
APRENDIZAGEM DA GEOGRAFIA ESCOLAR**

***EXPLORING THE MULTICRAFT GAME'S POTENTIALS IN LEARNING
SCHOOL GEOGRAPHY***

***EXPLORANDO LAS POTENCIALIDADES DEL JUEGO MULTICRAFT EN
EL APRENDIZAJE DE LA GEOGRAFÍA ESCOLAR***

Janice Souza Mebs

janicemebs@gmail.com

Possui graduação em Licenciatura e Bacharelado em Geografia pela Universidade da Região de Joinville (2013) com especialização em Ciência e Tecnologia pela UFSC - Campus Joinville (2017)

Luiz Martins Junior

Luizmartins.jr@hotmail.com

Doutor em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (2020)

Marcia Vidal Candido Frozza

frozzamarciavidal@gmail.com

Graduada em Letras - Português e Literatura Brasileira (2001) e Mestre em Literatura Brasileira (2003), ambos pela Universidade Federal de Santa Catarina

RESUMO

O presente artigo é resultado de uma pesquisa de especialização em Ciência e Tecnologia de uma Instituição de ensino superior catarinense, cujo objetivo foi explorar as potencialidades do *Game Minecraft* no processo de construção do raciocínio geográfico e as transformações espaciais a partir do seguinte problema: Quais são as potencialidades do *Game Minecraft* que os(as) professores(as) podem explorar na aprendizagem da Geografia Escolar? Em função do objetivo traçado e da questão problema, a metodologia ancorou-se na pesquisa do tipo qualitativa com a abordagem do estudo de caso envolvendo trinta e três estudantes de uma turma do sexto ano do Ensino Fundamental com idade entre onze e treze anos. O *lôcus* da investigação foi uma escola municipal

localizada na área periférica do município de Joinville/SC. Para a geração de dados, foi desenvolvida uma atividade prática “Gamificando os Setores da Economia” utilizando a interface do *Game Minecraft* e adaptando-a aos conteúdos geográficos, e posterior aplicação de um questionário semiestruturado com questões abertas e fechadas. Os achados da investigação evidenciaram, a princípio, que o uso desse *Game* no ensino de Geografia contribuiu para uma aprendizagem interativa, colaborativa e criativa. Além do que, o seu uso possibilitou que os/as estudantes obtivessem maior contextualização em relação aos conteúdos e conceitos trabalhados.

Palavras-chave: Tecnologias digitais. Gamificação. Ensino de Geografia.

ABSTRACT

The present article is the result of a research of specialization in Science and Technology of an Educational Institution in Santa Catarina, whose objective was to explore the potentialities of the Game *Minecraft* in the process of construction of the geographic reasoning and the spatial transformations from the following problem: Which are the potentialities of the Game *Minecraft* that teachers can explore in the learning of School Geography? In function of the objective and the problematic issue, the methodology was anchored on qualitative research with a case study approach involving thirty-three students from a sixth-grade class of elementary school aged between eleven and thirteen. The locus of the investigation was a municipal school located in the outskirts of Joinville/SC. For data generation, a practical activity "Gamifying the Economy Sectors" was applied using the *Minecraft* game interface and adapting it to geographic contents, and the subsequent application of a semi-structured questionnaire with open and closed questions. The research findings showed, at first, that the use of this game in Geography teaching contributed to an interactive, collaborative, and creative learning. In addition, its use allowed the students to obtain more contextualization in relation to the contents and concepts worked.

Keywords: Digital technologies. Gamification. Geography teaching.

RESUMEN

El presente artículo es el resultado de una investigación de especialización en Ciencia y Tecnología de una Institución de enseñanza catarinense, cuyo objetivo fue explorar las potencialidades del *Game Minecraft* en el proceso de construcción del razonamiento geográfico y las transformaciones espaciales a partir del siguiente problema: ¿Cuáles son las potencialidades del *Game Minecraft* que los(as) profesores(as)? ¿Pueden explorar en el aprendizaje de la Geografía Escolar? En función del objetivo trazado y de la cuestión problema, la

metodología se ancló en la investigación del tipo cualitativa con el abordaje del estudio de caso involucrando treinta y tres estudiantes de una clase del sexto año de la Enseñanza Fundamental con edad entre once y trece años. El loto de la investigación fue una escuela municipal ubicada en el área periférica del municipio de Joinville/SC. Para la generación de datos, se aplicó una actividad práctica "Gamificando los Sectores de la Economía" utilizando la interfaz del Game Multicraft y adaptándola a los contenidos geográficos, y posterior aplicación de un cuestionario semiestructurado con preguntas abiertas y cerradas. Los hallazgos de la investigación evidenciaron, al principio, que el uso de ese Game en la enseñanza de Geografía contribuyó para un aprendizaje interactivo, colaborativo y creativo. Además, su uso permitió que los/as estudiantes obtuvieran mayor contextualización en relación con los contenidos y conceptos trabajados.

Palabras clave: Tecnologías digitales. Gamificación. Enseñanza de Geografía.

PRIMEIROS CLICS

Este artigo é resultado de pesquisa desenvolvida no curso de especialização em Ciência e Tecnologia da Universidade Federal de Santa Catarina em 2017, estudo que teve como objetivo explorar as potencialidades do uso de *Game Multicraft*¹ no processo de construção do raciocínio geográfico e as transformações espaciais. O estágio atual de desenvolvimento globalizado e econômico imprime importante revolução tecnológica, a partir da qual quase tudo está interligado pelas tecnologias digitais (GIORDANI; TONINI, 2015). O lugar se globalizou e o global assumiu o status de lugar, novas culturas surgiram e outras se reinventaram (BAUMAN, 2001). A conexão digital tornou-se a fonte principal de comunicação da humanidade, o espaço geográfico se complexificou, tornou-se híbrido e novas relações sociais surgiram (GIORDANI; TONINI, 2015). Isso reflete-se tanto na sala de aula da Educação Básica (KROEFF;

¹ É um jogo de criação, sobrevivência e aventura *open source*, baseado no Projeto Mintest e mantido pelo *MultiCraft Development Team*. Informações disponíveis em: <https://github.com/MultiCraft/MultiCraft2>.

MARASCHIN, 2018; 2020), quanto em outros níveis de ensino (BERSCH; SCHLEMMER, 2018).

As mudanças provocadas pelas tecnologias digitais também impactaram diretamente na educação, nas relações de aprendizagem, no currículo escolar, nas práticas educativas e no trabalho docente (BERSH; SCHLEMMER, 2018). Nesse contexto, para Silva (2007), o sistema educativo tem como missão propor estratégias que busquem dar conta dos desafios provocados pelas tecnologias digitais. Desse modo, integrar as tecnologias digitais de maneira contextualizada, problematizada e inteligente no currículo escolar, segundo o autor, pode e deve ser um dos caminhos a ser trilhado no contexto da educação.

As vantagens das tecnologias digitais para a educação são múltiplas e de caráter inovador e desafiador. Ao utilizar essas tecnologias como estratégia na sala de aula, o(a) professor(a) incorpora outras possibilidades metodológicas na construção de novos saberes no processo de ensino e de aprendizagem (SIQUEIRA, 2021). Sobre o ensino, assim discorre Moran (2007):

Muitas formas de ensinar hoje não se justificam mais. Perdemos tempo demais, aprendemos muito pouco, nos desmotivamos continuamente. Tanto professores como alunos temos a clara sensação de que muitas aulas convencionais estão ultrapassadas. Mas, para onde mudar? Como ensinar e aprender em uma sociedade mais interconectada? (MORAN, 2007, p. 37).

Ao considerar o exposto por Morin, entende-se que o papel do(a) professor(a) frente às tecnologias digitais e na busca de novas propostas metodológicas é desafiador, legítimo e necessário para que haja processos colaborativos em prol do conhecimento. Isso retoma o pensamento de Freire (1998, p. 42), de que “[...] educador e educando são sujeitos do processo educativo, ambos crescem juntos nessa perspectiva [...]”. Inovar a prática pedagógica exige, portanto, que os(as) professores(as) criem situações para que o conteúdo faça sentido ao(à) estudante, de tal forma que as produções escolares sejam significativas acerca das especificidades e singularidades de cada contexto educativo.

No interesse de explorar as potencialidades do *Game Minecraft* no processo de construção do raciocínio geográfico e as transformações espaciais, desenvolvemos a proposta de prática pedagógica intitulada “Gamificando os Setores da Economia”. O uso de jogos pode tanto facilitar os processos de ensino e aprendizagem quanto ser prazeroso, interessante e desafiador. O jogo pode ser um recurso didático ou estratégia de ensino para professores(as) e um instrumento rico para a construção do conhecimento por parte dos(as) estudantes (MORAES; CASTELLAR, 2018). Nas palavras de Moran (2007, p. 56), “[...] os jogos e as aulas roteirizadas com a linguagem de jogos (gamificação) [...] são estratégias importantes de encantamento e motivação para uma aprendizagem mais rápida e próxima da vida real”.

Para relatar a pesquisa, este artigo se estrutura pelo desenho metodológico, com descrição dos procedimentos adotados; discussão a respeito do *Game Minecraft* no contexto da prática pedagógica; reflexão sobre os dados gerados, finalizando com as considerações finais.

DESENHO METODOLÓGICO

A proposta central desta investigação foi o uso do *Game* no Ensino da Geografia Escolar, o que oportunizou a opção por uma metodologia de pesquisa qualitativa com enfoque no estudo de caso, por se tratar de um processo de reflexão acerca das potencialidades do *Game Minecraft* na aprendizagem dos conhecimentos geográficos.

A pesquisa qualitativa na educação revela-se como metodologia que possibilita compreender os acontecimentos, as situações pedagógicas e os comportamentos dos envolvidos, conseqüentemente, o repensar sobre o processo educativo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Por essa razão, nos valem dos fundamentos do estudo de caso, que se caracteriza como possibilidade de captar, analisar e entender o fenômeno no contexto real do que está sendo

investigado (YIN, 2001). Integrar a pesquisa qualitativa ao estudo de caso nos permitiu compreender o contexto e a dinâmica da prática pedagógica, considerando onde, de que forma, com quem e quando foi realizada.

Como técnica de geração de dados, aplicamos um questionário composto por cinco questões, sendo três abertas e duas fechadas, com a intenção de extrair informações sobre o perfil dos sujeitos e acerca da proposta pedagógica. O público pesquisado foi composto por trinta e três estudantes, sendo quinze do sexo feminino e dezoito do sexo masculino, com idade entre onze e trezes anos. Todos(as) frequentavam o sexto ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Municipal localizada numa área central da Região Sul de Joinville/SC em 2017. Na referida unidade escolar, havia 15 computadores disponíveis aos estudantes e a turma foi dividida em 11 equipes com três integrantes cada. Participaram das atividades o professor de informática da instituição escolar, a professora de Geografia - titular e regente da turma - e os pesquisadores.

O percurso investigativo se deu em quatro momentos. No primeiro, foi realizada a contextualização dos conceitos e dos conteúdos definidos pela professora titular da turma. O segundo centrou-se no conhecimento e familiarização das operações e interfaces do *Game Minecraft* e o seu uso por parte dos(as) envolvidos(as) com auxílio do professor de informática. No terceiro momento, nos dedicamos, com professores e estudantes, ao desenvolvimento dos cenários geográficos no ambiente do *Game Minecraft* e na prática do jogo. O último encontro teve como referência a socialização das produções digitais e a aplicação do questionário com ênfase no processo da prática pedagógica visando a avaliação da utilização do *Game*.

Os conceitos e conteúdos referentes ao espaço geográfico com ênfase nas transformações de paisagens provocadas pelas atividades econômicas estavam em conformidade com o planejamento da professora titular da turma. Desse modo, a proposta da atividade pedagógica consistiu num espaço e tempo

de possibilitar aos(às) estudantes, de forma participativa, identificar no espaço geográfico brasileiro as atividades econômicas ligadas ao setor primário, como a extração de matéria-prima da natureza, relacionando-a com o setor secundário, que se apropria dessa matéria-prima nas indústrias, construção civil e geração de energia, chegando ao setor terciário, que se divide entre comércio e serviços para a população.

Para organização, estruturação e representação dos dados levantados, utilizamos as referências da Estatística Descritiva. A análise, leitura e interpretação dos resultados pautaram-se nos procedimentos definidos por Franco (2008). Optamos por identificar as respostas dos(as) participantes com letras maiúsculas (RA, RB, RC...) para preservar a identidade dos(as) envolvidos(as).

SITUANDO O CONTEXTO DO *GAME MULTICRAFT*: A TRAJETÓRIA DA PROPOSTA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Na possibilidade de oportunizar ao(à) estudante a elaboração de diferentes paisagens a partir de determinada questão geográfica, propusemos a criação de cenários geográficos sobre os setores da economia, considerando as atividades primária, secundária e terciária. Quanto aos *Games*, estes derivam da linguagem de Gamificação e se referem aos jogos desenvolvidos por meio dos suportes digitais (BANNELL *et al.*, 2016). A Gamificação é formada por um triângulo de fundamentos que estruturam e formam a sua base, que são o jogo, o jogador e o aparelho digital.

Nos últimos anos, sobretudo, com a inovação e ampliação das tecnologias digitais, os *Games* passaram a ser desenvolvidos para além do entretenimento, alcançando protagonismo no campo educacional com princípios, fundamentos e intencionalidade educativa. Conforme Souza e Caniello (2015, p. 38), o *Game*

[...] constitui-se de uma linguagem capaz de auxiliar no desenvolvimento de habilidades cognitivas e competências exigidas pela sociedade atual. Acrescida do componente lúdico, essa linguagem se torna muito sedutora para o público infanto-juvenil.

De acordo com os autores citados, podemos verificar que as possibilidades de uso dos *Games* nos processos de ensino e aprendizagem são múltiplas e inovadoras, pois o uso de jogos com funções educativas e pedagógicas permite ao jogador apreciar, desenvolver e interpretar sentidos, significados e conteúdos neles contidos. Ainda, surgem como alternativa para tornar o ensino mais interativo, motivacional e lúdico, oportunizando o desenvolvimento e o exercício de habilidades e competências que dizem respeito ao campo das tecnologias digitais.

Assim, com o interesse de explorar o *Game* no ensino de Geografia, utilizamos o *Game Minecraft* (Figura 1) como uma possibilidade de aprofundar e ampliar os horizontes das aprendizagens fundamentadas no trabalho colaborativo e interativo.

O *Game Minecraft*² tem sua raiz na versão do *Game Minecraft*, é gratuito no ciberespaço e foi criado em 2011 pelo sueco Markus Notch Persson com a finalidade de entreter. Esse jogo compõe-se de elementos e ações com possibilidades pedagógicas e colaborativas. O *Game Minecraft*, *a priori*, incentiva o pensamento não linear, pois não impõe caminhos nem sugere soluções. Entre as várias contribuições que esse jogo proporciona, vale destacar a operacionalização por parte dos(as) estudantes, ou seja, eles(as) podem criar a própria trajetória, não há certo ou errado, apenas probabilidades que podem ser repensadas a todo o momento (MEDEIROS *et al.*, 2018).

Outro fator importante é a apropriação de conceitos e conteúdos. Por meio do jogo, o(a) estudante tem a oportunidade de conhecer e diferenciar os setores da economia, identificando quais atividades econômicas são interdependentes

² https://play.google.com/store/apps/details?id=com.mincraft.game&hl=pt_BR

umas das outras. Ao mesmo tempo, permite fazer relação com a economia de um país diretamente ligada ao que se produz (SOUZA; CANIELLO, 2015).

Figura 1. Cenário do *Multicraft*



Fonte: Google (2017).

O *Game* possui três modos: **modo criativo**, **modo de sobrevivência** e **modo aventura**. O modo de sobrevivência, conhecido também como *survival*, estabelece algumas restrições aos(as) jogadores(as), como limitação de recursos disponíveis no inventário – loja. Desse modo, o(a) jogador(a) deve ir em busca de alimento e elementos que permitam a construção das paisagens almejadas, assim como, sua sobrevivência no próprio jogo. De acordo com Souza (2018):

No modo de sobrevivência, os jogadores devem reunir recursos naturais, como a título de exemplo, madeira e pedra, que são captados no meio ambiente para criar certos blocos e ferramentas que lhes serão úteis ao longo do processo de construção de casas, móveis e até mesmo animais. O jogo ainda possui um sistema de inventário e os jogadores podem possuir uma quantidade limitada de itens. Essa limitação se dá por conta da preocupação que o jogo tem em transmitir ao jogador a consciência de que os recursos devem ser colhidos de maneira responsável, sem que isso sature o ambiente. Ao morrer, os itens dos inventários dos jogadores são descartados e os jogadores voltam ao seu ponto de início (SOUZA, 2018, p. 45).

Desse modo, os(as) jogadores(as) são desafiados(as) pelo próprio jogo e são instigados(as) a elaborar estratégias para atingir as fases de sobrevivência. Em um mundo de recursos limitados, o(a) jogador(a) deve escolher o que é primordial, ir atrás de comida ou de árvores para a construção de abrigo e, assim,

se proteger de zumbis e aranhas, obtendo energia que lhe permita aguentar a noite ao relento que se aproxima. Há possibilidade de utilizar ferramentas para construir bens e melhorar a vivência dentro do jogo, como, por exemplo, utensílios para caça de alimento ou móveis para o abrigo. O(a) jogador(a) acaba fazendo suas escolhas para permanecer vivo no jogo, com isso, vai criando seu cenário de sobrevivência.

No modo aventura, também chamado *adventure*, o(a) jogador(a) é conduzido(a) a jogar em cenários construídos por outros(as) jogadores(as). Não é possível adicionar blocos, somente destruir, utilizando as ferramentas corretas definidas pelo criador do cenário. Para avançar, deve-se encarar os desafios propostos no mundo escolhido e criado por outros(as) jogadores(as). Nesse modo, pode-se escolher jogar com outras pessoas, de forma *on-line*, sendo necessário acesso à Internet, fundamental também para o *download* de novos cenários e atualização de antigos. Assim como no modo sobrevivência, os recursos são limitados, o que faz com que o(a) jogador(a) precise administrar e escolher as melhores alternativas para seguir no jogo e ultrapassar os desafios do cenário. Dependendo das fases do cenário do modo aventura, impostas por seu criador, o(a) jogador(a) pode ter a interação liberada após conquistar determinado feito e acessar diversos comandos e blocos no inventário para interagir com o cenário.

O modo criativo é um campo do dispositivo que possibilita a criação de objetos com blocos texturizados que ganham forma e função de acordo com a criatividade do(a) usuário(a). Em outras palavras, o(a) jogador(a) no modo criativo tem como tarefa criar projetos de diversos tamanhos, formas, estruturas e com qualquer tipo de objeto, animais e personagens. Nesse campo de operação, o protagonismo do(a) jogador(a) é a peça fundamental, ele(a) possui total autonomia para explorar a loja – inventário. O modo criativo diferencia-se dos demais pelo fato de não possuir nenhum risco, danos ou perda de vida, de objetos ou de animais.

O uso do *Game Minecraft* e a cooperação coletiva foram bases principais do processo de construção dos saberes geográficos com a prática pedagógica intitulada “Gamificando os Setores da Economia”, que foi desenvolvida em sete semanas, equivalente a duas aulas por semana, respeitando as quatro etapas principais do jogo.

A primeira etapa foi desenvolvida em duas aulas, nas quais realizamos a apresentação do projeto de pesquisa, considerando os objetivos, destacando o *Game Minecraft* e, especialmente, o tema a ser trabalhado. Em seguida a essas considerações, iniciamos a contextualização, a exploração e a fundamentação dos conceitos/conteúdos para realização da proposta. Desse modo, apresentamos aos(às) estudantes o conceito de “espaço geográfico”, a interpretação de “paisagem” e suas divisões e de “lugar” e suas características. Também foi abordado o conceito de setores da economia, divisões e subdivisões, as atividades econômicas de cada setor, assim como o conceito de trabalho e de técnicas. Todo esse processo se deu de forma expositiva dialogada com auxílio da lousa digital, do livro didático e de atividades impressas.

Na segunda etapa, também com duas aulas, realizamos a exibição e explicação da proposta do *Game Minecraft*, considerando como criar uma conta, habilitar as funções e operar as interfaces do dispositivo que possibilitam gerar os cenários geográficos. Além disso, simulamos a criação de um cenário para que o grupo se familiarizasse com o dispositivo e sanasse as dúvidas em relação à proposta em questão. Acerca do processo de contextualização e ambientalização, ressaltamos que a proposta se daria em torno do modo criativo.

Durante a simulação do *Game*, explanamos que o *Minecraft* possui um inventário compacto, com recursos básicos, uma espécie de loja que disponibiliza objetos de diferentes tipos e formas para a construção dos cenários geográficos. Explicamos que ao fazer o uso dos itens da loja, automaticamente são disponibilizados novos itens para a composição do que se pretende criar.

Conforme os itens disponíveis na loja são selecionados, cria-se uma barra com os mesmos, conforme a Figura 2.

Figura 2. Inventário do *Game Minecraft* - Loja



Fonte: Google (2017).

A terceira etapa, relativa a quatro aulas (divididas em duas semanas), ficou destinada para a organização e formação das equipes, que resultou na composição de onze grupos constituídos por três membros cada um. No processo de divisão, os(as) participantes tiveram liberdade para definir as equipes e escolher o conteúdo acerca do setor primário, secundário ou terciário. Passo seguinte, os(as) estudantes foram encaminhados(as) ao laboratório de informática para, com o apoio do computador e Internet, criarem os cenários geográficos que resultaram em quatro trabalhos sobre o setor primário, quatro sobre o setor secundário e três sobre o setor terciário.

A quarta etapa, efetivada em duas aulas numa mesma semana, caracterizou-se pelo momento de socialização dos cenários produzidos (Figuras 3, 4 e 5) e aplicação do questionário para que os(as) participantes avaliassem a prática pedagógica considerando o uso do *Game Minecraft*, os pontos fortes e fracos dessa prática e as dificuldades enfrentadas durante o processo de elaboração dos cenários geográficos.

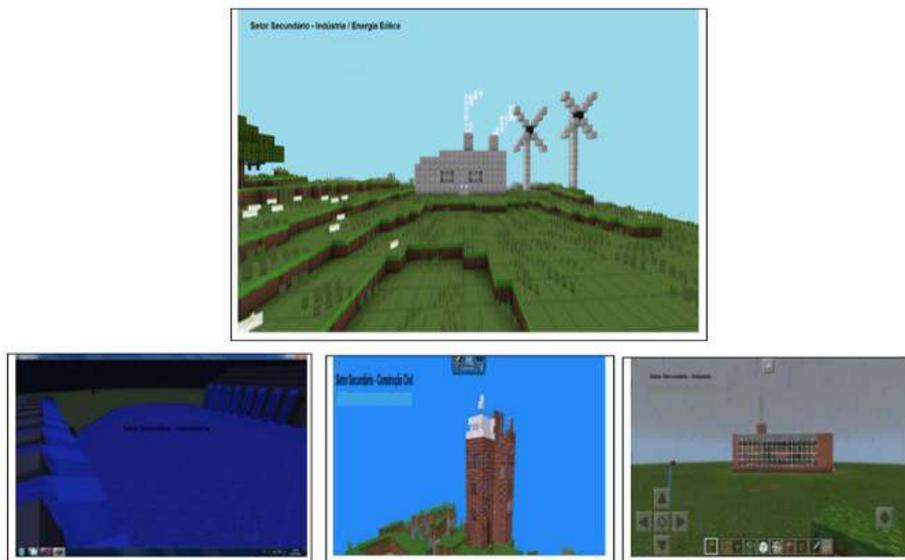
Figura 3. Produções dos/as estudantes– Setor primário



Fonte:

Arquivo pessoal (2017).

Figura 4. Produções dos/as estudantes – Setor secundário



Fonte: Arquivo pessoal (2017.)

Figura 5. Produções dos/as estudantes – Setor Terciário



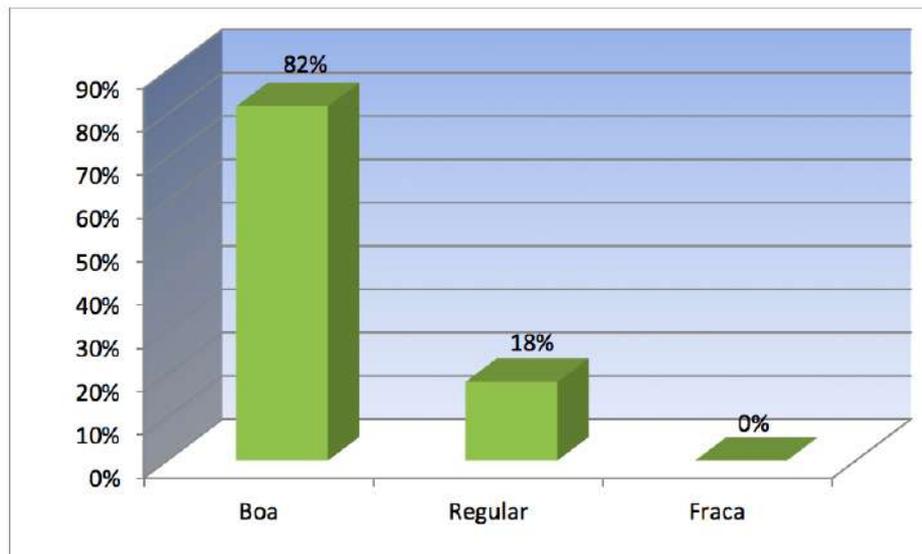
Fonte: Arquivo pessoal (2017).

O questionário nos permitiu identificar a percepção dos(as) estudantes acerca da utilização do Game na prática pedagógica, conforme apresentamos na sequência.

PERCEPÇÕES DOS(AS) ESTUDANTES ACERCA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Após o processo de socialização e exposição dos trabalhos elaborados pelos grupos, realizamos a última etapa da pesquisa, com o propósito de avaliar com os(as) estudantes a proposta pedagógica centrada no uso do *Game Minecraft* nos processos de ensino e aprendizagem dos conteúdos geográficos. Dos(as) trinta e três participantes, todos os questionários retornaram com as respostas. Quando indagamos sobre a avaliação da prática pedagógica com o uso do *Game Minecraft*, a percepção dos(as) estudantes foram as seguintes, conforme o Gráfico 1:

Gráfico 1. Avaliação dos/as estudantes sobre o uso do *Game Minecraft* na prática pedagógica.



Fonte: Elaborado pelos autores (2017).

Nota-se, no Gráfico 1, que 82 % dos(as) participantes citaram que o uso do *Game* na prática pedagógica foi boa, seguido de 18 % como regular e nenhum avaliou como fraca. Esses dados permitem inferir que o uso das tecnologias digitais, por meio de jogos digitais, foi bem acolhido pelos(as) estudantes. Esses resultados vão ao encontro das pontuações de Bannell *et al.* (2016), quando citam que ter os jogos como subsídios das práticas educativas configura-se um espaço de confluência de diferentes sujeitos com pensamentos, experiências, trocas, interesses e intencionalidades educativas. Ainda segundo os mesmos autores, as práticas pedagógicas contemporâneas devem assumir dimensões contrárias do ensino tradicional e pautadas em dimensões que tenham como referência o digital, a linguagem hipertextual da *Web*, metodologias ativas e plataformas digitais para um ensino à altura dos nativos digitais.

Da mesma forma, concordamos com as reflexões desses autores de que práticas pedagógicas contemporâneas mediadas pelas tecnologias digitais são

importantes e necessárias, pois o seu uso é apropriado no contexto atual e servem como dispositivos que contribuem para minimizar ou até mesmo eliminar possíveis bloqueios relacionais e comunicacionais por parte dos(as) estudantes. De acordo com Rauber e Tonini (2018), o livro didático, em si, ainda representa o único recurso de algumas escolas da Educação Básica, desse modo, a inclusão digital é uma política que precisa fazer parte de uma agenda presente e emergente no contexto da educação pública. Não se trata de abandonar o livro didático, nem mesmo substituí-lo pelas tecnologias digitais, pelo contrário, concordamos com Moran (2000) ao afirmar que a finalidade é incorporá-las aos recursos já existentes como uma forma de mediação facilitadora ao ensino e à aprendizagem participativa, colaborativa e integrativa.

Quando questionamos sobre os pontos fracos e fortes da prática pedagógica, apenas 14 estudantes pontuaram pontos fortes, destes, apenas 3 situaram também os pontos fracos, conforme pode ser visualizado no Quadro 1.

Quadro 1. Pontos fracos e fortes da prática pedagógica.

Pergunta 2	Pontos fortes	Pontos fracos
Quais foram os pontos fortes e fracos da prática pedagógica mediada por <i>game</i> ?	Achei bem legal um trabalho bem produzido para aprender mais. RA	Poderia ter mais coisas, tipo animais e comidas. RB
	Muito legal, foi divertido. RC	“Não consegui fazer o que eu queria no setor terciário, era pra sair um terminal de ônibus, mas não ficou nada parecido, daí tive que fazer um supermercado mesmo. RD
	A gente prendeu sobre atividades econômicas jogando, foi bem diferente. RE	No começo achei difícil porque nunca tinha mexido no jogo, mas daí um colega foi me ajudando. RK
	Eu aprendi as diferenças entre as atividades econômicas e a qual setor da economia elas pertencem, tudo isso jogando um joguinho que eu adoro! Foi muito legal! RF	
	Eu aprendi as diferenças entre as atividades econômicas e a qual setor da economia elas pertencem, tudo isso	

	jogando um joguinho que eu adoro! Foi muito legal!”. RG	
	Eu adorei, comecei fazendo uma hidrelétrica para o setor secundário, mas daí, pesquisando, achamos melhor fazer energia eólica porque era uma energia limpa, não causava poluição no ar”. RH	
	Outra coisa boa foi a gente estar em equipe um ajudava o outro, a professora também ajudava. Eu ainda peguei um tema difícil, tive que fazer uma indústria para o setor secundário, mas consegui. RI	
	Eu amei esse trabalho! Queria que todo ano tivesse um trabalho assim. RJ	
	Aprendi mais do que quando a gente usa o livro ou cópia do quadro. RM	
	Nunca mais vou esquecer de setor primário, secundário e terciário! RN	
	Gostei bastante porque eu e minha equipe já jogávamos em casa e quando a professora falou que a gente ia fazer ficamos de cara! Se unimos no trio e eu fiquei com o setor primário, fiz uma fazenda com suinocultura e avicultura. Quando terminei comecei a fazer uma plantação de trigo e um pomar. Ficou da hora! RO	
	Toda aula podia ter um trabalho assim, seria bem legal. RP	
	Eu não gostava de Geografia mais depois desse trabalho eu amo Geografia! RQ	
	Multicraft é um jogo positivo e diferente. RR	

Fonte: Elaborado pelos autores a partir do dados da pesquisa (2017).

Observa-se, nos relatos, a interação entre as equipes em virtude da nova linguagem utilizada em sala de aula, com a qual os(as) estudantes não estão acostumados(as) a interagir e que se reflete em comprometimento na realização do trabalho, incorporando novos hábitos em relação a antigas condutas em sala de aula. As respostas dos(as) participantes também demonstram a importância do trabalho em equipe/colaborativo em virtude do diálogo e das tomadas de decisões em conjunto para melhor desempenho na realização da atividade.

Podemos acrescentar mais alguns indicativos emergentes acerca dos resultados obtidos pelas expressões dos(as) estudantes que dizem respeito aos anseios de aprender a gostar da disciplina de Geografia e de seus conteúdos curriculares. Isso significa, com efeito, que as tecnologias digitais surgem como importante elemento educacional, possibilitam exercer o protagonismo da Geografia Escolar na sala de aula e potencializar a aprendizagem desse componente curricular. Nesse sentido, Castrogiovanni e Batista (2018) arriscam dizer de forma bastante preocupante que a predominância do ensino pragmático pautado na linguagem tradicional, analógica, verbal e linear tem sido uma das principais barreiras de superação da Geografia nos bancos escolares para torná-la interessante, valorizada e significativa para os(as) estudantes.

É necessário, e importante, problematizar como a Geografia Escolar tem sido geralmente trabalhada em sala de aula, com um ensino predominantemente analógico e mnemônico, para um público de crianças e jovens que nasceram numa geração cercada por tecnologias digitais. Tonini e Cardoso (2014, p. 207) destacam que “[...] o mundo mudou. A forma de nos relacionarmos com ele, também. Fluxos, redes, informações em tempo real estão invadindo nosso cotidiano”. Com isso, é importante considerar que as tecnologias digitais no Ensino de Geografia constituem novos tempos, desafios e novas configurações. Desafios que impõem romper com o ensino unilateral, onde o(a) professo(a) é o centro dos processos pedagógicos e os(as) estudantes agentes passivos desses processos. Frente a esse contexto, Behrens (2000) pontua que:

[...] Num mundo globalizado, que derruba barreiras de tempo e espaço, o acesso à tecnologia exige atitude crítica e inovadora, possibilitando o relacionamento com a sociedade como um todo. O desafio passa por criar e permitir uma nova ação docente na qual professor e alunos participam de um processo conjunto para aprender de forma criativa, dinâmica, encorajadora e que tenha como essência o diálogo e a descoberta. (BEHRENS, 2000, p. 77).

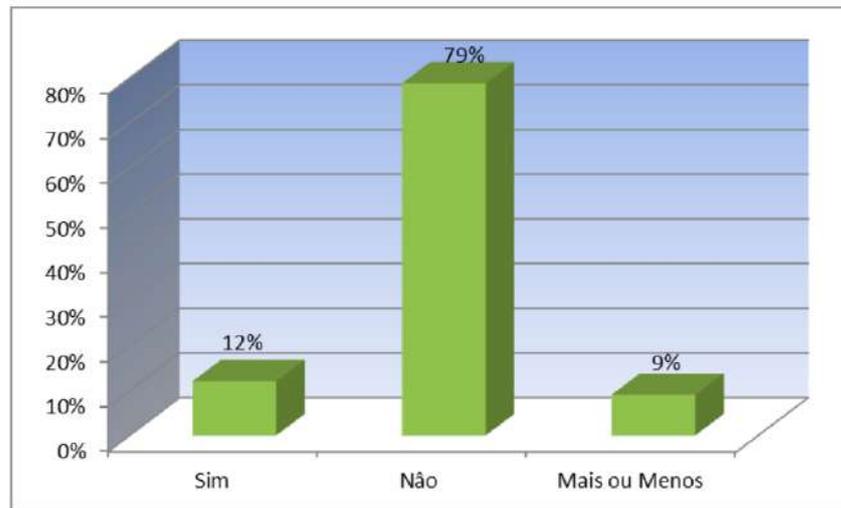
Há necessidade de refletir e problematizar as práticas pedagógicas ancoradas em recursos digitais e o engajamento dos(as) jovens nos processos de ensino e aprendizagem. São infinitas as possibilidades de trabalhar com a Geografia escolar e os diferentes artefatos tecnológicos que oportunizam transpor espaços e tempos em sala de aula. As tecnologias digitais possibilitam criar outros modos de apreender conceitos e conteúdos da Geografia e promover interações mais dialógicas, reflexivas e construtivas no cotidiano escolar.

Acreditamos que as tecnologias digitais se tornam aliadas ao processo de mediação do ensino da Geografia escolar. Usa-se a expressão “mediação”, pois tecnologias e jogos constituem-se meios para se aprender a ciência geográfica, que deve estar relacionada com o contexto vivido por professores(as) e estudantes. Eles não substituem o papel do(a) professor(a) de ensinar os conteúdos desse componente curricular e, no caso dos jogos, estes podem servir como simuladores do mundo real, que ampliam possibilidades criativas, interativas, construtivas, lúdicas.

Além de tornar-se um dispositivo que gerou atenção e curiosidade de aprender fazendo, outro ponto forte da proposta foi a contextualização dos saberes geográficos; criação de paisagens transformadas por conta das atividades econômicas; a interpretação de dados, as reflexões e as relações com o próprio contexto; a possibilidade de distinguir as reais características que diferem um setor econômico do outro (primário, secundário e terciário) e, inclusive, os(as) estudantes conseguirem fazer uma (re)leitura do espaço geográfico eivado de contrariedade, espacialidades, sentidos e significados.

Além dessas questões, perguntamos aos(às) participantes se encontraram dificuldades para realizar a tarefa de criar o cenário compondo os aspectos econômicos. Os resultados constam no Gráfico 2.

Gráfico 2. Dificuldades para fazer o uso do *Game* na construção dos saberes geográficos.



Fonte: Elaborado pelos autores com dados da pesquisa (2017).

Pode-se observar que 79 %, equivalente a 26 estudantes, afirmaram que não tiveram nenhuma dificuldade para operacionalizar o *Game*. Na amostra, 21 %, equivalente a 7 respondentes, afirmaram que tiveram alguma dificuldade para lidar com o jogo.

Esses dados nos levam a refletir que boa parte dos(as) jovens da atual geração cada vez mais estão habituados(as) e possuem maiores facilidades para lidar com as tecnologias digitais, assim como já apontaram os estudos de Tonini e Cardoso (2014). Esses dados, somados com as pontuações das autoras, reforça a tese de que os(as) jovens estão mais propício(as) para o uso das tecnologias e conseguem agir quando possuem alguma dúvida ou dificuldade autonomamente, assim como relatou um(a) estudante: “Quando o meu colega da minha equipe ou o colega de outro grupo apresentavam alguma dúvida, eu orientava a pesquisar um tutorial no youtube ou digitar no google a situação que logo encontraria uma resposta” (RS, 2017, informação verbal).

O uso das tecnologias digitais contribui para a aprendizagem, mas também exige habilidades e competências (utilizar, comunicar, acessar informações, saber utilizá-las, resolver problemas, dentre outras) que precisam ser recolocadas e problematizadas ao organizarmos os planejamentos de ensino

para que, de fato, possamos contribuir para a construção dos conhecimentos geográficos. Caso contrário, poderão ser um entrave no desenvolvimento das atividades pedagógicas em sala de aula.

O fato de um percentual pequeno de estudantes responderem que tiveram alguma dificuldade para lidar com o *Game* nos leva a pensar que o uso de qualquer dispositivo digital no Ensino de Geografia não é um exercício simples, configurando-se, portanto, como algo desafiador. O seu uso exige cuidado, investigação e problematização, considerando o contexto, o tempo e o espaço, a dinâmica dos sujeitos, os recursos tecnológicos disponíveis e acessíveis e os conceitos e conteúdos curriculares. Com isso, pensar no uso de jogos no contexto de ensino é, em um primeiro momento, fazer um estudo exploratório com os(as) estudantes, considerando que tipos de jogos gostam, usam e conhecem, com posterior análise do contexto da estrutura tecnológica para, então, arquitetar a proposta da prática pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi apresentado neste artigo uma prática contemporânea em sala de aula pautada no *Game Minecraft* com o objetivo de explorar as potencialidades desse jogo no processo de construção do raciocínio geográfico e as transformações espaciais. A utilização desse jogo na educação ainda é pouco presente e o seu uso requer uma prática planejada e organizada, levando em consideração competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos(as) estudantes. Além disso, há necessidade de estruturação e aparelhamento tecnológico das escolas para que os(as) profissionais que nelas atuam tenham condições de desenvolver um trabalho que tenha as tecnologias digitais, conseqüentemente jogos, a exemplo do citado neste artigo, como possibilidade de diversificação de sua prática pedagógica.

O estudo provocou o interesse dos(as) estudantes para o aprendizado e a curiosidade pelo conteúdo geográfico. Durante a realização do jogo, o espírito

de coletividade tornou a sala de aula um ambiente de cooperação entre as equipes, o que refletiu no resultado dos trabalhos.

Com a proposta em questão, pudemos observar que o trabalho colaborativo foi um vetor que se desencadeou ao longo de todo o processo, em que os(as) estudantes construíam ações de reciprocidade e ajuda mútua. Também tiveram a possibilidade de ser agentes do próprio conhecimento, pesquisaram, criaram, buscaram formas de representar o contexto vivido, compreender e diferenciar as atividades econômicas de cada setor.

Ainda é importante ressaltarmos no que toca à potência do *Game Minecraft* no Ensino de Geografia, que ele permitiu, além de explorar os conceitos e conteúdos sobre os setores da economia e sua relação com o espaço geográfico, desencadear conteúdos correlatos da Geografia Escolar, como, por exemplo, espaço rural e espaço urbano. Também foi possível abordar a diversidade natural, fazendo com que os(as) estudantes explorassem relevo, vegetação e hidrografia de determinado lugar. O seu uso possibilitou o entendimento de que é possível ampliar o leque de atividades com o uso das tecnologias digitais para o Ensino de Geografia.

Os *Games* são uma forma de entretenimento capaz de desencadear uma aprendizagem prazerosa para a compreensão dos conteúdos e conceitos trabalhados. Além de compreender e extrair as potencialidades do jogo no Ensino de Geografia, observamos que essa prática possibilitou romper o hiato que muitas vezes se apresenta entre o conhecimento, a diversão e o trabalho escolar, oportunizando conexão entre essas dimensões. Práticas pedagógicas como essas contribuem para construção de saberes e o envolvimento dos(as) estudantes no que é proposto em sala de aula.

Diante disso, consideramos que as potencialidades do *Game* se revelaram diversas, construtivas e significativas. Portanto, os achados do estudo demonstraram que o uso desse artefato lúdico no Ensino de Geografia contribuiu para uma aprendizagem interativa, colaborativa e criativa e o seu uso possibilitou

que os(as) estudantes obtivessem maior contextualização em relação aos conteúdos e conceitos trabalhados. Como ampliação deste estudo, sugere-se novas pesquisas e práticas focadas no uso do *Game Minecraft*, em especial nesse momento de recrudescimento da pandemia de Covid-19, quando estudantes e professores(as) retornam à sala de aula física.

REFERÊNCIAS

BANNELL, Ralph Ings *et al.* **Educação no século XXI: cognição, tecnologias e aprendizagens**. Petrópolis, RJ: Rio de Janeiro: Editora PUC, 2016.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BEHRENS, Marilda Aparecida, Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**, Campinas: Papirus, 2000.

BERSCH, Maria Elisabete; SCHLEMMER, Eliane. Formação continuada em contexto híbrido e multimodal: ressignificando práticas pedagógicas por meio de projetos de aprendizagem gamificados. **Revista Tempos e Espaços em Educação, São Cristóvão**, v. 11, n. 1, p. 71-92, 2018. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/9719>. Último acesso em: 16 abr. 2022.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos.; BATISTA, Bruno Nunes. E se a maçã que ofereceram a Eva fosse verde, que (outras) espacialidades poderíamos ter? In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos.; et. al. (Org.). **Movimentos para ensinar geografia – oscilações**. Goiânia, GO: C&A Alfa Comunicação, 2018.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de Conteúdo**. 3 ed. Brasília: Liber livro editora, 2008, pp. 69-79.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GIORDANI, Ana Cláudia Carvalho; TONINI, Ivani Maria. Um clic no ensino de Geografia. In: TONINI, Ivani Maria *et al.* (Org.). **O ensino de Geografia e da**

história: saberes e fazeres na contemporaneidade. Porto Alegre: Evangraf, 2015.

YIN, K. Robert. **Estudo de caso:** planejamentos e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookmann, 2001.

KROEFF, Renata Fischer da Silveira; MARASCHIN, Cleci. Jogos Digitais: Dispositivos Para Pensar Práticas Escolares. **Revista de Psicologia da IMED**, v. 10, n. 1, p. 56-72, 2018. Disponível em: Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-50272018000100005&lng=pt&nrm=iso. Último acesso em: 15 abr. 2022.³

KROEFF, Renata Fischer da Silveira; MARASCHIN, Cleci. Coengendramento entre cognição e emoção em um jogo móvel locativo. **Psicologia & Sociedade**, v. 32, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/i/psoc/a/kYQrMGPYS38hSQKh9Php4JC/?format=pdf&lang=pt>. Último acesso em: 16 abr. 2022.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **A pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U. 1986.

MEDEIROS, Daniel Fonseca de et al. Gamificação como estratégia para o engajamento de estudantes no ensino de commodities: um relato de experiência com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Congresso Brasileiro de Informática na Educação, 7 CBIE; Workshop de Informática na Escola, 24 WIE, 2018. Natal, Rio Grande do Norte: Instituto Metrôpole Digital, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, **Anais...** Natal, RN, 2018. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/wie/article/view/14334>. Último acesso em: 16 abr. 2022.⁴

MORAES, Jerusa Vilhena de; CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Metodologias ativas para o ensino de Geografia: um estudo centrado em jogos. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 17, n. 2, p. 422-436, 2018. Disponível em: http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen17/REEC_17_2_07_ex1324.pdf. Último acesso: 16 abr. 2022

MORAN, José Manuel. Mudar a forma de ensinar e de aprender com tecnologias. **Revista Interações**, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 57-72, jan./jun. 2000.

³ DOI: doi:<https://doi.org/10.18256/2175-5027.2018.v10i1.2515>.

⁴ DOI: 10.5753/cbie.wie.2018.225

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35450905> Último acesso em: 16 abr. 2022.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. 2. ed. Campinas: Papirus, 2007.

RAUBER, Joaquim; TONINI, Ivaine Maria. Livro didático de Geografia: entre o impresso e o digital. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos.; et. al. (Org.). **Movimentos para ensinar geografia** – oscilações. Goiânia, GO: C&A Alfa Comunicação, 2018.

RS, 12 anos. Resposta a questionamentos verbais de avaliação da atividade Gamificando os setores da economia. Joinville, SC, 2017.

SILVA, Ana Ávila da. Professores utilizadores das TIC em contexto educativo: estudo de caso numa escola secundária. In: COSTA, Fernando Albuquerque et al. (Orgs.). **As TIC na Educação em Portugal**. Editora Porto: Portugal, 2007.

SIQUEIRA, Beatriz. O ensino híbrido na Geografia Física: uma experiência com o canal VisualiGEO. **Terræ Didática**, v. 17, p. e021017-e021017, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/td/article/view/8664663>. Último acesso em: 16 abr. 2022.

SOUZA, Edmarcos Carrara de. **O uso de jogos eletrônicos como ferramenta pedagógica**: Análise do Minecraft. Londrina: UNOPAR, 2018.

SOUZA, Luciana Coutinho Pagliarini de; CANIELLO, Aangelica. O potencial significativo de games da educação: análise do Minecraft. **Comunicação e Educação** (USP), São Paulo, v. 20, p. 37-46-46, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/90018>. Último acesso em: 16 abr. 2022.⁵

TONINI, Ivaine Maria; CARDOSO, Juliana Carvalho. Os meios de comunicação, tecnologias digitais e práticas escolares de Geografia. **Revista FSA**, Teresina, v. 11, n. 2, art. 10, p. 186-210, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://www4.unifsa.com.br/revista/index.php/fsa/article/view/391/325>. Último acesso em: 16 abr. 2022.

⁵ DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v20i2p37-46>

**ENTRE O PLAY E O GAME OVER: POSSIBILIDADES DOS JOGOS
ELETRÔNICOS NO DESENVOLVIMENTO DE INTELIGÊNCIAS
MÚLTIPLAS**

***BETWEEN PLAY AND GAME OVER: POSSIBILITIES OF ELECTRONIC
GAMES IN THE DEVELOPMENT OF MULTIPLE INTELLIGENCES***

***ENTRE PLAY Y GAME OVER: POSIBILIDADES DE LOS JUEGOS
ELECTRÓNICOS EN EL DESARROLLO DE LAS INTELIGENCIAS
MÚLTIPLES***

Willmara Marques Monteiro
willmaramarques@gmail.com

Especialista em Formação Docente em Educação a Distância – ESAB Professora
Substituta de Computação - IF Sertão Campus Petrolina

Thâmilys Marques de Oliveira
marques@ime.usp.br

Mestranda em Ciência da Computação - Universidade de São Paulo - USP
Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IF-SERTÃO-PE)

Ricardo Bitencourt
ricardo.bitencourt@ifsertao-pe.edu.br

Doutorando em Ecologia Humana e Gestão Socioambiental (UNEB)
Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IFSERTÃO-PE)

RESUMO

Desde as atividades de trabalho, passando pela forma de se estudar e identificar novos conhecimentos, a mediação influenciada pelas Tecnologias de Informação e Comunicação tendem a expandir suas áreas de atuação. Dessa maneira a concepção do conhecimento tem vindo de diferentes fontes e/ou tecnologias. É válido pontuar que a inteligência, ao longo da história, tem recebido diferentes definições, mas, em sua maioria, tiveram como base o raciocínio lógico e o pensamento matemático. Contrariando esses pensamentos, a teoria das Inteligências Múltiplas, criada por Howard Gardner, mostra como principal argumento que existem distintas inteligências e cada uma possui particularidades que precisam passar por estímulos significativos para serem desenvolvidas. Para tanto procede-se a seguinte metodologia, através de uma pesquisa exploratória, buscou-se neste trabalho analisar os jogos eletrônicos, especialmente os considerados não-pedagógicos, como potencializadores dessas variadas inteligências. Foi realizada uma revisão sobre os jogos e sua importância para formação do indivíduo, e, em seguida, realizada as indicações de jogos específicos para estimular as 8 inteligências identificadas por Gardner. Deste modo, observa-se que os resultados sugerem que os jogos apresentados podem contribuir para o estímulo das inteligências múltiplas, permitindo-nos concluir que a experiência do jogo pode proporcionar momentos de aprendizagem ao jogador.

Palavras-chave: Aprendizagem. Didática. Avaliação. Ensino híbrido.

ABSTRACT

From work activities, through the way of studying and identifying new knowledge, mediation influenced by Information and Communication Technologies tend to expand their areas of expertise. In this way the conception of knowledge has come from different sources and / or technologies. It is valid to point out that intelligence throughout history has been given different definitions, but mostly based on logical reasoning and mathematical thinking. Contrary to these thoughts, the theory of Multiple Intelligences, created by Howard Gardner, shows as the main argument that there are distinct intelligences, and each has particularities that need to pass through significant stimuli to be developed. In order to do so, the following methodology is used, through exploratory research, in this work we looked for analyzing electronic games, especially those considered non-pedagogical, as potentializes of these varied intelligences. A review was made on the games and their importance for individual training, and then performed the specific game indications to stimulate the 8 intelligences

identified by Gardner. Thus, it is observed that the results suggest that the presented games can contribute to the stimulation of multiple intelligences, allowing us to conclude that the experience of the game can provide moments of learning to the player.

Keywords: Learning. Didactics. Evaluation. Hybrid teaching.

RESUMEN

Desde las actividades laborales, pasando por la forma de estudiar e identificar nuevos conocimientos, las mediaciones influenciadas por las Tecnologías de la Información y la Comunicación tienden a ampliar sus áreas de actuación. Así, la concepción del conocimiento ha venido de diferentes fuentes y/o tecnologías. Es válido señalar que la inteligencia, a lo largo de la historia, ha recibido distintas definiciones, pero, en su mayoría, se basaban en el razonamiento lógico y el pensamiento matemático. Contrariamente a estos pensamientos, la teoría de las Inteligencias Múltiples, creada por Howard Gardner, muestra como principal argumento que existen diferentes inteligencias y cada una tiene particularidades que necesitan de importantes estímulos para ser desarrolladas. Para ello se lleva a cabo la siguiente metodología, a través de una investigación exploratoria, este trabajo buscó analizar los juegos electrónicos, especialmente aquellos considerados no pedagógicos, como potenciadores de estas diversas inteligencias. Se realizó una revisión sobre los juegos y su importancia para la formación del individuo, y luego se realizaron las indicaciones de juegos específicos para estimular las 8 inteligencias identificadas por Gardner. Así, se observa que los resultados sugieren que los juegos presentados pueden contribuir a la estimulación de las inteligencias múltiples, permitiéndonos concluir que la experiencia del juego puede brindar momentos de aprendizaje al jugador.

Palabras clave: Aprendizaje. Didáctica. Evaluación. Blended learning.

INTRODUÇÃO

No espaço escolar, ao observar a participação dos alunos em atividades lúdicas e, especialmente nos jogos eletrônicos, é perceptível a atração que estes têm por essas plataformas. Apesar de alguns jogos não possuírem objetivo

pedagógico, os jogos comerciais, eletrônicos ou não, acabam por estimular naqueles que os utilizam, diversas habilidades, que vão desde a percepção visual, passando por estratégias de negociação e indo até o desenvolvimento de atividades físicas.

É por este motivo que se torna importante o conhecimento sobre este universo e sobre como ele pode auxiliar num possível estímulo e desenvolvimento de habilidades nos seus jogadores. Neste sentido, tomaremos como base a concepção de inteligências múltiplas cunhada por Howard Gardner e tentaremos identificar como os jogos eletrônicos podem estimulá-las.

O presente trabalho promove uma discussão sobre o tema escolhido através de uma revisão bibliográfica e tem como objetivos específicos: investigar uma possível relação entre jogos eletrônicos e inteligências múltiplas; classificar jogos que possuem potencial para estimular as inteligências múltiplas; apontar jogos eletrônicos para cada tipo de inteligência múltipla. Nesse sentido, este trabalho propõe uma classificação de uma seleção de jogos eletrônicos relacionando-os com as inteligências múltiplas.

A seção 2 aborda o conceito de jogo de acordo com visão de Huizinga (2001) e apresenta uma relação dos jogos eletrônicos e aprendizagem apresentando duas gerações distintas: imigrantes e nativos digitais. Ainda aponta a possível contribuição dos *games* para o processo de ensino e aprendizagem e descreve os elementos que tornam os jogos eletrônicos tão atrativos. Na subseção 2.1 trata da teoria das Inteligências Múltiplas proposta por Howard Gardner (1995) que afirma que as pessoas possuem 8 tipos de inteligências: lógico-matemática, linguística-verbal, visual/espacial, naturalista, cinestésico-corporal, musical, interpessoal e intrapessoal. Ainda nessa seção é ressaltada a importância do diálogo entre os jogos eletrônicos e as Inteligências

Múltiplas e a maneira como eles se relacionam.

A metodologia apresenta as fases do trabalho e todo o percurso metodológico da construção da pesquisa. E investiga a possível contribuição dos jogos eletrônicos para estímulo das inteligências múltiplas. A análise e discussão de dados apresenta os resultados de uma avaliação realizada com alguns jogos que podem atuar no estímulo e desenvolvimento de cada inteligência.

Em seguida são tecidas as considerações finais, ressaltando o jogo como um eficiente meio estimulador das inteligências e da aprendizagem.

JOGOS ELETRÔNICOS E APRENDIZAGEM

De acordo com Huizinga (2001, p. 33), o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana.

Percebe-se que os jogos possuem alguns componentes que os caracterizam. É um ambiente com regras, no entanto é uma ação voluntária - deve-se jogar por querer não por obrigação – caso contrário perde-se a diversão, a ludicidade.

Em meio a uma geração tecnológica, a concepção da aprendizagem já não pode ser vista da mesma forma. Com as novas tecnologias, em especial os videogames (jogos eletrônicos), se faz necessário rever estratégias de ensino que visem dinamizar o trabalho escolar. Prensky (2012) foi o criador dos conceitos de “nativos digitais” e “imigrantes digitais, - os estudantes atuais, os nativos digitais, que cresceram familiarizados com as tecnologias – e as

gerações que tiveram que se acostumar e adaptar as tecnologias, os imigrantes digitais. É uma geração que aprende e constrói o seu conhecimento de maneira diferenciada, através de novos caminhos, entre estes: os jogos eletrônicos. Nesse sentido, esse novo jeito de aprender dessa nova geração se justifica pelo fato de já nascerem em um contexto onde, por exemplo, a internet, videogames são bastante presentes e essa familiaridade constrói a sua identidade. Nas palavras de Prensky (2012), os estudantes usam até uma linguagem própria, a linguagem digital dos computadores, videogames e internet.

Machado (2014) afirma que no game o jogador tem a oportunidade de considerar os seus erros e tem a chance de fazer melhor. Os jogos sem dúvida possuem elementos atrativos e promovem momentos de lazer e entretenimento. E ainda se mostram como um novo meio de produção de conhecimento. São inúmeras as vantagens proporcionadas pelos jogos, entre elas estão: raciocínio lógico, agilidade de pensamento, maior atenção, reflexão, planejamento, organização, curiosidade, criatividade, compromisso com atividades. Essas vantagens apontadas vão ao encontro do que afirma que Domingos (2008) que aponta o uso dos jogos eletrônicos como ferramentas ideais para facilitar o aprendizado, estimulando o interesse do estudante e desenvolvendo habilidades, dentre elas: concentração, memória, raciocínio lógico. Já Singer e Singer (2007) sugerem que os *games* podem estimular a criatividade, iniciativa e autoconfiança. Nesse sentido, observando os diversos pensamentos de teóricos que relacionam aprendizagem e jogos eletrônicos, os benefícios proporcionados pelos jogos eletrônicos trazem dinamismo na aprendizagem tornando a educação pluralista, diversificada e flexível.

INTELIGÊNCIA MÚLTIPLAS E JOGOS ELETRÔNICOS

Gardner (1995) destaca que existem, no cérebro humano, determinados

espaços de cognição que apresentam específicas competências e que processam determinadas informações. Depois de muitos anos de pesquisas com a inteligência humana, o psicólogo concluiu que o ser humano tem pelo menos oito diferentes pontos, no seu cérebro, que abrigam as diferentes **inteligências múltiplas**: linguística, lógico- matemática, cinestésico-corporal, espacial, musical, naturalista, intrapessoal e interpessoal (GARDNER, 1995; ANTUNES, 2011).

Revisitando a teoria, vemos que o autor pontua que as experiências vividas podem contribuir para o desenvolvimento de determinadas inteligências. Partindo dessa perspectiva, e entendendo que o jogo eletrônico se constitui uma experiência vivida pelo jogador, podemos sugerir que este é potencialmente eficaz para favorecer o desenvolvimento cognitivo de quem joga. Portanto, se a inteligência pode ser ensinada, treinada e desenvolvida, espera-se que o jogo seja um caminho para desenvolver as capacidades intelectuais do jogador (GARDNER, 1995; ANTUNES, 2011).

Umas das inteligências que pode ser estimulada pelos jogos eletrônicos é lógico- matemática. Gardner (1995) afirma que essa inteligência se estabelece principalmente no conhecimento e nas relações de exploração, ordenação e avaliação que o indivíduo realiza com as situações e os objetos. Ela se expressa nos jogos desde a pontuação, até o sistema de rodadas, poderes, saberes. O fato desta inteligência ser a mais estimulada pelos jogos eletrônicos se dá pelo fato de que os jogos eletrônicos funcionam a partir de algoritmos lógico-matemáticos. Dessa maneira o jogador deve compreender o funcionamento do jogo como todo para assim entender e prever as consequências de suas ações durante a partida.

A inteligência verbal ou linguística, segundo Gardner (1995), é a sensibilidade da pessoa aos significados e empregos das palavras. Ela também

pode ser estimulada pelos jogos eletrônicos. Estes apesar de possuírem interfaces gráficas intuitivas sempre fazem uso de uma boa quantidade de linguagem verbal, seja escrita (através dos comandos do jogo) ou faladas e ouvidas (falas de personagens virtuais ou de outros jogadores). Assim a linguagem, escrita, ouvida ou dialogada, é parte fundamental dos jogos e se constitui uma ferramenta para desenvolver estratégias nos jogos eletrônicos. Leffa et al. (2013) pontuam que o jogo eletrônico pode se constituir em um importante instrumento de mediação na aprendizagem de línguas.

A inteligência visual-espacial caracteriza-se, segundo Gardner (1995), pela capacidade da pessoa em perceber formas, objetos e espaços com exatidão. Ela pode ser desenvolvida pelo jogo eletrônico é a visual/espacial. Isso acontece pela interação do jogador com a interface gráfica, imagens do jogo, seja em 2D ou 3D. Aliás raciocinar por imagens é pré-requisito fundamental para o usuário compreender os jogos que, de maneira geral, são sempre repletos de ícones. O jogador ao manipular esses objetos virtuais, tem como missão entender a representação de cenários e espaços de jogo em um certo ritmo acelerado de jogabilidade e dessa forma sua inteligência espacial é estimulada.

Outra inteligência destacada por Gardner (1995) é a musical, que está presente em pessoas que aprendem música com facilidade, se comunicam muito bem através da linguagem musical, podendo para tanto fazer uso da voz, do corpo ou de instrumentos musicais. Ela também pode ser desenvolvida através dos jogos eletrônicos. A trilha sonora é umas das partes fundamentais de um jogo, pois é ela que dará emoção aos momentos de suspense, ação, entre outros que acontecem em uma partida de jogo. Existem *games* que são específicos para ensinar música ao jogador. A música é um recurso cada vez mais explorado e gera efeitos cada vez mais harmoniosos, rítmicos, com estilo, e possibilita a interação e co-criação do jogador.

Gardner (1995) descreveu o indivíduo que possui essa inteligência como apto para reconhecer flora e fauna, fazendo distinções relativas ao mundo natural e para usar essa habilidade produtivamente na agricultura ou nas ciências biológicas. Os jogos eletrônicos podem contribuir também no desenvolvimento dessa inteligência. Ela pode ser estimulada, por exemplo, no reconhecimento da posição do personagem do jogador no cenário do jogo. Em síntese, os jogos eletrônicos influem nesta inteligência por meio da cartografia do cenário do jogo. Esse recurso é comum em jogos de estratégia

A inteligência cinestésico-corporal de acordo com Gardner (1995), está presente em pessoas que exibem um elevado domínio da cultura corporal, comunicam-se e se expressam por intermédio da linguagem corporal e demonstram grande habilidade em trabalhar e lidar com os objetos e instrumentos. E ela também pode ser estimulada através dos jogos eletrônicos de dança. Esses jogos voltados para a movimentação do corpo tem as suas coreografias desenvolvidas por dançarinos profissionais.

Gardner (1995) ainda aponta as inteligências pessoais. A intrapessoal que se refere capacidade do indivíduo de saber nomear, lidar, acessar e dominar seus sentimentos, emoções e afetos. E a interpessoal que está voltada para as relações sociais. Os *games* atualmente, tendem a explorar cada vez mais a inteligência interpessoal. Um exemplo disso são as comunidades virtuais, clãs, fóruns de debate, o convívio lúdico em LAN Houses e outras formas de interpessoalidade estão sendo desenvolvidas no campo antropológico dos jogos eletrônicos. Essa comunicação proporcionada pelos jogos acontece de forma lúdica e gera novas formas de relações humanas. Já a chamada inteligência intrapessoal (conhecimento de si) de acordo com descobertas recentes está presente nos jogos. Isso se dá pela forma como o cérebro processa informação durante um jogo indica que a resolução de enigmas e desafios lúdicos estimula

áreas do cérebro ligadas a auto-compreensão. Isso indica que os jogos eletrônicos podem ser caminhos para obtenção do autoconhecimento. Ou seja, as ações e decisões do jogador no game poderão desenvolver a inteligência intrapessoal.

METODOLOGIA

Este trabalho teve como objeto de estudo a relação dos jogos eletrônicos com as inteligências múltiplas, e ainda se eles podem ser estimuladores dessas inteligências.

Para investigação dessa temática foi escolhida a pesquisa bibliográfica e exploratória, que tem como foco explicar e discutir o tema escolhido pelo pesquisador com base em referências teóricas publicadas em livros, revistas, periódicos, entre outros. Procura também, conhecer e analisar conteúdos científicos sobre determinado tema (MARTINS, 2001). Em outras palavras, possibilita ao pesquisador um contato direto com tudo que se refere ao seu objeto de estudo (MARCONI; LAKATOS, 2007).

Para o levantamento de dados foram utilizadas as bases de dados: Scielo (*Scientific Electronic Library OnLine*) e Periódicos da Capes. Nessa busca foram usados os descritores/termos: jogos eletrônicos, inteligências múltiplas e aprendizagem com jogos. A população do estudo foi composta de todos os trabalhos que possuíam relação com o tema, com uma amostra construída com base a partir uma filtragem dos estudos encontrados. A seleção teve como critério distinguir cada trabalho a fim de separar os que atenderiam ao problema investigado, uma vez que, vale destacar, as literaturas, abordavam os jogos eletrônicos sem os relacionar com as inteligências múltiplas.

Ao término desse processo, foram definidos os próximos passos a serem

seguidos: o primeiro foi o estudo de cada inteligência múltipla e de que maneiras elas poderiam ser estimuladas. A partir dessa informação partiu-se para seleção dos jogos eletrônicos, de uso comercial. Os critérios utilizados para escolher os *games* foram: jogos comerciais conhecidos, estilo do jogo (por exemplo, se era de estratégia, decisão, construção), objetivo do jogo, missões do jogo. Além disso, propositalmente foram selecionados jogos que não possuíam cunho pedagógico, para ir ao encontro do que afirma Gardner (1995) ao defender que as inteligências múltiplas podem ser estimuladas por inteligências vividas. Nesse sentido ao experimentar, jogar um game, mesmo que de forma involuntária, diversas inteligências podem ser estimuladas. Ao todo foram escolhidos 12 jogos que foram separados de acordo com as possíveis inteligências que os mesmos poderiam estimular. Essa seleção pode ser visualizada na Tabela 1, a seguir:

Tabela 1 - Resumo do levantamento de jogos

Inteligências	Jogos	Nº de jogos
Lógico- Matemática	<i>Clash of Clans Minecraft</i>	2
Verbal – Linguística	<i>Ragnarok World of Warcraft</i>	2
Visual – Espacial	<i>SimCity Xadrez Chess Live</i>	2
Musical	<i>Sing Karaokê Guitar Hero</i>	2
Cinestésico-Corporal	<i>Just Dance</i>	1
Naturalista	<i>FarmVille</i>	1
Interpessoal	<i>O que sou?</i>	1
Intrapessoal	<i>The Sims</i>	1

Fonte: Dados da pesquisa

Cada jogo foi analisado de acordo com a possível inteligência que poderia estimular. Ainda foi verificado se o mesmo poderia atuar em mais de uma inteligência. Essas informações foram organizadas e as avaliações específicas de cada jogo estão demonstradas em tabelas para uma melhor visualização dos resultados da pesquisa.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Conforme o que foi proposto na metodologia, foram analisados 12 jogos e seus potenciais para desenvolver diferentes tipos de inteligências múltiplas. Nas tabelas que serão apresentadas é possível visualizar as avaliações realizada com cada jogo relacionando-o com a inteligência múltipla que poderá estimular. Ainda foi analisado se o mesmo pode atuar em mais de uma inteligência.

Na Tabela 2 se encontra a avaliação dos jogos *Clash of Clans* e *Minecraft*, ambos foram apontados como prováveis estimuladores da inteligência lógico-matemática.

Tabela 2 - Jogos estimuladores da inteligência lógico-matemática

Nome do jogo	Inteligência principal Lógico-Matemática	Outras inteligências
<i>Clash of Clans</i>	Raciocínio lógico-matemático, pensamento estratégico.	Memorizar cenários do jogo – Inteligência visual-espacial.

<i>Minecraft</i>	Raciocínio lógico-matemático, pensamento estratégico.	Imaginação para construir ambientes no jogo e habilidade viso-espacial – Inteligência visual/espacial.
------------------	---	--

Fonte: Dados da pesquisa

O jogo *Clash of Clans* desenvolve no jogador o raciocínio lógico que o ajudará a administrar a sua vila de maneira estratégica. E ainda o raciocínio matemático, necessário para a compra de recursos e para a construção de seu clã. Já o jogo *Minecraft* pode ser uma proposta para o aprendizado e é uma ótima ferramenta para se trabalhar assuntos como: geometria espacial, frações, potenciação, radiciação, volume, área de superfícies, perímetro, análise combinatória, proporcionalidade e outros assuntos ligados a inteligência lógico-matemática.

A Tabela 3 apresenta os jogos selecionados para estimular a inteligência linguística-verbal. Foram escolhidos jogos *Ragnarok* e *World of Warcraft*.

Tabela 3 - Jogos estimuladores da inteligência lógico-matemática

Nome do jogo	Inteligência principal: linguística-verbal	Outras inteligências
<i>Ragnarok</i>	Vocabulário, criação de narrativas.	Percepção visual para construção de espaços e histórias no jogo – Inteligência visual/espacial. Trabalho em equipe – inteligência interpessoal.

<i>Word of Warcraft</i>	Vocabulário, criação de narrativas.	Percepção visual para construção de espaços e histórias no jogo – Inteligência visual/espacial
-------------------------	-------------------------------------	--

Fonte: Dados da pesquisa

Ao fazer um comparativo dos dois jogos propostos foram detectados alguns pontos: ambos os jogos possuem versão em português. O gráfico de Ragnarok é em 2D enquanto World of Warcraft é 3D. No entanto, o primeiro possui mais interação entre os jogadores do que o primeiro. Os dois jogos apresentam um possível potencial para o desenvolvimento da inteligência linguístico-verbal. O roteiro de ambos reforça que a linguagem, escrita, ouvida ou dialogada, é uma ferramenta sem a qual não é possível desenvolver estratégias e habilidades nos jogos eletrônicos.

Quanto a inteligência visual-espacial foram selecionados dois jogos, o *SimCity* e jogo de xadrez virtual *Chess Live*. A Tabela 4, a seguir, apresenta a avaliação dos mesmos.

Tabela 4 - Jogos estimuladores da inteligência visual-espacial

Nome do jogo	Inteligência principal: visual-espacial	Outras inteligências
<i>SimCity</i>	Memória Visual, resolução de problemas usando a visualização, transformação de ambientes	Trabalho em equipe – Inteligência interpessoal.
Xadrez <i>Chess Live</i>	Memória Visual, noções de direção (direita, esquerda, frente, atrás) e espaço.	Raciocínio Lógico para tomadas de decisão durante a partida – Inteligência Lógica Matemática.

Fonte: Dados da pesquisa

O *SimCity* é um jogo de simulação e construção de cidade. O objetivo do jogo é administrar uma cidade e garantir seu sucesso. Nesse game, o jogador assume o papel de prefeito e deverá gerenciar a sua cidade e seus moradores, os Sims. Já o jogo *Chess Live*, assim como o jogo de xadrez em sua forma convencional, trabalha a memória visual do jogador, imaginação e raciocínio lógico durante as diversas jogadas.

Para inteligência musical foram escolhidos os jogos *Sing Karaokê* e o *Guitar Hero*. Abaixo se encontra a Tabela 5 com as avaliações desses jogos.

Tabela 5 - Jogos estimuladores da inteligência musical

Nome do jogo	Inteligência principal: musical	Outras inteligências
<i>Sing Karaokê</i>	Composição, interpretação e apreciação de músicas	Jogar coletivamente em dupla ou em grupo – Inteligência Interpessoal.
<i>Guitar Hero</i>	Tocar instrumento – Inteligência musical.	Atenção, Memória visual para acompanhar as notas musicais – Inteligência Visual-Espacial.

Fonte: Dados da pesquisa

O *Sing Karaokê*, é um jogo que permite aos usuários cantarem suas músicas prediletas, nacionais ou internacionais. As músicas podem ser cantadas solo, em dupla ou em grupo. O jogador ainda pode ter a oportunidade de cantar com algum artista. Já o *Guitar Hero* proporciona ao usuário a sensação de estar tocando um instrumento, a guitarra. Para se sair bem no jogo, o usuário deve estar atento as notas musicais a serem reproduzidas. A cada acerto vai acumulando uma pontuação. Atualmente há vários jogos, inspirados no *Guitar Hero*, que são utilizados para ensinar guitarra e violão para iniciantes. É válido

ressaltar que esses jogos citados para estimular a inteligência musical, sozinhos, não são suficientes para aprender canto ou tocar instrumento, mas são um bom incentivo e um pontapé inicial para quem quer aprender música.

Quanto a inteligência cinestésico-corporal foi selecionado o jogo *Just Dance*. Abaixo, na Tabela 6, é possível visualizar a avaliação desse jogo.

Tabela 6 - Jogo estimulador da inteligência musical

Nome do jogo	Inteligência principal cinestésico-corporal	Outras inteligências
<i>Just Dance</i>	Coordenação Motor a, movimentar o corpo habilmente.	Percepção e Memória visual para acompanhar os passos de dança – Inteligência Visual-espacial.

Fonte: Dados da pesquisa

O jogo *Just Dance* possibilita a movimentação do corpo e trabalha a coordenação motora. À medida que os movimentos são executados de maneira correta, o jogador vai acumulando pontos.

Para a inteligência naturalista foi apontado o jogo *FarmVille*. Na Tabela 7, que pode ser visualizada abaixo, se encontra a sua avaliação.

Tabela 7 - Jogo estimulador da inteligência naturalista

Nome do jogo	Inteligência principal naturalista	Outras inteligências
<i>FarmVille</i>	Curiosidade, exploração, aventura, descobertas sobre o mundo animal e vegetal.	Compra e venda de produtos – Inteligência Lógico Matemática. Jogar coletivamente com outros usuários – Inteligência Interpessoal.

Fonte: Dados da pesquisa

Nesse game o jogador precisa manter uma fazenda com todos os desafios típicos da vida rural: cuidar de animais, fazer plantações, entre outros.

Inicialmente o jogador é desafiado a tornar sua fazenda mais rentável possível. Para isso deve investir em boas sementes para começar a sua plantação. No jogo tem a possibilidade de comprar animais, ferramentas, construções. De modo geral, a inteligência naturalista pode ser estimulada por jogos que tenham como cenário a natureza (fauna ou flora) e seja possível o jogador explorá-la e o *FarmVille* possui essa característica.

Para inteligências interpessoal e intrapessoal foram apontados dois jogos. O jogo *O que sou?* (para inteligência interpessoal) e o *The Sims* (para inteligência intrapessoal). Na tabela Tabela 8 há uma descrição dos possíveis estímulos que esses jogos podem promover.

Tabela 8 - Jogo estimulador da inteligência naturalista

Nome do jogo	Inteligência principal: Interpessoal	Outras inteligências
<i>O que sou?</i>	Coletividade, interação, comunicação	Agilidade, raciocínio para descobrir as palavras – Inteligência Lógico Matemática Percepção e memória visual – Inteligência Visual-espacial.
<i>The Sims</i>	Autoconhecimento, capacidade para lidar com situações e emoções.	Criar narrativas, construir histórias do personagem vivido no jogo – Inteligência Linguística Verbal

Fonte: Dados da pesquisa

O jogo *O que sou?* trata-se de um divertido jogo de adivinhação de charadas com mais de 20 categorias de opções. É um game feito para jogar em grupos, seja com a família ou amigos. Esse tipo de jogo promove momentos de interação e coletividade. Pode ser uma possibilidade para o desenvolvimento de relações interpessoais. Já o *The Sims* é um jogo simulador da vida real, criado em 2009. O objetivo do jogador é construir seu personagem desenvolvendo sua

vida pessoal e profissional através da imaginação e criatividade. Outro ponto a ser destacado é que o jogador pode decidir como irá encaminhar a solução de um problema e avaliar as consequências do mesmo. Nesse contexto poderá projetar situações do seu cotidiano e lidar com elas de forma virtual. É um momento que proporciona emoções e autoconhecimento.

CONCLUSÕES

Terminada essa investigação, é importante tecer algumas considerações sobre este trabalho. A teoria das Inteligências Múltiplas é uma importante vertente, pois apresenta um novo horizonte para a aprendizagem e desmistifica o conceito de inteligência. Essa teoria defende cada indivíduo possui um ou mais tipos de inteligências que precisam ser estimuladas. Um dos meios para esse estímulo são os jogos eletrônicos.

Através da experiência de jogo, o jogador é exposto a diversos estímulos que contribuem para o desenvolvimento dessas inteligências. Ressalta-se, porém, que cada indivíduo possui um ritmo de aprendizagem e o jogo eletrônico, a sua maneira, tem o poder de despertar em cada tipo de jogador diferentes aprendizados.

Visto que cada inteligência pode ser desenvolvida e aperfeiçoada, os jogos eletrônicos podem auxiliar no desenvolvimento das chamadas inteligências múltiplas. É fato que existem outras estratégias para estimular essas inteligências, no entanto uso dos *games* na educação abre novas possibilidades metodológicas de ensinar e aprender.

Sabe-se que o jogar é um ato voluntário e os *games* possibilitam ao jogador várias tentativas para completar uma missão. Mattar (2010, p.19) afirma

que “umas das características dos *games* é que os jogadores determinam como aprendem”. É a oportunidade de construir uma aprendizagem respeitando o ritmo de cada indivíduo. Cada experiência vivida em um jogo pode ser um estímulo a um aprendizado, a uma inteligência. O que reforça a ideia de que os jogos eletrônicos possuem diversas facetas de aprendizagem.

Ressalta-se que o estudo dessa temática não se esgota com esse trabalho. Esta é uma contribuição para propagar mais pesquisas que envolvam as Inteligências Múltiplas e os Jogos Eletrônicos. Espera-se que os apontamentos que este trabalho trouxe sejam importantes ferramentas para a promoção de melhorias no processo de ensino e aprendizagem. Como trabalhos futuros pretende-se realizar testes com estudantes verificando as contribuições dos jogos para estímulo de diversas inteligências. Pois entre o Play e o *Game Over* há possibilidades para diversão, aprendizagem e estímulos para as Inteligências Múltiplas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Celso. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. Editora Vozes Limitada, 2011.

BRASIL RAGNAROK ONLINE RPG. **Ragnarok**. Disponível em: <<http://ragnarok.uol.com.br/>>. Acesso em: 24 out. 2017.

DOMINGOS, J. **Jogos didáticos e o desenvolvimento do raciocínio geométrico**, 2008. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/articles/8488/1/jogos-didaticos-eo-desenvolvimento-do-raciocinio-geometrico>>. Acesso em: 01 abril 2022.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: ArtesMédicas, 1995.

GUITAR HERO. Disponível em: <<https://www.guitarhero.com/pt>>.. Acesso em: 24 out. 2017.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 2.ed. São

Paulo: Perspectiva. 2001. 33 p.

JOGOS DE XADREZ. **Jogos de xadrez** Disponível em: <<http://www.jogosxadrez.com.br/>>. Acesso em: 24 out. 2017.

JUST DANCE BRASIL. **Just dance.** Disponível em: <<http://justdancebrasil.com/>>. Acesso em: 24 out. 2017.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 5º Ed. São Paulo: Atlas, 2003

LEFFA, V. J. et al. Quando jogar é aprender: o videogame na sala de aula. revista estudos da linguagem. **Revista de estudos da linguagem**, Belo horizonte, v. 20, n. 1, p. 209-230, jun./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2579/2531>>. Acesso em: 24 out. 2017.

MACHADO, Renata Da Silva. Fator diversão na produção de um jogo eletrônico educativo. **Sgames 2014**, Porto alegre, n. 13, p. 550, nov./nov. 2014. Disponível em:

<http://www.sbgames.org/sbgames2014/files/papers/culture/full/cult_full_fator%20diversao%20na%20producao%20de%20jogo.pdf>. Acesso em: 24 out. 2017.

MARTINS, Jorge Santos. **O trabalho com projetos de pesquisa: Do ensino fundamental ao ensino médio.** Campinas: Papirus, 2001.

MINECRAFT. Disponível em: <<https://minecraft.net/pt-br/>>. Acesso em: 24 out. 2017

PRENSKY, Marc. **Aprendizagem baseada em jogos digitais.** São Paulo: SENAC, 2012.

SIMCITY. Disponível em: <<http://www.simcity.com>>. Acesso em: 24 out. 2017.

SINGER. G. D. E SINGER L. J. **Imaginação e jogos na era eletrônica.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

SING KARAOKÊ. Disponível em: <<https://www.smule.com/songs>>. Acesso em: 24 out. 2017.

SUPERCCELL. Clash of clans. Disponível em: <<http://supercell.com/en/games/clashofclans/>>. Acesso em: 24 out. 2017.

TECHTUDO. **Farmville.** Disponível em: <<http://www.techtudo.com.br/tudo-sobre/farmville.html>>. Acesso em: 24 out. 2017.

TECHTUDO. **O que sou.** Disponível em <<http://www.techtudo.com.br/tudo-sobre/quem-sou-eu.html>>. Acesso em: 24 out. 2017.



e-ISSN: 2177-8183

THE SIMS. Disponível em: <https://www.thesims.com/pt_br/>. Acesso em: 24 out. 2017.

WORLD OF WARCRAFT. Disponível em: <<https://worldofwarcraft.com/pt-br/>>. Acesso em: 24 out. 2017

**DISCUSSÕES SOBRE IMPACTOS DA INDÚSTRIA CULTURAL NA PRÁTICA
PEDAGÓGICA**

***DISCUSSIONS ON IMPACTS OF THE CULTURAL INDUSTRY ON
PEDAGOGICAL PRACTICE***

***DISCUSIONES SOBRE IMPACTOS DE LA INDUSTRIA CULTURAL EN LA
PRÁCTICA PEDAGÓGICA***

Beatriz Abreu

bмамбге.рrof@gmаil.com

Mestranda em Artes da Cena pela Escola Superior de Artes Célia Helena. Professora de Língua Portuguesa e Eixo Integrador Inter-áreas no Serviço Social da Indústria (SESI-SP)

RESUMO

Este artigo trata de inquietações docentes quanto ao emprego de produtos da Indústria Cultural na prática pedagógica. Seu objetivo é analisar e questionar os efeitos didáticos e sociais da cultura promovida pela mídia e recursos tecnológicos. Para tanto, através de pesquisa bibliográfica e exploratória, com abordagem qualitativa, relaciona o panorama sociopolítico brasileiro contemporâneo ao da Alemanha nazista e estabelece diálogo entre os estudos de Theodor Adorno (1947) e Paulo Freire (1982, 1999, 2019). Discorre sobre “entretenimento”, “arte elitizada” e “cultura de massas”, bem como as mudanças de fruição estética geradas pelos meios de comunicação, sobretudo rádio, televisão, Internet e plataformas de *streaming*. Os resultados mostram que considerar as referências culturais dos estudantes favorece uma educação cuja linguagem acessível comunica, promove o senso crítico, faz refletir e, por isso, emancipa.

Palavras-chave: Indústria Cultural. Educação. Liberdade Theodor Adorno. Paulo Freire.

ABSTRACT

This article deals with teachers' concerns regarding the use of Cultural Industry products in pedagogical practice. Its objective is to analyze and question the didactic and social effects of culture promoted by media and technological resources. For that, through bibliographical and exploratory research, with a qualitative approach, it relates the contemporary Brazilian sociopolitical panorama to that of Nazi Germany and establishes a dialogue between the studies of Theodor Adorno (1947) and Paulo Freire (1982, 1999, 2019). It discusses "entertainment", "elite art" and "mass culture", as well as the changes in aesthetic fruition generated by the media, mainly radio, television, Internet and streaming platforms. The results show that considering the cultural references of students favors an education whose accessible language communicates, promotes critical thinking, causes reflection and, therefore, emancipates.

Keywords: Cultural Industry. Classroom. Freedom. Theodor Adorno. Paulo Freire.

RESUMEN

Este artículo trata sobre las preocupaciones de los docentes con respecto al uso de productos de la Industria Cultural en la práctica pedagógica. Su objetivo es analizar y cuestionar los efectos didácticos y sociales de la cultura promovida por los medios y los recursos tecnológicos. Para ello, a través de una investigación bibliográfica y exploratoria, con enfoque cualitativo, relaciona el panorama sociopolítico brasileño contemporáneo con el de la Alemania nazi y establece un diálogo entre los estudios de Theodor Adorno (1947) y Paulo Freire (1982, 1999, 2019). Aborda el "entretenimiento", el "arte de élite" y la "cultura de masas", así como los cambios en el disfrute estético generados por los medios, principalmente radio, televisión, Internet y plataformas de streaming. Los resultados muestran que considerar los referentes culturales de los estudiantes favorece una educación cuyo lenguaje accesible comunica, promueve el pensamiento crítico, provoca la reflexión y, por tanto, emancipa.

Palabras clave: Industria Cultural. Educación. Libertad. Theodor Adorno. Paulo Freire.

INTRODUÇÃO

As ideias de uma educação emancipatória, postuladas por Paulo Freire (1999), atraem docentes que reconhecem a necessidade de se construir práticas pedagógicas favoráveis à libertação social. No vigente e conturbado cenário político brasileiro – em que o negacionismo e as *fake news* disseminaram-se pelo país – muitos professores, apesar das constantes acusações de “doutrinação”, têm redobrado esforços para estimular a consciência e o pensamento crítico nos estudantes. A luta contra a manipulação histórica – propositalmente instaurada para validar um plano político que se mostra antagonista à ciência e à cultura – suscita discussões pertinentes envolvendo questões pedagógicas e sociológicas, não como temas afins, mas complementares e indissociáveis. A educação constitui-se, portanto, como instrumento fundamental para romper a dinâmica perversa de alienação e manipulação do povo.

A Indústria Cultural, termo cunhado por Theodor Adorno e Max Horkheimer (1947), utiliza os meios de comunicação para satisfazer interesses capitalistas – transformar cultura em produto a ser amplamente comercializado, visando o lucro. Trata-se de um poderoso mecanismo de massificação que perpassa as esferas sociais, inclusive a escolar. Com o advento da Internet e a popularização das redes e plataformas de *streaming*, as relações mercadológicas intensificaram-se e novos desafios surgiram, inclusive na área educacional. Ao considerar o repertório dos estudantes, sob a perspectiva freiriana de que o aluno carrega uma bagagem de conhecimento que jamais deve ser ignorada, é inevitável deparar-se com os resultados da Indústria Cultural.

Este artigo não busca definir técnicas de ensino-aprendizagem que driblem a Indústria Cultural. Além de pretenciosa, seria uma proposta infactível, pois o sistema estabelecido tornou a prática do consumo automática. Se meramente negar a realidade não a transforma, é através da discussão intencional que se movimenta a existência coletiva. Assim, a relevância deste artigo consiste na fundamentação teórica e análise social, através das quais levanta questionamentos consequentes da prática pedagógica: Como um artefato de dominação pode estar a serviço de uma pedagogia libertadora? De que formas é possível apresentar novas referências culturais aos estudantes sem que o educador adote uma postura detentora do conhecimento? As inquietações que serão discutidas pautam-se, basicamente, em Adorno e Freire - e na busca incansável por uma educação humanizada, capaz de recriar possibilidades em sala de aula e favorecer a conquista da liberdade.

METODOLOGIA

Primeiramente, uma aula a respeito de “Teoria crítica da sociedade” e seus desdobramentos atuais, ministrada pela Profa. Dra. Bruna Della Torre de Carvalho Lima, no 1º semestre do Mestrado Profissional em Artes da Cena na Escola Superior de Artes Célia Helena. Sendo assim, através de pesquisas bibliográficas com abordagem qualitativa sobre o conceito de Indústria Cultural, postulado por Theodor Adorno e Max Horkheimer (1947), e das ideias freirianas sobre uma educação emancipatória (FREIRE, 1982, 1999, 2019), este artigo apresenta uma reflexão crítica no que concerne aos impactos sociais e pedagógicos consequentes da Indústria Cultural. Analisa a mercantilização da arte, acelerada por plataformas de *streaming* e redes sociais que promovem conteúdos massificados e contribuem para a persistência da dominação de classes.

Por outro lado, contrapõe as ideias dos pensadores supracitados, reconhecendo que a Indústria Cultural faz parte do repertório dos estudantes e ignorá-la seria, portanto, excluir a bagagem de manifestações sociais e artísticas que os discentes carregam. Além disso, admite que todos os indivíduos – inclusive os educadores – são influenciados pelo fenômeno. Relaciona a teoria à prática ao relatar um trabalho realizado em sala de aula, o qual partiu de uma sugestão dada por um grupo de estudantes do Ensino Médio. Assim, manifesta-se o caráter exploratório da pesquisa, cuja análise comparativa sobre as ideias apresentadas abre espaço para novas discussões e provoca educadores para um processo de ensino-aprendizagem horizontal, contemporâneo e dialógico com as culturas juvenis.

ATO ÚNICO: INQUIETAÇÕES DOCENTES QUANTO ÀS TEORIAS DE ADORNO E FREIRE NO CENÁRIO CONTEMPORÂNEO

Se você não está pagando pelo produto, então você é o produto.

Andy Lewis

1º Quadro – Panorama sociopolítico brasileiro comparado à Alemanha nazista

Em 1919, após a derrota da Alemanha na Primeira Guerra Mundial, constituiu-se um modelo de governo republicano cujo intuito era reestruturar a economia e a política do país. Ocorreu, então, uma assembleia constituinte na cidade de Weimar que estabeleceu o Parlamento e a Assembleia como entidades de poder central. A efervescência política consolidava-se pela polarização de dois grupos: trabalhadores

e simpatizantes do marxismo, os quais chegaram a organizar a Revolução Alemã (1918 e 1919), brutalmente impedida pelo exército republicano, e adeptos às ideias nazistas propagadas por Adolf Hitler. Durante a República de Weimar, a inflação trouxe prejuízos à economia alemã. A desvalorização monetária reduziu o poder de compra dos assalariados e engendrou o desemprego. No entanto, o grande fomento cultural do período também ganhou destaque no meio acadêmico. O Instituto de Pesquisa Social, fundado por Felix Weil, filho de um comerciante abastado, abrigou a Escola de Frankfurt, que desenvolveu algumas linhas de investigação acerca da teoria crítica da sociedade.¹ Nas décadas de 1930 e 1940, a ascensão do nazismo motivou estudos relevantes sobre as tendências autoritárias do proletariado. De acordo com Bruna Della Torre (2020), Horkheimer e outros pesquisadores buscavam entender

[...] o modo como a contradição entre capital e trabalho – que entediam [*sic*] ainda ser o fundamento do capitalismo – não tinha a luta de classes como um resultado imediato. Ao contrário, a classe trabalhadora parecia agir cada vez mais contra os próprios interesses. Nos anos de 1930, as pesquisas do Instituto passaram a girar em torno da compreensão de elementos que consideravam regressivos na classe trabalhadora, que teria levado parte dessa classe a tomar o partido de Hitler. (TORRE, 2020).

É notória a semelhança com a conjuntura atual do Brasil, sobretudo desde a candidatura e a posterior eleição de Jair Messias Bolsonaro à Presidência da República, em que discursos ligados à direita conservadora, com forte apoio popular, ameaçam as instituições democráticas. Na Alemanha, o regime nazista perseguiu intelectuais, obrigando-os a deixarem o país. Curiosamente, Paulo Freire – Patrono da Educação Brasileira – tem sido sordidamente criticado pelos grupos que ocuparam

¹ A contextualização do tema e o conceito de Indústria Cultural foram apresentados em aula sobre “Teoria crítica da sociedade” e seus desdobramentos atuais, ministrada pela Profa. Dra. Bruna Della Torre de Carvalho Lima, no 1º semestre do Mestrado Profissional em Artes da Cena (2020), da Escola Superior de Artes Célia Helena. Alguns apontamentos pessoais realizados durante a aula serviram de base para estruturação deste artigo.

o poder nacional após as eleições de 2018.² A ideia de educar para a liberdade representa perigo àqueles que planejam dominar a consciência social, transformando-a em mão de obra barata que, involuntariamente, corrobora o seu próprio dano. Boa parte do professorado está atenta ao panorama sociopolítico e compreende que “a educação enquanto ato de conhecimento é também e por isso mesmo um ato político” (FREIRE, 1982, p. 97). Valorizar a arte e fortalecer a cultura nos espaços escolares tornaram-se preceitos ainda mais necessários. Porém, surgem algumas inquietações: O capitalismo e os governos opressores não se mantêm no poder apenas pelos sistemas consolidados, mas também pela cultura oferecida. Utilizá-la como recurso pedagógico não seria uma maneira de encorajá-la e, conseqüentemente, contribuir para a persistência da dominação de classes? A arte como entretenimento, difundida profusamente pelos meios de comunicação, pode agregar criticidade no processo de ensino-aprendizagem? Sentenciar as referências culturais trazidas pelos alunos como produto alienante equipara a prática pedagógica à educação bancária?³ Existe algum nicho social⁴ cujo conhecimento e/ou formação o torne imune às influências dos meios de comunicação de massa? Não existem respostas prontas nem simples para discussões que envolvem diferentes contextos. Daí o caráter reflexivo e questionador deste artigo.

² Um exemplo foi a declaração que o presidente Jair Messias Bolsonaro concedeu a jornalistas em frente ao Palácio do Alvorada, chamando o educador de “energúmeno”. (Informações encontradas em: <<https://www.youtube.com/watch?v=4o4YONa9byg>>. Acesso em dezembro de 2020).

³ Segundo Freire, “Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. [...] O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem” (FREIRE, 2019, p. 81).

⁴ Subentende-se, aqui, referência à classe docente e artística.

2º Quadro – A pesquisa de Adorno, seus desdobramentos atuais e a prática pedagógica

Durante seu exílio americano, Adorno entrou em contato com o projeto do rádio, o qual pesquisava os impactos sociais e políticos da mídia massificada. Em seus estudos, apontou as relações mercadológicas como um fator preponderante para a depreciação da cultura (TORRE, 2017, p. 56). Tratada como mero item de compra e venda, a sua ampla distribuição favoreceu o fortalecimento de padrões – fenômeno que ganhou ainda mais intensidade com as plataformas de *streaming*, *Spotify*, *Deezer* e *Netflix*, por exemplo, nas quais os comportamentos repetitivos dos usuários tornam-se protótipos para futuras indicações feitas por algoritmos. É comum associar alguns gêneros musicais - como *funk*, *pagode*, *pop* e *sertanejo* - à cultura de massa, por possuírem menos prestígio nos redutos intelectuais – fruto ideológico que associa cultura a erudição. Porém, Bruna Della Torre afirma que

O problema principal daquilo que viria a ser nomeado de “indústria cultural” não é somente a padronização de seus produtos, a perda da autonomia da arte frente a indústria do entretenimento e [*sic*] etc., mas a transformação do próprio modo como se experimenta a arte. Se um dia a experiência estética esteve ligada à constituição subjetiva – de membros da burguesia –, a importância de se compreender o sentido imanente de uma música esteve ligada não só a uma questão estética, mas a um modo de organização da experiência como um todo. O fato de que isso era um privilégio de classe não é definitivo nesse argumento, porque privilégios de classe continuaram existindo, até mesmo no capitalismo tardio, mas a experiência perdeu-se cada vez mais e em todas as classes. (TORRE, 2017, p. 63)

Se, por um lado, a tecnologia facilitou o acesso a diferentes linguagens artísticas, por outro, tornou a experimentação – na melhor das hipóteses – supérflua. Não importa a classe social, faixa etária, formação acadêmica ou profissão – o sistema

capitalista ancorou-se na indústria do entretenimento, da qual todos os indivíduos são consumidores. Adorno e Horkheimer (1947, p. 58) referem-se à Indústria Cultural como um sistema formado pelo cinema, rádio e revistas. Pode-se acrescentar a essa estrutura: literatura comercial (os chamados *best-sellers*), moda, música, televisão e, sobretudo, internet e suas ferramentas, com destaque para as redes sociais. Basicamente, o capitalismo expandiu seus métodos fabris para o setor cultural, reduzindo-o a entretenimento propulsor da dominação. Segundo Alexandre Fernandez Vaz, a consequência é uma substituição desproporcional:

Em lugar da esperança e da utopia, (...) a banalidade do já conhecido, a repetição incessante, os clichês, os lugares-comuns, os excessos, a redundância daquilo que é pouco complexo, o sempre igual repetido incessantemente como um círculo infernal. (FERNANDEZ VAZ, 2006, p. 16)

De fato, viver sob o sistema capitalista é integrar-se às mazelas das estereotípias que padronizam comportamentos e formas de se relacionar com o mundo. Nas palavras de Adorno e Horkheimer

A cultura é uma mercadoria paradoxal. Ela está tão completamente submetida à lei da troca que não é mais trocada. Ela se confunde tão cegamente com o uso que não se pode mais usá-la. É por isso que ela se funde com a publicidade. Quanto mais destituída de sentido esta parece ser no regime do monopólio, mais todo-poderosa ela se torna. Os motivos são marcadamente económicos [sic]. [...] A publicidade é seu elixir da vida. (ADORNO; HORKHEIMER, 1947, p. 76)

É a essa cultura industrial – e, por isso, controladora e prescritiva, cujo fito é adaptar em vez de deslocar – que os estudantes e toda a sociedade, inclusive professores e artistas, estão expostos. No capítulo *A Indústria Cultural: O esclarecimento como mistificação das massas* lê-se: “O mundo inteiro é forçado a passar pelo filtro da indústria cultural” (ADORNO; HORKHEIMER, 1947, p. 59). A

lógica dominante é antagônica à visão de Paulo Freire que, embora direcionada a adultos, inspira a humanização das práticas pedagógicas em todos os níveis. Para Adorno, a conclusão é pessimista, sendo os efeitos da Indústria Cultural irreversíveis, devido a seu caráter sistêmico. Fernandez Vaz acrescenta que, nesse contexto,

Nenhum esforço de compreensão deve ser exigido, aliás, todo empenho nessa direção deve ser vedado, qualquer relação com o objeto que demande reflexão ou mediação estética para além da superficialidade, deve ser denegada. (FERNANDEZ VAZ, 2016, p. 17)

No entanto, a educação tem um ímpeto esperançoso e revolucionário. Segundo o pensamento freiriano,

A liberdade é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. [...] É condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos. (FREIRE, 2019, p. 46)

Ser livre não significa isenção absoluta – não há ser humano inatingível quanto aos efeitos do entretenimento manufaturado. A luta por liberdade está associada ao resgate da consciência – assumir o papel de sujeito agente enquanto os meios de comunicação divertem para não fazerem pensar e, assim, impulsionam a passividade. Segundo os estudiosos alemães, “Divertir significa sempre: não ter que pensar nisso, esquecer o sofrimento até mesmo onde ele é mostrado. A impotência é a sua própria base. É na verdade uma fuga [...] da última ideia de resistência que essa realidade ainda deixa subsistir” (ADORNO; HORKHEIMER, 1947, p. 68). Reconhecer o processo de modelagem para, então, combatê-lo é um legado fundamental da educação. Paulo Freire defende “o homem como um ser inconcluso, consciente de sua inconclusão, e seu permanente movimento de busca do *ser mais*” [grifo do autor].

(FREIRE, 2019, p. 101) Saber-se mercadoria é motivo categórico para recriar possibilidades pedagógicas e artísticas que amparem o compromisso de superar a inércia gerada pelo riso programado.

Nos espaços educativos, muitos professores encontram, na arte, formas de estimular o senso crítico. Filmes, músicas, textos e outras linguagens são frequentemente utilizadas⁵ para aprofundar, exemplificar e discutir temas tratados em aula. Tais recursos aproximam professores e alunos, pois o conhecimento transpõe as fronteiras dos recintos tradicionais de ensino-aprendizagem e desloca-se para o mundo palpável. Além disso, as referências trazidas pelos estudantes, mesmo que correspondam a produtos explícitos da Indústria Cultural, sustentam a dialética – elemento intrínseco à educação que comunica: entende e faz-se entender. Não se trata de permanecer limitado ao repertório derivado da vivência cotidiana, mas empregá-lo como ponto de partida – promover reflexões e deslocamentos a partir dele. Contudo, torna-se apropriado questionar: O objetivo é, de fato, considerar válidas e relevantes as indicações culturais dos alunos para o desenvolvimento da criticidade? Usá-las como artifícios a fim de facilitar a introdução de produtos artísticos e tecnológicos admirados pelo professor corresponde a educar para a liberdade? Novamente, a pretensão deste artigo não é esclarecer dúvidas, mas provocá-las.

É interessante notar que, para Adorno, a Indústria Cultural não pode ser rompida pela arte elitizada, pois não corresponde somente à “cultura de massa”. Vaz esclarece que os pensadores alemães “Não se referiam, portanto, a uma cultura que vem das massas, mas, essencialmente, a um conjunto de artefatos produzido para as massas consumidoras” (FERNANDEZ VAZ, 2016, p. 15). Bruna Della Torre afirma

⁵ A escolha do termo “utilizadas” foi intencional e não poderia, nesse contexto, ser substituída por “usadas”. A ideia de “utilizar” é “tornar útil”. Atribuir utilidade aos recursos tecnológicos e midiáticos é uma estratégia frequentemente adotada nos diversos níveis de ensino.

que “a falsa identificação entre a indústria cultural e a “cultura popular” leva às conclusões igualmente falsas de que [...] a “cultura popular” é reificada (porque a indústria cultural o é) e seu oposto é a alta cultura” (TORRE, 2017, p. 117). Associar entretenimento alienante às classes baixas demonstra a ignorância da burguesia contemporânea que não se admite genérica. Ademais, vincula-se às ideias equivocadas e preconceituosas de que apenas os economicamente desfavorecidos consomem arte reduzida a comércio, ou que todas as produções que adquirem ampla repercussão entre o público possuem qualidade inferior. Para ilustrar, em certa ocasião, um repórter, de modo inconveniente e obstinado, questionou o músico Rodrigo Amarante (integrante da banda Los Hermanos), sugerindo que o grupo se incomodava por ser lembrado pela música Ana Júlia. Após várias respostas negativas, Amarante declarou (segue a transcrição):

[...] nunca tivemos problemas com isso. Só que é comum, no Brasil, as pessoas acharem que fazer sucesso é uma coisa ruim, negativa, porque “[...] se faz sucesso não deve ser bom” e isso é uma ingenuidade, tanto da imprensa, quanto das pessoas de achar [sic] que se tornar público ou ser muito conhecido é uma coisa ruim [...]” (AMARANTE, 2020).

De fato, observa-se a tendência de duvidar e até mesmo desqualificar produções que alcançam grande audiência, como se apenas estas fossem resultado da Indústria Cultural. Enquanto Hermeto Pascoal é aclamado em nichos específicos, por exemplo, cantores que atingem as grandes massas, como Anitta e Pablo Vittar, são encarados como de qualidade artística inferior.

Apresentar, em sala de aula, clássicos literários, célebres sinfonias e concertos, filmes e espetáculos alternativos não é suficiente para liquidar o sistema da Indústria Cultural. Não se pretende, com isso, dizer que é inútil apresentar nomes e obras do

cânone mundial ou que a análise de letras escritas por Chico Buarque,⁶ por exemplo, e de produções cinematográficas alternativas/independentes de nada servirão para elaborar um posicionamento crítico nos discentes, mas que “todos os produtos distribuídos gratuitamente pela indústria cultural, sejam eles uma sinfonia de Beethoven ou uma música da Beyoncé, são igualmente, no sentido da função que passam a exercer, uma mercadoria como outra qualquer” (TORRE, 2017, p. 116).

Apresentar artistas e promover debates acerca de seus feitos são maneiras de somar experiências de fruição estética aos estudantes. Entretanto, mais urgente que tornar conhecida a arte não comercial, é dispor de recursos, estratégias e linguagens acessíveis à comunidade escolar – ou seja, é necessário que os temas, exemplos e indicações façam sentido aos alunos, considerando que cultura e meio são elementos antidicotômicos. Atentar-se ao contexto social do grupo é indispensável para que o processo de ensino-aprendizagem seja coeso à realidade. A afirmação de Freire (2019, p. 95): “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”, rememora que os educadores não detêm o conhecimento e que seus saberes não possuem valor superior aos dos estudantes. Assim, analisar coletivamente as referências culturais trazidas pelos discentes – sob uma perspectiva crítica e delatora – pode lhes servir de alerta acerca das táticas de dominação empregadas pelo sistema capitalista; contudo, há probabilidade de que o excesso de tal prática distancie professor-aluno, à medida que as ideias daquele parecem sensatas e as deste, tolas e, por isso, alienantes. Fazer com que um grupo social se julgue dependente da sagacidade ou senso crítico de terceiros também é uma forma de opressão. Em vez disso, procurar mensagens instigantes nas produções contemporâneas e abrir-se a novas possibilidades horizontaliza as

⁶ Compositor, intérprete e escritor que, apesar de pertencer ao meio “popular”, é estimado por comunidades de artistas e intelectuais brasileiros.

relações. Tomo liberdade para narrar de forma sucinta um fato ocorrido em 2019. Leciono o componente Língua Portuguesa na Escola Sesi-Cerquillo. Todos os anos, a rede Sesi-SP promove a Semana do Livro e da Biblioteca (SELIBI), em que homenageia um autor previamente selecionado. Em 2019, Ziraldo foi o escolhido pela sede, em São Paulo. Com o Ensino Médio, construí uma análise mais sociológica das obras – inclusive das produções em *O Pasquim*. Um grupo de alunas do primeiro ano decidiu estudar as representações da figura feminina, segundo o escritor, e trouxe para a sala de aula a música *Respeita as mina*, interpretada por Kell Smith. (MIDAS Music; SMITH, 2017) A livre escolha feita pelas estudantes engajou os colegas e propiciou debates sobre problemáticas importantes, como os papéis que as mulheres ocupam na sociedade, os estereótipos que carregam e como sofrem objetificação dos seus corpos. Não fazia parte do meu repertório – nem sequer conhecia a canção – mas o fato é que a letra apresenta uma mensagem potente sobre empoderamento feminino. Ademais, o fato de apresentarem uma música que pertence ao contexto dos estudantes e extraírem dela a possibilidade de discussões necessárias sobre equidade de gênero reforçou a horizontalidade das relações entre os participantes do processo de ensino-aprendizagem. É importante que os discentes percebam que também têm muito a ensinar e que o conhecimento é construído a partir da dialogicidade. As alunas organizaram figurinos, caracterizaram-se de personagens femininas encontradas nas obras de Ziraldo, coreografaram a música e gravaram um vídeo, que foi apresentado na escola. É indiscutível que a referência cultural trazida pelas estudantes foi muito significativa, porque comunicou.

A busca por inovação e facilidade de acesso encorajou diversos professores e artistas a fazerem uso de plataformas como *YouTube*, *Instagram*, *Facebook* e, mais recentemente, *TikTok*. Canais e postagens sobre arte e outros temas relevantes permeiam o universo de conteúdos saturados das redes sociais e trazem a sensação

de que o meio virtual movimentou a cultura, tornando-a mais democrática. As tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), bem como a necessidade de compreendê-las, surgem na lista de prioridades de documentos oficiais da educação brasileira, como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 9). Gêneros textuais contemporâneos – *post, tweet, meme, playlist, podcast, vlog*, entre outros – desencadearam novas formas de interação com o mundo (BRASIL, 2018, p. 487), de modo que negar a cultura digital firma-se como um ato reacionário. Influências nocivas – especialmente as *fake news* – precisam ser urgentemente combatidas defronte a um governo opressivo. Diante de tantos questionamentos, a educação ocupa um papel preponderante na formação da criticidade e da ética. Num cenário negacionista, lidar com os impactos da Indústria Cultural na prática pedagógica não configura utopia, mas resistência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As estratégias de sucateamento da cultura e educação, promovidas pelo governo federal, remetem o Brasil a práticas obscurantistas e opressoras. A crise da democracia – engajada por discursos populistas e *fake news* – trouxe implicações negativas aos professores, os quais enfrentam oposição por abordarem temas que visam combater o sistema dominante instaurado. Nesse panorama, os que realmente acreditam numa educação emancipatória, seguindo os preceitos de Paulo Freire – também descredibilizado por grupos políticos de direita e seus apoiadores – buscam incessantemente recursos e práticas pedagógicas que desenvolvam e fortaleçam o senso crítico dos estudantes. Porém, os meios de comunicação e a tecnologia modificaram o modo como a sociedade produz e recebe as manifestações artísticas.

A Indústria Cultural, termo cunhado por Theodor Adorno e Max Horkheimer, discorre acerca do caráter fabril que reduz arte a entretenimento. A crítica de Adorno parece antagônica às ideias de Freire, pois se a cultura amplamente distribuída é uma forma de manipulação social, usá-la como recurso pedagógico tende a consolidar os mecanismos de opressão.

Todavia, ponderar de maneira responsável acerca do que é Indústria Cultural atravessa fronteiras, pois o conceito não se restringe à “cultura de massas” – frequentemente associada a gêneros consumidos pelas classes baixas – mas a qualquer produção disseminada gratuita e velozmente, cuja fruição seja superficial. No contexto pedagógico, esse esclarecimento é elementar para que as referências culturais trazidas pelos estudantes sejam consideradas impulsionadoras da criticidade, em vez de julgadas como meros produtos alienantes. Reconhecer-se vulnerável aos efeitos da indústria do entretenimento torna a educação mais humanizada, no sentido que horizontaliza as relações entre professor-aluno e expande a disposição em conhecer o novo. Com a popularidade alcançada pelas redes sociais, as formas de conceber o mundo tornaram-se tecnológicas. A cultura digital trabalhada em sala de aula pretende desenvolver a ética e o domínio das interações virtuais. Apesar da adesão de artistas e educadores a plataformas e aplicativos de sucesso, apenas as experiências adquiridas ao longo do tempo revelarão se, de fato, é possível dominar aquilo que sistematicamente já dominou a humanidade; se o pensamento crítico pode ser alcançado através de telas e programas cujo objetivo é abstrair a capacidade de pensamento; e se a educação e a arte são capazes de reciclar o lixo promovido pela indústria cultural, de modo que os estudantes compreendam que a realidade é um espetáculo que não basta contemplar. Ser livre requer atuação.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **A indústria cultural como mistificação das massas. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos***. 1947, p. 57-79. Arquivo encontrado em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/208/o/fil_dialetica_esclarec.pdf>. Acesso em dezembro de 2020.

Los Hermanos e repórter – Entrevista sobre “Ana Júlia”. Canal de Márcio Eduardo. YouTube. 1 vídeo (00:02:25) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8wslhg_ofyw>. Acesso em dezembro de 2020.

Bolsonaro critica TV Escola e chama Paulo Freire de “energúmeno”. BAND Jornalismo 2019. YouTube. 1 vídeo (00:01:16) Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=4o4YONa9byg>>. Acesso em dezembro de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEF, 2018.

FERNANDEZ VAZ, A. REFLEXÕES DE PASSAGEM SOBRE O LAZER: NOTAS SOBRE A PEDAGOGIA DA INDÚSTRIA CULTURAL. **Pensar a Prática**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 13–26, 2006. DOI: 10.5216/rpp.v9i1.122. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/122>. Acesso em: 1 fev. 2022.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Educação: o sonho possível**. In. BRANDÃO, C. R. (org.) O educador: vida e morte. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 71. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

LEWIS, Andy in **O dilema das redes**, prod. Netflix, dir. Jeff Orlowski, 89 min., Estados Unidos, Netflix, 2020.

Kell Smith – Respeita As Mina (Videoclipe Oficial). MIDAS Music. YouTube. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/results?search_query=respeita+as+mina>. Acesso em dezembro de 2020.

TORRE, Bruna. **Adorno, crítico dialético da cultura**. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. 2017, p. 49-132.

TORRE, Bruna. As Leituras Elementares da Vida Acadêmica – A Teoria Crítica da Escola de Frankfurt. **Blog do Sociofilo**, 2020. [publicado em 06 abril de 2020]. Disponível em: <<https://blogdolabemus.com/2020/04/06/as-leituras-elementares-da-vida-academica-a-teoria-critica-da-escola-de-frankfurt-por-bruna-della-torre/>>. Acesso em dezembro de 2020.

**ANÁLISE PSICOSSOCIAL DA INTEGRAÇÃO SOCIAL DOS
UNIVERSITÁRIOS INGRESSANTES DURANTE O ENSINO REMOTO
EMERGENCIAL**

**PSYCHOSOCIAL ANALYSIS OF SOCIAL INTEGRATION OF UNIVERSITY
ENTRANTS DURING EMERGENCY REMOTE EDUCATION**

**ANÁLISIS PSICOSOCIAL DE LA INTEGRACIÓN SOCIAL DE LOS
INGRESADOS EN LA UNIVERSIDAD DURANTE LA EDUCACIÓN A
DISTANCIA DE EMERGENCIA**

Márcia Kelma de Alencar Abreu
kelma.abreu@urca.br
Doutora em Psicologia
Universidade Regional do Cariri

Maria Eduarda de Sousa Flor
eduarda.flor@urca.br
Graduanda em Pedagogia, bolsista da FUNCAPⁱ
Universidade Regional do Cariri

RESUMO

O presente estudo surge com o intuito de analisar os fatores que influenciam a integração social dos estudantes do 1º semestre dos cursos de graduação da URCA durante o Ensino Remoto Emergencial, assim como as principais dificuldades e formas de enfrentamento empreendidas neste contexto. A pesquisa tem abordagem quantitativa e foi realizada com 67 estudantes ingressantes durante o Ensino Remoto Emergencial, pertencentes aos cursos de Pedagogia, Letras, Teatro, Física, Engenharia de Produção e Edificações.

99

Utilizou-se um questionário *on-line* composto pelos dados sociodemográficos, Escala de Integração Social no Ensino Superior e Escala de Percepção de Suporte Social. Visualiza-se especificidades do Ensino Remoto Emergencial e seus desafios aos estudantes ingressantes, que implicam no enfraquecimento das relações acadêmicas enquanto necessárias fontes de suporte social, as quais, por sua vez, impactam no equilíbrio emocional, ao observar a conexão entre estes aspectos e a satisfação com o rendimento acadêmico, bem como a exigência do desenvolvimento de habilidades adaptativas para a autorregulação do próprio processo de aprendizagem. Destarte, problemáticas como a necessidade de adquirir recursos tecnológicos, o planejamento e organização do tempo e ambiente doméstico de estudo, as estratégias de autoliderança no processo de aprendizagem e o fortalecimento dos mecanismos de autodeterminação são intensificadas para resistir e obter êxito no rendimento acadêmico. Este estudo contribui no sentido de dar visibilidade a estes impactos, o que pode apontar caminhos para o planejamento de ações institucionais, reflexões e debates que auxiliem a torná-los menos árduo, diminuindo os níveis de comprometimento emocional, desistência e evasão que este cenário pode acarretar.

Palavras-chave: Estudantes Universitários. Ensino Remoto Emergencial. Adaptação. Aspectos psicossociais. Contexto pandêmico.

ABSTRACT

This study aims to analyze the factors that influence the social integration of students in the 1st semester of undergraduate courses at URCA during Emergency Remote Teaching, as well as the main difficulties and ways of coping undertaken in this context. The research has a quantitative approach and was carried out with 67 freshman students during Emergency Remote Teaching, belonging to the Pedagogy, Languages, Theater, Physics, Production Engineering and Buildings courses. An online questionnaire was used, consisting of sociodemographic data, the Social Integration Scale in Higher Education and the Perception of Social Support Scale. The specifics of Remote Emergency Teaching and its challenges to incoming students are seen, which imply the weakening of academic relationships as necessary sources of social support, which, in turn, impact on emotional balance, by observing the connection between these aspects and the satisfaction with academic performance, as well as the requirement to develop adaptive skills for self-regulation of the learning process itself. Thus, issues such as the need to acquire technological resources,

the planning and organization of time and home environment for study, self-leadership strategies in the learning process and the strengthening of self-determination mechanisms are intensified to resist and achieve success in academic achievement. This study contributes towards giving visibility to these impacts, which can point out ways to plan institutional actions, reflections and debates that help make them less arduous, reducing the levels of emotional commitment, giving up and evasion that this scenario can entail.

Keywords: University Students. Emergency Remote Learning. Psychosocial Aspects. Adaptation. Pandemic Context.

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo analizar los factores que influyen en la integración social de los estudiantes del 1er semestre de los cursos de grado de la URCA durante la Enseñanza Remota de Emergencia, así como las principales dificultades y formas de afrontamiento emprendidas en este contexto. La investigación tiene un enfoque cuantitativo y se llevó a cabo con 67 estudiantes de primer año durante la Enseñanza Remota de Emergencia, pertenecientes a los cursos de Pedagogía, Idiomas, Teatro, Física, Ingeniería de Producción y Edificación. Se utilizó un cuestionario en línea, compuesto por datos sociodemográficos, la Escala de Integración Social en la Educación Superior y la Escala de Percepción de Apoyo Social. Se vislumbran las particularidades de la Enseñanza Remota de Emergencias y sus desafíos para los estudiantes entrantes, que implican el debilitamiento de las relaciones académicas como fuentes necesarias de apoyo social, que, a su vez, impactan en el equilibrio emocional, al observar la conexión entre estos aspectos y la satisfacción con rendimiento académico, así como la exigencia de desarrollar habilidades adaptativas para la autorregulación del propio proceso de aprendizaje. Así, se intensifican temas como la necesidad de adquirir recursos tecnológicos, la planificación y organización del tiempo y ambiente del hogar para el estudio, las estrategias de auto-liderazgo en el proceso de aprendizaje y el fortalecimiento de los mecanismos de autodeterminación para resistir y lograr el éxito en el rendimiento académico. Este estudio contribuye a dar visibilidad a estos impactos, los cuales pueden señalar formas de planificar acciones institucionales, reflexiones y debates que ayuden a hacerlos menos arduo, reduciendo los niveles de compromiso emocional, abandono y evasión que este escenario puede conllevar.

Palabras clave: Estudiantes universitarios. Enseñanza a distancia de emergencia. Psicosocial Aspectos. Adaptación. Contexto de la pandemia.

INTRODUÇÃO

Os estudantes ingressantes no Ensino Superior encontram uma série de desafios adaptativos, mesmo antes dos novos impasses trazidos pela pandemia, que vão muito além da questão das notas e que interferem no sucesso acadêmico, por envolver aspectos cognitivos e não cognitivos (GUERREIRO-CASANOVA; POLYDORO, 2010; DINIZ, 2017; ALMEIDA, 2007; ALMEIDA *et al.*, 2012).

A integração outorga o desenvolvimento de domínios acadêmicos, pessoais, sociais e vocacionais, o que exige a compreensão e a vivência da cultura acadêmica, suas normas e valores, assim como a socialização com os seus pares (GUERREIRO-CASANOVA; POLYDORO, 2010). Para Diniz (2017), o fortalecimento das relações acadêmicas é essencial para que o ingressante adquira as competências técnico-científicas, psicossociais e culturais necessárias à sua adaptação e permanência.

Nesse sentido, Almeida (2007) afirma que o processo de integração dos ingressantes outorga o desenvolvimento dessas diversas habilidades. Portanto, as adversidades consequentes das dificuldades encontradas, especialmente no período de integração ao meio acadêmico, exigem aprendizagens e mecanismos adaptativos aos sujeitos para que consigam ampliar suas funcionalidades comportamentais, cognitivas e afetivas.

Destarte, o suporte social, advindo dos relacionamentos interpessoais, é potencialmente propulsor dos instrumentais práticos, cognitivos, informacionais e afetivos, necessários à construção de novos mecanismos e aprendizagens que

auxiliem os sujeitos a lidarem com as situações adversas, estressoras e conflitivas (GONÇALVES *et al.*, 2012).

Na atualidade, a pandemia do vírus da COVID 19 deflagra ainda mais dificuldades neste processo adaptativo, duramente desafiado pelas medidas de isolamento social e seus impactos nas expectativas das vivências e aprendizagens acadêmicas, a partir do ingresso no ensino superior, expectado na modalidade presencial. Estes impactos podem acarretar perda do sentimento de controle sobre o projeto de vida, no acirramento ou eclosão de transtornos de saúde mental, no aumento dos níveis de evasão e desistência, o que evidencia a relevância da temática abordada com os estudantes dos primeiros semestres que ingressaram no contexto de ensino remoto emergencial.

De acordo com Silva, Rangel e Sousa (2020), a pandemia traz fortes impactos nas questões acadêmicas, já que as medidas restritivas, como o *lockdown* e o distanciamento social, acarretaram suspensão das aulas. Neste contexto, as instituições de ensino precisaram optar pelo ensino remoto como estratégia de dar continuidade aos estudos. Para Hodges *et al.* (2020), o Ensino Remoto, em seu caráter emergencial, é considerado uma forma temporária e alternativa de ensino, em razão de alguma situação de crise, que tem como principal objetivo fornecer o acesso à educação durante alguma emergência.

Nesse sentido, Saviani e Galvão (2021) afirmam que a opção pelo ensino remoto se justifica ao ser considerada como uma solução emergencial. No entanto, os autores afirmam ainda que há quedas na qualidade de ensino, baixos níveis de aprendizagem e conteúdo, tanto devido ao fato da reduzida carga horária, quanto pelo acúmulo de tarefas, já que os estudantes precisaram ser ainda mais autônomos quanto ao seu processo de ensino- aprendizagem, o que também os deixa sobrecarregados com a quantidade de leituras e atividades.

A esse respeito, Silva *et al.* (2021) destacam que o Ensino Remoto Emergencial (ERE) gerou uma série de desafios, como a falta de recursos para que esse modelo de ensino fosse implantado de forma eficaz. Essas questões, como atividades à distância, falta de tempo, falta de apoio pedagógico e fragilidade na comunicação, têm sido obstáculos para o enfrentamento dessas mudanças repentinas, cujas possibilidades de enfrentamento não são possíveis para todos, em razão dos grandes níveis de desigualdade existentes que acentuam a fragilidade mental, econômica e social.

Para Behar (2009), a Educação a Distância (EAD) se operacionaliza na separação presencial entre professor e aluno, mas tem como característica principal a organização didática específica para este fim, por usufruir dos mais diversos meios que possibilitam uma boa comunicação entre aluno e professor, o que ocorre por meio de *chats*, *e-mails*, fóruns de discussão. Além disso, os professores são preparados e formados para lidar com as ferramentas tecnológicas, plataformas e metodologias didáticas inerentes à EAD. Ocorre também a distribuição de materiais adaptados à EAD, o que possibilita um melhor desempenho dos discentes.

Desta forma, é possível compreender a grande diferença existente entre o ERE e a EAD, pois o ERE é utilizado para substituir as atividades que aconteceriam no presencial, ou seja, não ocorre de forma planejada, é apenas para que as atividades educacionais não fiquem paradas. Além disso, esta modalidade de ensino, que deveria ser pontual em situação de emergência, está perdurando, o que constitui um paradoxo, a tornar mais complexos os desafios impostos.

A respeito da suspensão das aulas presenciais, Gusso *et al.* (2020) colocam o desafio da necessidade de desenvolvimento de maneiras alternativas

de ensino. Esse sistema educativo no formato virtual, para Moreira, Henriques e Barros (2020), obriga os professores a enfrentar as alterações desse novo modelo didático em sua prática docente e a estimular para que o estudante se torne ativo, de modo a promover uma aprendizagem autônoma.

Em vista desse contexto de ERE, uma integração social satisfatória passa a ser um desafio ainda maior, tendo em vista a sua relevância para o sucesso acadêmico em tempos tão desafiadores, a fim de evitar os riscos de evasão, de forma a impulsionar êxito na formação e na conclusão dos estudos, bem como minimizar o adoecimento mental dos estudantes.

Destarte, este estudo se propõe a gerar conhecimento sobre os principais desafios encontrados pelos estudantes ingressantes para a permanência no meio acadêmico em tempos de ensino remoto emergencial, cujos resultados possibilitam a operacionalização de ações institucionais propositivas de apoio, a colaborar para a diminuição da retenção e da evasão.

Neste sentido, o objetivo desta investigação consiste em analisar os fatores que influenciam a integração social dos estudantes do 1º semestre dos cursos de graduação da URCA durante o ensino remoto emergencial, assim como as principais dificuldades e formas de enfrentamento empreendidas neste contexto.

Para tanto, será analisada a relação de predição entre os elementos da integração social (relação com os colegas universitários, professores, amigos e família) para a percepção de suporte social no período de adaptação dos estudantes. Busca-se ainda conhecer as conexões entre as relações acadêmicas, o equilíbrio emocional e a satisfação com o rendimento acadêmico dos ingressantes durante esse processo.

METODOLOGIA

Esta pesquisa possui abordagem quantitativa, visto que possibilita identificar e comparar resultados, em uma perspectiva objetiva, de modo a facilitar a visualização dos dados e a ampliar a abrangência da investigação.

Contexto e participantes

A URCA, fundada em 1987, é uma das três universidades estaduais do Estado do Ceará e se constitui como instituição de referência na formação superior da região do Cariri cearense, sendo articuladora entre o ensino superior e o desenvolvimento regional, com destacado pioneirismo na interiorização do ensino superior. Possui 5 *campi* situados nessa região, nas cidades de Crato, Juazeiro do Norte, Campos Sales, Missão Velha e Iguatu.

A amostra foi composta por 67 estudantes ingressantes durante o Ensino Remoto Emergencial de 5 cursos. A maior parte cursou o Ensino Médio em escola pública ($f = 95\%$; $n = 61$), são jovens com idade predominante entre 18 e 23 anos ($f = 76\%$; $n = 51$), a maioria se autodeclara negra, somatória de pardos e pretos, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE; $f = 85\%$; $n = 55$), predomina o gênero feminino ($f = 74,6\%$; $n = 50$) e a faixa de renda familiar mais frequente é de até 2 salários mínimos ($f = 91\%$; $n = 60$). Os cursos que participaram foram Pedagogia ($f = 58\%$; $n = 39$), Letras ($f = 21\%$; $n = 14$), Engenharia de Produção ($f = 16\%$; $n = 11$), Física ($f = 1,5\%$; $n = 1$), Teatro ($f = 1,5\%$; $n = 1$), Edifícios ($f = 1,5\%$; $n = 1$).

A fim de divulgar os objetivos e *link* do instrumento de pesquisa, acessamos as salas virtuais do curso de Pedagogia, o que explica um número maior de participantes, já que tínhamos maior facilidade de comunicação com os docentes. Em outros cursos, fizemos a divulgação por intermédio dos professores que disponibilizaram as informações da pesquisa e o *link* do

questionário nos grupos de *WhatsApp* das disciplinas. A coleta de dados se deu entre maio e junho de 2020.

Os participantes da investigação compuseram uma amostra por conveniência, com base nos critérios: ser aluno do 1º semestre dos cursos de graduação presencial da URCA nos *campi* localizados em Crato e Juazeiro do Norte; ter 18 anos ou mais; estar com matrícula ativa e regular; aceitar o TCLE (Termo de Compromisso Livre e Esclarecido).

Instrumentais

O instrumento utilizado foi um questionário, dada a sua fácil aplicabilidade e possibilidade de abrangência (FIFE-SCHAW, 2014). O questionário foi aplicado de forma remota, através do *google form*. Este foi pré-testado para adequação de linguagem e melhor aplicabilidade. Os itens do instrumento tiveram a seguinte composição: Dados sociodemográficos, Escala de Integração Social no Ensino Superior Revista e Ampliada (EISES; DINIZ, 2017), Escala de Percepção de Suporte Social reduzida (EPSS-r; XIMENES *et al.*, 2020). Incluem-se ainda duas questões abertas ao final: "Escreva duas principais dificuldades na sua adaptação" e "Escreva duas formas que você encontrou para enfrentar estas dificuldades na sua adaptação."

A Escala de Integração Social no Ensino Superior – Revista e Aumentada (EISES-R; DINIZ, 2017) contempla 30 itens igualmente distribuídos por cinco fatores e destina-se a investigar a integração social no Ensino Superior, considerando os seguintes constructos: Equilíbrio Emocional (EE); Relacionamento com Colegas (RC) e Relacionamento com Professores (RP), Relacionamento com Família (RF) e Relacionamento com Amigos (RA).

Esses fatores permitem visualizar aspectos relevantes do objeto através de instrumento específico voltado ao contexto do Ensino Superior. A Escala de

Percepção de Suporte Social, em sua versão reduzida, com 12 itens, (EPSS-r; XIMENES *et al.*, 2020) tem o objetivo de avaliar o suporte social a partir da percepção dos sujeitos.

Análise dos Dados

Foi realizada análise quantitativa a partir da tabulação dos dados obtidos através dos questionários, inseridos no *software* SPSS e analisados com tratamento estatístico (MARÔCO, 2018). Foram realizadas Análise Multivariada de Variância (MANOVA), modelos de regressão linear múltipla, além de estatísticas descritivas a partir das variáveis nominais, algumas delas categorizadas, como as duas últimas perguntas abertas do instrumento anteriormente relatadas, em que se identificou a dificuldade e a forma de enfrentamento principal para cada sujeito, já que a maioria respondeu apenas uma opção em cada questão. Neste sentido, pode-se comparar médias, realizar previsões entre critérios e visualizar variações de frequências.

Destaca-se ainda que, para proceder a tais análises, foram observados os condicionantes dos procedimentos estatísticos (MARÔCO, 2018), tais como testes de normalidade e homogeneidade de variâncias. Para os testes de regressão, fez-se o exame dos pressupostos de normalidade através da observação dos valores absolutos de assimetria e curtose ($sk < 2, ku < 7$), da independência dos resíduos (teste d de Durbin-Watson $\approx 2,0$) e de homocedasticidade dos resíduos (teste W de White com $p \geq .05$), bem como de (multi)colinearidade entre preditores mediante o Variance Inflation Factor (VIF ≤ 5 ou mesmo ≤ 10) e o índice de condição em nível aceitável (k' entre 10 e 30).

Aspectos éticos e compromisso social da pesquisa

Os estudantes que participaram da pesquisa foram previamente esclarecidos sobre os objetivos da investigação, seu caráter de sigilo e

confidencialidade, bem como sobre a garantia da preservação dos dados e do caráter voluntário da colaboração. Estes critérios estão descritos no TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), cuja leitura e concordância foram condições para participação na pesquisa. O projeto de pesquisa foi encaminhado e submetido ao comitê de ética da URCA, aprovado com CAEE 33929220.7.0000.5055, resguardando os princípios e as diretrizes da Resolução Nº 510, de 7 de abril de 2016. Afirma-se o compromisso ético com a devolutiva e a socialização dos dados da pesquisa para os sujeitos e a instituição.

RESULTADOS

Realizou-se uma análise de regressão linear múltipla para predição da percepção de Suporte Social (SS) entre os estudantes ingressantes a partir dos elementos da integração social, utilizando os Preditores RC, RP, RA, RF.

Tabela 1 - Regressão linear múltipla para predição da Percepção de Suporte Social

Modelo Geral de $F(4,61) = 6,28; p < 0,001; R^2 = 0,29$

Regressão

Preditor	T	B	EP	B
Relação com os Colegas	$t(66) = 1,00$ $p = 0,318$	0,11	0,11	0,13
Relação com os Professores	$t(66) = -0,83$ $p = 0,412$	-0,82	0,10	-0,10
Relação com a Família	$t(66) = 3,13$ $p < 0,01$	0,27	0,09	0,37
Relação com os Amigos	$t(66) = 1,80$ $P = 0,076$	0,19	0,11	0,24

Fonte: dados da pesquisa.

O modelo geral mostrou-se significativo para os preditores, o que demonstra que quanto maiores são os índices das relações sociais, maiores são os índices de percepção de suporte social. No entanto, os modelos particulares para cada preditor apresentaram-se significativos apenas para o critério RF.

Outra análise realizada foi uma regressão linear múltipla para predição do critério Equilíbrio Emocional a partir dos preditores da Integração Social (RA, RF, RP, RC).

Tabela 2 - Regressão linear múltipla para predição de Equilíbrio Emocional

Modelo Geral de $F(4,61) = 8,21; p < 0,001; R^2 = 0,35$

Regressão

Preditor	<i>T</i>	<i>B</i>	<i>EP</i>	<i>B</i>
Relação com os Colegas	$t(66) = 2,87$ $p < 0,01$	0,44	0,16	0,36
Relação com os Professores	$t(66) = 2,22$ $p < 0,05$	0,31	0,14	0,26
Relação com a Família	$t(66) = 0,16$ $p = 0,874$	0,02	0,12	0,01
Relação com os Amigos	$t(66) = 0,65$ $p = 0,644$	0,10	0,15	0,09

Fonte: dados da pesquisa.

O modelo geral de regressão linear se mostrou significativo estatisticamente para a predição do equilíbrio emocional, a partir dos fatores da

integração social. No entanto, observa-se no modelo particular de cada critério que esse índice se deve apenas aos fatores RC e RP. Dada a relevância apresentada pelas relações acadêmicas (RC, RP) na Integração Social e pelo impacto destes construtos no EE, interessou-nos investigar a comparação das médias desses critérios na satisfação com o Rendimento Acadêmico entre 2 grupos de estudantes (Satisfeitos ou Insatisfeitos), conforme Tabela 3:

Tabela 3 - Manova dos critérios RC, RP e EE para a Satisfação com o Rendimento Acadêmico

Critério	Médias entre Grupos	Igualdade de variâncias	Teste <i>F</i>	Magnitude de efeito	Potência Estatística Observada
RC	Satisfeitos (<i>M</i> = 3,35) Insatisfeitos (<i>M</i> = 2,92)	<i>F</i> Levene = 0,62 <i>p</i> = 0,433	<i>F</i> (1,64) = 5,10 <i>p</i> < 0,05	Fraca a Moderada $\eta^2 = 0,07$	Pobs = 0,60
RP	Satisfeitos (<i>M</i> = 3,47) Insatisfeitos (<i>M</i> = 3,24)	<i>F</i> Levene = 0,41 <i>p</i> = 0,522	<i>F</i> (1,64) = 1,18 <i>p</i> = 0,28	Fraca $\eta^2 = 0,01$	Pobs = 0,19
EE	Satisfeitos (<i>M</i> = 2,54) Insatisfeitos (<i>M</i> = 1,68)	<i>F</i> Levene = 0,24 <i>p</i> = 0,625	<i>F</i> (1,64) = 14,82 <i>p</i> < 0,001	Elevada $\eta^2 = 0,19$	Pobs = 0,97

Fonte: dados da pesquisa.

Nota: RC=Relação com os colegas; RP=Relação com os Professores; EE=equilíbrio Emocional. Índices psicométricos: η^2 = eta quadrado parcial.

O modelo geral da MANOVA apresenta-se como significativo. No entanto, esta significância se deve apenas aos Critérios RC e EE, impactando

mais na saúde emocional do que nas relações acadêmicas, o que significa que a satisfação com o rendimento está relacionada a níveis mais altos de equilíbrio emocional e a relacionamentos mais fortalecidos entre pares. Podemos ainda inferir que possivelmente não estar satisfeito com o rendimento pode demonstrar implicações em piores níveis de equilíbrio emocional e relações mais fragilizadas com os colegas.

Cabe destacar que 75% dos estudantes desta pesquisa (n = 50) estão ingressando pela primeira vez no universo acadêmico, ou seja, além de estarmos no contexto de excepcionalidade devido à pandemia, há questões específicas do processo de adaptação no Ensino Superior, implicações que são potencializadas pelo Ensino Remoto Emergencial. Portanto, interessou-nos investigar quais são as principais dificuldades e formas de enfrentamento neste processo de adaptação, o que se visualiza nas Tabelas 4 e 5.

Tabela 4 – Principais dificuldades na Adaptação ao Ensino Superior

Principais dificuldades na Adaptação	f	%
Falta de recursos pedagógicos, tecnológicos e materiais	20	30
Realização e quantidade de atividades acadêmicas	15	22,5
Problemas psicológicos	10	15
Condições e ambiente de estudo	7	10,5
Integração Social no meio acadêmico	5	7,5
Não tem dificuldades	2	3,0
Dificuldade em retomar os estudos após longo período de conclusão do Ensino Médio	1	1,5
Dificuldade em lidar com as tecnologias	1	1,5
Problemas de visão	1	1,5
Não respondido	5	7,5
Total	67	100

112

Fonte: dados da pesquisa.

As dificuldades mais pontuadas pelos estudantes, de acordo com a Tabela 4, foram: falta de recursos ($f = 30\%$; $n = 20$), realização e quantidade de atividades acadêmicas ($f = 22,5\%$; $n = 15$), problemas psicológicos ($f = 16,5\%$; $n = 11$), condições e ambiente de estudo, ($f = 10,5\%$; $n = 7$). A integração social no ambiente acadêmico ($f = 7,5\%$; $n=5$) também foi apontada.

Tabela 5 – Estratégias de Enfrentamento ao Ensino Superior

Estratégias de Enfrentamento	f	%
Organização do tempo para estudo em casa	18	26,5
Integração Social no meio acadêmico	11	16,5
Ainda não encontrou ou não tem dificuldade	10	15
Autodeterminação	9	13,5
Suporte familiar	3	4,5
Estratégias pedagógicas autodidatas	3	4,5
Adquirir pacote de internet ou usar a internet de alguém	2	3,0
Procurar ajuda e fazer terapia	2	3,0
Aprender a ser solitário	1	1,5
Não respondido	8	12
Total	67	100

Fonte: dados de pesquisa

De acordo com a Tabela 5, observa-se que as principais formas de enfrentamento apontadas pelos estudantes foram: Organização de tempo para estudo ($f = 26,5\%$; $n = 18$), integração social no meio acadêmico ($f = 16\%$; $n = 11$), autodeterminação ($f = 15\%$; $n = 10$). O suporte familiar e as estratégias

pedagógicas autodidatas também foram apontados com igual frequência ($f = 4,5\%$; $n = 3$).

DISCUSSÃO

1 Integração social, percepção de suporte social e equilíbrio emocional

Ao analisar a Tabela 1, pode-se concluir que o modelo geral de regressão, com magnitude de efeito moderado, se apresenta como significativo, o que pode sugerir a importância que as dimensões da integração social têm para a predição da percepção de suporte social. No entanto, ao observar cada relação de predição, pode-se inferir que a fonte de suporte familiar é a mais impactante para aumentar a percepção de suporte social, já que no momento pandêmico que exigiu o distanciamento social, a família pode ter sido o principal elemento de convivência ou de suporte de recursos para os universitários que, com as aulas presenciais suspensas, ficaram impossibilitados de obter um maior apoio dos colegas e professores, o que dificulta a integração social no meio acadêmico.

Devido ao ensino remoto implementado em caráter emergencial (SAVIANI; GALVÃO, 2021), essa integração se torna um desafio ainda maior, dada a dificuldade de alcance para a formação das redes de apoio e solidariedade entre colegas. Cassandre, Amaral e Silva (2016) asseveram a importância do suporte recebido dos colegas e professores como facilitadores da permanência, e Passos (2015) destaca a relevância da formação das redes de solidariedade.

Destarte, a Tabela 2 revela que, mesmo de forma virtual, quando os estudantes conseguem fortalecer as afinidades acadêmicas, com professores e entre colegas, eles obtêm maiores médias de equilíbrio emocional, o que

evidencia a importância das relações acadêmicas para a saúde emocional dos discentes.

Segundo os dados da FONAPRACE (2016), coletados antes da pandemia, 30% dos universitários das instituições federais de ensino fizeram ou fazem uso de medicação psiquiátrica, 60% sofrem de ansiedade, 20% de tristeza persistente, 10% de medo ou pânico, 32% de insônia, 6% possuem ideia de morte e 4% têm pensamento suicida. Os dados demonstram a relevância da temática da saúde emocional dos estudantes universitários, e acrescentam ainda que 80% apresentam dificuldades emocionais para desempenhar suas atividades, o que indica a forte relação entre rendimento acadêmico e saúde emocional.

Entre as habilidades educativas essenciais a serem empreendidas neste processo de adaptação, encontram-se as que estão relacionadas ao alcance de um bom rendimento acadêmico, principal moeda da vida acadêmica por se relacionar diretamente ao êxito e ao sucesso nos estudos, motor da formação universitária.

Os estudantes que percebem satisfação com o rendimento acadêmico apresentam maiores níveis de equilíbrio emocional do que os estudantes insatisfeitos (Tabela 3). Destarte, pode-se supor que a insatisfação com o rendimento acadêmico é um elemento preditor do sofrimento psíquico, podendo ser considerado como um dos fatores relevantes que se relacionam à saúde mental, já que o equilíbrio emocional é um aspecto significativo neste contexto.

A este respeito, os sentimentos de autoeficácia e autoestima, conforme apontado por Gutiérrez, Flores e González (2019), estão relacionados ao rendimento acadêmico, ao possibilitar que os estudantes se tornem mais

participativos e assíduos, e enfrentem da melhor forma possível os desafios, de modo a se tornarem ainda mais seguros de si mesmos.

Da mesma forma, Matias e Martinelli (2017) e Samssudin e Barros (2011) entendem que a autoeficácia tende a contribuir com o melhor desempenho dos estudantes, tanto em suas produções acadêmicas como no futuro ingresso no mercado de trabalho. Portanto, destaca-se a importância do fortalecimento da autoeficácia e da autoestima em meio a confrontos e obstáculos, como os trazidos pelo Ensino Remoto Emergencial, já que são importantes ferramentas psicológicas para a autorregulação do processo de aprendizagem.

Por outro lado, podemos considerar a possibilidade de os estudantes estarem com a saúde emocional abalada neste contexto pandêmico, marcado por tantos desafios, o que pode acarretar impacto nas possibilidades de obter um bom rendimento acadêmico. Problemáticas diversas estão relacionadas à saúde mental, como as questões financeiras, considerando que 90% da amostra aqui investigada possui renda familiar mensal de até 2 salários- mínimos.

Este fator agravado pela crise econômica, aliado ao aumento do desemprego no contexto de pandemia (COSTA, 2020), tem implicações na dificuldade de acesso a recursos para o Ensino Remoto Emergencial, o que atinge de forma ainda mais incisiva as pessoas que vivem em contexto de pobreza, maioria dos investigados, como apontado no perfil da amostra.

Do mesmo modo, a relação entre rendimento acadêmico e equilíbrio emocional torna-se ainda mais relevante no contexto de Ensino Remoto Emergencial, dados os desafios do contexto social, conforme relatado, e as implicações psicológicas advindas da necessidade de desenvolvimento de estratégias adaptativas na condução do próprio processo de aprendizagem, a

exigir o desenvolvimento de habilidades psicossociais, como a autoliderança e a autorregulação.

A esse respeito, Melo e Mendonça (2020) apontam que a autoliderança contribui para que ocorra um desempenho positivo a partir do estabelecimento de metas e estratégias a serem seguidas. Batista e Noronha (2021) afirmam que a autorregulação da aprendizagem se caracteriza principalmente pela habilidade de controlar as emoções e assim possibilitar um melhor desenvolvimento das atividades acadêmicas. Destaca-se novamente a influência do equilíbrio emocional no rendimento acadêmico.

2 Principais dificuldades encontradas no Ensino Remoto e as estratégias para superá-las

As dificuldades enfrentadas apontadas pelos estudantes (Tabela 4) revelam as especificidades do contexto do ensino remoto, em que se acirram as desigualdades educacionais e financeiras no que diz respeito à falta de recursos, primeira dificuldade mais frequente. A segunda apontada foi a dificuldade para realizar atividades (Tabela 4), em função de fatores como quantidade e especificidade da escrita e leitura acadêmica, conforme especificados nos questionários, ainda mais impactantes, embora já fossem uma problemática antes do ERE, devido à necessidade de adaptação às aulas não presenciais.

Os problemas psicológicos, como desânimo, estresse, timidez, exclusão, foram apontados na terceira posição (Tabela 4), o que também reflete os desafios trazidos pela pandemia, já presentes antes, porém ainda mais agravados no presente contexto, seguidos da falta de tempo, decorrente também da necessidade de conciliar trabalho e estudo, e da falta de ambiente para

estudar, já que a educação presencial possibilitava o acesso às salas de aula e demais instalações estruturais físicas da universidade.

A falta de recursos, dificuldade mais frequente (Tabela 4), é apontada pelos estudantes como a dificuldade de acesso aos recursos tecnológicos e problemas financeiros, agravados pela pandemia. Logo, ao considerar o contexto do Ensino Remoto, Silva, Rangel e Sousa (2020) afirmam que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação passaram a ser as principais ferramentas para que os estudantes consigam ter acesso às aulas e às demais atividades acadêmicas. Foram adotadas plataformas, como o *Google Meet* de comunicação e o *Google Classroom* para envio das atividades, provas, conteúdos teóricos, vídeos, entre outros. Sendo assim, não ter acesso aos recursos tecnológicos torna-se um grande desafio para o alcance do êxito nos estudos.

Desta forma, as duas principais dificuldades apontadas na Tabela 4 estão relacionadas, já que a falta de recursos pedagógicos, como o domínio da leitura e escrita acadêmica, de recursos tecnológicos, como aparelhos eletrônicos e acesso à internet, e de recursos materiais, como dinheiro para manter as despesas, impacta na realização das atividades acadêmicas, considerando as especificidades do Ensino Superior. Neste sentido, alguns estudantes que não tinham acesso aos aparelhos tecnológicos, como *tablets*, celulares e *notebooks*, tiveram que se reinventar, empreendendo formas de enfrentamento diante desses desafios, adquirindo-os ou utilizando equipamentos de terceiros, como apontados na Tabela 5, para que não saíssem prejudicados.

Além disso, Silva, Rangel e Sousa (2020) também afirmam que as tecnologias assumem um papel fundamental para que se estabeleça um diálogo entre professores e alunos, e asseveram ainda que o impacto da falta de

recursos tecnológicos é impeditivo da integração social no contexto pandêmico (Tabela 1), dificuldade também apontada na Tabela 4.

Deste modo, visualiza-se a força da formação das redes de solidariedade, já que os estudantes apontaram a integração social como o segundo elemento mais frequente para o enfrentamento das dificuldades (Tabela 5). Para Cavalcante (2014), a cooperação, estratégia em que os estudantes se unem para colaborar uns com os outros, e a polarização, mecanismo em que os estudantes se dividem em grupos específicos (com marcadores como raça, condição social, orientação sexual etc.) para se afirmarem e se protegerem, estão entre as principais estratégias desenvolvidas para os estudantes para a permanência no Ensino Superior. Embora ambos os mecanismos sejam derivados do fortalecimento das relações entre colegas, na polarização há a formação de grupos de resistência que se opõem aos outros grupos, como forma de sobrevivência e enfrentamento das minorias sociais.

Ademais, Junior *et al.* (2020) afirmam que existem diferentes razões que levam ao abandono do curso, ao asseverarem a importância da integração social no cenário pandêmico, ainda mais dificultoso, o que contribuiu significativamente para que esses estudantes permaneçam, já que quanto mais integrados se sentem, mais irão dispor de fontes de suporte social informativo, emocional e material, o que diminuirá a probabilidade de abandono e evasão.

A este respeito, observa-se na Tabela 4 que os problemas psicológicos são apontados, como se observa em questões que evidenciam desânimo, timidez, exclusão, estresse e ansiedade, as quais foram relatadas nos questionários. Importa ressaltar que a integração social possibilita o processo de adaptação dos estudantes no meio acadêmico, de forma que não se sintam excluídos em sua própria turma, principalmente, neste período de ensino remoto,

em que o contato entre colegas se dá apenas de forma virtual. As questões de saúde mental, agravadas pela especificidade do contexto pandêmico, foram identificadas nesta pesquisa, possivelmente acirradas no contexto de adaptação ao ERE.

Segundo Mota *et al.* (2021), com a pandemia da Covid-19, os problemas de saúde mental tiveram aumento significativo, tornando-se motivo de preocupação. As pessoas apresentaram maior incidência de dificuldades psicológicas e psiquiátricas, ainda mais intensificadas nos que já apresentavam vulnerabilidades. Rodrigues *et al.* (2020) também afirmam que com o avanço do novo coronavírus, e com as medidas emergenciais de prevenção, como a quarentena e o isolamento social, uma série de sintomas psicopatológicos eclodiram nas pessoas, como humor deprimido, irritabilidade, ansiedade, medo, raiva, insônia, sintomas de estresse pós-traumático, confusão, entre outros.

Para Ferreira, Borges e Willecke (2019), o favorecimento dos laços de amizade contribui para que ocorra a diminuição dos sintomas de ansiedade e de depressão, dificuldades muitas vezes enfrentadas pelos estudantes e que podem interferir negativamente no processo de adaptação e aprendizado nos primeiros semestres. Os autores apontam ainda que esse processo de integração pode se dar por meio de atividades coletivas que possibilitem a interação entre colegas.

Destaca-se ainda que o auxílio de terapia psicológica também tem sido apontado como uma forma de superação das questões emocionais oriundas deste contexto, o que eleva a importância do apoio institucional advindo das universidades ao oferecerem serviços de atendimento psicológico entre as políticas de assistência estudantil (ABREU; XIMENES, 2021).

Cabe ressaltar que na URCA, a busca por atendimentos psicológicos pelo Núcleo de Atendimento Psicopedagógico, órgão da Pró-reitoria de Assistência Estudantil, tem sido ainda mais frequente durante a pandemia, segundo relato da Pró-reitora, Profa. Socorro Vieira, cujos dados não foram publicados. Neste sentido, destacamos a imprescindibilidade do apoio profissional no enfrentamento das questões de saúde emocional, de forma a auxiliar no fortalecimento e na mobilização dos recursos psicológicos do estudante na lida com essas inúmeras adversidades, especialmente quando ele não consegue superar por si mesmo.

Dessa forma, observa-se na Tabela 5 que os participantes apontam elementos psicológicos de autodeterminação como terceira fonte de estratégias para superar as dificuldades: tentar seguir com coragem, ter persistência, ser positivo, ser paciente, aumentar o interesse e dedicação aos estudos. Nesse mesmo sentido, Gutiérrez, Flores e González (2019) afirmam que o aluno que apresenta altos níveis de autoeficácia não vê os desafios como uma ameaça, mas como questões a serem superadas.

A este respeito, cabe-nos refletir sobre a implicação do apoio institucional para elevar os níveis de autoeficácia e autodeterminação dos estudantes. Segundo Andrade e Teixeira (2017), as ações da assistência estudantil podem favorecer o desenvolvimento significativo dos estudantes, ao fornecer ferramentas que elevem o seu desempenho acadêmico, contribuindo para melhorar aspectos como a autodeterminação.

Igualmente, Melo e Mendonça (2020) afirmam que o apoio pedagógico recebido das instituições auxilia na melhoria do desenvolvimento cognitivo dos estudantes, o que colabora para que se sintam mais autodeterminados ao

depararem com os desafios acadêmicos. Portanto, programas institucionais de apoio pedagógico e psicopedagógico são fundamentais neste contexto.

Os sujeitos apontam ainda, na Tabela 4, a falta de tempo para estudar e a necessidade de conciliar trabalho e estudo. Já na Tabela 5, a organização do tempo para estudo em casa aparece como a principal forma de enfrentamento das dificuldades, já que no ERE o aluno precisa ser capaz, mais do que nunca, de organizar o ambiente de estudo no ambiente doméstico e ter autonomia no seu processo de ensino-aprendizagem.

Os estudantes apontaram, na Tabela 5, estratégias como descansar e priorizar o que é mais importante, conciliar trabalho e estudo, o que pode se constituir como relevantes mecanismos para evitar a procrastinação das atividades acadêmicas, o que foi identificado nas respostas da pesquisa em relação às atividades assíncronas do Ensino Remoto, gerando acúmulo de atividades. Do mesmo modo, Melo e Mendonça (2020) apontam a importância de se investigar as causas da procrastinação e do desenvolvimento das habilidades de autoliderança para controlar e evitar a procrastinação, o que pode levar ao insucesso acadêmico e à perda de motivação para os estudos.

De forma geral, quanto às estratégias de enfrentamento apontadas pelos estudantes na Tabela 5, observa-se que perpassam a questão da construção da autonomia na condução do próprio processo de aprendizagem, ainda mais desafiadora nas atividades remotas, que exigem foco nas atividades síncronas e trouxeram um aumento considerável de atividades a serem realizadas sem o apoio direto do professor, como as assíncronas.

Aliada a essa problemática, a organização de tempo para estudo é a principal estratégia apontada, seguida da necessária integração social no meio acadêmico e da autodeterminação no enfrentamento dos desafios.

Desta forma, além da busca de ajuda, como o apoio familiar e psicológico, observam-se ainda mecanismos autodidatas de aprendizagem para a superação das dificuldades, como assistir às aulas no youtube, ler e escrever diariamente como forma de se apropriar da especificidade dos saberes acadêmicos.

Nessa mesma direção, Melo e Mendonça (2020) afirmam que, a partir da autorregulação da aprendizagem, é possível enfrentar problemas, como a falta de planejamento, por meio da utilização de técnicas que possibilitem a organização do planejamento e do estudo. Apontam ainda que a autoliderança amplia a qualidade dos comportamentos considerados positivos e possibilita a diminuição de comportamentos considerados indesejáveis, possibilitando um melhor desenvolvimento do indivíduo.

Percebe-se que os estudantes estão sendo mais desafiados do que nunca em relação à busca da construção de mecanismos autodidatas de aprendizagem, dadas as especificidades da imposição da autonomia no processo de aprendizagem pelo ERE, necessitando utilizar instrumentos psicológicos, como a autorregulação, a autoliderança e o fortalecimento dos sentimentos de autoeficácia e autoestima.

Ao tempo em que a pandemia abala a saúde mental das pessoas (RODRIGUES et al., 2020; MOTA, et al. 2021), o ERE exige que haja um fortalecimento emocional dos estudantes ingressantes no enfrentamento das adversidades, o que evidencia a relevância do cuidado com a saúde mental dos estudantes neste contexto.

CONCLUSÕES

Os principais achados do estudo confluem para a visualização das especificidades do Ensino Remoto Emergencial e seus desafios aos estudantes ingressantes, que implicam no enfraquecimento das interações acadêmicas enquanto necessárias fontes de suporte social, no impacto negativo que este enfraquecimento tem no equilíbrio emocional, na conexão entre equilíbrio emocional e satisfação com o rendimento acadêmico, na exigência do desenvolvimento de habilidades adaptativas para a autorregulação do próprio processo de aprendizagem.

Portanto, conforme dados apontados na pesquisa, problemáticas como a necessidade de adquirir recursos tecnológicos, o planejamento e a organização do tempo e ambiente doméstico de estudo, as estratégias de autoliderança no processo de aprendizagem e o fortalecimento dos mecanismos de autodeterminação são intensificados para resistir às dificuldades e obter êxito no rendimento.

Diante do impacto negativo do contexto investigado nas relações acadêmicas, desafiadas pelas interações virtuais impostas pelo ensino remoto, é possível entender o quanto a integração e o apoio social contribuem de forma significativa para que os estudantes ingressantes passem por um processo de adaptação positivo ao ingressarem no ensino superior, possibilitando melhores níveis de desenvolvimento e de aprendizado no meio acadêmico.

Este estudo contribui no sentido de visualizar os impactos causados pelo ERE no processo de adaptação dos estudantes ingressantes, o que pode apontar caminhos para o planejamento de ações institucionais, reflexões e debates que auxiliem a tornar este processo menos árduo, de modo a diminuir os níveis de comprometimento emocional, desistência e evasão que este cenário pode acarretar.

As limitações consistem em trabalhar essas questões apenas no nível quantitativo, apontando a necessidade de abordagens qualitativas de pesquisa para aprofundar os achados por meio da vivência concreta dos estudantes, com instrumentos individuais e grupais. Outra limitação é não termos conseguido fazer análises estatísticas para comparar médias entre grupos de homens e mulheres, etnias, faixas de renda etc. dada a grande diferença do número de participantes nesses grupos, pois sabemos que os consequentes da pandemia são díspares entre os gêneros, raças e classes sociais. Ambas as limitações apresentadas sugerem futuras pesquisas.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia Kelma de Alencar; XIMENES, Verônica Moraes. Pobreza, permanência de universitários e assistência estudantil: uma análise psicossocial. **Psicologia USP** [online], v. 32, e200067, 2021 Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-6564e200067>
Acesso em: 10.jan.2021.

ALMEIDA, Wilson Mesquita de. Estudantes com desvantagens econômicas e educacionais e fruição da universidade. **Cad. CRH**, Salvador, v. 20, n. 49, p. 35-46, Jan./Abr. 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-49792007000100004>. Acesso em: 15. abr.2021.

ALMEIDA, Leandro et al. Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. **Avaliação (Campinas), Sorocaba**, v. 17, n. 3, p. 899-920, nov. 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772012000300014>. Acesso em 28. jul. 2017.

ANDRADE, Ana Maria Jung de; TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira. Áreas da política de assistência estudantil: relação com desempenho acadêmico, permanência e desenvolvimento psicossocial de universitários. **Avaliação (Campinas)** [online]. 2017, vol.22, n.2, pp.512-528. ISSN 1414-4077. <http://dx.doi.org/10.1590/s1414-40772017000200014>.

BATISTA, Helder; NORONHA, Ana. Forças pessoais/de caráter e autorregulação emocional: associações e evidências de validade. **Psic., Saúde & Doenças** [online]. 2021, vol.22, n.1, pp.37-49. Epub 30-Abr-2021. ISSN 1645-0086. Disponível em: <https://doi.org/10.15309/21psd220105>. Acesso em: 19.jul.2021.

BEHAR, Patricia Alejandra. **Modelos Pedagógicos em Educação a Distância**- Dados Eletrônicos- Porto Alegre: Artmed, 2009.

CASSANDRE, Marcio Pascoal; AMARAL, Wagner Roberto do; SILVA, Alexandro da. Eu, Alex, da etnia Guarani: o testemunho de um estudante indígena de administração e seu duplo pertencimento. **Cad. EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 4, p. 934-947, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1679-395146821>. Acesso em: 28 jul. 2020.

CAVALCANTE, Cláudia Valente. **Educação superior, política de cotas e jovens**: das estratégias de acesso às perspectivas de futuro. 2014. 215f. Tese (Doutorado em educação) - PUC, Goiás, Goiânia, 2014.

COSTA, S. S. Pandemia e desemprego no Brasil. **Revista de Administração Pública** [online]., v. 54, n. 4, p. 969-978, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0034-761220200170> Acesso em: 21.out.2021.

DINIZ, A. M. Questionário de Integração Social no Ensino Superior (QISES). In: ALMEIDA, L. S.; SIMÕES, M. R.; GONÇALVES, M. M. (Coords.). **Adaptação, desenvolvimento e sucesso acadêmico dos estudantes do Ensino Superior**: Instrumentos de avaliação. ADPSICEDU, 2017. Disponível em: <http://www.adipsieduc.pt/wpcontent/uploads/2014/12/9789899951716.pdf>. Acesso em: 29.jan.2020.

FERREIRA, Silva Vinicius; BORGES, Martins Lucienne; WILLECKE Guedes Thiago. Internacionalização do ensino superior e os impactos da imigração na saúde mental de estudantes internacionais. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas) v. 24, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772019000300003> Acesso: 24. jan. 2021.

FIFE-SCHAW, C. Delineamento de questionário. In: BREAKWELL, G. M.; FIFE-SCHAW, C.; HAMMOND, S.; SMITH, J. A. **Métodos de Pesquisa em Psicologia**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS – FONAPRACE. **IV Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras**. Belo Horizonte: FONAPRACE, 2016.

GONÇALVES, Tonantzin Ribeiro; PAWLOWSKI, Josiane; BANDEIRA, Denise Ruschel; PICCININI, Cesar Augusto. Avaliação de apoio social em estudos brasileiros: aspectos conceituais e instrumentos. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 16, n. 3, p.1755–1769, 2012. Disponível em: <http://www.doi.org/10.1590/S1413-81232011000300012>. Acesso em: 19. ago. 2021.

GUERREIRO-CASANOVA, Daniela; POLYDORO, Soely. Integração ao ensino superior: relações ao longo do primeiro ano de graduação. **Psicol. Ensino & Form.**, Brasília, v. 1, n. 2, p. 85-96, 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-20612010000200008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 22.dez.2021.

GUSSO, Hélder Lima; ALINE, Battisti Archer; FERNANDA, Bordignon Luiz; FERNANDA, Torres Sahão; GABRIEL, Gomes de Luca; MARCELO, Henrique Oliveira Henklain; MARIANA, Gomide Panosso; NÁDIA, Kienen; OTÁVIO, Beltramello; VALQUIRIA, Maria Gonçalves. Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. **Rev. Educ. Soc. Debates & Polemicas**, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.238957>. Acesso em: 09.jul.2021.

GUTIÉRREZ, Manuel Rafael de Besa; FLORES, Gil Javier; GONZÁLEZ, García Javier. Variáveis psicossociais e desempenho acadêmico associados ao otimismo em estudantes universitários espanhóis de novo ingresso. **Acta Colombiana de Psicología [online]**, v. 22, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.14718/ACP.2019.22.1.8> Acesso: 24. jan.2021.

HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, A. The difference between emergency remote teaching and online learning Friday. **Edu cause Review**, March 27, 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 19.out.2021.

JUNIOR, Paulo Lima; JUNIOR, Jailton Correia Fraga; ANDRADE, Vanessa Carvalho de; BERNARDINO, Pedro Rogério Pinheiro. A Integração dos

Estudantes de Periferia no Curso de Física: razões institucionais da evasão segundo a origem social. **Ciênc. educ. (Bauru)** [online], v.26, e20030, 2020. Disponível em <https://doi.org/10.1590/1516-731320200030> Acesso em: 15.jul.2021.

MARÔCO, J. **Análise estatística com o SPSS Statistics** (6a ed.). Pero Pinheiro: Report Number, 2018.

MATIAS, Renata de Castro; MARTINELLI, Selma de Cássia. Um estudo correlacional entre apoio social e autoconceito de estudantes universitários. **Rev da Ava da Educ Sup** (Campinas). V. 22, n.1, p. 15-33. 2017. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772017000100002>. Acesso em: 10.jan.2021.

MELO, Tais Guedes; MENDONÇA, Helenides. Academic Procrastination: Relationships with Support from the Environment and Self-Leadership. **Paidéia** (Ribeirão Preto), v. 30, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-4327e3038> Acesso em: 19.mai.2021.

MOREIRA, José António Marques; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Rev. Dialogia** São Paulo, n. 34, p. 351-364, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/Dialogia.N34.17123> Acesso em: 09. mai. 2021.

MOTA, Daniela Cristina Belchior; SILVA, Yury Vasconcellos da; COSTA, Thaís Aparecida Ferreira; AGUIAR, Magna Helena da Cunha; MARQUES, Maria Eduarda de Melo; MONAQUEZI, Ricardo Manes. Saúde mental e uso de internet por estudantes universitários: estratégias de enfrentamento no contexto da COVID-19. **Ciência & Saúde Coletiva** [online]. 2021, v. 26, n. 6, pp. 2159-2170. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232021266.44142020> Acesso em: 07.mai.2021.

PASSOS, Joana Célia dos. Relações raciais, cultura acadêmica e tensionamentos após ações afirmativas. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 31, n. 2, p. 155-182, jun. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698134242>. Acesso em: 28 jul. 2020.

RODRIGUES, Bráulio Brandão; CARDOSO, Rhaissa Rosa de Jesus; PERES, Caio Henrique Rezio; MARQUES, Ferreira Fábio. Aprendendo com o

Imprevisível: Saúde Mental dos Universitários e Educação Médica na Pandemia de Covid-19. **Revista Brasileira de Educação Médica** [online], v.44, e149,2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-5271v44.supl.1-20200404>. Acesso em: 27.mai.2021.

SAMSSUDIN, Sara e BARROS, Alexandra. Relação entre as crenças de auto-eficácia e o apoio social na transição para o trabalho em estudantes finalistas do ensino superior. **Psicologia** [online], v.25, n.1, p.159-171, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.17575/rpsicol.v25i1.283> Acesso em: 20.jun. 2021

SAVIANI, Demerval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na Pandemia: A Falácia do “Ensino” Remoto. (pp.36-49). *In*: ANDES-SN. **Universidade e sociedade**. Pandemia da covid-19: trabalho e saúde docente. São Paulo: Gráfica Coronário, 2021.

SILVA, Carla Marins; TORIYAMA, Aurea Tamami Minagawa; CLARO, Heloísa Garcia; BORGHI, Camila Amaral; CASTRO, Thaís Rojas; SALVADOR, Pedro Ivo Camacho Alves. Pandemia da COVID-19, ensino emergencial à distância e *Nursing Now*: desafios à formação em enfermagem. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre, v. 42, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1983-1447.2021.20200248> Acesso em: 28 jul. 2020.

SILVA, Judilma Aline Oliveira; RANGEL, Daniele Antunes; SOUZA Itamar Antonio de. Docência superior e ensino remoto: relatos de experiências numa instituição de ensino superior privada. **Rev Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, e024717, p.1-19, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.24717>. Acesso em: 14.jul. 2020.

XIMENES, Verônica Moraes; NEPOMUCENO, Bárbara Barbosa; MOURA JR, James Ferreira; ABREU, Márcia Kelma de Alencar; RIBEIRO, Gabriela Oliveira. Propriedades Psicométricas da Versão Reduzida da Escala de Percepção de Suporte Social. **Psico-USF** [online], v. 25, n. 2, p. 371-383, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-82712020250214> Acesso em: 15.jul. 2020.

ⁱ Bolsista de Iniciação Científica pela Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico, processo nº IC 8-0183-00027.01.04/21. Agradecemos à FUNCAP pelo financiamento desta pesquisa.

**A RELAÇÃO ENTRE AS EMOÇÕES DA INFÂNCIA E SUAS
IMPLICAÇÕES NA VIDA ADULTA**

***THE RELATIONSHIP BETWEEN CHILDHOOD EMOTIONS AND THEIR
IMPLICATIONS IN ADULT LIFE***

***LA RELACIÓN ENTRE LAS EMOCIONES INFANTILES Y SUS
IMPLICACIONES EN LA VIDA ADULTA***

Cristiane Souza Severo
crissevero1@hotmail.com
Especialista em Desenvolvimento Infantil
Universidade do Vale do São Francisco

RESUMO

Neste estudo de revisão integrativa da literatura, objetivou-se avaliar a produção de artigos que relacionam as emoções vividas na infância e suas implicações na vida adulta. Os artigos científicos foram obtidos através do levantamento das bases de dados LILACS, MEDLINE e Index Psicologia - Periódicos técnico-científicos, por meio de conexão da página da internet da Biblioteca Virtual em Saúde (BVS). Após todos os filtros foram analisados 09 artigos, os quais foram categorizados como: Influências da Parentalidade nas Emoções e suas Implicações ao longo da vida. Os resultados dessa busca nos mostram que contexto familiar, em sua estrutura complexa, influencia fortemente nas vivências emocionais interpessoais e podem trazer para a vida de cada ser humano implicações positivas ou negativas. Quanto mais saudável, alegre e comprometido com o cuidar for o (s) cuidador (es), maiores chances o indivíduo tem de crescer saudável e sem distúrbios emocionais. Há necessidade de estudos adicionais para explorar maiores peculiaridades e características das emoções e repercussões durante a vida.

Palavras-chave: Relações Familiares. Emoções. Infância. Adulto.

ABSTRACT

In this study of integrative literature review, the objective was to evaluate the production of articles that relate the emotions experienced in childhood and their implications in adult life. The scientific articles were obtained by LILACS, MEDLINE and Index Psicologia - Technical-scientific periodicals database, Biblioteca Virtual em Saúde (BVS). After all the filters were analyzed 10 articles, which were categorized as: Influences of Parenting on Emotions and their Implications throughout life. The results of this search show us that family context, in its complex structure, influence strongly in the interpersonal emotional experiences and can bring to the life of each human being positive or negative implications. The healthier, happier and committed to caring for the caregiver (s), the greater the chances that the individual has to grow up healthy and without emotional disturbances. Further studies are needed to explore greater peculiarities and characteristics of emotions and repercussions during life.

Keywords: Family relationships. Emotions. Childhood. Adult.

RESUMEN

En este estudio integrador de revisión de literatura, el objetivo fue evaluar la producción de artículos que relacionan las emociones vividas en la infancia y sus implicaciones en la vida adulta. Los artículos científicos fueron obtenidos por medio de levantamiento de las bases de datos LILACS, MEDLINE e Index Psicologia - Periódicos Técnico-Científicos, a través de una conexión al sitio web de la Biblioteca Virtual en Salud (BVS). Después de todos los filtros, se analizaron 09 artículos, que fueron categorizados como: Influencias de la Paternidad en las Emociones y sus Implicaciones a lo largo de la vida. Los resultados de esta búsqueda nos muestran que el contexto familiar, en su estructura compleja, influye fuertemente en las experiencias emocionales interpersonales y puede traer implicaciones positivas o negativas para la vida de cada ser humano. Cuanto más saludable, más feliz y más comprometido con el cuidado del o los cuidadores, mayores serán las posibilidades de que el individuo crezca sano y sin trastornos emocionales. Existe la necesidad de estudios adicionales para explorar mayores peculiaridades y características de las emociones y repercusiones durante la vida.

Palabras clave: Relaciones Familiares. emociones Infancia. Adulto.

INTRODUÇÃO

O significado de emoção muitas vezes pode parecer ser simples e óbvio em razão desse termo ser utilizado com bastante frequência no nosso cotidiano. Contudo, a definição de emoção não parece ser tão simples (MIGUEL, 2015). Desta forma, a emoção envolve aspectos fisiológicos, cognitivos, avaliativos, afetivos e simbólicos, sendo produto e processo de uma atividade mental onde se reconstrói o real e se atribui uma significação particular (ROAZZI et al., 2011).

Aspectos endógenos (cérebro) e exógenos (ambientes, influência dos pais) são considerados no processo de desenvolvimento das emoções. Como afirma Macana (2014), mesmo que os padrões biológicos de desenvolvimento sejam automáticos, eles podem ser influenciados por aspectos ambientais. Os padrões biológicos marcam quando as etapas de desenvolvimento ocorrem, mas as experiências determinam como se desenvolvem essas etapas.

As reações endógenas podem ser definidas como reações produzidas no sistema nervoso central (encéfalo e medula espinhal), que é o responsável por receber e processar informações advindas do ambiente e respondê-las. Depois de receber os estímulos (através de redes neuronais) e rapidamente percebê-los, então o cérebro provoca determinada ação no organismo. Estas interações atuam sobre as cognições e ações específicas que permitem ao ser humano se adaptar e aprender (DAROS, 2017; LOZANO; SALINAS; CARNICERO, 2004).

As reações exógenas das emoções estão relacionadas com o ambiente, que se constitui como elemento fundamental no desenvolvimento das

emoções e conseqüentemente sobre o desenvolvimento infantil. As pesquisas apontam que o ambiente em que o indivíduo está inserido exerce grande influência sobre como este irá se relacionar com o mundo ao seu redor.

Dessa forma, o ambiente familiar é propício para se concretizar os primeiros contatos com o mundo e com a linguagem, sendo este o núcleo principal das relações afetivas, sociais e cognitivas e que podem refletir por toda a vida pessoal e em sociedade (OLIVEIRA; BRAGA; PRADO, 2017). A disponibilidade familiar acaba por influenciar a auto percepção dos indivíduos e as formas de enfrentamento das situações estressantes, o que pode repercutir inteiramente sobre o desenvolvimento dos transtornos afetivos (COUTINHO et al, 2016). Por outro lado, a desestrutura familiar ou ausência do convívio com os genitores, estão relacionados com emoções negativas e prejuízos ao desenvolvimento infantil (VASCONCELOS et al., 2015).

Nesse sentido, Cruz, Zanon e Bosa (2016) realizaram uma pesquisa onde encontraram associações importantes entre apego inseguro (vínculo instável) e obesidade, ressaltando que fatores emocionais também estão implicados na etiologia e manutenção do excesso de peso. Em outro estudo, de Vasconcelos et al. (2015), relações familiares conflituosas apareceram como determinantes para o uso de drogas, havendo muitas características do cotidiano das famílias que podem incitar essa iniciativa: brigas entre os pais, separação do casal, relação conflituosa com os irmãos, o que pode deixar a pessoa mais suscetível a experimentar e fazer uso de drogas.

Os diálogos entre família e indivíduo podem ser uma ajuda para melhorar este contexto. A forma de acolher e de conversar sobre as experiências envolvendo emoções tendem a causar inúmeros benefícios, influenciando os ajustamentos psicológicos e lidar melhor com as emoções. Em pesquisa

realizada por Borges e Pacheco (2018), para verificar a prevalência de sintomas depressivos em crianças e adolescentes, quanto maior a percepção de afeto, carinho, interesse, atenção, diálogo, inclusão, compreensão, clareza de papéis e regras familiares, independência e habilidade na resolução de situações-problema, menor a sintomatologia depressiva apresentada pelos participantes do estudo

Apesar do consenso da importância das emoções na vida do ser humano, não foram encontradas revisões de literatura que verifiquem a influência das emoções vivenciadas na infância, na vida adulta. Sendo a revisão de literatura um trabalho essencial no campo da ciência, seja por sua característica de comparação entre estudos, de compactação do conhecimento, ou suporte à busca bibliográfica (FIGUEIREDO, 1990) este trabalho tem como objetivo verificar a discussão acerca dos reflexos das emoções na infância, na vida adulta, em artigos científicos produzidos nos últimos 5 anos (entre 2014 e 2018).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esse trabalho trata-se de um estudo bibliográfico de caráter descritivo utilizando o método da revisão integrativa da literatura, que tem a finalidade de sintetizar e analisar o conhecimento produzido acerca da temática investigada (ERCOLE; MELO, 2014). Para a construção dessa revisão foram realizadas as seguintes etapas: Definição do tema e elaboração da pergunta norteadora, amostragem ou busca na literatura, coleta de dados, análise crítica dos estudos incluídos, discussão e interpretação dos resultados e apresentação da revisão.

Para a definição de palavras-chave e base de dados, foram utilizados os seguintes Descritores em Ciências da Saúde (DeCS) e operadores booleanos: “Emoções *and* Infância”, “Emoções *and* Adolescência”, “Emoções *and* habilidades sociais”, “Emoções *and* cérebro”, “Relações Familiares *and* Emoções”. Os artigos científicos foram obtidos através do levantamento realizado nas bases de dados LILACS (Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde), MEDLINE (*Medical Literature Analysis and Retrieval System Online*) e Index Psicologia - Periódicos técnico-científicos, por meio de conexão da página da internet da Biblioteca Virtual em Saúde (BVS).

O estabelecimento de critérios para inclusão e exclusão de estudos: foram incluídos na revisão todos os artigos publicados nos periódicos científicos contidos nas bases de dados utilizadas, no intervalo dos últimos cinco anos (2014 a 2018) que estavam em língua portuguesa, completos e disponíveis online na íntegra gratuitamente. Foram excluídos artigos repetidos (anexados em mais de uma base de dados) e aqueles cujos resumos não abordassem e não mostrassem de forma clara e objetiva assunto relacionado a pesquisa.

Na análise dos dados os artigos foram divididos em categorias a serem averiguadas, sendo elas: Título do artigo, autor, ano de publicação, objetivo, síntese dos resultados.

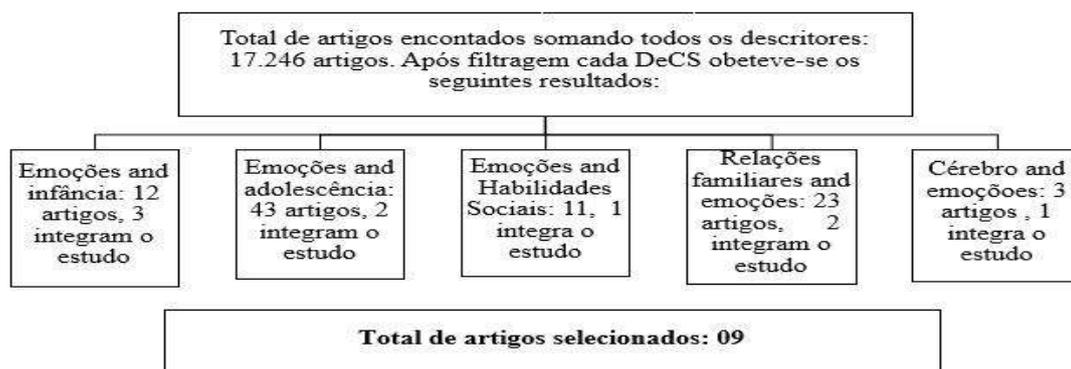
RESULTADOS E DISCUSSÃO

A coleta dos dados foi realizada no período compreendido entre fevereiro e março de 2019. Após a aplicação dos critérios de exclusão, 09 artigos foram selecionados, sendo 4 na base de dados Index Psicologia, 4 na

LILACS e 1 na MEDLINE. A data de publicação dos artigos variou entre 2014 a 2018, sendo 2017 o ano de maior publicação com 4 artigos, seguido de 2016 com 2, em contraponto os anos de 2014, 2015 e 2018 tiveram o menor número de publicações, 1 apenas.

Para maior compreensão da estratégia de busca foi construído um fluxograma (FIGURA 1) ilustrando como ocorreu a escolha dos artigos que integraram a amostra deste estudo.

FIGURA 1: Fluxograma da busca dos artigos nas bases de dados



Fonte: Dados da pesquisa, 2019

Os estudos que constituíram a amostra desta revisão integrativa, estão dispostos na TABELA 1.

TABELA 1: Produção científica acerca das emoções e indivíduo, no período de 2014 a 2018

Autores	Ano	Título do artigo	Objetivos	Síntese das conclusões
PINHEIRO-CAROZZO. OLIVEIRA.	2017	Práticas alimentares parentais: a percepção de crianças acerca das estratégias educativas utilizadas no condicionamento do comportamento alimentar.	Avaliar a percepção das crianças acerca das práticas alimentares utilizadas pelos pais. Compreender o papel desempenhado pela família no contexto alimentar.	As práticas adequadas que se correlacionaram entre si foram: envolvimento, ensino sobre nutrição, incentivo ao equilíbrio e variedade, modelo e monitoramento dos alimentos. Já as práticas inadequadas destacaram-se com correlação entre uso de alimentos como recompensa e seu uso para controlar as emoções, mostrando que as duas maneiras podem aparecer juntas em um mesmo contexto familiar.

<p>Autores</p> <p>FONSECA, CAVALCANTE, MENDES.</p>	<p>Ano</p> <p>2017</p>	<p>Título do artigo</p> <p>Metas de socialização da emoção: um estudo de mães residentes no meio rural</p>	<p>Objetivos</p> <p>Conhecer valores e crenças que norteiam as metas e práticas maternas entrelaçadas na socialização da emoção infantil.</p>	<p>Síntese das conclusões</p> <p>Os resultados apontam que muitas mães adotam tendências de metas relacionadas à auto maximização e emotividade. Examinou-se ainda que as mães na faixa etária de 19 e 29 anos e as que tinham nível médio escolar, relataram em maior número que as condições para o desenvolvimento de características emocionais desejadas estão centradas nelas mesmas, frisando a preocupação em ensinar a criança por meio da disciplina, aconselhamento ou até mesmo através de atitudes diárias. Também admitem ter ação materna: ofertar à criança explicações verbais ou não verbais sobre as emoções, ajudando, aconselhando, incentivando, orientando através de atitudes como um ato de carinho, dar um abraço, beijo.</p> <p>CONTINUA</p>
---	-------------------------------	---	--	---

GALL, UEHARA.	2018	<p>Memória autobiográfica da infância universitários da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).</p>	<p>Investigar a memória autobiográfica na infância em universitários da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.</p>	<p>A maior parte dos entrevistados relatou recordar memórias que envolviam aspectos emocionais, como, segurança, felicidade, ansiedade, nostalgia, saudades, entusiasmo, medo, alegria, entre outros. Dentre os 60 participantes, 38 deles, expressaram que a memória evocada diz muito sobre quem são atualmente.</p>
---------------	------	---	---	--

Autores ROSSETTO, SCHERMANN, BÉRIA.	Ano 2014	Maternidade na adolescência: indicadores emocionais negativos e fatores associados em mães de 14 a 16 anos em Porto Alegre, RS, Brasil	Verificar a prevalência de indicadores emocionais negativos e fatores associados em mães adolescentes em Porto Alegre, RS.	As adolescentes que apresentaram relacionamento favorável com a mãe apresentaram sofrimento psíquico menos intenso e autovalorização mais alta do que as que possuíam relacionamento ruim com as genitoras.
		Título do artigo	Objetivos	Síntese das conclusões CONTINUA

<p>CORRÉA, MEINCKE,</p>	<p>2016</p>	<p>Percepções de homens sobre a vivência da paternidade na adolescência: uma perspectiva bioecológica.</p>	<p>Revelar a percepção de homens sobre a vivência da paternidade na adolescência</p>	<p>Os homens referiram a paternidade como uma vivência que permitiu amadurecimento e trouxe consigo muitas reflexões a respeito dessa fase da vida, como surgimento de sentimentos de angústia por não terem conseguido experiência de forma responsável e por não terem tido a maturidade que julgavam necessária para exercitarem a paternidade. O apoio familiar foi muito importante no desenvolvimento das funções paternas.</p>
<p>MACEDO, SPERB.</p>	<p>2015</p>	<p>Conversar para relembrar em família.</p>	<p>Examinar a influência de relembrar experiências pessoais em família.</p>	<p>O trabalho aponta que um espaço familiar para a narrativa de experiências pessoais é importante para o desenvolvimento saudável de crianças e pré-adolescentes. Estabelecer regras pode se tornar uma tarefa mais simples, os filhos podem mostrar a compreensão de mundo e seus pais podem fazer ajustes necessários a função parental.</p>

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Autores</p>	<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Ano</p>	<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Título do artigo</p>	<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Objetivos</p>	<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Síntese das conclusões CONCLUSÃO</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">BOTH, BENETTI.</p>	<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">2017</p>	<p>As representações parentais em crianças institucionalizadas, filhos de usuária de crack.</p>	<p>Investigar as representações parentais em crianças institucionalizadas filhas de usuárias de crack.</p>	<p>Questões evidenciadas como limitadoras e negativas em relação às figuras parentais, afetaram o desenvolvimento infantil saudável. A institucionalização tem aspectos benéficos protetivos se o ambiente for adequado às necessidades da criança, porém há o grande desafio a ser superado de substituir as funções parentais.</p>

SCORSOLINI-COMIN FONTAINE, BARROSO, SANTOS.	2016	Fatores associados ao Bem-Estar Subjetivo em pessoas casadas e solteiras	Investigar os fatores associados ao Bem-Estar Subjetivo em indivíduos casados e solteiros.	Comparando os grupos investigados, obteve-se que entre os casados, quando interrogados sobre conjugalidade dos pais, estes associaram aos afetos negativos e à satisfação com a vida. O que permite afirmar que a qualidade do relacionamento afetivo dos pais são importantes fatores e a satisfação conjugal também pode estar relacionada com as vivências na família de origem. Já os solteiros teriam na base do Bem-Estar Subjetivo o modo como percebem a conjugalidade dos pais através das memórias passadas, avaliação de satisfação, recordações positivas e negativas, isso coloca em destaque a importância do casal parental não apenas como modulador do psiquismo, mas também das experiências emocionais e cognitivas do bem-estar.
	2017	Brincar na perspectiva psicoetológica: implicações para pesquisa e prática.	Abordar a brincadeira a partir da perspectiva psicoetológica e examinar implicações para a pesquisa e a prática.	O autor concluiu que, uma vez que brincadeira contribui para o desenvolvimento do psicossocial e da capacidade de autorregulação de emoções, maiores oportunidades de brincadeiras devem ser oferecidas as crianças. Desta forma, os profissionais que trabalham na área infantil devem se preocupar com essa questão.

Fonte: Dados da pesquisa, 2019

Da análise das publicações emergiu a seguinte categoria: “Influências da parentalidade nas Emoções e suas Implicações ao longo da vida”, que será discutida a seguir:

Influências da Parentalidade nas Emoções e suas implicações ao longo da vida

A análise dos artigos aponta que os genitores exercem grande influência no desenvolvimento da inteligência emocional dos indivíduos, corroborando assim com os resultados de Coutinho et al. (2016) e Vasconcelos et al. (2015), que quando por algum motivo os vínculos afetivos são fragilizados, pode haver danos para toda a família. Cavalcante et al. (2017), mostrou em seu estudo com mulheres que possuíam sintomas de estresse, que estas tiveram risco maior para prejuízos na relação mãe-filho durante o segundo e terceiros anos de vida da criança em comparação àquelas que não o apresentavam, os filhos dessas mulheres necessitaram de acompanhamento adicional para reduzir o risco de atraso no desenvolvimento global. O vínculo inconsistente pode exercer influência direta em comprometimentos emocionais e comportamentais nas crianças. No estudo de Massaroli e Zerbielli (2017), fica claro que o bebê não possui a capacidade de distinguir o Eu do Não-Eu, constatando-se a importância do cuidador como uma conexão que liga e separa a realidade interna da externa. O sentimento de vazio gerado pela falta de carinho materno pode causar adoecimento psíquico, devido à busca incessante na satisfação e preenchimento dessa lacuna na estruturação do Eu. O indivíduo apresenta uma carência em vínculos afetivos intensos e verdadeiros, desde antes do nascimento e ao longo da vida. O espelho materno quando não é capaz de refletir o afeto

contínuo da genitora, pode prejudicar a formação do Eu (VILHENA et al., 2017).

Trapp e Andrade (2017) mostram que as experiências vivenciadas pela criança ou adolescente em ambientes nos quais está inserido, contribuem inteiramente para a sua formação enquanto adulto, sendo que, no âmbito familiar, o indivíduo vivenciará as mais diversas experiências, emoções e sentimentos, que possibilitarão um aprendizado essencial para a vida futura.

Além da falta de vínculo ou afeto, outro fator negativo se mostrou impactante, emoções relacionadas ao comportamento alimentar. Quando associado a recompensas, o alimento poderá contribuir para o surgimento de emoções desequilibradas na infância. Melo et al. (2017), pontuam que o excesso de peso infantil estava diretamente associado ao comportamento dos pais, para o consumo de guloseimas e oferta de refeições especiais, tal fato pode contribuir com prejuízos a vida da criança como o excesso de peso, por exemplo.

De modo geral, percebemos que a literatura apresenta maior número de estudos sobre maternidade (FONSECA; CAVALCANTE; MENDES, 2017; BÉRIA, 2014; BOTH; BENETTI, 2017), quando comparados aos sobre paternidade (CORRÊA; MEINCKE, 2016), ficando evidente nestes estudos que as mães são mais vinculadas ao cuidado e afeto. Uma hipótese para esse resultado é de que culturalmente são delegadas às mulheres funções relacionadas ao cuidado e afeto, enquanto ao pai cabe a função de manutenção. No entanto, nos últimos tempos, essa realidade tem mudado, deste modo, sugerimos que em artigos futuros sejam investigados os impactos dessa mudança na vivência emocional dos indivíduos,

principalmente no que diz respeito ao papel do pai como cuidador e fonte de afeto.

As emoções estão associadas as diversas vivências que ocorrem e nessa relação com o mundo e diante das respostas produzidas há formação de sentimentos e ações. Nesse sentido, as brincadeiras, por vezes esquecidas, também é um achado importante, pois auxiliam e são muito benéficas para o desenvolvimento de emoções saudáveis, podendo contribuir para um desenvolvimento saudável e ser utilizada no contexto familiar. É imprescindível utilizar-se da espontaneidade e criatividade do contato, sendo importante não só o brinquedo ou a presença de um adulto, mas a qualidade dessa presença e do tipo de brincadeira.

Scalha et al. (2010), Silva e Sarmiento (2012), afirmam que o brincar está associado a aprendizagem, principalmente nos anos iniciais. Através das brincadeiras a criança acaba por desfrutar de muitos benefícios sociais, afetivos e cognitivos, que são grandes mediadores de socialização.

O cuidar e o brincar são peças fundamentais de um desenvolvimento saudável, conformando-se como uma necessidade básica. O cuidado não se restringe ao corpo, mas se amplia para uma gama de significações reais e simbólicas, que contribuem para novos modos de subjetivação (SILVA et al., 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo geral houve grande dificuldade em encontrar artigos em português e de livre acesso que investigassem com clareza os efeitos positivos ou negativos da emoção ao longo da vida.

Com base no que foi encontrado, concluímos que contexto familiar é uma estrutura complexa, onde existem muitos aspectos envolvidos e a qualidade dessa vivência no decorrer da vida do indivíduo pode ser determinante para o equilíbrio emocional do adulto. Quanto mais saudável, alegre e comprometido com o cuidar for o (s) cuidador (es), maiores chances o indivíduo tem de crescer saudável e ausente de distúrbios emocionais.

Sugere-se que se realizem mais publicações a respeito da interferência e influência das emoções na vida adulta e envolvendo ambos os pais, irmãos e outros familiares, além de outros contextos, como escola, trabalho e outros espaços de socialização e lazer, visto que a maioria dos estudos avaliam apenas o contexto familiar, principalmente a mãe.

No mais, o artigo conseguiu cumprir com o objetivo de analisar os artigos que exploram a relação entre emoções vivenciadas na infância com suas implicações na vida adulta. Acreditamos que tais resultados são pertinentes, especialmente na formulação de políticas públicas de saúde, seja para intervenção em escolas e espaços públicos, como para a inclusão de profissionais habilitados no atendimento e identificação de diversos aspectos emocionais, principalmente nos negativos, que geralmente necessitam de intervenções. Apesar das contribuições, uma limitação constatada foi a inviabilidade de pesquisa em periódicos fechados e em outros idiomas, além do baixo número de artigos em português relacionados ao tema. Sugerimos que em estudos futuros estes sejam ampliados possibilitando uma maior visualização da produção na área.

REFERÊNCIAS

BORGES, Lisandra. PACHECO, Janaína Thais Barbosa. Sintomas depressivos, autorregulação emocional e suporte familiar: um estudo com crianças e adolescentes. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**. Londrina, v.9, n.3, p. 132-148, dez. 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-64072018000400009. Acesso em: 11 de março de 2019.

BORSA, Juliane Callegaro. NUNES, Maria Lucia Tiellet. Aspectos psicossociais da parentalidade: O papel de homens e mulheres na família nuclear. **Psicologia Argumento**. v. 29, n. 64, p. 31-39. jan./mar. 2011. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/psicologiaargumento/article/view/19835/19141>. Acesso em: 16 de abril de 2019.

BOTH, Luciane Maria. BENETTI, Sílvia Pereira da Cruz. s representações parentais em crianças institucionalizadas filhos de usuária de crack. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**. Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 277-305, 2017. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/34999/25542>. Acesso em: 15 de março de 2019.

CAVALCANTE, Milady Cutrim Vieira et al. Relação mãe-filho e fatores associados: análise hierarquizada de base populacional em uma capital do Brasil-Estudo BRISA. **Ciência & Saúde Coletiva**. v. 22, n. 5, p. 1683-1693. 2017. Disponível em: https://www.scielo.org/article/ssm/content/raw/?resource_ssm_path=/media/assets/csc/v22n5/1413-8123-csc-22-05-1683.pdf. Acesso em: 16 de abril de 2019.

CORRÊA, Ana Cândida Lopes et al. Percepções de homens sobre a vivência da paternidade na adolescência: uma perspectiva bioecológica. **Revista Gaúcha de Enfermagem**. Porto Alegre, v. 37, n.1, p. 1-7. Abr. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rngenf/v37n1/0102-6933-rngenf-1983-144720160154692.pdf>. Acesso em: 23 de fevereiro de 2019.

COUTINHO, Maria da Penha de Lima et al. Relação entre depressão e qualidade de vida de adolescentes no contexto escolar. **Psicologia, Saúde & Doenças**. Lisboa, v. 17 n.3, dez. 2016. Disponível em:

http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-00862016000300003. Acesso em: 12 de abril de 2019.

CRUZ, Suélen Henriques da; ZANON, Regina Basso; BOSA, Cleonice Alves. Relação entre Apego e Obesidade. **Psicologia PUCRS**. Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 6-15, jan.-mar. 2015. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5632972>. Acesso em: 11 de abril de 2019

DAROS, Otávio. Fisiologia e filosofia das emoções. **Revista de Educação, Ciência e Tecnologia do IFRS**, v.4, n.3, p: 208-212, jul/dez 2017.. Disponível em: <http://www.revistaneurociencias.com.br/edicoes/2010/RN1803/426%20revisao.pdf>. Acesso em: 16 de abril de 2019.

ERCOLE, Flávia Falci. MELO, Laís Samara de. ALCOFORADO, Carla Lúcia Goulart Constant. Revisão integrativa versus revisão sistemática. **Revista Mineira de Enfermagem**. Minas Gerais, v. 18, n.1, p. 1-260. jan/mar 2014. Disponível em: <http://www.reme.org.br/artigo/detalhes/904>. Acesso em: 23 de fevereiro de 2019.

FIGUEIREDO, Nice. Da importância dos artigos de revisão de literatura. *Revista Brasileira de Bibliotecnomia e Documentação*, v. 23, n. 1, p. 131-135, jan./dez. 1990. Disponível em: http://www.brapci.inf.br/_repositorio/2011/09/pdf_6245ece57c_0018790.pdf. Acesso em: 16 de abril de 2019.

FONSECA, Bianca Reis. CAVALCANTE, Lília lêda Chaves. MENDES, Deise Maria Leal Fernandes. Metas de socialização da emoção: um estudo de mães residentes no meio rural. **Psicologia**. Porto Alegre, v. 48, n.3, p. 174-185, 2017. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/25444/pdf>. Acesso em 09 de março de 2019

GALL, Monique Heinen. UEHARA, Emmy. Memória autobiográfica da infância em universitários da universidade federal rural do rio de janeiro (UFRRJ). **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, Londrina, v. 9, n. 3, p. 24-37, dez. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/estp>

<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/eip/article/view/27450/24369>. Acesso em: 21 de março de 2019.

LOZANO, Ester Ato. Salinas, Carmen González. Carnicero, José Antonio Carranza. Aspectos evolutivos de la autorregulación emocional en la infância. **Anais de psicologia**. Espanha, v. 20, n. 1, p. 69-79, 2004, jun.

MACANA, Esmeralda Correa. O papel da família no desenvolvimento humano : o cuidado da primeira infância e a formação de habilidades cognitivas e socioemocionais. 2014. 191 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Ciências Econômicas, Programa de Pós Graduação em Economia, Porto Alegre, 2014. Disponível em:

<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/109267/000950740.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 21 de março de 2019.

MACEDO, Lídia Suzana Rocha de. SPERB, Tania Mara. Conversar para lembrar em família. **Temas em psicologia**. Ribeirão Preto, v.23 n.2, jun. 2015. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2015000200015. Acesso em 10 de março de 2019.

MASSAROLIA, Letiele dos Santos. ZERBIELLIB, Daiana. A importância do vínculo materno na construção do Eu e do Não-Eu. **Revista Brasileira de Psicoterapia**, Rio Grande do Sul, v. 19, n. abr. 2017. Disponível em: <http://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-868351>. Acesso em: 11 de abril de 2019.

MELO, Karen Muniz et al. Influência do comportamento dos pais durante a refeição e no excesso de peso na infância. **Escola Anna Nery**. v. 21, n. 4, p. 1-6. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ean/v21n4/pt_1414-8145-ean-2177-9465-EAN-2017-0102.pdf. Acesso em: 11 de abril de 2019.

MIGUEL, Fabiano Koich. Psicologia das emoções: uma proposta integrativa para compreender a expressão emocional. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 20, n. 1, p. 153-162, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pusf/v20n1/1413-8271-pusf-20-01-00153.pdf>. Acesso em: 15 de dezembro de 2018.

OLIVEIRA, Izabel Lúcia dos Santos. BRAGA, Andreлина Pelaes. PRADO, Cleidia Maria Nogueira. Participação da família no desenvolvimento da aprendizagem da criança. **Estação Científica (UNIFAP)**. Macapá, v. 7, n. 2, p. 33-44, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/estacao>. Acesso em: 11 de abril de 2019.

OTTA, Emma. Brincar na perspectiva psicoetológica: implicações para pesquisa e prática. **Psicologia. USP**. São Paulo, v.28, n.3, pp.358-367. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/pusp/v28n3/en_1678-5177-pusp-28-03-358.pdf. Acesso em 10 de março de 2019.

PATARO, Cristina Satiê de Oliveira. ARANTES, Valéria Amorim. A dimensão afetiva dos projetos vitais: um estudo com jovens paranaenses. **Psicologia em estudo**. vol.19, n.1, pp.145-156, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-73722014000100016&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em 10 de março de 2019.

PINHEIRO-CAROZZO, Nádia Prazeres. OLIVEIRA, Jena Hanay Araújo de. Práticas alimentares parentais: a percepção de crianças acerca das estratégias educativas utilizadas no condicionamento do comportamento alimentar. **Psicologia Revista**. São Paulo, v.26, n.1, p. 187-209, 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/psicorevista/article/view/23894/23335>. Acesso em: 12 de abril de 2019.

ROAZZI, Antonio et al. O que é Emoção? Em Busca da Organização Estrutural do Conceito de Emoção em Crianças. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Recife, v. 24, n. 1, p. 51-61. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v24n1/v24n1a07.pdf>. Acesso em: 15 de dezembro de 2018.

ROSSETTO, Micheli Scolari. SCHERMANN, Lúgia Braun; BÉRIA, Jorge Umberto. Maternidade na adolescência: indicadores emocionais negativos e fatores associados em mães de 14 a 16 anos em Porto Alegre, RS, Brasil. **Ciência e Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, v. 19, n. 10, p. 4235-4246, out. 2014. Disponível em: <http://pesquisa.bvsalud.org/brasil/resource/pt/lil-722728>. Acesso em 09 de março de 2019.

SCALHA, Thais Botossi et al. A importância do brincar no desenvolvimento psicomotor: relato de experiência. **Revista de Psicologia da UNESP**. São Paulo, v.9, n. 2, p. 79-92. 2010.

SCORSOLINI-COMIN, Fabio. Fatores associados ao Bem-Estar Subjetivo em pessoas casadas e solteiras. **Estudos de psicologia**. Campinas, v. 33, n. 2, pp. 313-324, abr.-jun. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2016000200313. Acesso em 10 de março de 2019.

SILVA, Eloína Ariana Ribeiro Damasceno et al. O Olhar de Crianças do CAPSi sobre as Relações do Cuidar e do Brincar. **Trends in Psychology**. Ribeirão Preto, v.25, n.4 Oct./Dec. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2358-18832017000401637Acesso em: 11 de abril de 2019.

SILVA, Maria Clara. SARMENTO, Tereza. O Brincar na infância é um assunto sério. 21 Coleção Infância. Ed. Porto. 19p. 2012 Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/52369/1/O%20BRINCAR%20NA%20INF%20NCIA%20C3%89%20UM%20ASSUNTO%20S%20C3%89RIO.pdf>. Acesso em: 11 de abril de 2019.

VASCONCELOS, Antonio Cleano Mesquita et al. Relações Familiares e Dependência Química: Uma Revisão de Literatura. **Revista Brasileira de Ciências da Saúde**. João Pessoa, v.19, n. 4, p. 321-326, 2015. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/rbcs/article/view/24316/15109>. Acesso em: 11 de abril de 2019.

VILHENA, Junia de et al. O que se passa na infância não fica na infância: sobre o respeito pelo outro nas relações sociais. **Estilos da Clínica**. São Paulo, v. 22, n. 2, p. 339-353. 2017. ago. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282017000200008. Acesso em: 16 de abril de 2019.

PEDRA: ENTRE O BEM E O MAL

STONE: BETWEEN GOOD AND EVIL

PIEDRA: ENTRE EL BIEN Y EL MAL

Ana Maria Nogueira¹

anna_m.nogueira@hotmail.com

Pós-graduação e escritora da Academia de Letras Celestin

Antônia G. A. Ameida Fouyer

gomesantonia1951@gmail.com

Doutora em Educação pela UCSP-Argentina

Adélia Nogueira Neta

netaadelianogueira@hotmail.com

Profa. pós-graduada e integrante da Fundação Celestin

Juliana Nogueira B. Silva

juliananogueirabarros@outlokk.com

Profa. pós-graduada e integrante da Fundação Celestin

Lúcia Neide Nogueira

nlucianeide582021@gmail.com

Profa. pós-graduada e integrante da Fundação Celestin

Maria de Lourdes Soares Ornellas

ornellas1@terra.com.br

Doutora em Psicologia da Educação. Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Mirian Nogueira Romão

romaomirian@yahoo.com.br

Pós-graduação e escritora da Academia de Letras Celestin

¹ Este artigo nasce de uma roda de conversa literária sobre o tema de modo que as autoras aqui fazem parte de um coletivo autoral.

Nasilda Nines N. Leite Samara

nasildanogueira@gmail.com

Professora da Rede Estadual de Ensino – PE.

Escritora pós-graduação e escritora da Academia de Letras Celestin

Mércia Soares Silvana

samara.so.ares@hotmail.com

Pós-graduação lato sensu e escritora da Academia de Letras Celestin

Silvana M. L. Cabral

silvana_sanogueira@hotmail.com

Profa. pós-graduada e escritora da Academia de Letras Celestin

RESUMO

O ensaio trata do poema “No meio do caminho”, de Carlos Drummond de Andrade, publicado em 1928. Levanta inquietações marcadas pela ambivalência subjetiva não apenas das palavras repetidas, mas dos elementos linguísticos contrastantes. Um dos críticos da obra inscreve a omissão freudiana do poeta marcada pela presença/ausência da pedra/perda, talvez como causa irreduzível de seu desejo. O ensaio se alimenta empiricamente de conceitos teóricos e empíricos resultantes das leituras acumuladas ao oferecer o que é dito, o que não é dito e o que é proibido. O poema esculpe a pedra e esconde a perda nas sombras de seus processos constitutivos como sujeito de falta.

Palavras-chave: Ambivalência. Inconsciente. Sujeito de falta.

ABSTRACT

The essay deals with the poem “In the middle of the way” by Carlos Drummond de Andrade, published in 1928. It raises concerns marked by the subjective ambivalence not only of repeated words, but of contrasting linguistic elements. One of the critics of the work inscribes the poet’s freudian slip marked by the presence/absence of stone/loss, perhaps as an irreducible cause of his desire. The essay empirically feeds on theoretical and empirical concepts resulting from the accumulated readings when offering said, unsaid and forbidden. The poem

sculpts the stone and hides the loss in the shadows of its constitutive processes as subject of lack

Keywords: Ambivalence. Unconscious. Subject of lack.

RESUMEN

El ensayo versa sobre el poema “En medio del caminho”, de Carlos Drummond de Andrade, publicado em 1928. Plantea inquietudes marcadas por la ambivalencia subjetiva no sólo de las palabras repetidas, sino de los elementos lingüísticos contrastantes. Uno de los críticos de la obra inscribe la omisión freudiana del poeta marcado por la presencia/ausencia de piedra/pérdida, quizás como causa irreductible de su deseo. El ensayo se alimenta empíricamente de conceptos teóricos y empíricos resultantes de las lecturas acumuladas al ofrecer lo dicho, lo no dicho y lo prohibido. El poema esculpe la piedra y oculta la pérdida en las sombras de sus procesos constitutivos como sujeto de falta

Palabras clave: Ambivalencia. Inconsciente. Sujeto de falta.

No meio do caminho tinha uma pedra
Tinha uma pedra no meio do caminho
Tinha uma pedra
No meio do caminho tinha uma pedra
Nunca me esquecerei desse acontecimento
Na vida de minhas retinas tão fatigadas
Nunca me esquecerei que no meio do caminho
Tinha uma pedra
Tinha uma pedra no meio do caminho
No meio do caminho tinha uma pedra.

Carlos Drummond de Andrade

Quase biografia

Nascido em 31 de outubro 1902 em Itabira, interior de Minas Gerais, Carlos Drummond de Andrade foi um dos maiores nomes da poesia brasileira. Sua primeira infância foi vivida no interior, em Itabira, ao lado dos pais, os proprietários rurais Carlos de Paula Andrade e Julieta Augusta Drummond de Andrade. Muitos anos mais tarde, Drummond viria a dar o segundo nome da filha em homenagem a sua mãe. Aos 14 anos, Drummond foi para Belo Horizonte onde estudou em um colégio interno. Em seguida, mudou-se para Nova Friburgo, no Rio de Janeiro, em busca de melhores oportunidades de ensino, fez curso superior e, em 1921, investiu na sua carreira jornalística e literária. Na vida pessoal, o poeta se casou em 26 de fevereiro de 1926 com Dolores Dutra de Moraes e foi pai de Maria Julieta Drummond de Andrade e de Carlos Flávio Drummond de Andrade. Por uma tragédia do destino, o menino sobreviveu apenas por meia hora. O poeta faleceu no Rio de Janeiro em 1987. Há quem diga que a sua morte tenha sido de alguma forma influenciada pelo falecimento do filho, que partiu doze dias após o nascimento. Entre janeiro e fevereiro de 1927 foi encomendado a Drummond um poema para o primeiro número da Revista de Antropofagia e, nesta ocasião, ele havia perdido um filho poucos dias após o nascimento. Imerso na sua tragédia pessoal, enviou o poema *No Meio do Caminho*². Em forma de carta simbólica, endereçou-o a revista e não a ninguém, possivelmente um grito lançado advindo da sua ânima. O referido poema foi publicado em 1928.

² Versos livres e prosaicos e faz uso irreverente da linguagem coloquial, quando troca o verbo ter por haver e mostra a realidade da linguística brasileira.

INTRODUÇÃO

No meio do caminho causou polêmica no entremeio da literatura nacional tendo recebido desse campo duras e contundentes críticas. Inicialmente, consagrando-o em *poiésis*, ao mesmo tempo, recebeu epíteto, qualificação injuriosa, em que se indagava: *que poeta é esse que faz simulacro a pedra?* Seus acusadores, incisivos, em grande medida, eram conservadores e defendiam um estilo poético em que a métrica, a rima e a estrofe obedeciam a uma modalidade conferida entre os literatos. Diziam: “Céus! Hoje não se faz métrica e rima como nos velhos tempos!”

Esse poema curto provocou desassossego e carregou uma dimensão ambivalente, de *nonsense* e de enigma a ser decifrado. Em entrevista, Gilberto Mendonça Teles³ sobre questões de poesia e de crítica argumenta:

A repetição é aí quase absoluta e faculta toda espécie de recriação por parte do leitor. [...] sua estrutura se auto-organiza pela repetição, não de palavras, mas de [...] uma cadeia de elementos linguísticos contrastantes.

A citação chama a atenção pela repetição recorrente de recursos linguísticos. Observa-se no poema a sintaxe como mecanismo de interação lírica, como jogo, e a língua como móbil. Em meio as análises de poetas, Drummond ganha notoriedade e o mundo começou a ler o poema, os leitores movidos pelo enigma da esfinge: *amo-te ou devoro-te* mostraram-se

³ Cf. Questões de poesia e de crítica com Gilberto Mendonça Teles. Rio de Janeiro, 10.dez.2012. Entrevista concedida a Rosemary Ferreira de Souza. In: SOUZA, Rosemary Ferreira. TELLES, Gilberto Mendonça. O teórico sublinha o fato de a palavra pedra conter as mesmas letras da palavra perda (trata-se da presença da hipértese, uma figura de linguagem). O poema teria sido então uma espécie de túmulo para o filho e, também, uma lição de como Drummond escolheu processar esse triste acontecimento pessoal. EVELL – **Revista de Estudos Literário da UEMS**, ano 4, v. 2, n. 7, Temática Literatura e Marginalidade: Reflexões sobre o cânone e a crítica literária. ISSN 2179-4456. Campo Grande, UEMS, 2014. P. 161-166

ambivalentes e essa obra literária foi amada e odiada, em que o bem e o mal se amalgamaram numa relação de amódio.⁴

Por outro lado, o poema que, no princípio, foi considerado pequeno, passou a ser considerado gigante quando despertou admiração na fala de diversos artistas, escritores dos mais distintos campos do conhecimento e críticos da contemporaneidade. Sua obra fornece aos jovens escritores valiosa contribuição sobre a temática, a exemplo de João Cabral de Melo Neto, que a cunhou de referência no estilo de criação poética de preciosidade lírica e que medeia a pulsão de vida e contradições da realidade moderna. Mário Quintana asseverou ser o poema uma das possibilidades capaz de fazer transformar o status social da nação quando disse: “aquela pedra foi um marco histórico na poesia brasileira”. Ainda assim, a fala da crítica literária fazia coro nas falas que se seguem: *Trata-se de um poema descartado como lixo e cultivado como joia! Não há por onde entender o sentido do caminho, se por um lado aprisiona essa bendita pedra, ao mesmo tempo a escapa!*

As críticas, assim como os elogios, se sucederam. Drummond, no entanto, não solicitou explicações, não justificou, tampouco defendeu sua criação poética e reagiu organizando uma célebre coletânea nomeada de: “Uma Pedra no Meio do Caminho – a biografia de um poema”. Pode-se pensar que o fenômeno mais fecundo dessa epopeia é que “Uma Pedra no Meio do Caminho” é aclamada, e o desejo emergiu revelando-se em ato quando anuncia a contradição do seu tempo.

Assim posto, doa-se ao leitor este artigo para que encontre nestas letras um jeito de retirar os véus latentes e manifestos do discurso poético em que o caminho tinha uma pedra e esse caminho não se vislumbra em linha reta, mas, caminha sem cessar em curvas subjetivações da natureza drummoniana.

⁴ Em seu Seminário mais ainda, Lacan produz o neologismo “amódio”. O ódio e o amor não são na sua inteireza o bem e o mal, mas uma tentativa de aproximação.

A descoberta freudiana postula que somos, para nós mesmos, sujeitos barrados e movidos pelas formações do inconsciente⁵, os quais são analisados como discursos bem-sucedidos. Para a psicanálise, o sujeito é submerso pelas formações do inconsciente que se mostram, por meio de atos falhos, chistes, fantasia, sonhos, sintomas, esquecimentos e, assim, revelam a verdade do seu desejo. Faz-se fundante resgatar o conceito de *Alétheia* – palavra grega que designa *verdade* no sentido de desvelamento, ou seja, trata-se de uma verdade dita por detrás e que *verdade* e realidade se encontram em processo de simultaneidade.

Num exercício à luz da psicanálise, pode-se pensar que o poema poderia estar resgatando as lembranças guardadas no entrelugar do presente-ausente do poeta no momento em que escrevia o texto, ou seja, logo após a partida do seu filho e, ainda, poderíamos indagar: acobertadas como véus, nas utopias, nas palavras acinzentadas e repetidas do poema?

Lacan (1973), no seu texto *A Televisão*, abre sua entrevista com a famosa afirmação:

Sempre digo a verdade: não toda, porque dizê-la toda não se consegue. Dizê-la toda é impossível materialmente: faltam palavras.

Para a psicanálise, *o inconsciente é estruturado como uma linguagem* e, portanto, é impossível a fala dizer tudo, sempre fica algo por dizer, considerando nossa condição de sujeito da falta e da incompletude. O poeta sabe, assim como o psicanalista, da impossibilidade de se dizer a *verdade* toda, sabendo-se que, por estar no campo do simbólico, a linguagem não dá conta de tudo por ocupar o lugar da castração, do significante e, dessa maneira, algo ficará no indizível.

⁵ O sujeito encontra-se num outro campo, no campo simbólico, não se constitui como unidade, é sujeito dividido, cindido, falante, faltante e incompleto e traz nas suas formações do inconsciente o sonho, o ato falho, o chiste, fantasia, sintoma os quais estão assujeitados ao inconsciente.

A fala e a escuta poética são atravessadas por processos subjetivados e resistem à explicação. E é essa resistência da poesia que possibilita ressoar na sociedade não apenas pelo dito, não dito e interdito, mas também pelo silêncio e, no caso do poema, fez-se ressoar sobre o caminho, sobre a pedra... Observa-se que, quando um dos versos do poema anuncia que *nunca me esquecerei desse acontecimento na vida de minhas retinas tão fatigadas*, ele transmite um sentimento de vagar e do acontecimento que ficará sempre na memória do poeta.

O teórico Gilberto Mendonça Teles⁶ sublinha:

O fato da palavra pedra conter as mesmas letras da palavra perda (trata-se da presença da hipértese, uma figura de linguagem). O poema teria sido então uma espécie de túmulo para o filho e uma lição de como o Drummond escolheu processar esse triste acontecimento pessoal.

É possível que esse ato falho, ou seja, a letra R da palavra perda ter sido trocada de lugar e se constituiu pedra e esse ato falho pôde gerar a conotação de recalcar seu sofrimento psíquico posto que os significantes perda e pedra têm distanciamentos de sentidos, mas há aproximações semânticas, no sentido de tentar encontrar o objeto perdido?⁷

A palavra pedra em latim significa *petra*: corpo duro e compacto que formam as rochas, enquanto perda vem do latim *perdita*: algo que deixou de ter, *perdere*: perder pode dar a conotação de não ter mais. Para a psicanálise, o ato falho é um discurso bem-sucedido e, possivelmente, para Drummond era preciso escrever esse poema, num deslizamento, ou seja, era preciso se fazer com a memória escrita e era preciso escrever, escrever logo, para que a perda/pedra cunhada na escritura estivesse presentificado como registro escrito.

⁶ A nota 2 explica a presença de Gilberto Mendonça Teles sublinhando questões poesia e de crítica a propósito do poema No meio do Caminho, de Carlos Drummond de Andrade.

⁷ Essa noção enigmática da psicanálise ganha um novo sentido na leitura lacaniana porque define a falta do objeto como uma operação articulada em três níveis sincrônicos: real, simbólico e imaginário, nos quais entram em cena: o sujeito, o objeto e o Outro.

Dessa deambulação psíquica, Drummond tenta se aproximar dessa perda/pedra, na ilusão de que poderia a encontrar no caminho, porém esse objeto escapou, é perdido. A presença da ausência será a sombra da pedra que passa a ter estatuto de perda, causa irreduzível do desejo. Perda é o sofrimento psíquico encontrado nas entranhas, isto é, dentro, no seu interior, na sua ânima e, assim, a pedra encontra-se fora, na exterioridade, no caminho da letra da vida e essa âmbula pode ser representada pela Fita de Moebius⁸. Ou seja, esse afeto⁹ caminha metaforicamente na Fita em um ritmo de busca incessante, deixando marcas fundantes na sua estrutura psíquica. Então, é preciso ver e sentir a pedra do caminho como um marco da dor e da delícia do lugar onde estamos, para onde vamos e onde pretendemos chegar. A pedra também fará parte da nossa história real, simbólica e imaginária¹⁰.

CAMPO EMPÍRICO: FALAS DAS AUTORAS¹¹ SOBRE O POEMA

Na época da pré-história, era comum os homens usarem as pedras e paredes das cavernas para deixarem seus registros e suas inscrições, bem como registrar, em forma de desenhos, os acontecimentos. Essa forma de

⁸ Uma Fita de Moebius é um espaço topológico obtido pela colagem das duas extremidades de uma fita, após efetuar meia volta numa delas. Deve-se o seu nome a Auguste Ferdinand Moebius, que a estudou em 1858.

⁹ Qualquer estado afetivo, penoso ou desagradável, ou seja, expressão qualitativa da quantidade de energia pulsional e das suas variações. (LAPLANCHE; PONTALIS, 2001, p. 9)

¹⁰ Diz respeito ao nó borromeu: real, simbólico e imaginário. No Seminário XXII do RSI, Lacan através do matema configurado por três elos enodados de forma borromeana. Se um dos elos se rompe, os demais se soltam. O estudioso teoriza que o sujeito está estruturado tomando como referência esses três registros.

¹¹ As formações discursivas das autoras presentes neste ensaio são advindas das suas experiências acumuladas sobre a obra do autor e do percurso docente, epifania que ilumina o campo teórico do referido estudo. São, portanto, postulados ainda não postos em letra de forma, individual ou coletivamente, se materializando nesta publicação. Referimo-nos às citações Antônia G. Fouyer, Maria de Lourdes Soares Ornellas, Mirian Nogueira Romão, Adélia Nogueira Neta, Ana Maria Nogueira, Silvana M. L. Cabral, Juliana Nogueira Silva, Lucia Neide Nogueira e Nasilda Nunes Nogueira Leite, articulistas deste ensaio.

comunicação contribuiu como ponto de referência para pensar no significante pedra e nos ajudar a lembrar dos desafios e das situações em que a humanidade passa na trilha do tempo e que marcaram a nossa história.

A contribuição dos estudos sobre o espaço geográfico muito tem contribuído para o entendimento dos povos, suas lutas, inscrições e resistências. Nesse campo, convidar para esse debate o geógrafo Milton Santos, geógrafo brasileiro, considerado por muitos como o maior pensador da história da Geografia no Brasil e um dos maiores do mundo, é de grande valia. Nessa aposta, Antônia G. A. Fouyer socializa nesse artigo que, em recente visita à Serra da Capivara/ Piauí faz uma narrativa singular: *senti o sussurrar, o falar e até o gritar das rochas contando ou narrando o seu nascimento, sua evolução e sua importância para os grupos humanos da pré-história aos dias atuais. Acrescenta que pôde associar ao período em que estes povos surgiram pela disposição de suas camadas e, conseqüentemente, o processo da erosão. Segundo a estudiosa, “tudo é contado por elas mesmas, cabendo a nós pobres mortais, interpretar”.*

Vale pontuar que a estudiosa aqui citada é doutora em geografia, escreve, ensina e teoriza sobre inúmeros temas, como a epistemologia da Geografia, a globalização, o espaço urbano, entre outros. Assim posto, falar sobre a pedra de Drummond é para a autora um saber pautado nesse campo do conhecimento.

Milton Santos¹² diz: “o geógrafo antes de tudo é um filósofo, e os filósofos são otimistas, porque diante deles está a infinidade”, corroborando com o olhar perscrutador de Antônia Fouyer.

¹² Era assim que Milton Santos definia a ciência para a qual dedicou a vida. Destacando-se internacionalmente e vivido durante muitos anos fora do país, ele nunca perdeu o Brasil de vista em suas análises. Seus primeiros livros e teses escritos tinham como perspectiva o território da Bahia, onde nasceu, depois o do Brasil e, em seguida, abordou as áreas dos países latino-americanos. Cf. Entrevista com o professor Milton Santos concedida a equipe da Princípios. Princípios, São Paulo, 1998.

Penso ser fundante acrescentar que a escuta não apenas se aplica ao reino animal, mas não podemos perder de vista que, se há um veio sensível, por parte do geógrafo, antropólogo e historiador, é possível realizar uma escuta ao reino mineral, sim. Costumamos escutar o que se faz necessário para *construir um caminho de pedra e que sirva de escada para chegar no lugar desejado*. Trata-se de uma frase que nos remete a várias indagações, ideias e inspirações, o quanto uma pedra no caminho pode suscitar, refletir a trilha na busca de vislumbrar utopias. No entanto, ao surgirem pedras no caminho, o sujeito é acometido de desassossego. Maria de Lourdes Soares Ornellas acrescenta: “quando isso acontece, é preciso, o sujeito construir laço social para seguir em frente”. A pedra no meio do caminho é uma outra tentativa no sentido de o sujeito individual de mãos dadas com o social poder alcançar as suas conquistas imediatas e históricas.

É possível que a saída digna não seja a queixa, o lamento, mas experimentar a aproximação com a pedra para constituir nessa relação sujeito *versus* objeto, visando trilhar um caminho, levando-se em conta que ele pode ser prazeroso e ou desprazeroso, porque o importante é a disposição de caminhar. É nessa ideia que Mirian Nogueira Romão indaga que se o poema nos traz uma importante reflexão sobre nossa jornada da vida: “o que fazer com as pedras que encontramos em nosso caminho?”. Por mais simplório que o poema possa parecer, sua profundidade se reflete em nossas experiências. São inúmeras as “pedras” que encontramos em nosso caminho, *todavia* os caminhos nos desvelam a evolução a ser construída.

A discussão sobre a temática pedra nas mais diversas leituras baseadas no texto de Drummond é de fato muito enriquecedora, de acordo com a leitura e análise de cada leitor. Adélia Nogueira Neta postula: “A pedra na vida da pessoa ora pode funcionar como obstáculo ora como possibilidade”. De forma literal, é

preciso saber reaproveitar na sua trajetória de vida agora, observando um outro sentido e importância em que pedras não representam apenas transtornos, mas também soluções. Sócrates (1871) asseverou: “transforme as pedras que você tropeça nas pedras de sua escada”, remetendo que a vida é feita de obstáculos e superações. Quando encontramos uma pedra no meio do caminho, somos nós que decidimos o que iremos fazer com ela. Uma das autoras deste artigo, Ana Maria Nogueira, complementa: ladrilhar o caminho na inconstância de tropeçar nela, ou apenas guardá-la, observar vez ou outra e compreender que, mesmo sendo uma pedra grande e pesada, nunca devemos perder o prazer de viver, fazer delas mais um degrau para subir. Em muitas situações, tentamos fazer consertos e remendos em nossa vida, mas na verdade é preciso recomeçar.

PEDRAS QUE NÃO FICARAM APENAS NO CAMINHO

A pedra é vista no poema como a marca para encontrar o caminho, e a repetição dos versos decanta o dia a dia da vida em que emergem pedras grandes, médias e pequenas, apresentam multiformas e cores, e nos convidam a direcionar a rota, nos fazem parar, tropeçar, sentar, pensar, ornar etc. Nesse sentido, Silvana M. L. Cabral, outra autora deste escrito, ratifica na sua assertiva: *todos nós encontramos pedras no meio do caminho, e que saibamos ainda com essas pedras enfeitar nosso jardim.*

As pedras servem de adereços para os processos criativos no sentido de embelezar espaços, o que expressa o entrelugar da ambiência humana que, de mãos dadas com o mineral e o vegetal, ocupam lugar e posição de destaque na produção artística. Esse corpo duro e compacto que se forma a rocha foi na antiguidade bastante utilizado em construções antigas e, na contemporaneidade, observa-se a presença desse mineral sólido em revestimento de paredes, pisos e túmulos, a exemplo do que podemos perceber nas ruínas do Castelo Garcia D'ávila, na Praia do Forte em Mata do São João, na Bahia.

Na culinária, panelas de pedra-sabão também são um artefato originado há milhares de anos e foi um dos primeiros materiais utilizado pelo homem e pela mulher para cozinhar alimentos desde que começaram a dominar o fogo e a cozinhar seus alimentos.

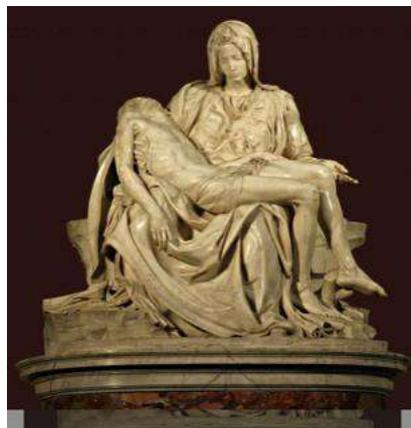
A pedra serve de base para a montagem de instrumento musical e, para a classe dos músicos, essa modalidade fornece uma sonorização de alta resolução.



13

A história da escultura, uma das mais antigas formas de arte, é considerada para os estudiosos do campo como o quarto tipo de arte. Nomeia o conjunto das manifestações artísticas e remete à idade paleolítica, ou da pedra lascada. Desde essa época, já são feitas esculturas e estátuas representadas de forma tridimensional e são consideradas uma boa forma de expressar um afeto, a religião. Um belo exemplo é a célebre escultura em mármore (pedra originada do calcário) do Renascimento. Pietà, que significa piedade, obra do artista italiano Michelangelo, datada de 1448 e 1499. Trata da Virgem Maria segurando o corpo morto de Jesus Cristo, depois de ter sido crucificado, está localizada na Cidade do Vaticano, na Basílica de São Pedro.

¹³ As imagens utilizadas neste artigo foram tiradas da internet, de domínio público, com a exclusiva finalidade de ilustrar os conteúdos abordados.



As pedras preciosas são cristalinis raros. Historicamente, causaram deslumbramento e fascínio ao afeto de homens e mulheres, talvez pelo brilho reluzente associado à variedade de cores. No decorrer da história da civilização, percebe-se uma diversidade de pedras que variam tanto em forma quanto em tamanho, cores e valores.

A história das pedras preciosas data das primeiras civilizações às quais foram atribuídas propriedades mágicas e místicas. Os mesmos processos geológicos que criam, dão forma à terra, também geram situações de temperatura e pressão que combinam elementos em pedras preciosas. A exceção, são as gemas orgânicas, como pérola e coral, feitas por seres vivos, caracterizadas como minerais. A pedra preciosa tem uma curiosidade, posto que ela é o resultado da fossilização orgânica da madeira e do carvão e, assim, é especificada como vegetal e animal.



A pedra em estado de fricção com outra tem a capacidade de produzir fogo e causar faísca. Maria de Lourdes Soares Ornellas revela que essa *prática é milenar e foi/é bastante utilizada pela cultura dos povos indígenas. Eles transferiram esse costume para a aldeia, através de várias gerações, passando às gerações o poder que a pedra tem, considerando que o fogo para essa comunidade é de grande utilidade, pois serve para o preparo do alimento, afugenta a escuridão, apazigua o frio, aquece os afetos e tantas outras utilidades necessárias à sobrevivência humana primitiva.* Complementando essa assertiva, Antônio G. A. Fouyer diz: *essa prática era utilizada muito pelos mais antigos, que costumavam acender um objeto chamado de tabaqueiro, uma espécie de isqueiro que, sob a fricção de pedras, soltava faíscas e queimava o algodão, processo que fazia emergir chamas.*

A pedra preciosa de nome diamante é feita de carbono, é a mais preciosa das pedras e se tornou o símbolo da durabilidade e da constância. Ela simboliza também o amor eterno, o compromisso e seu brilho translúcido reflete a verdade e a pureza.

Juliana Nogueira Silva corrobora com essa leitura e afirma: *considero mais fantástica e admirável de todas o diamante, uma joia de grande valor, é formado no interior da terra. Para se chegar à condição de uma pedra valiosa, necessita submeter-se a dois processos: o primeiro, chama-se "pressão", e o segundo, "altas temperaturas" nos quais a pedra é submetida para emergir sua preciosidade no que concerne à resistência e ao brilho, fenômeno que nomeamos de lapidação.* E conclui associando a pedra ao humano, *que as lutas e resistências da humanidade se espelhem no processo de formação do diamante: fortaleçam a força e a saga na conquista dos seus objetivos.*



A geógrafa Antonia G. A. Fouyer por meio da foto abaixo sublinha a descrição da história dessa arte: *artesãos, inspirados, trabalhando com pó de pedra, originado de sucessivas erosões desde o Período Paleolítico, produto bastante utilizado para os artesãos em que junto aos processos criativos atizam a arte, a técnica e estética, gerando trabalho e renda.* Nos aventuramos a dizer que a vida é comparada a uma pedra bruta, depende de cada sujeito, ou seja, o estilo criativo que inscrevem sua vida cotidiana, o desenho e a forma até chegar ao processo de lapidação, mesmo assim, pontua Maria de Lourdes Soares Ornellas: *ainda ficam arestas por lapidar porque somos sujeitos da falta e, nesse processo, podemos dizer que uns se permitem lapidar, outras tentam, e outras tantas oscilam na ambivalência entre desejo de transformar o bruto no belo e no estético.*



ARREMATANDO EM DEBRUM O QUE FIZEMOS COM A PEDRA NO MEIO DO CAMINHO

Após discorrer sobre o poema de Drummond e o que o homem e a mulher fizeram de útil com a pedra, podemos arrematar em debrum algumas letras inconclusivas: Pedra é um significante potente porque faz parte da história em todos os momentos e por essa amplitude oferece uma variedade de análises e interpretações. Nesse sentido, Silvana M. L. Cabral retoma parte da história e discorre: *pedra que serviu de morada aos homens da caverna, pedras que iluminaram o homem do Período da Pedra Lascada para a construção de ferramentas e serviram de arma a Davi para matar o Gigante Golias. Pedras que deram a Drummond o poder de usá-las como anáfora em seu poema por meio da repetição de frases que as presentificam.*

Muitas vezes, passamos por momentos difíceis na vida cotidiana e somos evocados a ter um coração de pedra. É preciso escutar a dureza e a cor da nossa vida afetiva, exercitar a leveza para saber conviver bem com os altos e baixos que a vida nos proporciona. Adélia Nogueira Neta se assenta e nos diz em uma frase curta, porém intensa: *“em todos os casos, a diferença não era pedra, mas o homem”*. A autora prossegue na sua leitura quando afirma que *a pedra é a matéria prima, seja ela de qual tipo seja, o homem e a mulher são seres pensantes, capazes de criar possibilidades para apenas não ser o lobo do homem (Hobbes), mas também provocar mudanças no planeta Terra.*

No mesmo cenário em que a vida afetiva apresenta desassossegos e adversidades, cabe a cada humano refletir a fala de Lúcia Nogueira Leite: *diante do mal-estar que a vida cotidiana nos apresenta o sensível se transforma em algo duro, tal a pedra. O que possibilita reverter esse estado, trabalhar as relações de si e do outro, respeitar as diferenças, as individualidades e tentar lapidar o que atormenta a existência subjetiva.*

O poema de Drummond é uma produção literária que dá margem às múltiplas interpretações, dentre elas a de que a pedra nos sugere talvez a possibilidade da resolução de um problema. Para Juliana Nogueira Silva,

precisamos entender que o obstáculo faz-nos avançar se houver vontade de ascender e pode nos levar a outros espaços de interlocução. Precisamos ter a coragem de não retirar a pedra do caminho, mas olhar para ela sob vários ângulos,



Em meio a narrativas sobre a pedra, a autora Mirian Nogueira Romão nos oferece um fragmento da letra da canção *Águas de Março*, de Antônio Carlos Jobim, interpretada por Elis Regina.

[...]
*É o pau, é a pedra, é o fim do caminho
É um resto de toco, é um pouco sozinho
É um caco de vidro, é a vida, é o sol
É a noite, é a morte, é um laço, é o anzol (...)
Passarinho na mão, pedra de atiradeira
É uma ave no céu, é uma ave no chão
É um regato, é uma fonte, é um pedaço de pão
É o fundo do poço, é o fim do caminho (...)
É pau, é pedra, é o fim do caminho
É um resto de toco, é um pouco sozinho
É um passo, é uma ponte..*
[...]

A letra da canção brinca com a palavra pedra e, no final, diz ser um passo, uma ponte, o que pode nos dizer Samara Soares: transformar a pedra numa arte

e mostrar ser possível juntar as duas palavras em: pedra-arte. Para integrar essa arte, Ana Maria Nogueira resgata Guimarães Rosa: *quem elegeu a busca, não pode recusar a travessia...* A autora resgata nesse instante o grande poeta: *O correr da vida embrulha tudo. A vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta.* Pensar nesse estilo é encontrar na arte uma forma de viver sabendo-se que somos movidos pelo prazer e desprazer.

E daí Nasilda Nunes Nogueira Leite indaga: o que seria da humanidade sem as pedras? *As pedras nos fazem evoluir frente as intempéries da vida, o que podem frente ao tropeço a dor, a queda e o luto, nos tornar mais fortes porque haverá um novo dia, um novo jeito de caminhar, que nos impulsiona a fazer dessas pedras um tempo epifânico.*

Sendo um dos nomes mais conhecidos do modernismo brasileiro, Carlos Drummond de Andrade marcou a literatura brasileira por expressar através do poema *No meio caminho*, de maneira inspiradora, as profundas inquietações que atormentam o ser humano. O poema fala da dignidade de um momento em que o poeta aceitou partir um filho e, em contrapartida, permitiu-se parir esse *manifesto em forma de poema* que anuncia e denuncia, cada letra, cada palavra, seja a pedra ou a perda, uma escritura salmodiada exprimindo, num estilo epifânico, o que está embaçado nas entranhas da sua condição humana.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. Uma pedra no meio do caminho: biografia de um poema. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1967.

ANDRADE, Carlos. Drummond. Uma pedra no meio do caminho – biografia de um poema. Rio de Janeiro: Instituto Moreira Salles, 2010. Reedição ampliada feita pelo próprio poeta e pelo conhecido declamador Eucanaã Ferraz.

DRUMMOND, Andrade Carlos. O poema *No Meio do Caminho* de Carlos Drummond de Andrade é um famoso poema do autor, publicado em 1928 pela Revista Antropofagia, que pertencia ao movimento vanguardista brasileiro que culminou na Semana de Arte Moderna de 1922.

FORBES, Jorge. O princípio responsabilidade: do medo ao desejo. HOLANDA, Aurélio Buarque (Carlos Drummond de Andrade, “Autorretrato. Carlos Drummond visto por Carlos Drummond”. Leitura, Rio de Janeiro, VI, 1943).

FUCS, Rebeca. Revisão do poema *No Meio do Caminho* de autoria do escritor brasileiro Carlos Drummond de Andrade. Doutora em Estudos de Cultura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e pela Universidade Católica Portuguesa de Lisboa (2018).

CANDIDO, Antônio. Vários escritos. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995. Inquietudes na poesia de Drummond. [1965]

DIAMANTE, Ciências, 2022. <https://www.significados.com.br>. Acesso em 14 de maio de 2022.

GENESINI, Letícia. O poeta, o sentido e a pedra. In: Revista de Psicanálise Lacaniana, Belo Horizonte, Editora da UFMG, 2021.

TELLES, Gilberto Mendonça. Entrevista a concedida a Marcos Caldeira Mendonça. In: O Trem. Itabira, 30.jun.2012.

LACAN, J. Televisão. In J. Lacan. *Outros escritos*. Rio de Janeiro: Zahar. (Trabalho original publicado em 1973).

LACAN, J: Seminário 11 – Os 4 Conceitos Fundamentais da Psicanálise, Zahar, 1984.

NARVAI, Paulo C. *Drummond, a pedra e a perda*. In Academia Edu, site eletrônico para acadêmicos em formato de redes sociais, criado em 2008.

PEREIRA, Antônio. Poema: a pedra O distraído, nela tropeçou. RAOLFI, Cláudia. *Separatas*. Palestra no Café Filosófico da CPFL – TV Cultura, 13 abr. 2007. São Paulo: Instituto da Psicanálise Lacaniana, 2008.

REGINA, Elis. *Águas de Março*, canção brasileira do compositor Antônio Carlos Jobim. 1972.

SANTOS, Milton. *Um filósofo da geografia*. Entrevista com o professor Milton Santos, concedida a equipe de Princípios. Princípios, São Paulo, 1998.

**A EMPATIA E A TOLERÂNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES
SOBRE O CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

***EMPATHY AND TOLERANCE IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION:
REFLECTIONS ON THE CURRICULUM AND TEACHER TRAINING***

***EMPATÍA Y TOLERANCIA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: REFLEXIONES
SOBRE EL CURRÍCULO Y LA FORMACIÓN DOCENTE***

Giovanna Avalone Rovai
giovanna.avalone@usp.br
Mestranda em Educação

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP).

Maria de Lourdes Ramos da Silva
mlramos@usp.br
Professora Livre-docente

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP).

RESUMO

O presente ensaio tem por objetivo tecer reflexões atuais sobre o conceito da empatia associado ao valor da tolerância, relacionando-o com a formação de professores e o currículo, no que tange a educação infantil e o trabalho sistemático em salas de aula plurais e heterogêneas. A discussão está fundamentada à luz de teóricos como Koller, Camino e Ribeiro (2001), Hoffman (2000), Eisenberg (1990), Damon & Colby (2015) Silva (2015); Pinheiro (2011) e Morgado, Sousa e Pacheco (2020). Após uma síntese sobre a importância do desenvolvimento da empatia em uma sociedade cada vez mais individualista, apresenta-se um breve resumo sobre as diferentes definições do conceito, seguida de apontamentos sobre a BNCC e a BNC-Formação. Por fim, discute-se o uso do conflito em sala de aula como oportunidade pedagógica e defende-se uma visão profissional do professor de educação infantil e a necessidade de o trabalho com a empatia iniciar na primeira infância.

Palavras-chave: Empatia; Tolerância; Educação Infantil; Formação de Professores.

ABSTRACT

The purpose of this essay is to reflect on the concept of empathy associated with the value of tolerance, relating it to teacher training and the school curriculum, regarding early childhood education and systematic work in plural and heterogeneous classrooms. The discussion is based on Koller, Camino and Ribeiro (2001), Hoffman (2000), Eisenberg (1990), Damon & Colby (2015) Silva (2015); Pinheiro (2011) and Morgado, Sousa and Pacheco (2020). After a synthesis on the importance of developing empathy in an increasingly individualistic society, we present a brief summary of the different definitions of the concept, followed by notes on BNCC and BNC-teacher training. Finally, we discuss the use of conflict in the classroom as a pedagogical opportunity and defend a professional view of the preschool teacher and the need for the work with empathy to start in early childhood.

Keywords: Empathy; Tolerance; Early Childhood Education; Teacher Training.

RESUMEN

El propósito de este ensayo es reflexionar sobre el concepto de empatía asociado al valor de la tolerancia, relacionándolo con la formación docente y el currículo, en lo que respecta a la educación infantil y el trabajo sistemático en aulas plurales y heterogéneas. La discusión se basa en la luz de teóricos como Koller, Camino y Ribeiro (2001), Hoffman (2000), Eisenberg (1990), Damon & Colby (2015) Silva (2015); Pinheiro (2011) y Morgado, Sousa y Pacheco (2020). Tras una síntesis sobre la importancia de desarrollar la empatía en una sociedad cada vez más individualista, se presenta un breve resumen de las distintas definiciones del concepto, seguido de notas sobre el BNCC y el BNC-formación docente. Finalmente, se discute el uso del conflicto en el aula como oportunidad pedagógica y se defiende una visión profesional del docente de primera infancia y la necesidad de que el trabajo de empatía se inicie en la primera infancia.

Palabras clave: Empatía; Tolerancia; Educación infantil; Formación de Profesores.

INTRODUÇÃO

O presente ensaio pretende tecer reflexões atuais sobre o conceito da empatia associado ao valor da tolerância, relacionando-o com a formação de professores e o currículo, no que tange a educação infantil e o trabalho sistemático em salas de aula plurais e heterogêneas. O interesse pela empatia e tolerância no contexto da educação infantil surgiu durante os estudos para a elaboração de dissertação de mestrado acerca da competência sociocognitivo-afetiva do professor.

Este ensaio está organizado da seguinte forma: introdução ao tema e contextualização histórico-social, definições sobre empatia e perspectiva teórica utilizada, relação da empatia com currículo escolar, relação da empatia com a formação de professores, a utilização do conflito em sala de aula como oportunidade pedagógica e considerações finais. Pretendemos contribuir com esse debate, em especial, no que diz respeito ao desenvolvimento da empatia e da tolerância com intencionalidade pedagógica já na educação infantil.

Considerando que a nossa sociedade tem se tornado cada vez mais individualista e diversa, a discussão sobre a importância do desenvolvimento da empatia em ambiente escolar tem sido bastante presente em congressos, cursos de extensão para professores, em reuniões docentes, sejam elas de grande ou pequeno porte e no meio acadêmico, tanto da pedagogia, quanto da psicologia. A empatia é associada à necessidade de termos uma sociedade mais respeitosa da pluralidade do século XXI, mais justa, democrática e inclusiva (HOFFMAN, 2000).

Um dos papéis fundamentais da escola é ampliar o repertório cultural das crianças, apresentando a elas novos pontos de vista, diferentes opiniões, crenças e universos. É através da ampliação de seu olhar para que vejam o outro que poderão ver melhor a si mesmas e, dessa forma, potencializar suas habilidades sociais, autorregular suas emoções e tomar decisões mais

conscientes para viverem numa sociedade melhor. É necessário estender os limites daquilo que já é conhecido para estimular uma preocupação por aqueles que não possuem a mesma etnia, a mesma classe social, a mesma religião, ideologia, e que não pertencem à mesma família ou comunidade (DAMON e COLBY, 2015).

Sem a empatia, entendemos ser impossível termos uma sociedade não apenas com mais igualdade, mas também com mais equidade. A empatia é pré-requisito para o desenvolvimento da tolerância e a redução do preconceito, não apenas visando o futuro e a sociedade adulta, que é extremamente plural e heterogênea, mas também para as nossas salas de aula, quadras, refeitórios, pátios, pois às crianças também deve ser dado o direito de uma convivência melhor, mais justa e inclusiva.

A pandemia do Coronavírus tornou ainda mais prioritária a necessidade da escola se reinventar e repensar seu sentido, seu papel e seu currículo, considerando as aprendizagens advindas das dificuldades e desafios (MORGADO; SOUSA; PACHECO, 2020). Rapidamente, professores e alunos se viram frente às telas, precisando abrir e fechar microfones, sem conseguir enxergar a todos ao mesmo tempo, sem contato físico, sem brincar no pátio, sem dividir com os amigos ou sendo estimulados a partilhar de forma sistemática (como no ambiente escolar), sem rotina e precisando da ajuda dos pais para realizar suas lições. Aqueles sem acesso à internet ficaram, inclusive, sem contato com seus professores e colegas ou com atividades pedagogicamente estruturadas. A pandemia exacerbou diferenças sociais e trouxe questionamentos das mais diversas naturezas, não só de como fazemos, mas do porquê fazemos o que fazemos na escola. Qual é o papel do professor e da escola no século XXI, em especial, no que tange o ensino de crianças pequenas? Podemos substituí-los definitivamente por aulas gravadas

e por cursos prontos, estruturados para o ambiente virtual? É necessário redefinirmos prioridades e darmos significado ao que ensinamos.

Num cenário globalizado e individualista como o que vivemos, onde a premissa da liberdade de expressão e o radicalismo muitas vezes contradizem a própria da ciência e reavivam grupos extremistas, o desenvolvimento da empatia e tolerância torna-se ainda mais urgente. Em meio à diversidade de pensamento do ambiente coletivo e digital do século XXI, a empatia e tolerância se tornam o alicerce moral em meio ao irrelevante das *fake news*, da autoajuda do *carpe diem*, do entretenimento e informações enciclopédicas superficiais que nos cercam.

DEFINIÇÃO DE EMPATIA

Diferentes áreas do conhecimento vêm se debruçando sobre a definição científica do termo “empatia”, como a psicologia, psicanálise, neurociências, sociologia e filosofia. Suas hipóteses e problemas de pesquisa são essencialmente diferentes e, portanto, também o são as suas respostas. De maneira geral, conforme apontado por Koller, Camino e Ribeiro (2001), a empatia, na literatura, já foi associada a um caráter afetivo (como resposta emocional), cognitivo (como tomada de perspectiva do outro), afetivo-cognitivo (relacionado à moralidade), e atrelada ao altruísmo, aos comportamentos chamados de pró-sociais, à resiliência, e ao desenvolvimento moral. Além desses, também foi considerada como aspecto evolucionista, no sentido de ser produto de seleção natural e característica necessária para a sobrevivência humana, e ligada aos princípios de justiça, ética e cuidado com o outro. Na língua portuguesa, o dicionário Michaelis on-line define empatia como:

1 Psicol. Habilidade de imaginar-se no lugar de outra pessoa.

- 2 Psicol. Compreensão dos sentimentos, desejos, ideias e ações de outrem.
- 3 Qualquer ato de envolvimento emocional em relação a uma pessoa, a um grupo e a uma cultura.
- 4 Capacidade de interpretar padrões não verbais de comunicação.
- 5 Sentimento que objetos externos provocam em uma pessoa. (MICHAELIS, 2020, não paginado)

Essas cinco definições vêm de diferentes subáreas da psicologia, mas, de maneira geral, resumem os pontos de partida para os desdobramentos sobre o tema.

A empatia pode ser entendida como um sentimento moral. Nesse contexto, pesquisas da área de psicologia moral e do desenvolvimento delineiam um padrão de crescimento da solidariedade, (ou seja, consideram a existência de diferentes níveis de complexidade e compreensão), compaixão e atitude zelosa pelo outro, inclusive em crianças, além de revelarem conexões entre o desenvolvimento de sentimentos morais e da compreensão da moralidade (DAMON; COLBY, 2015). Portanto, esse quadro não enfatiza apenas os aspectos afetivos da empatia, mas também os fatores cognitivos ligados a ela, pois quanto maior é o entendimento da moralidade, mais elaboradas são as respostas emocionais.

Apesar de haver consenso na literatura de que crianças muito pequenas estão desenvolvendo a capacidade de se entenderem como indivíduos separadamente dos outros indivíduos, como um “eu” que não é o “outro” durante uma fase egocêntrica, o trabalho e esforço de pais e educadores para reduzir a parcialidade e aumentar o entendimento daquilo que partilhamos na sociedade contemporânea e multicultural seria frutífero para contribuir com o desenvolvimento da empatia por pessoas com as quais não necessariamente compartilhamos experiências de vida (HOFFMAN, 2000).

Por outro lado, empatia também pode ser definida como a partilha de uma emoção sentida pelo outro, ou seja, seria um sentir a mesma emoção que ela está sentindo (CECCONELLO e KOLLER, 2000). Apesar de ser diferente de simpatia e angústia pessoal, parece haver concordância de que são todos conceitos interligados. Nessa perspectiva, tanto simpatia quanto angústia pessoal são resultantes da empatia e a última envolve um mínimo de diferenciação entre o eu e o outro (EISENBERG e FABES, 1990).

Neste ensaio, o termo empatia é percebido como um fenômeno complexo associado à compreensão da existência do Outro e se refere à capacidade de se colocar no lugar do outro, seja por identificações, seja por partilha de emoções, seja pela compreensão cognitiva do que o outro está sentindo ou experienciando e que tem importantes conexões com a vida em sociedade. De Simone (2010) estabelece que a opção por abordar o conceito de empatia é política, na medida em que o desenvolvimento da empatia enfatiza a importância do Outro e dos direitos humanos que o legitimam na sociedade, reduzindo narrativas embutidas de julgamentos distanciados.

EMPATIA E O CURRÍCULO ESCOLAR

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) aborda a empatia como essencial para a valorização da diversidade e respeito ao outro, pois ela faz parte da constituição da personalidade e da importância da vida em sociedade. Logo no início do texto, nas Competências Gerais para a Educação Básica, uma delas é o exercício da empatia e do diálogo, além do estímulo da resolução de conflitos e da cooperação (em oposição à competição), o que promoveria o respeito ao outro e aos direitos humanos e a valorização da pluralidade de identidades culturais (BRASIL, 2017).

Especificamente sobre a Educação Infantil, a empatia aparece no campo da experiência “O eu, o outro e o nós”, que diz ser necessário à criança pequena (entre 4 e 5 anos e 11 meses), perceber que as pessoas têm sentimentos e necessidades diferentes, além de maneiras diversas de pensar e agir (BRASIL, 2017). Enquanto a família e a dinâmica familiar fazem parte da primeira grande matriz de aprendizagem da criança, tendo papel essencial na construção de suas identidades, a escola é a sua segunda grande matriz. A escola, como instituição, será o local principal onde ela terá oportunidade de a ver a si mesma através do outro e onde construirá repertório social e terá oportunidade de perceber diferentes maneiras de pensar e agir.

A criança chega à escola munida de valores aprendidos previamente no ambiente familiar, mas é nesse ambiente coletivo que vai poder, finalmente, colocá-los em prática, ressignificar seu repertório e se descobrir indivíduo pertencente a um grupo, um indivíduo com características próprias, mas que vive e convive em sociedade.

Portanto, a escola, sendo espaço institucional de natureza socializadora, torna-se local que possibilita uma heterogeneidade grande de experiências interativas (MACHADO, 2010), podendo ser utilizadas com propósito pedagógico. Através do planejamento e observação criteriosa dessas experiências, podem ser oportunizadas situações pedagógicas de aprendizagem nos diversos âmbitos do conhecimento, como cultural, social, afetivo e cognitivo.

Com base nessas premissas e em déficits do currículo escolar, o papel do professor deve ser prioritariamente ampliar repertórios, usando, por exemplo, situações hipotéticas em rodas de discussão ou leituras de histórias e conduzindo o processo de aprendizagem para que os alunos encontrem soluções para os problemas eventualmente presentes, sempre de forma autônoma.

O desenvolvimento da empatia é contínuo e vai se complexificando ao longo dos anos. Ele depende fortemente do entendimento cognitivo do Outro e de sua diferença de si mesmo (HOFFMANN, 1975). Por isso, um currículo escolar intencionalmente voltado ao desenvolvimento da empatia e da tolerância pode proporcionar uma melhor compreensão de si, do Outro e do mundo.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019 estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), publicadas pelo Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação. Nela, a empatia é mencionada uma única vez, na competência 9, que discorre sobre o exercício do diálogo, da cooperação, da promoção de ambiente colaborativo e da valorização da diversidade e de potencialidades individuais (BRASIL, 2019, Seção 1).

Sendo assim, para que o professor possa traçar estratégias que favoreçam esta aprendizagem e que ensinem os alunos a compreender as diferenças e a diversidade como partes inerentes do convívio social colaborativo, é necessário que ele seja repertoriado e que ressignifique seus próprios conceitos, pois um professor que não aprendeu a trabalhar de forma cooperativa ou que não tem a sua identidade moral mais desenvolvida, não será capaz de compreender a empatia em toda a sua complexidade e exercitá-la em sala de aula e de maneira profissional. Entretanto, não cabe responsabilizarmos exclusivamente a formação inicial e continuada do professor para que seja repertoriado nesse sentido, mas sim, problematizarmos, também, as políticas públicas educacionais e condições de

trabalho oferecidas ao professor (CAVALCANTI; NASCIMENTO; OSTERMANN, 2018).

É importante ressaltar que um modelo disciplinar fragmentado e expositivo como o vigente supervaloriza a cognição e desconsidera aspectos afetivos inerentes aos seres humanos, além de não problematizar as dimensões sociais da profissão. Assim, caminha na contramão de uma proposta de formação de professores que abranja aspectos como empatia, resolução de conflitos, diferenças, ética e respeito ao outro e diferentes pontos de vista (ARAÚJO; ARANTES; PINHEIRO, 2020).

Considerando a linha de pensamento que enxerga a existência de uma dialética entre o nosso mundo interno e o externo e de que a criança aprende observando e interagindo, as experiências pessoais têm importante papel na atuação profissional como docentes, ou seja, há interferência nas práticas advindas da nossa visão sobre o que é educar, então a própria história e trajetória do professor devem ser trazidas ao trabalho sistematizado da formação inicial (SILVA, 2015). Logo, o professor olha para o outro enquanto ele mesmo está se descobrindo, e conforme o professor vai se desenvolvendo como pessoa e descobrindo a si mesmo através do olhar para o outro, vai inspirando e motivando mais aos seus alunos.

Como afirma Pinheiro (2011),

“talvez esse seja o desafio principal das escolas, pois, em tempos de uma sociedade em que mecanismos de preconceito ainda permanecem estáveis, mobilizar educadores para destrinchar formas de promover uma educação moral voltada para o respeito à diversidade significaria, antes, realizar um trabalho de reflexão com os educadores para que se apercebam das questões que impedem a nossa sociedade de superar os valores preconceituosos.” (PINHEIRO, 2011, p. 232)

Nesse caso, o trabalho para oportunizar o desenvolvimento da empatia e ampliar o repertório cultural e linguístico das crianças para esse fim também

deve acontecer nos cursos de formação inicial e continuada, alicerçando o professor para que esteja apto a planejar e desenhar estratégias, e que consiga adaptá-las para cada turma e realidade escolar e dar-lhes sentido. Além disso, as políticas públicas devem incentivar a autonomia docente para que isso seja possível.

Há que se levar em conta que as emoções e sentimentos têm papel fundamental não apenas na construção do conhecimento (diferentemente das linhas de pesquisa que separam razão de emoção), mas também na moralidade humana (DAMON; COLBY, 2015). Conseqüentemente, também têm importante papel na tomada de decisões e atitudes atreladas ao convívio em sociedade. Portanto, se fica estabelecido, por exemplo, que queremos formar líderes para o futuro, qual tipo de líderes (moralmente falando) queremos formar? Como pode o professor ensinar seu aluno a cooperar se ele próprio não aprendeu a cooperar com seus pares? Novamente, ressaltamos que isso não depende exclusivamente da reformulação de currículos de formação inicial e continuada, mas também de políticas públicas educacionais e melhores condições de trabalho para o professor.

Assim, acreditamos que a estrutura da moralidade é descoberta na relação com o outro e essa estrutura se expressa no reconhecimento do outro, no posicionar-se no lugar dele, na inclusão dele nas nossas reflexões, ações morais e crítica social (PUIG, 2007).

No que tange ao processo de profissionalização docente no Brasil, que envolve a (des)valorização social do professor, baixos salários, desinteresse pelo curso de pedagogia, feminilização do professorado e problemas decorrentes da desigualdade de gênero, caráter sacerdotal historicamente adquirido, condições de trabalho precárias e mudanças constantes e significativas nas exigências relacionadas aos docentes (SILVA, 2015; MARCONDES; LEITE, 2014), o professor de Educação Infantil que se depara

com o aspecto do cuidar unido às suas práticas escolares sofre ainda mais com uma confusão de papéis e identidades profissionais que, aliadas aos assuntos mencionados inicialmente, tornam a Educação Infantil um ambiente muitas vezes profícuo para excessiva improvisação e extensão familiar. Esse ambiente é ainda mais estimulado pela competição existente entre os próprios docentes dos diferentes níveis de ensino.

Pesquisas apontam que apenas uma pequena parcela de docentes tem a educação como central em seus projetos e geralmente o trabalho é visto apenas como fonte de remuneração e parte da rotina, mas que, para a educação ter mais qualidade, ela precisaria ter um papel central nos projetos de vida dos docentes, independentemente do nível para o qual lecionam (PINHEIRO, 2019). Ora, é claro que, se a educação não é central para os professores de Educação Infantil, fica ainda mais difícil se distanciarem do caráter improvisado e assistencialista que muitas vezes recaem sobre essa fase da escolarização. Se o sentido educativo for o fator predominante no trabalho com crianças de zero a seis anos, a preocupação principal torna-se, necessariamente, a intencionalidade educativa (MACHADO, 2010).

Nesse sentido, as atividades e estratégias que tenham como um de seus objetivos principais o desenvolvimento da empatia no contexto escolar, como as rodas de conversa e discussões de situações hipotéticas, jogos e brincadeiras que estimulem o olhar para o outro e para a diversidade, leitura de histórias com questionamentos para reflexão sobre os valores, entre outros, devem se encontrar no currículo escolar e no planejamento docente.

CONFLITOS COMO OPORTUNIDADE PEDAGÓGICA

Se entendermos que o conflito é importante para o crescimento dos sujeitos e sua formação como pessoas que vivem em sociedade e são

oportunidades ímpares para o desenvolvimento da empatia e da tolerância por representarem situações reais de impasse, e de exposição de diferentes perspectivas e pontos de vista por que as escolas (e os pais dos alunos) tendem a ignorar os conflitos ou a enxergá-los de maneira exclusivamente negativa? Os conflitos, geralmente, não ocupam lugar relevante às relações interpessoais (PINHEIRO, 2011). Porém, sem os conflitos, não há necessidade de aprendizado de respeito à diversidade de opiniões e valores.

No processo de aprendizagem, que é dinâmico (tanto na educação básica quanto no ensino superior), Sastre e Moreno Marimón (2003) estabelecem que:

“Assim como não se aprendem os conteúdos das matérias curriculares no exato momento em que seu uso imediato é exigido – eles são ensinados em situações menos urgentes-, também a aprendizagem da resolução de conflitos deve ser iniciada em momentos não conflitivos com a análise de problemas hipotéticos extraídos de experiências vividas por outros estudantes. (SASTRE; MORENO MARIMÓN, 2003, p.146)

Posteriormente, a aprendizagem de resolver conflitos será retomada em outras situações reais. A intenção não é a impossível tarefa de “prever” todos os conflitos e apresentar maneiras prontas de solucioná-los, já que cada um será diferente e cada pessoa mobilizará comportamentos diversos para tal, mas sim, estimular ao máximo a análise de situações e encontrar maneiras e caminhos de maneira autônoma para a resolução mais equitativa e satisfatória a todos os envolvidos (SASTRE; MORENO MARIMÓN, 2002).

Cabe questionarmos se queremos formar alunos mais empáticos, aptos a conviverem em sociedade e a fazerem parte do mercado de trabalho, aceitando e lidando com as suas emoções e com as alheias, por exemplo, ou se queremos formar alunos que, além disso, também sejam capazes de transformar a sociedade em que vivemos para melhorá-la, que não apenas

compreendam e respeitem a diversidade, mas que ao desenvolverem um olhar para o outro, consigam enxergar melhor a si mesmos e seus papéis como cidadãos éticos de uma sociedade mais justa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se antes da pandemia do Coronavírus já era necessária uma revisão dos papéis da escola, dos professores, das disciplinas escolares, dos alunos, da forma de pensar a educação e seus objetivos, agora essa necessidade virou urgência. A escola é um pilar da sociedade e, essencialmente, um dos locais onde podem ocorrer mudanças efetivamente significativas que resultarão em um mundo melhor. Atualmente, algumas políticas educacionais ao redor do mundo defendem a escolarização precoce com intervenções e investimentos na educação infantil para evitar problemas (em especial, econômicos) no futuro e formar, desde cedo, pessoas mais ajustadas à sociedade e suas demandas (CARVALHO; SILVA, 2017).

Defendemos que o olhar para a Educação Infantil precisa se voltar à empatia e à tolerância de maneira explícita e intencional, não para formarmos alunos mais aptos a se encaixarem nas etapas educacionais seguintes e à vida adulta ou mercado de trabalho futuro, mas sim, para que convivam melhor com seus pares, que cresçam com menos preconceitos e para que tenham a oportunidade de ampliar seus horizontes e de se tornarem pessoas íntegras, autônomas, com capacidade de não apenas criticar, mas também de transformar a sociedade.

A Educação Infantil não pode mais ser vista apenas como extensão da família ou “escolinha”, pois as crianças têm o direito de uma educação de mais qualidade e profissional, que não as julgue como incapazes por serem pequenas, mas que respeite as suas necessidades, suas etapas do

desenvolvimento e seu papel ativo na construção de conhecimentos. É claro que as brincadeiras e a ludicidade são indispensáveis nessa fase da educação, pois representam a linguagem das crianças e podem e devem ser usadas para que os adultos se comuniquem com elas. Mas, o professor da Educação Infantil definitivamente não é “tio” nem “tia”, não é recreacionista e não trabalha (ou não deveria trabalhar) essencialmente improvisando ou preenchendo o tempo.

O afeto e o acolhimento são igualmente necessários a promoção de uma educação de mais qualidade, pois criam e fortalecem vínculos indispensáveis para a real aprendizagem, que não ocorre apenas cognitivamente, mas que envolve as emoções e os sentimentos a todo momento. Portanto, é nesse contexto que o professor profissional de educação infantil pode trabalhar planejando atividades que proporcionem o reconhecimento e a descoberta do outro e do fato de que o outro também sente, mesmo havendo diversidade de realidades, de crenças, características físicas, opiniões e reações emocionais.

Esperamos que o relativo aprofundamento no conceito da empatia sempre associado ao valor da tolerância apresentado nesse ensaio proporcione reflexões sobre o direcionamento de práticas educativas, numa perspectiva em que o aluno tem participação ativa em sua aprendizagem, desde a mais tenra idade, a fim de resultar em propostas que facilitem a resolução de conflitos e que estimulem mais respeito à pluralidade presente em nosso dia a dia.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ulisses F.; ARANTES, Valéria; PINHEIRO, Viviane. **Projetos de vida: Fundamentos psicológicos, éticos e práticas educacionais**. São Paulo: Summus, 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 04 de agosto de 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação: **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)** Resolução CNE/CP 2/2019. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de abril de 2019, Seção 1, pp. 46-49. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192>.

Acesso em: 10 de agosto de 2020.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; SILVA, Roberto Rafael Dias da. Currículos socioemocionais, habilidades do século XXI e o investimento econômico na educação: as novas políticas curriculares em exame. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 63, p. 173-190, jan./mar. 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.44451>> Acesso em: 16 de outubro de 2020.

CAVALCANTI, Cláudio José de Holanda; NASCIMENTO, Matheus Monteiro; & OSTERMANN, Fernanda. **Revista Thema**, [S. l.], v. 15, n. 3, p. 1064-1088, 2018. DOI: 10.15536/thema.15.2018.1064-1088.1059. Disponível em: <<http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1059>>. Acesso em: 16 de abril de 2021.

CECCONELLO, Alessandra Marques; KOLLER, Sílvia Helena. Competência social e empatia: um estudo sobre resiliência com crianças em situação de pobreza. **Estud. psicol.** (Natal), Natal, v.5, n.1, p.71-93, jun. 2000. Disponível em <<https://doi.org/10.1590/S1413-294X2000000100005>>. Acesso em: 08 de agosto de 2020.

DAMON, William; COLBY, Anne. Towards a moral psychology in full. **The power of ideals**: The real story of moral choice. Nova Iorque: Oxford, 2015, p. 55 – 91.

DE SIMONE, Adriana. **Sobre um conceito integral de empatia: intercâmbios entre filosofia, psicanálise e neuropsicologia**. 2010. Tese de Doutorado em Psicologia Experimental - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo,

São Paulo, 2010. Disponível em: <[doi:10.11606/T.47.2010.tde-30072010-100914](https://doi.org/10.11606/T.47.2010.tde-30072010-100914)>. Acesso em: 27 de julho de 2020.

EISENBERG, Nancy; FABES, Richard A. Empathy: Conceptualization, measurement, and relation to prosocial behavior. **Motiv Emot**, n. 14, Nova Iorque: Springer-Verlag, 1990. p. 131–149. Disponível em: <<https://doi.org/10.1007/BF00991640>> Acesso em: 08 de agosto de 2020.

HOFFMAN, Martin L. *Developmental Synthesis of Affect and Cognition and its implications for altruistic motivation*. Washington: **Developmental Psychology**, vol. 11, n. 5, 1975, p. 607-622.

HOFFMAN, Martin L. Introduction and Overview. In: HOFFMAN, Martin L. **Empathy and Moral Development: Implications for Caring and Justice**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. p. 1-26. Disponível em: <<https://doi.org/10.1017/CBO9780511805851.001>> Acesso em: 08 de agosto de 2020.

KOLLER, Sílvia Helena; CAMINO, Cleonice; e RIBEIRO, J'aims. Adaptação e validação interna de duas escalas de empatia para uso no Brasil. **Estud. psicol. (Campinas)**, Campinas, v. 18, n. 3, 2001, p. 43-53. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-166X2001000300004>>. Acesso em: 27 de julho de 2020.

MACHADO, Maria Lucia A. Educação infantil e sociointeracionismo. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. (Org.), **Educação Infantil: muitos olhares**. 9ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010, p. 25-53.

MARCONDES, Maria Inês e LEITE, Vania Finholdt Angelo. Formação de Professores e Trabalho Docente no Brasil: contexto, questões e desafios na atualidade. In: FLORES, Maria Assunção (Org.), **Formação e Desenvolvimento Profissional de Professores: Contributos Internacionais**, Coimbra: Almedina, 2014, p. 153-169.

MICHAELIS. Dicionário brasileiro da Língua Portuguesa. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/busca?id=OWQE>>. Acesso em: 24 de fevereiro de 2022.

MORENO MARIMÓN, Montserrat; SASTRE, Genoveva. O significado afetivo e cognitivo das ações. In: ARANTES, Valéria (org.) **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. 4ª ed. São Paulo: Summus, 2003. p. 129-151.

MORENO MARIMÓN, Montserrat; SASTRE, Genoveva. **Resolução de conflitos e aprendizagem emocional: gênero e transversalidade**. São Paulo: Moderna, 2002.

MORGADO, José Carlos; SOUSA, Joana e PACHECO, José Augusto. Transformações educativas em tempos de pandemia: do confinamento social ao isolamento curricular. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, Paraná, vol. 15, p. 1-10, jun. 2020.

PINHEIRO, Viviane Potenza Guimarães. Preconceito, moralidade e educação moral para a diversidade. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 215-233, abr. 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782011000100012>> Acesso em: 27 de julho de 2020.

PINHEIRO, Viviane Potenza Guimarães. Projetos de vida de professores do ensino médio: implicações para formação continuada e intervenções na escola. In: **39ª Reunião Anual da ANPED, 2019**, Niterói. Trabalho GT20 39ª Reunião Anual da ANPED, 2019. v. 1. p. 1-7.

PUIG, Josep Maria. Aprender a viver. In: ARAÚJO, Ulisses F.; PUIG, Josep Maria. ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Educação e valores**. 2ª ed. São Paulo: Summus, 2007. p.65-104.

SILVA, Maria de Lourdes Ramos da. Impasses das identificações na formação docente. **International Studies on Law and Education**, São Paulo, Mandruvá, n. 11, p. 23-30, mai-ago. 2015.

CURRÍCULO E FORMAÇÃO NA CULTURA DIGITAL
CURRICULUM AND TRAINING IN DIGITAL CULTURE
CURRÍCULO Y FORMACIÓN EN CULTURA DIGITAL

Maria Aparecida Pereira Viana
vianamota@gmail.com
Doutora em Educação
Universidade Federal de Alagoas

Débora Cristina Massetto
debora.massetto@cedu.ufal.br
Doutora em Educação
Universidade Federal de Alagoas

Givanildo da Silva
givanildo.silva@cedu.ufal.br
Doutor em Educação
Universidade Federal de Alagoas

RESUMO

Este artigo busca refletir sobre as contribuições propiciadas pelo uso das tecnologias digitais de informação e comunicação na aprendizagem, ensino e desenvolvimento do currículo, bem como identificar as possibilidades de mudanças educacionais evidenciadas com sua inserção nas escolas e universidades ligadas a distintos sistemas de ensino público ou privado, a partir da revisão da literatura. Tem como argumento central a integração das tecnologias ao currículo, desenhando o termo currículo como direcionamento da formação de professores e da cultura digital. Toma como elemento fundante para essa construção o conceito de currículo enquanto uma construção social que se desenvolve na ação, em determinado tempo, lugar e contexto, com o uso de instrumentos culturais presentes nas práticas sociais. Para contribuir com essa construção, este artigo aponta, ainda, alguns dos temas que emergiram em relevantes debates sobre formação de professores e cultura digital.

Palavras-chave: Tecnologias na Educação. Formação de Professores. Currículo. Cultura Digital.

ABSTRACT

This article seeks to reflect on the contributions made by the use of digital information and communication technologies in learning, teaching and curriculum development, as well as identifying the possibilities of educational changes evidenced by their insertion in schools and universities linked to different public or educational systems. private sector, based on a literature review. Its central argument is the integration of technologies into the curriculum, designing the term curriculum as a direction for teacher training and digital culture. It takes as a founding element for this construction the concept of curriculum as a social construction that is developed in action, in a certain time, place and context, with the use of cultural instruments present in social practices. To contribute to this construction, this article also points out some of the themes that emerged in relevant debates on teacher training and digital culture.

Keywords: Technologies in Education. Teacher training. Resume. Digital Culture.

RESUMEN

Este artículo busca reflexionar sobre los aportes que hace el uso de las tecnologías digitales de la información y la comunicación en el aprendizaje, la enseñanza y el desarrollo curricular, así como identificar las posibilidades de cambios educativos que evidencia su inserción en escuelas y universidades vinculadas a diferentes sistemas públicos o educativos. sector privado, basado en una revisión de la literatura. Su argumento central es la integración de las tecnologías al currículo, diseñando el término currículo como un rumbo para la formación docente y la cultura digital. Toma como elemento fundante de esta construcción el concepto de currículo como una construcción social que se desarrolla en la acción, en un determinado tiempo, lugar y contexto, con el uso de instrumentos culturales presentes en las prácticas sociales. Para contribuir a esta construcción, este artículo también apunta algunos de los temas que surgieron en debates relevantes sobre formación docente y cultura digital.

Palabras clave: Tecnologías en la Educación. Formación de profesores. Reanudar. Cultura Digital.

INTRODUÇÃO

A formação docente é um processo sistemático, contínuo e dinâmico que abrange diferentes tempos, contextos e etapas da carreira, relacionando-se também aos conhecimentos profissionais construídos e mobilizados no exercício do professor, além dos aspectos pessoais que constituem o ser e o saber docente.

Assim, conforme aponta Garcia (1999), a formação docente também está presente nas diversas configurações da política nacional sobre a área, podendo ser compreendida como uma função social “[...] de saber-fazer ou do saber-ser que se exerce em benefício do sistema socioeconômico ou da cultura dominante” (p. 19). Os professores, ao longo de sua trajetória formativa, de forma individual ou em grupo, implicam-se em experiências de aprendizagem que possibilitam a construção, revisão e mobilização de conhecimentos de diferentes tipos, a intervenção na profissão, influenciados pelas características e demandas apresentadas em cada contexto social, cultural, histórico e político.

Ao discorrer sobre a formação docente, Gatti (2010) aponta os seguintes aspectos que podem influenciá-la por meio do currículo proposto:

[...] as políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, aspectos das culturas nacional, regionais e locais, hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, formação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas (os “sem voz”) e, também, a condição do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas (GATTI, 2010, p. 1359).

Ao considerar a formação dos professores como um processo de desenvolvimento contínuo, entende-se que o avanço na profissão pode ocorrer a partir da capacidade desses profissionais de se adaptarem às mudanças da

nossa sociedade (GARCIA, 2002), organizando o seu ensino a partir delas, bem como considerando que as questões sociopolíticas sobre o currículo e os processos formativos docentes influenciam a maneira como é oferecido o ensino nas escolas brasileiras.

Adicionalmente, compreende-se que o papel docente tem sofrido transformações a partir do grande acúmulo de responsabilidades e exigências profissionais e que o processo de aprendizagem, no contexto atual, refere-se a um conhecimento que é desenvolvido e aplicado de uma nova forma (MARCELO; VAILLANT, 2009).

É nesse contexto que o presente trabalho se coloca com o principal objetivo de refletir sobre as contribuições propiciadas pelo uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) na aprendizagem, ensino e desenvolvimento do currículo, bem como de identificar as possibilidades de mudanças educacionais evidenciadas com sua inserção nas escolas e universidades ligadas a distintos sistemas de ensino público ou privado, por meio da revisão da literatura.

Para desenvolver essa proposta, este artigo foi estruturado em três partes, além da introdução e das considerações finais. Na primeira, dialoga-se sobre o currículo e a construção do conhecimento na era da cultura digital, tendo como ponto de partida a ideia de que o currículo é uma construção social. Na segunda, reflete-se sobre a formação docente no contexto da cultura digital, que contribui para o desenvolvimento de novos saberes e características do processo de ensino e aprendizagem. E, por fim, apresenta-se uma discussão sobre as perspectivas atuais na sociedade, sendo a cultura digital o cerne do debate.

Currículo e construção do conhecimento na era da cultura digital

A educação é um campo político (APPLE, 2001) que se constrói a partir das experiências de diferentes forças, grupos e situações que emergem no contexto social. Dessa forma, é possível afirmar que, assim como a educação, o currículo é um campo em construção, resultante de interações, relações, interesses políticos e demandas que surgem no cenário educacional. Em síntese, o currículo escolar estrutura os saberes, organiza as culturas internas e favorece a vivência de experiências educativas diversas.

O ponto de partida para a compreensão do currículo refere-se à ideia de que “O currículo não é neutro. O currículo é construção social que se constitui na relação de diferentes campos de atividade. Enquanto prática social, engloba conteúdos, práticas, procedimentos, instrumentos culturais, vivências” (CERNY; BURIGO; TOSSATI, 2016, p. 354). Esse entendimento possibilita uma reflexão quanto a questões postas no âmbito da educação e das práticas educacionais serem enraizadas em perspectivas políticas, cujas intenções repercutem no processo de organização do currículo, da gestão escolar e da avaliação da aprendizagem.

Para Silva (1999), o currículo é o espaço no qual estão concentrados interesses políticos e sociais, despertando a vivência de um modelo social pautado pelas configurações macro - culturais, ligadas à vida em sociedade em determinado tempo e contexto - e ressignificadas no âmbito escolar. A escola é o espaço de troca de experiências, construção de saberes e vivências coletivas, congregando diferentes possibilidades de apropriação do conhecimento. Nesse cenário, o currículo representa “[...] um conjunto de práticas que propiciam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais” (MOREIRA, 2008, p. 28).

Nessa lógica, pode-se perceber que o currículo é uma demanda social que repercute nos interesses políticos e sociais, tendo como objetivo a

construção de modelos de sociedade que representam os ideais e as pautas de determinados grupos. Na construção de paradigmas educacionais, cabe realizar uma discussão sobre as tecnologias educacionais, sinalizando os avanços tecnológicos e as culturas digitais como princípios norteadores da comunidade escolar.

Souza e Bonilla (2014) contribuem com a discussão no âmbito do currículo escolar, lançando luzes sobre a relevância que a cultura digital apresenta para as configurações atuais, tendo como ponto de partida as TDIC. Explicam que o currículo pode ser compreendido “[...] como uma rede de significados, capaz de responder à questão da mediação entre o indivíduo e a sociedade, atendendo às demandas da multiplicidade cultural e social, ou seja, um currículo pautado na lógica hipertextual” (p. 30).

A cultura digital é vivenciada pela comunidade escolar por meio da mediação estabelecida pelo professor na relação do aluno com o conteúdo trabalhado. Nesse processo dinâmico e complexo que envolve ensinar e aprender, Silva e Viana (2019) defendem que a educação é uma dimensão que necessariamente precisa estar vinculada às conquistas tecnológicas e que o currículo faz parte dessa vinculação, incluindo novas posturas, experiências e práticas midiáticas. Salientam que

A educação é um processo social que necessita estar em constante mudança em virtude dos aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos que são estabelecidos nas práticas sociais. Desse modo, as posturas pedagógicas também carecem de mudanças, as quais normatizam diferentes experiências, contextos e situações vivenciadas no âmbito sócio educacional (SILVA; VIANA, 2019, p. 186).

A relação entre cultura digital, currículo e formação docente está intrinsecamente interligada com as novas tecnologias, considerando que os profissionais da educação são os interlocutores da prática educativa e requerem atuação nesse contexto. No entanto, cabe refletir que a formação docente deve possibilitar que esses profissionais tenham contato com atributos culturais e com

a possibilidade de intervenção no processo de ensino e aprendizagem, resultando em recursos satisfatórios para os participantes.

Desse modo, as políticas educacionais devem estar centradas em propostas e iniciativas que possam responder às demandas atuais, contribuindo com as estruturas escolares, disponibilizando recursos que tanto favoreçam esses ideais quanto implementem políticas de formação continuada que sejam satisfatórias para que se alcance os objetivos da educação. Já no contexto da cultura digital, é necessário considerar que os profissionais da educação são os protagonistas que mais necessitam de incentivos e empenho para a concretização de uma escola dinâmica, inovadora, inclusiva e atenta às demandas de seu público.

Para além de um discurso teórico atraente, também é necessário planejar e desenvolver cursos e programas que acolham os professores no sentido de trabalhar suas demandas de formação, seus dilemas e angústias profissionais, assim como os desafios cotidianos postos pela prática dentro das relações complexas que envolvem o aprendizado de docentes e alunos. Ao discorrerem sobre esse tema, Souza e Bonilla (2014) observam que

A relação entre currículo e formação de professores é discutida aqui no sentido de que as tecnologias digitais devem ser incorporadas como elemento basilar da proposta curricular, em uma perspectiva que transcende os limites utilitaristas de usos e de acesso meramente operacional às máquinas, fomentando, principalmente, a possibilidade de se constituir cultura. Entendemos que, nessa concepção, o currículo das instituições formadoras pode servir como meio estratégico para a produção coletiva do conhecimento. Para que isso aconteça, é preciso cultivar esforços no intuito de promover a participação efetiva de cada sujeito envolvido nessa formação, oferecendo-lhe condições de atuar como protagonistas do seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional. (SOUZA; BONILLA, 2014, p. 33)

Nesse sentido, pensar sobre as possibilidades de uso das novas tecnologias no contexto da educação favorece a diversidade de saberes e práticas no currículo, de modo que possa atender às expectativas da formação

docente, bem como às vivências de experiências no espaço escolar por meio da cultura digital.

A concretização dessa experiência curricular salienta o protagonismo do profissional em uma sociedade em mudança e incentiva o processo de descoberta da identidade docente, que se configura por meio de idas e vindas e pelas descobertas no contexto da formação e da prática educativa. Entende-se que a identidade docente se refere à ideia de como os docentes “[...] vivem subjetivamente seu trabalho. [...] é tanto a experiência pessoal como é o papel que é reconhecido ou premiado em uma dada sociedade” (MARCELO; VAILLANT, 2009, p. 35).

Assim, o contexto de formação docente articula-se com o conceito de identidade que não é limitado, fixo e definitivo junto aos princípios defendidos por um currículo multicultural, dinâmico, contínuo e propício à defesa de uma educação pautada em experiências vivas, as quais tenham a comunidade escolar e local como espaços para viver seus saberes, culturas e dinâmicas aliados aos saberes historicamente acumulados. Esse cenário é uma oportunidade para a construção de uma escola cuja experiência se articula com a possibilidade de planejar, avaliar, enfim, construir itinerários formativos plurais que atendam às expectativas dos envolvidos por meio da cultura digital.

A formação docente no contexto da cultura digital

A formação docente é uma temática que emerge no cenário educacional, desde a concretização do espaço escolar, como pressuposto cultural da sociedade. Nesse sentido, as configurações dessa formação ocorrem por meio das diferentes contribuições, considerando cada época, com anseios políticos, culturais e sociais que surgem com as demandas da sociedade. As políticas educacionais são os caminhos propícios para os desenhos da formação

docente, inicial e continuada, com a finalidade de contribuir com melhores oportunidades de mediação pedagógica entre os envolvidos.

Nesse cenário, é preciso compreender que as políticas de formação docente devem estar atentas às necessidades formativas e competências profissionais específicas da docência (REALI, TANCREDI, MIZUKAMI, 2008); ao desenvolvimento de um trabalho reflexivo e crítico sobre as práticas docentes (NÓVOA, 1995); e à ideia de que professores aprendem ao longo de sua trajetória pessoal e profissional, vivenciando dilemas e situações que contribuem para o seu desenvolvimento (MASSETTO, 2018), bem como entendendo que os processos complexos que envolvem o aprender e o ensinar atravessam diferentes estágios, avançando a partir das experiências vivenciadas (MIGLIORANÇA, 2010).

Na contemporaneidade, a formação docente deve estar atrelada às concepções de sociedade e de cultura digital que vislumbrem novos espaços sociais que repercutam diretamente na prática docente e nas diferentes formas de aprendizagem. Em outras palavras, a cultura digital permeia as práticas sociais e contribui para o processo de socialização, de interação, oferecendo possibilidades de dinamizar os processos pedagógicos.

Nesse contexto, os processos que apoiam a formação docente destacam-se atualmente por serem integrados ao contexto virtual, possibilitando reflexões a respeito das grandes transformações tecnológicas, com a imposição de novos ritmos e características ao processo de ensino-aprendizagem, intensificando o acesso e a construção do conhecimento e modificando a prática do professor na cultura digital (KENSKI, 2003).

Para Kenski (2008), a cultura digital é estabelecida por meio do aumento de oportunidades de interações relacionadas à aprendizagem, ampliando a ideia de que as pessoas não precisam estar no mesmo espaço físico para aprenderem e ensinarem; a escola não se configura como contexto único de acesso aos

conhecimentos culturalmente disponíveis; e os estudantes podem assumir um papel mais ativo em seu aprendizado.

Viana (2013), por outro lado, discute que o papel do professor é absolutamente central, qualquer que seja o tipo de relação estabelecida e formas de processos educativos adotados. Assim, os insumos e a infraestrutura são condições necessárias, mas não suficientes, para a implementação de processos educacionais mais humanamente efetivos. Em síntese, são pontos vitais a formação dos professores, suas formas de participação em sala de aula e sua inserção na instituição e no sistema.

Assim, a formação de professores configura-se como elemento norteador para as práticas educativas que requerem condições de trabalho, oportunidades formativas e concretização de políticas que colaborem com questões de desenvolvimento pessoal e profissional. Desse modo, a formação no contexto da cultura digital é um mecanismo necessário e importante para o rompimento de práticas tradicionais que não satisfazem o anseio atual dos estudantes.

Já as tecnologias são os meios pelos quais, a depender da ação desenvolvida, são oferecidas oportunidades de interação, comunicação e aprendizagem entre os envolvidos, configurando-se como uma possibilidade de construção de conhecimento por meio da ação do sujeito sobre a realidade concreta, em uma posição de protagonismo do aprendente no processo de ensino e aprendizagem (BEHAR, 2009). Contudo, conforme salientado por Souza e Bonilla (2014),

[...] essa cultura não se limita apenas ao uso de novos equipamentos e produtos. Implica processos de experiências, de vivências, de produção, de socialização, e portanto, adquire um perfil cada vez mais multidimensional e não-linear. No contexto da cultura digital, potencialmente, todos podem comunicar, produzir, criar, publicar, comercializar, consumir e participar. E inventar, partilhar, construir, comunicar implica, fundamentalmente, imersão curiosa do interagente no cenário das redes tecnológicas que estão presentes no nosso cotidiano. Implica ainda a percepção dos novos desafios que se colocam aos sujeitos sociais, às instituições e aos governos para

darem conta das incertezas, inquietações, dúvidas e questionamentos que emergem deste contexto em constante mutação. É neste sentido que, hoje, a maior parte das reflexões acerca da formação dos sujeitos gravita em torno das análises e das mudanças trazidas pela cultura digital, no que diz respeito à constituição das pessoas, à convivência entre elas e à criação coletiva de saberes diversos. (SOUZA; BONILLA, 2014, p. 25)

Além de uma simples incorporação das TDIC, é preciso pensá-las como ferramentas pedagógicas que possibilitem a formação de um sujeito autônomo (BELLONI, 2009), buscando superar um trabalho pautado somente nas potencialidades técnicas em detrimento das possibilidades pedagógicas do uso dessas tecnologias. Isto vem ao encontro de Moran (2013), que demonstra sua preocupação quanto aos recursos tecnológicos não definirem a aprendizagem, já que esse processo complexo, contínuo e multifacetado envolve pessoas, projetos pedagógicos diversos, interações e gestão. Assim, para além do uso das tecnologias, responsabiliza-se os professores a atuarem efetivamente como mediadores interessantes, competentes e confiáveis (MORAN, 2013), mediadores que tenham uma atuação docente com embasamento e criticidade e que possam, por meio de processos reflexivos individuais, coletivos e orientados, rever e adaptar suas práticas em conjunto com o entendimento aprofundado sobre teorias.

Nessa mesma linha de pensamento, Mizukami (2006) argumenta que o professor deve possuir uma formação consistente e coerente que envolva conhecimentos sobre conteúdo específico, contextos formativos e processos de aprendizagem da docência, além de ser historicamente contextualizado quanto às políticas públicas educacionais e às teorias que embasam o conhecimento pedagógico. Dentre esse conjunto de saberes, concordando com Souza e Bonilla (2014), entende-se que os saberes ligados à cultura digital são importantes e necessários e que, com o uso crítico das tecnologias digitais pelos professores, há possibilidades de criação, inovação e socialização de conhecimentos.

Como fazem notar Souza e Bonilla (2014), é necessário que sejam considerados os processos de apropriação dessas tecnologias tanto para o uso dos docentes para suas próprias produções como para integrá-las ao processo de ensino e aprendizagem. A imposição de novidades aos professores não significa que estes apreenderam modelos diferentes e que irão aplicá-los em suas aulas a partir das novas técnicas que lhes foram apresentadas, uma vez que tais mudanças englobarão redefinições conceituais em um longo processo de reflexão, de apoio e do próprio aprendizado em ser professor (REALI et. al, 2008). Como faz notar Moran (2007),

[...] se ensinar dependesse só de tecnologias já teríamos achado as melhores soluções há muito tempo. Elas são importantes, mas não resolvem as questões de fundo. Ensinar e aprender são os desafios maiores que enfrentamos em todas as épocas e particularmente agora em que estamos pressionados pela transição de modelo de gestão industrial para o da informática e do conhecimento. (MORAN, 2007, p. 12)

Nesse sentido, compreende-se que o ensino reflexivo possibilite aos professores a oportunidade de que seja feita uma reflexão sobre sua prática para além dos métodos que serão aplicados aos conteúdos em sala de aula, mas de acordo com uma postura crítica assumida para que sejam ativos no desenvolvimento de seu trabalho a respeito do ensino e de outras exigências que se relacionam à sua prática pedagógica (ZEICHNER, 1993).

No Brasil, em 2005, assistiu-se à construção de uma mudança aparente do modelo pedagógico centrado no sujeito aprendente e autônomo ao longo do surgimento da EaD via internet, promulgada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), e que ocorreu juntamente com a expansão pública da educação superior por meio da criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) pelo Governo Federal brasileiro.

De acordo com Borges, Massetto e Reali (2018), isto se configurou como um evento importante para a mudança do contexto, do tempo de aprendizado e do ensino focado apenas na modalidade presencial para novas oportunidades de aprendizado mediadas pelas TDIC, integradas aos processos de ensino e aprendizagem. Moran (2013, p. 12), por seu lado, ao tratar desse tema, argumenta que, “Apesar de teorias avançadas, predomina, na prática, uma visão conservadora, repetindo o que está consolidado”.

Isso indica a necessidade de se construir práticas pedagógicas junto aos professores e à escola, considerando o uso dos recursos digitais, afastando-se de um modelo de incorporação curricular em que os teóricos (universidade) produzem e os práticos (professores em suas redes escolares) reproduzem instantaneamente. Dentro do mundo de possibilidades que compõem nosso contexto cultural atual - “a digitalização traz a multiplicação de possibilidades de escolha, de interação. A mobilidade e a virtualização nos libertam dos espaços e dos tempos rígidos, previsíveis, determinados” (MORAN, 2013, p. 14), questiona-se: de que forma estão sendo pensadas e desenvolvidas as iniciativas de formação docente? Há discussões em torno desse cenário digital?

É diante desses desafios de uma educação integral, de se considerar os avanços do mundo digital no processo educativo, que se discute o conceito de cultura digital e o que pode ser incorporado na formação docente.

Cultura digital: perspectivas atuais

O conceito de cultura digital não está consolidado; aproxima-se de outros como sociedade da informação, cibercultura, revolução digital e era digital. Utilizado por diversos autores, pensadores e ativistas, demarca a época atual – uma época em que as relações humanas são fortemente mediadas por tecnologias e comunicações digitais.

Para o sociólogo espanhol Castells (1999), a cultura digital pode ser definida em seis tópicos: habilidade para comunicar ou mesclar qualquer produto baseado em uma linguagem comum digital; habilidade para comunicar desde o local até o global em tempo real e, vice-versa, para poder diluir o processo de interação; existência de múltiplas modalidades de comunicação; interconexão de todas as redes digitalizadas de bases de dados ou realização do sonho do hipertexto de Nelson, com o sistema de armazenamento e recuperação de dados, batizado como Xanadú, em 1965; capacidade de reconfigurar todas as configurações, criando um novo sentido nas diferentes camadas dos processos de comunicação; constituição gradual da mente coletiva pelo trabalho em rede, mediante um conjunto de cérebros sem qualquer limite. Neste ponto, referimo-nos às conexões entre cérebros em rede e à mente coletiva.

Na atualidade, pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento no mundo ocidental vêm se dedicando ao desenvolvimento de estudos sobre currículo, formação integrada à cultura digital, considerado como um tema da ciência, que traz em seu bojo os conceitos de pluralidade, inter-relação, abertura e intercâmbio crítico de ideias, concepções, experiências e saberes sucedidos de distintas áreas de conhecimento, que se acrescentam com as tecnologias digitais, interferindo nos modos de pensar, fazer e se relacionar na sociedade atual.

A cultura digital é um fenômeno contemporâneo, expresso no dia a dia das pessoas (SAVAZONI; COHN, 2009) e definida por meio da “[...] interatividade, da interconexão e da inter-relação entre as pessoas, e entre essas e os mais diversos espaços virtuais de produção e disponibilização das informações” (KENSKI, 2013, p. 62). Por conseguinte, as práticas sociais, as formas de comunicação, interação, comercialização e comportamentos são

respaldadas por meio da cultura digital que está presente nas relações políticas, sociais, culturais e midiáticas. Na visão de Fantin e Rivoltella (2003),

A cultura digital é também uma cultura em que a portabilidade é às vezes o item mais importante. Os aparelhos estão se tornando cada vez menores e mais leves, para que possam ser levados no bolso: a tecnologia vira uma roupa, sem a qual é difícil sair de casa. Os aparelhos também estão cada vez mais potentes. Com eles é possível fazer muitas coisas, conectar-se, comunicar-se, editar textos e imagens. (FANTIN; RIVOLTELLA, 2003, p. 44)

A cultura digital permeia as ações humanas de forma natural, caracterizando novas posturas e experiências nos diferentes cenários sociais. Se a discussão considerar as ideias pós-estruturalistas - em que os significados são instáveis, processuais e negociáveis, e a realidade é social, histórica e subjetiva -, é possível compreendermos que o uso das TDIC se configura como produção cultural de uma determinada sociedade e é permeado por suas condições históricas e contingenciais (BERTOLAZZO, 2016).

O conceito de cultura digital ganha um novo contorno no entendimento de Bertolazzo (2016) sobre os estudos de Williams (1975), que considera o digital como parte de uma maneira específica de vida de um grupo ou de grupos de pessoas em um período histórico, e a cultura digital particular como um marcador cultural que envolve artefatos e sistemas de significados e de comunicação que demonstram e diferenciam os modos de vida atuais de outros. O autor defende que “[...] o digital não se refere apenas aos efeitos e possibilidades de uma determinada tecnologia, mas abrange formas de pensar e de desenvolver certas atividades que são incorporadas por essa tecnologia e que permitem a sua existência” (p. 11), o que envolveria a inter-relação estabelecida entre homens, máquinas e informações.

No âmbito da educação, essas experiências não são diferentes. Estudantes e professores estão inseridos nesse paradigma que influencia os comportamentos e as formas de comunicação. Desse modo, é preciso “[...]”

evitar ou superar o uso ingênuo dessas tecnologias, é fundamental conhecer as novas formas de aprender e de ensinar, bem como de produzir, comunicar e representar conhecimento, possibilitadas por esses recursos, que favorecem a democracia e a integração social” (ALMEIDA; PRADO, 2006, p. 18).

Conforme explicitado, a cultura digital permeia todas as dimensões sociais. Portanto, está presente nas relações de ensino e aprendizagem, integrando educação, tecnologias, currículo, avaliação da aprendizagem e demais componentes do processo pedagógico. Nesse sentido, refletir sobre as potencialidades no cenário de ensino e aprendizagem é papel da educação contemporânea, na perspectiva de contribuir com a inserção da cultura digital no currículo escolar. Dessa forma, como notam Savazoni e Cohn (2009),

O fantástico da cultura digital é que a tecnologia trouxe à tona mudanças concretas, reais e muito práticas em relação a tudo que está acontecendo no mundo, mas também reflexões conceituais muito amplas sobre o que é a civilização e o que nós estamos fazendo aqui (SAVAZONI; COHN, 2009, p. 45).

Concordando com as proposições apresentadas, Baratto e Crespo (2013, p. 17) afirmam que a cultura “[...] é um reflexo da ação humana, [...] criando formas, objetos, dando vida e significação a tudo o que o cerca. É essa ação humana que permitiu o surgimento do computador e, por conseguinte, o surgimento da cultura digital”. Defendem que a cultura digital passa a integrar “vários aspectos da vida humana, na aprendizagem pedagógica, na vida afetiva, na vida profissional, na simbologia da comunicação humana”. Desse modo, ela “não se transforma em digital”; ao contrário, “busca se adequar ao cenário digital, ao mundo virtual”.

O uso de tecnologias no contexto da educação é um fenômeno que não tem mais volta, uma ação que só tende a aumentar mediante o processo de

estruturação, consolidação e formação dos profissionais da área. A busca pela inserção da cultura digital no currículo e nas práticas educativas é uma defesa que deve estar pautada no projeto político-pedagógico das escolas, uma vez que, por meio da identidade das escolas, é possível visualizar o grau de importância que a cultura digital tem no âmbito dos processos de ensino e aprendizagem.

A compreensão dos profissionais da educação de que as tecnologias fazem parte da cultura social possibilita repensar o fazer pedagógico, bem como inseri-la no currículo escolar como forma de atualização e concretização dos anseios educacionais. Na perspectiva de Buckingham (2008, p. 5), “Os meios digitais, como a internet e os jogos de computador, realmente têm enorme potencial para o ensino, mas será difícil realizar esse potencial se persistirmos em considerá-los apenas como tecnologias, e não como formas de cultura e comunicação”.

Nessa perspectiva, percebe-se que “As tecnologias digitais são um fato inevitável da vida moderna” (BUCKINGHAM, 2008, p. 5). Portanto, cabe à educação e aos seus idealizadores a construção de alternativas, por meio da formação de professores e das condições estruturais das escolas, para que a cultura digital seja um mecanismo presente no fazer pedagógico e no processo de construção de conhecimento.

As tecnologias digitais têm revolucionado a nova geração digital, evidenciando que não dá mais para essas culturas ficarem confinadas a um espaço e tempo delimitados, passando a fazer parte da cultura, tomando lugar nas práticas sociais e ressignificando as relações na sociedade, ainda que nem sempre estejam presentes fisicamente com certa efetividade nas organizações educativas. De acordo com Silva e Almeida (2011),

A disseminação e uso de tecnologias digitais, marcadamente dos computadores e da internet, favoreceu o desenvolvimento de uma cultura de uso das mídias e, por conseguinte, de uma configuração

social pautada num modelo digital de pensar, criar, produzir, comunicar, aprender – viver. E as tecnologias móveis e a web 2.0, principalmente, são responsáveis por grande parte dessa nova configuração social do mundo que se entrelaça com o espaço digital. (SILVA; ALMEIDA, 2011, p. 4)

A cultura digital, por meio das tecnologias móveis, está presente na educação, em parte com os computadores portáteis, *tablets*, celulares ou outros aparelhos móveis que propiciam a conexão contínua e sem fio. Promove a comunicação síncrona/assíncrona, a interação em tempo real, a constituição de redes móveis entre “[...] pessoas e tecnologias nômades que operam em espaços físicos e não contíguos” (SANTAELLA, 2007, p. 200) e a fusão de fronteiras entre espaços físicos e digitais.

Para compreendermos o porquê, para quê, com quem, quando e como se integrar com a cultura digital por meio do uso das TDIC, é importante assumirmos uma posição crítica, questionadora e reflexiva diante da tecnologia que expresse o processo de criação do ser humano, com todas as suas ambiguidades e contradições, uma vez que

[...] o exercício de pensar o tempo, de pensar a técnica, de pensar o conhecimento enquanto se conhece, de pensar o quê das coisas, o para quê, o como, o em favor de quê, de quem, o contra quê, o contra quem são exigências fundamentais de uma educação democrática à altura dos desafios do nosso tempo (FREIRE, 2000, p. 102).

A formação de professores é essencial para a leitura e a posição crítica frente às tecnologias. Dessa forma, a formação de professores para a cultura digital inter-relaciona as diferentes dimensões das envolvidas no uso das TDIC, quais sejam: dimensão crítica humana, tecnológica, pedagógica e didática. A cultura digital, nessa perspectiva, torna-se o elemento norteador para as práticas contemporâneas, e sua leitura do mundo precede os anseios culturais.

Algumas considerações conclusivas

O propósito deste artigo foi refletir sobre as contribuições propiciadas pelo uso das TDIC na aprendizagem, ensino e desenvolvimento do currículo, bem como identificar as possibilidades de mudanças educacionais evidenciadas com sua inserção nas escolas e nas universidades ligadas a distintos sistemas de ensino público ou privado. Teve como argumento central a integração das tecnologias ao currículo, desenhando o termo currículo para cunhar o conceito em construção; a formação de professores; e a cultura digital. Para isso, utilizamos, como elemento fundante, o conceito de currículo enquanto uma construção social que se desenvolve na ação, em determinado tempo, lugar e contexto, com o uso de instrumentos culturais presentes nas práticas sociais. Esse levantamento permitiu-nos estabelecer um profícuo diálogo entre o currículo e a formação de professores. Este estudo aponta, ainda, alguns dos temas que emergem em relevantes debates sobre a formação de professores e a cultura digital.

Ass análises realizadas neste estudo, conduzido de forma coletiva com nossos pares, forneceu-nos referências para levantarmos novas possibilidades de diálogo entre o currículo praticado nos contextos de aprendizagem durante a formação de professores, o que sugere uma nova abordagem da inter-relação entre currículo e cultura digital. A concepção de currículo adotada neste estudo entrelaça currículo e cultura.

Nessa perspectiva, o professor pode lançar mão do potencial oferecido pelas TDIC e pela cultura digital para criar situações que propiciem o diálogo, o compartilhamento, a compreensão mútua, a complementaridade e a convergência entre os contextos do currículo formal e não-formal, no encontro entre múltiplas culturas, conhecimentos diversificados e saberes do passado e do presente rumo à reconstrução do futuro.

Referências

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito Prado. Integração tecnológica, linguagem e representação. In: **Salto para o futuro**, Brasília, 2006.

APPLE, M. **Política Cultural e Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

BARATTO, Silvana Simão; CRESPO, Luís Fernando. Cultura Digital ou Cibercultura. **Revista Científica Eletrônica UNISEB**, Ribeirão Preto, v.1, n.2, p. 16-25, ago./dez. 2013.

BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2009. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

BEHAR, P. A. **Modelos Pedagógicos em Educação a Distância**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 15–32.

BERTOLAZZO, S. F. O imperativo da cultura digital: entre novas tecnologias e estudos culturais. In: **Revista Caderno Comum**, Santa Maria, v.20,n.1, art 1, p.1 de 24, jan/abr.2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/ccomunicacao/article/view/22133>> Acesso em: 22 set. 2019.

BORGES, F. V. A.; MASSETTO, D. C.; REALI, A. M. M. R. A modalidade de EaD e o desenvolvimento de um trabalho de mentoria: contribuições do ambiente virtual de aprendizagem. In: Congresso Internacional de Educação e Tecnologias e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância, 2018, São Carlos. **Anais...** São Carlos, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2019.

BUCKINGHAM, David. Aprendizagem e Cultura. Digital. **Revista Pátio**, ano XI, n. 44, p. 3-12, jan./abr. 2008.

CERNY, Roseli Zen; BURIGO, Carla Cristina Dutra; TOSSATI, Nayara Müller. O currículo na cultura digital: impressões de autores de materiais didáticos para formação de professores. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 25, n. 59, p. 341-353, maio-ago., 2016.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FANTIN, Monica. RIVOLTELLA, Pier Cesare. Cultura digital e formação de professores: usos da mídia, práticas culturais e desafios educativos. In: FANTIN, Monica. RIVOLTELLA, Pier Cesare. **Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores**. Campinas (SP): Papyrus, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. **Educar**, [S.l], n. 30, 2002. p. 27-56. Disponível em: <<http://www.raco.cat/index.php/educar/article/viewFile/20762/20602>>. Acesso em: 11 set. 2019.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v.31, n.113, p. 1355-1379, out/dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2019.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância**. Campinas: Papyrus, 2003.

KENSKI, V.M. Educação e comunicação: interconexões e convergências. **Educação e Sociologia**, Campinas, v.29, n.104, p. 647-665, 2008. Edição especial.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas: Papyrus, 2013.

MARCELO, C; VAILLANT, D. **Desarrollo profesional docente: ¿Cómo se aprende a enseñar?** Madrid: Narcea, S.A., 2009. 171p.

MASSETTO, D. C. **Experiências emocionais e aprendizagens de mentoras no programa de formação online de mentores**. 2018. 356p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

MIGLIORANÇA, F. **Programa de Mentoria da UFSCar e desenvolvimento profissional de três professoras iniciantes**. 2010. 347p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

MIZUKAMI, M.G.N. Aprendizagem da Docência: Professores Formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v.1, dez/jul 2005-2006. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/ecurriculum>>. Acesso em 15 set. 2019.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papyrus, 2007.

_____. Ensino e Aprendizagem Inovadores com apoio de tecnologias. In: MORAN, M. J; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. (Orgs.) **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papyrus Editora, 2013.

MOREIRA, A. F. B. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2008.

NOVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

REALI, A. M. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. G. N. Programa de Mentoria online: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, p. 77-95, 2008.

SANTAELLA, Lúcia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

SAVAZONI, Rodrigo; COHN, Sérgio (Orgs). **Cultura Digital.br**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue Editorial Ltda, 2009.

SILVA, Givanildo da; VIANA, M. A. P. As tecnologias na educação: o papel da equipe gestora nas práticas pedagógicas. **Dialogia**, São Paulo, n. 32, p. 183-198, maio/ago. 2019.

SILVA, Tomás Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA Maria das Graças Moreira; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. Currículo, tecnologia e cultura digital: espaços e tempos de web currículo, **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.7 n.1 Abril/2011.

SOUZA, Joseilda Sampaio de; BONILLA, Maria Helena Silveira. A cultura digital na formação de professores. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, Aracaju, v. 7, n. 14, p. 23-34, set./dez. 2014.

VIANA, M.A.P. **Formação de professores iniciantes em serviço na educação superior e suas implicações na prática pedagógica**. 2013. 208p. Tese (Doutorado em Educação) - PUC-SP, São Paulo, 2013.

ZEICHENER, K. M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

2010. 347p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

**A PEDAGOGIA FREIRIANA E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO
CAMPO: RUMO A UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA?**

***FREIRIANA PEDAGOGY AND THE EDUCATION OF YOUNG PEOPLE AND
ADULTS IN THE COUNTRYSIDE: TOWARDS AN EMANCIPATORY
EDUCATION?***

***LA PEDAGOGÍA FREIRIANA Y LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS
DEL CAMPO: ¿HACIA UNA EDUCACIÓN EMANCIPATORIA?***

Kelly Maria Gomes Menezes
kelly.menezes@ufc.br
Doutorado em Educação
Universidade Federal do Ceará (UFC)

José Ricardo Paula de Castro
ricardocastro1590@gmail.com
Graduação em Letras/Português - Universidade Federal do Ceará (UFC)
Especialização em Língua Portuguesa e Docência do Ensino Superior
- Faculdade FUTURA.

Perla Almeida Rodrigues Freire
perlaalmeida.freire@gmail.com
Doutoranda em Educação
Universidade Federal do Ceará (UFC)

RESUMO

O objetivo do presente trabalho consistiu em compreender como a pedagogia de Paulo Freire influencia nos documentos referentes ao processo educativo desenvolvido com jovens e adultos no campo rumo a uma educação emancipatória. Para atingir o referido intento, optou-se pela pesquisa bibliográfica e documental com método de análise fundamentado na teoria social crítica. A EJA é um direito assegurado à classe trabalhadora que durante o dia confia seus filhos e/ou familiares à escola pública, ou aos jovens que trabalham, ou aos que estão fora da escola e, à noite, buscam a escola para exercer seu

direito à educação. Observou-se que a perspectiva freiriana perpassa os documentos da Educação de Jovens e Adultos do Campo, com conceitos que evocam a relação oprimido x opressor, a educação libertadora e a emancipação humana, porém ainda há muito o que avançar para que esses termos se materializem na vida cotidiana dos sujeitos, de modo que a experiência concreta possibilite o olhar crítico sobre os determinantes sócio-históricos de seu entorno e, conseqüentemente, o desenvolvimento de ações que visem à superação das problemáticas sociais que, na sociedade capitalista, são uma marca da realidade para a maioria da população trabalhadora no Brasil e no mundo. Ampliar o acesso, assegurar a permanência e garantir a continuidade são desafios cotidianos enfrentados pelas esferas de gestão, seja no nível central, intermediário ou local, uma vez que os direitos estão assegurados por lei e devem ser respeitados.

Palavras-chave: Pedagogia Freiriana. Educação de Jovens e Adultos do Campo. Educação Emancipatória.

ABSTRACT

The objective of this work was to understand how Paulo Freire's pedagogy influences the documents related to the educational process developed with young people and adults in the field towards an emancipatory education. To achieve this goal, we opted for bibliographic and documentary research with an analysis method based on critical social theory. EJA is a right guaranteed to the working class that, during the day, entrusts their children and / or family members to the public school, or to the young people who work, or to those who are out of school and, at night, seek the school to exercise their right to education. It was observed that the Freirian perspective permeates the documents of Youth and Adult Education in the Countryside, with concepts that evoke the oppressed x oppressor relationship, liberating education and human emancipation, but there is still much to be done before these terms can materialize. in the subjects' daily lives, so that the concrete experience allows a critical look at the socio-historical determinants of their surroundings and, consequently, the development of actions aimed at overcoming the social problems that, in capitalist society, are a hallmark of reality for the majority of the working population in Brazil and in the world. Expanding access, ensuring permanence and ensuring continuity are daily challenges faced by management levels, whether at the central, intermediate or local level, since rights are guaranteed by law and must be respected.

Keywords: Freirian Pedagogy. Education of Youth and Adults in the Countryside. Emancipatory Education.

RESUMEN

El objetivo de este trabajo fue comprender cómo la pedagogía de Paulo Freire influye en los documentos relacionados con el proceso educativo desarrollado con jóvenes y adultos en el campo hacia una educación emancipadora. Para lograr este objetivo, optamos por la investigación bibliográfica y documental con un método de análisis basado en la teoría social crítica. EJA es un derecho garantizado a la clase trabajadora que, durante el día, encomienda a sus hijos y / o familiares a la escuela pública, o a los jóvenes que trabajan, o a los que están fuera de la escuela y, de noche, buscan la escuela para ejercer su derecho a la educación. Se observó que la perspectiva freiriana impregna los documentos de Educación de jóvenes y adultos en el campo, con conceptos que evocan la relación oprimido x opresor, educación liberadora y emancipación humana, pero aún queda mucho por hacer antes de que estos términos se materialicen. cotidiana de los sujetos, de manera que la experiencia concreta permita una mirada crítica a los determinantes sociohistóricos de su entorno y, en consecuencia, el desarrollo de acciones encaminadas a superar los problemas sociales que, en la sociedad capitalista, son un sello de la realidad para la mayoría de la población activa en Brasil y en el mundo. Ampliar el acceso, asegurar la permanencia y asegurar la continuidad son desafíos diarios que enfrentan los niveles de gestión, ya sea a nivel central, intermedio o local, ya que los derechos están garantizados por la ley y deben ser respetados.

Palabras clave: Pedagogía freiriana. Educación de jóvenes y adultos en el campo. Educación emancipadora.

INTRODUÇÃO

O presente artigo pretendeu investigar as contribuições de Paulo Freire no processo de ensino-aprendizagem de jovens e adultos no campo, com ênfase nas obras “Educação como prática da liberdade” (FREIRE, 1967) e “Pedagogia do Oprimido” (FREIRE, 1987).

O objeto desta pesquisa nasceu da experiência no Assentamento P.A. – Pantanal, o qual foi fundado em março de 2012 e buscou bases nas questões da Reforma Agrária no Brasil, a partir de reuniões entre a Associação de

Moradores da localidade Pantanal, em São Luís do Curu, e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). A ideia do assentamento surgiu do conhecimento de terras pertencentes ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), que não eram cultivadas, tampouco habitadas. Quanto à questão do ensino entre jovens e adultos, a comunidade do Pantanal foi atendida com o Programa Brasil Alfabetizado entre os anos de 2008 e 2011. Durante esse período não deu continuidade à Educação de Jovens e Adultos (EJA) do ensino fundamental na referida localidade.

No ensaio “Educação como Prática da Liberdade”, Paulo Freire (1967) expõe seu método de Alfabetização de Adultos de forma precisa, em que descreve o contexto histórico e a proposta idealizada por ele, fazendo uma exposição mais clara de seu pensamento filosófico, educacional e político:

[...] para o homem, o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser conhecida. É fundamental, contudo, partimos de que o homem, ser de relações e não só de contato, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é [...]. (FREIRE, 1967, p. 39).

Paulo Freire (1967, p. 39) continua e diz que “há uma pluralidade nas relações do homem com o mundo, na medida em que responde à ampla variedade dos seus desafios”. Nesse sentido, em “Pedagogia do Oprimido”, o autor pontua a importância de uma pedagogia libertadora, que tem como foco a libertação dos oprimidos frente aos opressores, uma pedagogia que transforma um ser passivo em um ser reflexivo, que transforma sua realidade e a realidade de outros, a pedagogia que faz com que cada ser compreenda sua importância para a humanidade. Assim, “a luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como ‘seres para si’, não teria significação [...]” (FREIRE, 1987, p. 41).

Nessa perspectiva, a essência da pedagogia de Paulo Freire é a libertação. Para o educador, a libertação tem como caminho a práxis que é a

reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Nessa visão, a relação dialógico-libertadora parte do conhecimento e das experiências dos indivíduos para construir um novo conhecimento e uma nova cultura, vinculados a seus interesses, e não à cultura das elites opressoras.

Pensando no contexto da educação de jovens e adultos e na importância da pedagogia freiriana para essa etapa do ensino é que despertou um novo pensar sobre essa modalidade, como forma de sentir e projetar, positivamente, uma educação para a população do campo capaz de mudar seus paradigmas, tornando-o consciente de seu papel enquanto ser transformador da própria realidade. Na mesma direção, Alencar (2010, p. 214) defende que “convém demarcar, sobretudo uma concepção de educação que objetiva a valorização dos povos camponeses e seus espaços, os sujeitos do campo, saberes e lutas por terras [...]”.

A relação entre o processo educativo escolar e os processos educativos das comunidades rurais é um dos principais desafios da educação do campo, em especial a educação de jovens e adultos. Diante do exposto, o objetivo do presente trabalho consistiu em compreender como a pedagogia de Paulo Freire influencia nos documentos referentes ao processo educativo desenvolvido com jovens e adultos no campo rumo a uma educação emancipatória.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A investigação se deu através de um estudo analítico descritivo, de modo a extrair informação por meio da análise documental minuciosa de determinados contextos, sujeitos ou materiais. Desse modo, optou-se por uma metodologia de caráter qualitativo, que possibilitou captar as relações internas entre os elementos que compõem o objeto de estudo; uma visão múltipla da realidade estudada; abstrações específicas e concretas sem a pretensão de generalizações; um olhar sobre o objeto de estudo integrado ao contexto no qual

está inserido, percebendo assim a simultaneidade e as interações entre os elementos analisados; um planejamento emergente da investigação, que vai se construindo em função da realidade investigada; uma amostra intencional; técnicas de coleta de dados mais abertas; e finalmente uma análise de dados do tipo indutivo e dedutivo, pois os dados foram analisados a partir do enfoque qualitativo de caráter histórico-estrutural. Assim,

A pesquisa qualitativa de tipo histórico-estrutural, dialética parte também da descrição que intenta captar não só a aparência do fenômeno, como também sua essência. Busca, porém, as causas da existência dele procurando explicar sua origem, suas relações, suas mudanças e se esforça por intuir as consequências que terão para a vida humana (TRIVIÑOS, 1987, p. 129).

Considera-se que o estudo proposto permitiu compreender importantes aspectos do processo do ensino-aprendizagem da EJA, na perspectiva freiriana, de acordo com a realidade da comunidade que se pretendeu investigar, a partir do registro das atividades desenvolvidas inicialmente comentadas e, principalmente, a partir dos referenciais legais no Brasil e no Ceará, no que concerne à EJA, em destaque a que funciona em comunidade do campo.

Para a análise bibliográfica das políticas educacionais de educação, as políticas de educação no/do campo, bem como da EJA no Brasil e no Ceará, foram levantadas como fonte principal de obtenção desses dados autores como Paulo Freire (1967; 1987), Arroyo (2012), Caldart (2012), Soares (2013), entre outros.

Na contextualização da Educação do Campo, iniciaremos com o Parecer CNE/CEB n. 36/2001, que reconhece o campo não somente como um perímetro não-urbano, mas possuidor de “possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana”.

O segundo critério para a escolha dos documentos foi que contivessem referências específicas sobre as obras “Educação como prática de liberdade” e

“Pedagogia do Oprimido”, de Paulo Freire e sua colaboração no processo de “humanização” na educação de jovens e adultos do campo.

Para trabalhar esses documentos, optou-se por uma análise de conteúdo (BARDIN, 2011) através de categorias temáticas e subcategorias, isso porque o procedimento de trabalho com categorias, em geral, pode ser utilizado em qualquer análise qualitativa, pois as categorias são empregadas para se estabelecer em classificações. Nesse sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, ideais ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso (GOMES, 1994). Portanto, para a análise foram selecionadas algumas categorias a priori, a partir do marco teórico, sendo importantes porque são amplas e servem para confrontar-se com as categorias específicas geradas a partir da pesquisa.

Assim, foi realizada uma leitura geral e mais detalhada dos documentos, procurando perceber as ideias globais sobre a política educacional da educação de jovens e adultos do campo, bem como selecionar nos documentos aqueles itens referentes ao processo de ensino-aprendizagem ora citados. Na sequência, foram analisadas as principais categorias e subcategorias que foram cruzadas com as categorias definidas previamente a partir do marco teórico.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A educação de adultos das classes empobrecidas sempre foi vista pela classe dominante como desnecessária e até “prejudicial” à vida desses trabalhadores. O discurso da elite naturalizava a condição financeira; assim, os menos favorecidos deveriam aceitar a posição à qual foram destinados na sociedade. Na verdade, o que se escondia por trás dessa ideia é que a educação seria subversiva e poderia criar indivíduos “perigosos”: capazes de entender seu papel enquanto cidadãos, questionadores, insubordinados, “inimigos da sociedade” estabelecida. Assim, em “A Educação de Jovens e Adultos no Brasil:

políticas e práticas”, as autoras Cruz, Gonçalves e Oliveira (2012, s/p) afirmam que “a política de adestramento foi dominante até pouco tempo. A história da EJA no Brasil é, portanto, uma história recente”.

As autoras seguem dizendo que com o desenvolvimento industrial e a reorganização do processo do trabalho no Brasil, iniciou-se uma mudança de postura e interesses da elite em relação à formação do trabalhador. A partir de então, houve a valorização da educação de adultos, buscando a capacitação profissional desses trabalhadores. Novas iniciativas têm surgido a fim de garantir metodologias adequadas a discentes com esse perfil (CRUZ; GONÇALVES; OLIVEIRA, 2012, s/p).

Ainda de acordo com as autoras, a importância da Educação de Jovens e Adultos no Brasil passou a ser reconhecida em vários países devido às conferências organizadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) nos anos de 1990. A partir de então, em nosso país, ocorre uma mobilização nacional no sentido de diagnosticar metas e ações de EJA. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9394 de 1996 (BRASIL, 1996), garante igualdade de acesso e permanência na escola e ensino de qualidade, além da valorização da experiência extraescolar; garante ainda o Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que não tiveram acesso a ele na idade adequada. Nesse sentido, o antigo ensino supletivo passou a se chamar Educação de Jovens e Adultos e ganhou um sentido mais amplo: preparar e inserir ou reinserir o aluno no mercado de trabalho.

É somente no ano 2000, em 5 de julho, que há, oficialmente, a inserção da modalidade Educação de Jovens e Adultos, como integrante da Educação Básica nas etapas dos Ensinos Fundamental e Médio. Fundamentada na LDB, sua base legal foi amparada na Resolução CNE/CEB nº 1, a qual estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. A referida Resolução alerta para a indispensabilidade de pensar esse tipo de

educação levando em consideração as particularidades do público participante, ou seja, o ensino nessa modalidade deve ser diferenciado com vistas à garantia de sua pertinência na vida estudantil, além de abordagens diferenciadas que levem em conta as dificuldades de ensino-aprendizagem (MENEZES, 2017).

Pontes (2012, s/p), em seu trabalho “A EJA no Campo Educação Rural de Jovens e Adultos no primeiro segmento”, afirma que “o domínio do conhecimento é um requisito importante para a formação humana, para a construção da cidadania, para a vivência democrática e para a transformação da realidade”; e Magda Soares (2013, p. 62) complementa:

Do ponto de vista social, o alfabetismo não apenas, nem essencialmente, um estado ou condição pessoal; é sobretudo uma prática social: o alfabetismo é o que as pessoas fazem com as habilidades e conhecimentos de leitura e escrita, em determinado contexto, e é a relação estabelecida entre essas habilidades e conhecimentos e as necessidades, os valores e as práticas sociais.

Desse modo, é de suma importância conhecermos mais sobre os instrumentos da cultura letrada que podem contribuir para que mais pessoas participem das diferentes esferas da vida social, para a inserção no mundo do trabalho e, partindo de um saber inicial, apropriar-se de novos e mais densos saberes, tornando assim a educação a luz para os mais escuros caminhos de dominação, livrando-se das amarras do passado e do peso posto nos ombros da chamada herança histórica, que intitula rótulos e marginaliza sujeitos, negando seu verdadeiro direito à vida.

Assim, em se tratando do objeto de estudo que pretendemos investigar, é importante também destacar as políticas legais referentes à Educação do Campo conforme os seguintes documentos: Parecer CNE/CEB n. 36/2001, de 4 de dezembro de 2001, da Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002.

Foi somente em 14 de dezembro de 2010, com a Resolução CNE/CEB n. 7/2010, que a Educação do Campo foi incluída como modalidade de educação. Nessa Resolução, a centralidade do currículo é a diversidade e o os saberes apropriados às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona

rural. Certamente o currículo não dará conta de suprir todos os desafios existentes no campo, ou resolverá todos os problemas, mas, com certeza, poderá auxiliar nos seus enfrentamentos.

Nesse sentido, Caldart (2012, p. 261) diz que a realidade que produz a Educação do Campo não é nova, mas inaugura uma forma de fazer seu enfrentamento. Ao afirmar a luta por políticas públicas que garantam aos trabalhadores do campo o direito à educação, especialmente à escola, faz-se imprescindível uma educação que seja no e do campo. Para a autora, a especificidade da Educação do Campo tem se mostrado por meio de suas práticas, vinculadas a um projeto histórico, emancipatório, de lutas contra-hegemônicas à construção social e humana. A educação do campo surge e constitui-se a partir das reflexões feitas pelos sujeitos envolvidos com a vida do campo, nas mais variadas práticas estabelecidas nas organizações e movimentos sociais que integram a articulação por uma educação no/do campo.

Todo esse entendimento está envolto na importância que a educação tem. Na visão de Freire, a educação bancária apassiva e adapta os homens ao mundo. O autor sugere que há uma dicotomia na relação homens-mundo; homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros; homens espectadores e não recriadores do mundo; concebe sua consciência como algo especializado neles e não aos homens como “corpos conscientes”. A consciência, nesse sentido, emerge como se fosse alguma seção “dentro” dos homens, mecanicamente compartimentalizada, passivamente aberta ao mundo que irá enchendo de realidade (FREIRE, 1987, p. 62).

A partir dessa compreensão, a articulação por uma educação do campo nasce como resultado de uma caminhada que se iniciou em julho de 1997, quando o MST realiza o I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), em parceria com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Unesco, a Confederação Nacional dos Bispos (CNBB) e a Universidade de Brasília (UnB). A Conferência contou também com a

participação de sujeitos de escolas do campo, de Organizações da Sociedade Civil (ONGs), de sindicatos, de associações e de outras entidades que tinham vinculação com o trabalho de educação e o compromisso com esta construção.

Entre os compromissos assumidos na Conferência, foi ratificado quem eram os sujeitos envolvidos na construção de uma proposta de educação do campo. Para os movimentos sociais, o terreno da educação do campo é o espaço de vida, não somente de produção e geração de lucro. É espaço de formação e subjetivação de seres humanos que fazem parte do meio ambiente, e que nesse espaço compartilham da produção, em prol da vida e de sua continuidade, conforme assevera Freire (1987, p. 62), “A educação ‘bancária’ em cuja prática se dá a conciliação educador-educando, rechaça este companheirismo”.

O objetivo da Educação de Jovens e Adultos do campo, pois, diferentemente de outras políticas de alfabetização de adultos, não deve ser apenas a certificação ou o treinamento para o mercado de trabalho. Deve ter significação maior, possibilitar uma formação geral do indivíduo, dando a ele o direito de entender e intervir na sociedade na qual está inserido; o direito de tornar-se cidadão.

A EJA, não obstante as marcas em sua história atravessadas por políticas assistencialistas, populistas e compensatórias, avança, embora lentamente, no caminho para a efetivação de políticas que assegurem o direito à educação, contemplando o acesso, a permanência e o êxito do estudante.

[...] A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§1º- Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§2º- O poder público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si (BRANDÃO, 2007, p. 98).

Segundo Arroyo, os coletivos do campo buscam, por meio de movimentos sociais, a luta por direitos no próprio campo e o reconhecimento de suas propriedades sejam elas quilombos, comunidades ribeirinhas, florestas, vilas, assentamentos, enfim, que sejam reconhecidas como legais de direitos. Desse modo,

Os coletivos em movimento sociais afirmam sua diversidade, tornam presentes suas diferenças. Não apenas se sabem tratados em nossa história como desiguais, inferiorizados porque diferentes, mas se afirmam e reconhecem diferentes. Fazem-se presentes com presenças incômodas, nas ocupações, nas ruas, nas escolas, desocultam-se e se mostram existentes, visíveis (ARROYO, 2012, p. 11).

Um traço forte de libertação desses sujeitos passa por mostrar que nessa história colonizadora não ficaram passivos, pois resistiram e resistem, foram e são sujeitos de história de resistência à ocupação de seus territórios e à desconstrução de seus modos de produção da vida e da cultura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A EJA é um direito assegurado à classe trabalhadora que durante o dia confia seus filhos e/ou familiares à escola pública, ou aos jovens que trabalham, ou aos que estão fora da escola e, à noite, buscam a escola para exercer seu direito à educação. Ampliar o acesso, assegurar a permanência e garantir a continuidade são desafios cotidianos enfrentados pelas esferas de gestão, seja no nível central, intermediário ou local, uma vez que os direitos estão assegurados por lei e devem ser respeitados.

A perspectiva freiriana perpassa os documentos da Educação de Jovens e Adultos do Campo, com conceitos que evocam a relação oprimido x opressor, a educação libertadora e a emancipação humana, porém ainda há muito o que avançar para que esses termos se materializem na vida cotidiana dos sujeitos, de modo que a experiência concreta possibilite o olhar crítico sobre os

determinantes sócio-históricos de seu entorno e, conseqüentemente, o desenvolvimento de ações que visem à superação das problemáticas sociais que, na sociedade capitalista, são uma marca da realidade para a maioria da população trabalhadora no Brasil e no mundo.

Em última análise, é somente a partir da mudança de pensamento e, conseqüentemente, de paradigma, que a escola pode abraçar, democraticamente, homens e mulheres, de diferentes idades, de pertencimentos de classe os mais diversos, de múltiplas religiões e territórios, inclusive o rural. Essa desconstrução requer o engajamento de grupos historicamente colocados à margem do direito à educação formal – aqui em especial jovens e adultos do campo –, que, reconhecendo-se como protagonistas desse processo, podem vir a contribuir com a criação de uma nova ordem societária e, isto posto, de uma nova sociabilidade pautada na igualdade e na justiça social e sem nenhum tipo de preconceito e/ ou discriminação.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Maria Fernanda dos Santos. Educação do campo e a Formação de Professores: construção de uma política educacional para o campo brasileiro. **Ci & Tróp.** Recife, v. 34, n. 2, p. 207-226, 2010.

ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **LDB passo a passo:** Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (Lei nº 9.394/96), comentada e interpretada, artigo por artigo. 3ª ed. atual. São Paulo: Editora Avercamp, 2007.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei Federal nº 9.394** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB Nº 36/2001**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC/CNE, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 7/2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: MEC/CNE, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 01/2001**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC/CNE, 2002.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: **Dicionário da Educação do Campo**. CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs). São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 257- 265.

CRUZ, Érica; GONÇALVES, Márcia Ribeiro; OLIVEIRA Munich Ribeiro de Oliveira. **A Educação de Jovens e Adultos no Brasil**: políticas e práticas. 2012. Disponível em:

<<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao /0326.html>>.

Acessado em: fev. de 2020.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de Liberdade**. 1º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MENEZES, Kelly M. G. **“Agora é a minha vez de ir pra escola!”**: os desafios na educação para mulheres velhas em um Programa de EJA, em Fortaleza - CE. 2017. 231 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

PONTES, Aldiná Costa Santos. **A EJA no campo**: Educação rural de jovens e adultos no primeiro segmento. Disponível em:

<<https://monografias.brasilecola.uol.com.br /educacao/a-eja-no-campo-educacao-rural-jovens-adultos-no-primeiro-segmento>>. Acessado em: fev. de 2020.



e-ISSN: 2177-8183

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6º ed. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas. 1987.

PROFESSORA!? EU NÃO ESTOU ENTENDENDO

TEACHER!? I DO NOT UNDERSTAND

¿¡PROFESOR!? NO ESTOY ENTENDIENDO

Valdênia Rodrigues Fernandes Eleoterio

valdeniaeleoterioufms@gmail.com

Universidade Católica Dom Bosco-UCDB

Andrew Vinicius Cristaldo

andrew.biologia@yahoo.com.br

Doutorado em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco

RESUMO

Esse artigo nasce de reflexões da nossa participação em *lives* na área educacional durante um ano de isolamento social (março/2020 a março/2021) devido à pandemia da covid-19. O objetivo geral foi investigar se os discentes dos anos finais do ensino fundamental têm compreensão sobre a modalidade de ensino que estudam atualmente (Educação a Distância e/ou Ensino Remoto Emergencial). Articulado com os seguintes objetivos específicos; analisar se na Educação a Distância e/ou no Ensino Remoto Emergencial ocorre momentos de reflexão favorecendo a aprendizagem dos alunos e compreender como está sendo tecida a relação professor/aluno nesse período de pandemia. A pesquisa é de natureza qualitativa. O instrumento utilizado para coleta de dados foi o questionário *on line*. Os sujeitos foram 45 alunos dos anos finais do ensino fundamental. O campo empírico é uma escola da rede estadual de ensino, localizada na zona urbana de um município da região centro-oeste do Brasil, que atende aproximadamente 256 alunos nos anos finais do ensino fundamental II. Os resultados apontaram que; a maioria dos alunos tem consciência que estudam na modalidade de Ensino Remoto Emergencial. Que essa modalidade de ensino traz uma parcela significativa de implicações negativas, dentre elas; o grande número de atividades, a falta de acesso a internet, de aparato tecnológico e ausência de interação física com os professores e demais colegas, dificultando os momentos de reflexão

interferindo de forma negativa no processo de aprendizagem. E que a relação professora aluno continua fortalecida, baseada no respeito mútuo e no afeto.

Palavras-Chave: Ensino Remoto Emergencial. Pandemia. Processo de Ensino/Aprendizagem.

ABSTRACT

This article is born from reflections on our participation in lives in the educational area during a year of social isolation (March/2020 to March/2021) due to the covid-19 pandemic. The general objective was to investigate whether students in the final years of elementary school have an understanding of the type of education they are currently studying (Distance Education and/or Remote Emergency Teaching). Articulated with the following specific objectives; to analyze whether in Distance Education and/or in Emergency Remote Teaching there are moments of reflection favoring student learning and understanding how the teacher/student relationship is being woven in this pandemic period. The research is qualitative in nature. The instrument used for data collection was the online questionnaire. The subjects were 45 students from the final years of elementary school. The empirical field is a state school, located in the urban area of a municipality in the central-west region of Brazil, which serves approximately 256 students in the final years of elementary school II. The results pointed out that; most students are aware that they are studying in the form of Emergency Remote Teaching. That this type of teaching brings a significant portion of negative implications, among them; the large number of activities, lack of internet access, lack of technological apparatus and lack of physical interaction with teachers and other colleagues, making it difficult for moments of reflection, interfering negatively in the learning process. And that the teacher-student relationship continues to be strengthened, based on mutual respect and affection.

Keywords: Emergency Remote Teaching. Pandemic. Teaching/Learning Process.

RESUMEN

Este artículo nace de reflexiones sobre nuestra participación en la vida en el ámbito educativo durante un año de aislamiento social (marzo / 2020 a marzo / 2021) por la pandemia del covid-19. El objetivo general fue investigar si los estudiantes de los últimos años de la escuela primaria tienen conocimiento del tipo de educación que están cursando actualmente (Educación a Distancia y / o Enseñanza de Emergencia Remota). Articulado con los siguientes objetivos específicos; analizar si en la Educación a Distancia y / o en la Enseñanza

Remota de Emergencia hay momentos de reflexión que favorecen el aprendizaje del alumno y la comprensión de cómo se va tejiendo la relación profesor / alumno en este período pandémico. La investigación es de naturaleza cualitativa. El instrumento utilizado para la recolección de datos fue el cuestionario en línea. Los sujetos fueron 45 estudiantes de los últimos años de la escuela primaria. El campo empírico es una escuela estatal, ubicada en el área urbana de un municipio de la región centro-oeste de Brasil, que atiende aproximadamente a 256 estudiantes en los últimos años de la escuela primaria II. Los resultados señalaron que; la mayoría de los estudiantes saben que están estudiando en forma de Enseñanza Remota de Emergencia. Que este tipo de enseñanza trae una porción significativa de implicaciones negativas, entre ellas; la gran cantidad de actividades, la falta de acceso a internet, la falta de aparatos tecnológicos y la falta de interacción física con los profesores y otros compañeros, dificultan los momentos de reflexión, interfiriendo negativamente en el proceso de aprendizaje. Y que se siga fortaleciendo la relación profesor-alumno, basada en el respeto y el cariño mutuos.

Palabras-clave: Enseñanza remota de emergencia. Pandemia. Proceso de enseñanza/aprendizaje.

INTRODUÇÃO

Os avanços científicos e o desenvolvimento tecnológico que permeiam a sociedade contemporânea não funcionaram como barreira de proteção a humanidade diante da pandemia da covid-19. No mês de março do ano de 2020, a Organização Mundial da Saúde declara situação de emergência devido aos inúmeros surtos de contágio do novo coronavírus (OPAS/OMS, 2020).

O homem futurista que se preparava para voltar a lua, para desbravar o planeta marte, que fabrica robôs para acelerar a produção industrial teve que mudar o curso de sua vida social, política, econômica e cultural em prol de um único objetivo, se isolar para sobreviver e reduzir o impacto da pandemia do covid19.

Estamos vivendo momentos inimagináveis onde a palavra futuro que já possuía conotação de talvez, de incerteza nos deixou ainda mais vulneráveis, escolas e empresas funcionam presencial ou remotamente conforme a

evolução da covid-19 e vidas são constantemente ceifadas pelo contágio (OPA/OMS, 2020).

Diante desse cenário, em caráter emergencial, a Portaria nº 343, dispõe “sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia” (BRASIL, 2020, p. 1). Com relação a educação Vieira e Silva (2020), explicam:

No contexto educacional brasileiro, o Ministério da Educação decreta em 17 de Março de 2020, através da Portaria nº 343, a suspensão de aulas presenciais e sua consequente substituição por atividades não presenciais ancoradas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do novo Coronavírus. (VIEIRA e SILVA, 2020, p. 1014).

De acordo com o exposto, foi necessário reavaliar o trajeto e desenvolver “medidas emergenciais, devido ao cenário da covid-19, que levou algumas escolas e universidades públicas e privadas do país a implantarem plataformas digitais e Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) para educação remota” (ALMEIDA, 2020, p. 2).

Diante do caos que foi estabelecido surgiu um movimento educacional relevante e necessário para o fortalecimento da classe docente nesse momento de crise pandêmica, as *lives* organizadas por universidades públicas, privadas, nacionais e internacionais com o objetivo de formar, informar e semear a esperança de dias melhores.

Nos diálogos, os professores compartilhavam seus medos, os desafios enfrentados pela forma brusca e inesperada que as aulas passaram do ensino presencial para o Ensino Remoto Emergencial, onde uma parcela significativa dos docentes ainda não possuía destreza em utilizar os artefatos tecnológicos necessários para produzir e apresentar uma aula virtual.

Durante as *lives* os docentes relataram que um dos principais efeitos da pandemia foi o aumento da jornada de trabalho que ainda lhes estressa, esgota e tem lhes causado adoecimento. São vários os desafios enfrentados cotidianamente por esses profissionais nesse momento histórico de crise

mundial onde a saúde física e mental torna-se mais relevante que planos, métodos e metas.

Porém, também compreendemos por meio da fala dos docentes nesses espaços de diálogos associado as nossas vivências no espaço escolar que ainda há uma parcela de profissionais que resistem em reconhecer que o ensinar e o aprender exigem novas configurações, novos olhares a processos metodológicos nessa sociedade cada vez mais digitalizada.

Outra implicação negativa da pandemia abordada pelos docentes nas *lives* foi que um número relevante de professores e alunos moradores de zonas periféricas, rurais e aldeados do país até então considerados invisíveis pelo empobrecimento, tornaram-se visíveis pelos altos dados estatísticos negativos sobre a exclusão desses sujeitos noticiados em jornais e revistas impressos e digitais.

Os dados coletados em várias pesquisas indicam que a Educação a Distância (EaD) e o Ensino Remoto Emergencial (ERE) não alcançam essas populações vulneráveis economicamente, falta artefato tecnológico, falta acesso a internet, faltam-lhes a moradia e o alimento para sobreviver, problemas já existentes e desnudados pelo avanço da pandemia da covid-19 que trouxe como implicações negativas; o fechamento de pequenas, médias e grandes empresas gerando altos índices de desemprego no país.

Já como implicações positivas a maioria dos participantes das *lives* ressaltam o comprometimento dos professores em desenvolver o que eles acreditam ser o melhor material para ensinar os alunos nas aulas virtuais, mesmo diante dos poucos recursos existentes arcados em grande parte com dinheiro do próprio bolso. Nos encontros *on line* uns falaram que vem avançando no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, outros disseram que ainda não conseguiram atuar de forma assertiva, mas, isso não se torna um impeditivo para continuarem tentando.

Outro dado relevante que merece ser compartilhado é que nas interações vividas por nós no ciberespaço nesse ano de isolamento social por causa da covid-19, no foco das discussões prevaleceu o descontentamento dos docentes sobre a formação de professores para o Ensino Remoto Emergencial de maneira aligeirada, uma espécie de treinamento para a utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TIDIC), onde se explica como gravar um vídeo, posicionar a câmera, o tom da voz dentre outros apontamentos, mas não se disponibiliza condições matérias para a ação.

Temos ouvido muito a fala dos professores nos diferentes meios de comunicação e dar lugar de fala a esses profissionais é fundamental para avançarmos nesse momento de incerteza, mas, temos nos indagado: o que dizem os alunos? O que pensam? Como se sentem?

Nossas inquietações, indagações nascem a partir da observação dos comentários postados nos *chat's* disponibilizados para a interação dos participantes. Repetidas e incontáveis vezes foi descrita, pelos docentes, certa angústia e frustração ao compartilharem os conteúdos e informações necessários para a realização das atividades propostas nos grupos de *WhatsApp* das turmas ou na plataforma digital do *Google Classroom* e, de maneira imediata, receberem como resposta a frase: "Professora! eu não estou entendendo".

Diante do exposto, o objetivo geral do estudo foi investigar se os discentes tem compreensão sobre a modalidade de ensino que estudam atualmente (Educação a Distância e/ou Ensino Remoto Emergencial). Articulado com os seguintes objetivos específicos: analisar se na Educação a Distância e/ou no Ensino Remoto Emergencial ocorre momentos de reflexão favorecendo a aprendizagem dos alunos e compreender como está sendo tecida a relação professor/aluno nesse período de pandemia.

Conceituando a Educação a Distância (EaD) e o Ensino Remoto Emergencial (ERE)

Com a pandemia da covid-19 a área educacional está vivenciando um período onde a Educação a Distância (EaD) e o Ensino Remoto Emergencial (ERE) não são uma opção, mas os únicos caminhos a serem seguidos para dar continuidade aos processos educativos nos diferentes níveis de ensino. Para Brasil (2005), a EaD é definida como

uma modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização e meios de Tecnologias da Informação e Comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2017, p. 1).

Compreendemos por meio das leituras que na EaD o processo de ensino/aprendizagem é planejado previamente “em que todo desenho didático, todas as atividades e interações ocorrem em um determinado ambiente virtual de aprendizagem (AVA) ou plataforma de ensino de uma determinada instituição de ensino” (COQUEIRO e SOUSA, 2021). Segundo os autores, a EaD rompe as barreiras do espaço físico em tempos e lugares diversos, utiliza vários artefatos tecnológicos e requer disciplina para que seja alcançada a aprendizagem.

De acordo com Moran (1994), essa modalidade de ensino pode ser utilizada desde o ensino fundamental até a pós-graduação *latu e stricto sensu*, mas por necessitar de experiência em aprendizagem individual e de pesquisa é mais indicada para a formação de nível superior, pois na EaD

as aulas são transmitidas uma ou duas vezes por semana, ou uma vez por mês (depende da instituição, pois existem vários formatos) e o discente pode optar em assisti-las no polo de sua universidade (o que é inviável no momento atual) ou de sua residência. No momento das aulas síncronas (ao vivo) é possível interagir com o professor por meio do chat que se encontra na sua plataforma virtual ou por intervenção oral ou no momento posterior pode marcar um encontro na rede para que aconteça um bate-papo e as dúvidas sejam sanadas, isso recebe o nome de tutoria online. (COQUEIRO e SOUSA, 2021, p. 66065).

Há também formatos de EaD onde os cursos de graduação e pós-graduação são ofertados totalmente *on line*. Nos dois formatos apresentados o aluno dispõe de um tutor que lhe acompanha durante todo o processo de formação explicando o funcionamento da plataforma, sanando dúvidas sobre os conteúdos dispostos e a melhor forma de resolver as atividades.

A EaD tem se tornado cada vez mais a melhor opção para milhares de pessoas em todo o mundo que querem dar continuidade aos estudos e não dispõem de tempo para frequentar aulas presenciais, ou que almejam uma formação que não é ofertada em universidades públicas e privadas do município onde mora, além da liberdade de organização do tempo de estudo, uma vez que as aulas gravadas ficam disponibilizadas na plataforma da universidade e caso não entendam os conteúdos curriculares apresentados o aluno tem a opção de rever a aula no dia e horário que melhor lhe convier.

Já o Ensino Remoto de Emergencial (ERE), é definido como:

Uma mudança temporária para um modo de ensino alternativo devido a circunstâncias de crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para o ensino que, de outra forma, seriam ministradas presencialmente ou como cursos híbridos, e, que, retornarão a esses formatos assim que a crise ou emergência diminuir ou acabar. O objetivo nessas circunstâncias não é recriar um sistema educacional robusto, mas fornecer acesso temporário a suportes e conteúdos educacionais de maneira rápida, fácil de configurar e confiável, durante uma emergência ou crise. (HODGES et al., 2020, p. 6).

Diferente da EaD o ERE não foi planejado, essa modalidade de ensino foi o único caminho a ser seguido para amenizar os “efeitos prejudiciais pedagógicos dos discentes, promovendo a permanência do vínculo escolar, reverberando no corte da sangria do abandono e evasão escolar tão comuns já em tempos considerados normais” (COQUEIRO e SOUSA, 2021).

O momento não nos permite escolhas a nível mundial, o ERE tornou-se uma realidade da educação infantil a pós-graduação *stricto sensu*, ou buscamos possibilidades para seguimos em frente ou ficamos parados a beira

do caminho, porque a pandemia do Covid-19 não tem data certa para acabar. Sobre o Ensino Remoto Almeida e Alves (2020), pontuam:

O Ensino Remoto tornou-se uma espécie de *e-learning*, onde os professores prestam tutoria eletrônica, disponibilizam material *on line* e interagem com seus alunos de forma síncrona: quando a comunicação ocorre de maneira simultânea, através de aulas ao vivo e chats de comunicação; e de maneira assíncrona: quando a comunicação acontece em tempos diferentes, através de aulas gravadas e fóruns para esclarecer as dúvidas. (ALMEIDA e ALVES, 2020, p. 4).

Entretanto, para avançar é necessário criar políticas públicas de inclusão. Dados da última pesquisa de Tecnologias da Informação e Comunicação por Domicílios realizada no ano de 2018, pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação apontam que 42% das casas no nosso país não possuem computadores, nem acesso à internet. Esse dado agrava e desnuda ainda mais as desigualdades sociais. A seguir apresentaremos os resultados e discursões.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa é de natureza qualitativa. Optamos por esse caminho por entendermos que a utilização desse modelo de pesquisa “nos permite analisar os ‘microprocessos’, estudando as interações sociais de um determinado grupo pertencendo a ele ou não, [...] realizando um exame intensivo dos dados” coletados (MARTINS, 2004, p. 289).

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi o questionário *on line*, elaborado com perguntas abertas e fechadas utilizando a ferramenta *Google* formulários, no intuito de obter o perfil sócio demográfico/econômico dos sujeitos da pesquisa e responder aos objetivos previamente traçados de maneira mais assertiva.

Na primeira fase da pesquisa, em uma reunião presencial que a escola já havia marcado para tratar do curso do ano letivo com pais e professores, a

coordenação pedagógica nos cedeu parte do horário para esclarecermos os motivos que nos levaram a desenvolver a pesquisa; as dúvidas recorrentes dos alunos sobre os conteúdos curriculares ministrados nesse período de pandemia.

Explicamos aos pais e/ou responsáveis que a pesquisa não passaria pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), mas que o estudo seguiria todos os preceitos com relação a ética, o sigilo, o bem-estar e os respeito aos participantes. Também ressaltamos a relevância da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para pesquisador e entrevistado principalmente por os sujeitos serem menores de idade.

Informamos ainda aos pais que a participação dos alunos era voluntária e que durante todo o curso de desenvolvimento da pesquisa os sujeitos e os pais poderiam ter acesso aos dados coletados e que se assim desejassem poderiam desistir a qualquer momento do estudo, que a desistência não lhes traria nenhuma implicação negativa, porém pontuamos que os dados obtidos na pesquisa poderiam futuramente contribuir para a atuação docente nesse espaço escolar visando a aprendizagem dos alunos. No dia da reunião obtivemos o aceite de 150 pais, porém, apenas 45 assinaram o TCLE.

Na segunda fase da pesquisa, com as devidas assinaturas coletadas, criamos um grupo no *WhatsApp* com os alunos, sujeitos da pesquisa, para sanar dúvidas, enviarmos e recebermos os questionários. Já o diálogo com os estudantes que não possuíam acesso a internet foi realizado por meio dos pais quando quinzenalmente iam retirar as atividades impressas na escola, esses alunos responderam ao questionário impresso.

A pesquisa foi realizada no período de dois meses (abril/maio) do ano de 2021. Participaram da pesquisa 45 alunos. Todos os sujeitos receberam nome fictício para respeitar o sigilo de suas identidades. Utilizamos como critérios para a seleção os alunos possuírem idade igual ou acima de 13 anos e estarem cursando o 7º, 8º, e/ou o 9º ano do ensino fundamental II.

O campo empírico é uma escola da rede estadual de ensino, localizada na zona urbana de um município da região centro-oeste do Brasil, que atende aproximadamente 256 alunos nos anos finais do ensino fundamental II.

Também informamos ao responsável legal por cada aluno participante que futuramente a pesquisa poderia vir a ser apresentada em congresso, seminário, fazer parte de revistas e/ou livros na área educacional.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Primeiro apresentaremos o perfil sociodemográfico/econômico dos participantes para que o leitor possa compreender melhor o contexto de onde falam.

Dos quarenta 45 alunos que participaram como sujeitos da pesquisa 24 (53%) eram do sexo feminino e 21 (47%) do sexo masculino. Com relação à idade 5 (11%) tinham 13 anos, 15 (33%) com 14 anos, 21 (47%) estavam com 15 anos e 4 (9%) alunos com 16 anos.

Já o ano que os estudantes estavam cursando na educação básica eram os seguintes; 8 (17%) alunos cursavam o 7º ano, 17 (37%) o 8º ano e 20 (46%) estudavam no 9º dos anos finais do ensino fundamental.

Em resposta a pergunta se possuíam acesso à internet na residência, 34 (76%) dos entrevistados responderam que sim e 11 (24%) alunos responderam que não. Segundo dados da última pesquisa da Associação Brasileira de Internet, “em 2019, em 12,6 milhões domicílios do país não havia internet, devido à falta de interesse (32,9%), ou o serviço de acesso ser considerado caro (26,2%), ou por nenhum morador saber usar a internet (25,7%)” (ABRANET, 2021).

A mesma pesquisa revela que os valores cobrados pelas empresas que fornecem o sinal são considerados altos em relação ao “fato de que o rendimento médio per capita dos domicílios com utilização da internet (R\$

1.527) era o dobro da renda dos que não utilizavam a rede (R\$ 728)” (ABRANET, 2021).

Perguntamos aos estudantes que artefatos tecnológicos eles utilizavam para participar das aulas remotas nesse período de pandemia as respostas foram as seguintes; 3 (7%) estudantes usavam o computador de mesa, 9 (20%) o notebook, 25 (55%) o celular e 8 (18%) não possuíam nenhum desses recursos. Segundo essa última parcela de estudantes, a cada 15 dias os pais ou responsável iam até a escola buscar as atividades impressas, uma maneira de não comprometer o processo de ensino/aprendizagem desses alunos.

Traçado o perfil sociodemográfico/econômico dos sujeitos passaremos as indagações que responderam aos objetivos traçados previamente na pesquisa. Apresentaremos os resultados por meio de gráficos e texto.

Gráfico 1



Fonte: Elaborada pela autora em 14 mar. 2021.

Em resposta a pergunta em que modalidade estudavam atualmente, 21 (47%) alunos responderam no Ensino Remoto Emergencial, 5 (11%) na Educação a Distância, 15 (33%) responderam outra, mas não especificaram qual modalidade seria e 4 (9%) alunos responderam que não sabiam.

Por meio dos dados coletados podemos afirmar que a maioria dos entrevistados possuíam compreensão da modalidade que estavam estudando

no período que foi desenvolvida a pesquisa, conforme a fala de Patrícia, aluna do 9º ano, que diz;

estamos estudando na modalidade de Ensino Remoto Emergencial, entendo como um modelo de ensino para épocas de crise como agora na pandemia da covid-19. Nesse modelo de ensino pode ser usado todo tipo de material impresso e digital, com aulas síncronas e assíncronas. No começo estranhei muito, demorei pegar o ritmo, não gosto de estudar assim é muito impessoal, me sinto sozinha, tudo aconteceu de forma rápida, mas estou me adaptando não tem outro jeito né. (PESQUISA DE CAMPO – ENTREVISTA, 07/04/2021).

Segundo Hodges et al (2020), o ERE pode ser entendido como um programa formal educativo que têm como principal objetivo oferecer a sociedade o acesso aos conteúdos curriculares de forma rápida, favorecendo a aprendizagem dos estudantes enquanto durar a crise.

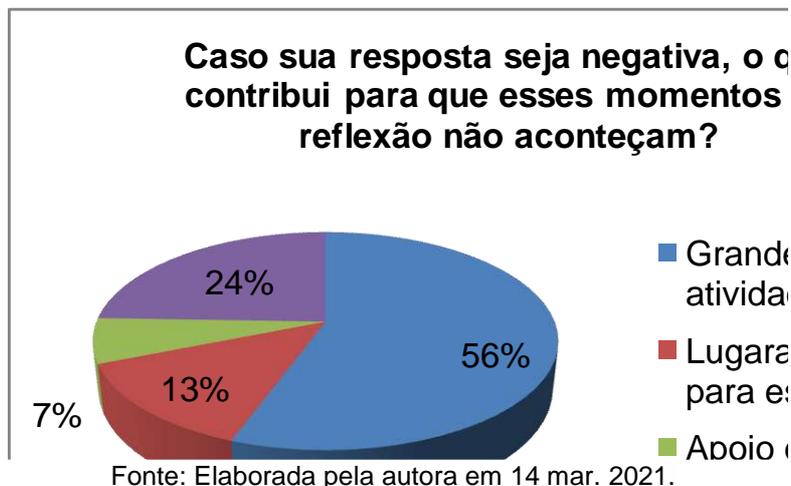
Arroyo (2001, p. 47) pontua baseado nas obras de Paulo Freire que “educar sempre será uma relação de gente com gente, de adultos com crianças. [...] Para Paulo Freire, o caráter renovador da educação está no caráter intrinsecamente renovado de toda a relação humana, entre humanos”. Percebemos pela fala da aluna que ela sente falta do contato humano, das interações no espaço escolar.

Entendemos que tanto no ensino presencial como no ERE o acolhimento, a afetividade e a sensibilidade são tão relevantes quanto os planos de aulas e os métodos utilizados pelos professores, pois favorecem a aprendizagem dos alunos. Porém, nesse período de crise, “os sujeitos são convidados a se reinventarem na relação com o saber para um processo significativo e mobilizador” (BOELL, 2021, p. 9970).

Agora passaremos à segunda indagação: Na modalidade que você estuda atualmente existem momentos de reflexão que favorecem a sua aprendizagem? 14 (31%) alunos responderam que sim e 31 (69%) responderam que não.

Gráfico 2

242



25 (56%) dos alunos responderam que o grande número de atividades toma todo o seu tempo, deixando-os cansados, estressados por passarem horas na frente do computador, do celular. 6 (13%) estudantes pontuaram que não possuem um lugar adequado para estudar e ressaltam como principal fator para que a reflexão não ocorra o barulho das conversas paralelas e dos vários aparelhos eletrônicos ligados por toda a família estar em casa devido ao isolamento social. 3 (7%) estudantes ressaltaram como impeditivo a falta de apoio da família e pontuam que todos estão em casa, mas com interesses distintos e 11 (24%) alunos responderam que não possuem acesso à internet, por esse motivo não têm como pesquisar, acompanhar as aulas.

Perguntamos aos alunos: A modalidade que você está estudando traz implicações positivas ou negativas a sua aprendizagem? 14 (31%) estudantes responderam que as implicações eram positivas, entre as mais mencionadas estavam; a comodidade de estudar em casa, que não é todo dia que tem aula *on line*, a utilização de computadores e aparelhos celulares para pesquisar e enviar as atividades o que não era permitido na aula presencial.

Por outro lado, 31 (69%) alunos afirmaram que as implicações a aprendizagem eram negativas. Os fatores citados pelos alunos que contribuíam e/ou dificultavam a sua aprendizagem foram os seguintes; 5 (11%) estudantes responderam que não conseguem aprender sozinho. Entramos em

contato com esses sujeitos buscando entender o que na compreensão deles era aprender só, eles responderam que a falta de contato físico com a professora e os colegas de sala os desestimulavam.

14 (31%) alunos responderam que não possuíam celular ou computador para estudar, nem acesso à internet. Nessa porcentagem também estão incluídos os alunos que precisam dividir os artefatos tecnológicos com os irmãos e/ou pais e isso contribui para que muitas atividades não sejam realizadas.

Já 21 (47%) estudantes responderam que não conseguem entender os conteúdos curriculares na modalidade de ensino que estudam que no ensino presencial o número de atividades e trabalhos era menor e o ritmo de estudos menos cansativo e desgastante. E 5 (11%) sujeitos pontuaram que não veem a hora da crise sanitária passar, do isolamento social acabar para poderem ir a escolar rever os amigos, os professores.

Por fim, fizemos a última indagação aos alunos;

Gráfico 3



Fonte: Elaborada pela autora em 14 mar. 2021.

Em resposta a pergunta a cerca da construção da relação professor/aluno nesse momento de pandemia, 15 (33%) alunos pontuaram que as dúvidas são sanadas pelos docentes por *email* e/ou pelo o *WhathsApp*. Já 9

(20%) estudantes responderam que possuem uma relação de afeto, respeito e proximidade com alguns professores. Segundo Miranda (2008)

a interação professor-aluno ultrapassa os limites profissionais e escolares, pois é uma relação que envolve sentimentos e deixa marcas para toda a vida. Observamos que a relação professor-aluno, deve sempre buscar a afetividade e a comunicação entre ambos, como base e forma de construção do conhecimento e do aspecto emocional. (MIRANDA, 2008, p. 2).

Numa outra perspectiva, 12 (27%) alunos responderam que após as aulas *on line* entram em contato com os professores e mesmo sendo atendidos não conseguem compreender o que eles explicam sobre os conteúdos ministrados. E 9 (20%) estudantes relataram que raramente interagem nas aulas *on line* e nos grupos de *whathsApp* temendo serem criticados pelos professores ou pelos colegas de sala, preferindo que os pais lhes expliquem os conteúdos e a melhor forma de resolver as atividades propostas.

Santos e Silva (2000) explicam que:

Se o aluno teme constantemente a crítica e a censura do professor, se o relacionamento entre eles é permeado de hostilidade e contraste, a atmosfera da sala de aula é negativa. Neste caso, há o aumento da ansiedade do aluno, com repercussões físicas, diminuindo sua capacidade de percepção, raciocínio e criatividade. (SANTOS e SILVA, 2000, p. 12).

Outras reflexões relatadas pelos sujeitos que participaram da pesquisa nos deixaram imensamente preocupados, reflexivos, em uma delas um aluno do 8º ano fala: “Não vejo sentido no que estou fazendo, faço pra cumprir minha obrigação, quando meus pais entendem alguma coisa respondo, caso contrário, devolvo a atividade em branco. Fico pensando... quando isso tudo vai passar” (VINICÍUS).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados demonstraram que a maioria dos alunos afirmaram que estudavam na modalidade de Ensino Remoto Emergencial. Apontam que essa modalidade de ensino traz significativas implicações negativas, tais como; a dificuldade de aprender sozinho, a falta de acesso a internet, de aparato tecnológico, a ausência de interação física, de um local adequado para estudar o grande numero de atividades e a falta de apoio dos pais dificulta o processo de ensino/aprendizagem interferindo na reflexão dos conteúdos aplicados impedindo a construção do conhecimento..

Demonstram também que a relação professor/aluno continua fortalecida, interações baseadas no afeto e no respeito mútuo, mas, que ainda existe uma parcela significativa de alunos não entendendo a linguagem utilizada por seus professores ao ministrarem as aulas, por não entenderem o processo de ensino que esta sendo desenvolvido sentem-se angustiados, sozinhos, desmotivados.

Compreendemos todas as considerações apontadas pelos alunos, pois além terem que se adaptar de forma repentina do ensino presencial para o Ensino Remoto Emergencial ainda tem as questões psicológicas implicadas nesse período de pandemia.

Várias foram as reportagens em jornais e revistas relatando que uma parcela significativa de famílias brasileiras viviam em situação de risco por conta do aumento da violência doméstica, do desemprego, da fome e da falta de moradia entre outros. Todos esses fatores interferem negativamente no desenvolvimento físico e cognitivo afetando (in)diretamente a aprendizagem dos alunos.

Também precisamos reconhecer que exercer a docência nesse período de pandemia não tem sido tarefa fácil. A sociedade de maneira geral e as instâncias educacionais superiores (secretarias de educação estaduais e municipais) cobram cotidianamente da classe docente atuação assertiva para a utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TIDIC) sem

oferta de formação continuada, sem acesso a internet, sem aparato tecnológico. As horas de trabalho triplicaram, mas o salário continua o mesmo.

Entretanto, isto não tem sido um impeditivo para que os professores busquem outras formas de obter condições basilares para desenvolverem práticas pedagógicas que valorizem a condição humana dos alunos formando-os para enfrentar os desafios presentes nesse momento de crise pandêmica.

Enfrentar todo esse processo social de mudanças bruscas devido à pandemia da covid-19 tem deixado a população mundial de maneira geral abalada física e emocionalmente, nesse sentido, alunos e professores sentem-se sobrecarregados, pressionados, exaustos. Parar e traçar novas estratégias tendo como foco a aprendizagem dos alunos é relevante para se avançar nesse momento de incerteza, mas, acolher, ouvir e estimular torna-se fundamental.

Diante do cenário apresentado, informamos que nossa pesquisa produziu conhecimentos e levantou problemáticas relevantes que podem servir futuramente para que professores, coordenadores pedagógicos, direção e família dos sujeitos da pesquisa tenham uma compreensão aprofundada sobre os seus medos e anseios, bem como os fatores que interferem na sua aprendizagem nesse período de pandemia.

Ressaltamos que por meio da escrita documentamos todo o processo que posteriormente pode vir a servir como base de acesso de conhecimentos pertinentes para a comunidade escolar pesquisada, para a sociedade. A construção da pesquisa é a nossa forma de colaborar com a modificação desse e de outros espaços escolares.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Beatriz Oliveira; ALVES, Lynn Rosalina Gama. Letramento digital em tempos de covid-19: uma análise da educação no contexto atual. **Debates em Educação**. V. 12, n. 28, Set./Dez. 2020. Disponível em: <

<file:///C:/Users/Valdenia/Downloads/10282-38693-2-PB.pdf> >. Acesso em: 13 mar. 2021.

ARROYO, Miguel. Currículo e a pedagogia de Paulo Freire. In. RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação. **Caderno pedagógico 2: Semana Pedagógica Paulo Freire**. Porto Alegre: Corag, p. 42-54, 2001. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18184_7792.pdf>. Acesso: 28 out. 2021.

BOELL, Márcia. Narrativas docentes e discentes no ensino superior: ensino remoto emergencial em tempos de pandemia da Covid-19 e a relação com a cultura digital. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.1, p. 9963-9977, jan. 2021. Disponível em: <<https://brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/download/23799/19111>>. Acesso: 9 fev. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20238603/do1-2017-05-26-decreto-n-9-057-de-25-de-maio-de-2017-20238503>. Acesso em: 11 mar. 2021.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 19 mar. 2021.

COQUEIRO, Naiara Porto da Silva.; SOUSA, Erivan Coqueiro. A educação a distância (EAD) e o ensino remoto emergencial (ERE) em tempos de Pandemia da Covid 19. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.7, p. 66061-66075 jul. 2021. Disponível em: <<https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/32355/pdf>>. Acesso: 27 out. 2021.

HODGES, Charles et al. Diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência. **Revista da Escola**, Professor, Educação e Tecnologia. V. 2, 2020. Disponível em: <<file:///C:/Users/Valdenia/Downloads/17-Article%20Text-95-1-10-20200601.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2021.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, mai./ago. 2004. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/4jbGxKMDjKq79VqwQ6t6Ppp/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso: 27 out. 2021.

MIRANDA, Elis. A influência da relação professor-aluno para o processo de ensinoaprendizagem no contexto afetividade. In: 8º Encontro de Iniciação Científica e 8ª Mostra de Pós Graduação. **FAIUUV**, p. 6-18, 2008. Disponível em: < <https://www.yumpu.com/pt/document/view/12791598/anais-do-viii-enic-encontro-de-iniciacao-cientifica-uss>>. Acesso: 28 out. 2021.

MORAN, José Emanuel. O que é educação a distância. **SENAI**, Rio de Janeiro, ano 1, n. 5, out./dez. 1994. Disponível em: < <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist> >. Acesso em: 11 mar. 2021.

OPAS/OMS. **Organização Pan-Americana da Saúde/Organização Mundial da Saúde**. Disponível em: < https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875>. Acesso em: 15 mar. 2021.

SANTOS, Roseane; SILVA, Andréa. **Relação professor aluno**: uma reflexão dos problemas educacionais. UNAMA. 2002. Disponível em:< https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/8019_4931.pdf>. Acesso: 28 out. 2021.

VIEIRA, Márcia de Freira; SILVA, Carlos Manuel Seco da. A Educação no contexto da pandemia de COVID-19: uma revisão sistemática de literatura. Revista Brasileira de Informática na Educação. V.28, p. 1013-1031, 2020. Disponível em: < [file:///C:/Users/Valdenia/Downloads/9317-12634-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Valdenia/Downloads/9317-12634-1-PB%20(2).pdf) >. Acesso em: 17 mar. 2021.



e-ISSN: 2177-8183

**SINTOMAS DE ANSIEDADE, DEPRESSÃO E STRESS EM ESTUDANTES
DO ENSINO SUPERIOR EM MEIO DA COVID-19 EM MOÇAMBIQUE**

***SYMPTOMS OF ANXIETY, DEPRESSION AND STRESS IN HIGHER
EDUCATION STUDENTS IN THE MIDDLE OF COVID-19 IN MOZAMBIQUE***

***SÍNTOMAS DE ANSIEDAD, DEPRESIÓN Y ESTRÉS EN ESTUDIANTES DE
EDUCACIÓN SUPERIOR EN MEDIO DEL COVID-19 EN MOZAMBIQUE***

Carlino André Alpaca
carlinoandre.alpaca@gmail.com
Mestre em Ciências do Desporto
Universidade Rovuma

Carlos Luís Aristides
carlosluisaristides93@gmail.com
Licenciado em Psicologia Social e das Organizações
Escola Primária do 1º e 2º Grau de Namutequeliua

Gildo Aliante
aliantegildo@yahoo.com.br
Doutorando em Psicologia Social e Institucional
Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Universidade Save

Bonciano Hilário Saquina
boncianosaquina@gmail.com
Mestre em Administração e Gestão Escolar
Universidade Rovuma

RESUMO

As mudanças impostas pela Covid-19 ocasionaram impactos negativos sobre a saúde mental das pessoas. Nesta investigação analisou-se a frequência de sintomas de depressão, ansiedade e *stress* em estudantes moçambicanos de ensino superior durante a Covid-19. Uma amostra de 105 estudantes (54

250

homens e 51 mulheres), com idades compreendidas entre 21 a 50 anos, respondeu ao questionário de dados sociodemográficos e acadêmicos e a Escala de Ansiedade Depressão e *Stress-21* (EADS-21). A análise descritiva de dados indicou que a dimensão de *stress* obteve a maior incidência de sintomas, sendo os sinalizados com maior frequência os seguintes: dificuldade de relaxar, tendência de reagir de forma exagerada perante às situações, sentir-se demasiadamente sensível e manifestar nervosismo. Na dimensão de ansiedade, os sintomas mais apontados foram: alterações de coração sem fazer exercícios físicos, sentir medo sem motivo, preocupar-se com situações em que pode entrar em pânico e sentir que vai entrar em pânico. Finalmente, na subescala de depressão, os sintomas com maior predominância foram: dificuldades de tomar iniciativa para fazer as coisas, sentir-se depressivo e sem ânimo, perda de autoestima, sentir que a vida não tem sentido e não conseguir vivenciar nenhum sentimento positivo. Em termos comparativos, os estudantes que trabalhavam revelaram maior vulnerabilidade ao *stress* em relação àqueles sem emprego. Com estes resultados, enfatiza-se a realização de futuras pesquisas para aprimorar o conhecimento sobre os fenômenos investigados, de modo a propor estratégias institucionais de enfrentamento adequadas.

Palavras-chave: Covid-19. Ensino superior. Estudantes. Sofrimento psíquico.

ABSTRACT

The changes imposed by Covid-19 have had negative impacts on people's mental health. This investigation analyzed the frequency of symptoms of depression, anxiety and stress in Mozambican higher education students during Covid-19. A sample of 105 students (54 men and 51 women), aged between 21 and 50 years, answered the sociodemographic and academic data questionnaire and the Anxiety Depression and Stress Scale-21 (EADS-21). Descriptive data analysis indicated that the dimension of stress had the highest incidence of symptoms, the most frequently reported being the following: difficulty relaxing, tendency to overreact to situations, feeling overly sensitive and showing nervousness. In the anxiety dimension, the most common symptoms were: heart changes without doing physical exercises, feeling fear for no reason, worrying about situations in which you might panic and feeling that you are going to panic. Finally, in the depression subscale, the most predominant symptoms were: difficulties in taking the initiative to do things, feeling depressed and low on energy, loss of self-esteem, feeling that life has no meaning and not being able to experience any positive feelings. In comparative terms, students who worked showed greater vulnerability to stress

compared to those without a job. With these results, it is emphasized the accomplishment of future researches to improve the knowledge about the investigated phenomena, in order to propose adequate institutional coping strategies.

Keywords: Covid-19. Students. University education. Psychic suffering.

RESUMEN

Los cambios impuestos por el Covid-19 han tenido impactos negativos en la salud mental de las personas. Esta investigación analizó la frecuencia de síntomas de depresión, ansiedad y estrés en estudiantes de educación superior mozambiqueños durante el Covid-19. Una muestra de 105 estudiantes (54 hombres y 51 mujeres), con edades comprendidas entre 21 y 50 años, respondieron el cuestionario de datos sociodemográficos y académicos y la Escala de Ansiedad, Depresión y Estrés-21 (EADS-21). El análisis descriptivo de los datos indicó que la dimensión de estrés tuvo la mayor incidencia de síntomas, siendo los más frecuentes los siguientes: dificultad para relajarse, tendencia a sobrerreaccionar ante las situaciones, sentirse demasiado sensible y mostrar nerviosismo. En la dimensión de ansiedad, los síntomas más comunes fueron: cambios en el corazón sin hacer ejercicios físicos, sentir miedo sin razón, preocuparse por situaciones en las que pueda entrar en pánico y sentir que va a entrar en pánico. Finalmente, en la subescala de depresión, los síntomas más predominantes fueron: dificultades para tomar la iniciativa de hacer cosas, sentirse deprimido y con poca energía, pérdida de autoestima, sentir que la vida no tiene sentido y no poder experimentar ningún sentimiento positivo. En términos comparativos, los estudiantes que trabajaban mostraron una mayor vulnerabilidad al estrés en comparación con los que no tenían trabajo. Con estos resultados, se enfatiza la realización de futuras investigaciones para mejorar el conocimiento sobre los fenómenos investigados, con el fin de proponer adecuadas estrategias de superación institucional.

Palabras clave: Covid-19. Enseñanza superior. Estudiantes. Sufrimiento psíquico.

INTRODUÇÃO

Com o primeiro registro de casos na cidade de Wuhan, na China, desde o mês de dezembro de 2019, a Covid-19 espalhou-se rapidamente e afetou, em um curto espaço de tempo, uma parcela significativa da população de quase de todo o mundo, provocando mortes e necessitando de tratamento de alta complexidade. Isso levou a Organização Mundial da Saúde (OMS) a declarar a Covid-19 como uma pandemia e um problema de emergência de saúde pública de caráter internacional a partir dos meados do mês de março do ano de 2020 (XIANG *et al.*, 2020).

Assim, não havendo vacina para sua prevenção ou medicamentos para seu tratamento e combate, o distanciamento/isolamento social foi indicado como medida mais efetiva até então. Adicionalmente, a lavagem das mãos, uso das máscaras faciais, uso de álcool em gel de teor de 70% são algumas medidas de prevenção recomendadas pelas entidades de saúde para conter a propagação da doença.

Em cumprimento às orientações da OMS, muitos países declararam o estado de emergência logo durante o mês de março de 2020, o que obrigou a suspensão da maioria das atividades presenciais. O surgimento e alastramento da pandemia da Covid-19 pelo mundo inteiro trouxe drásticas mudanças em todas as vertentes: sociais, culturais, econômicas, políticas e na saúde das pessoas, paralisando os convívios sociais, viagens, funcionamento de fábricas, de eventos econômicos, políticos e científicos. Obviamente, o ambiente educacional não foi uma exceção, ou seja, também foi afetado por essa nova realidade. Deste modo, a pandemia da Covid-19 ditou o fechamento das instituições de ensino de todos os subsistemas e redes na maioria dos países.

Em Moçambique, o Presidente da República decretou o primeiro estado de emergência por meio do Decreto Presidencial nº 11/2020, de 30 de março,

ratificado pela Lei nº 1/2020 de 31 de março, tendo sido revogado nos meses subsequentes. Em função deste preceito legal, o Conselho de Ministros anunciou a suspensão das atividades presenciais de todas as escolas públicas e privadas (incluindo jardins de infância e universidades), tendo sido prorrogado sucessivamente para os meses de abril, maio, junho e julho de 2020.

Por sua vez, o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) publicou uma circular no sentido de reforçar as medidas de sensibilização e práticas de higiene de estudantes, professores, pais, cuidadores e diretores das escolas, que enfatizava a suspensão das aulas presenciais em todo o território nacional.

Com a suspensão de aulas presenciais, muitas instituições de ensino em diversos países do mundo, incluindo Moçambique, adotaram o chamado “ensino híbrido ou remoto”, que se tornou parte presente da vida estudantil moçambicana, mesmo sem uma preparação técnica e condições de trabalho requisitadas, tais como *internet*, *laptop*, celular, *notebook*, computador, *tablet*, recursos tecnológicos imprescindíveis para lidar com esse tipo de ensino. Assim, as atividades de ensino e aprendizagem foram transferidas para casa e passaram a ser realizadas à distância e virtualmente com o uso de plataformas digitais como *Meet*, *Jitsi*, *Zoom*, *Teams*, *Mconf* e *Classroom*. Obviamente, esse cenário exigiu, tanto dos estudantes como dos professores, a adaptação a essa nova realidade, o que gerou angústia e incertezas por parte dos estudantes, professores e demais trabalhadores.

Como a realidade da pandemia revela persistência, no mês de agosto de 2020, o Governo moçambicano decretou o retorno faseado de aulas por níveis de ensino, especialmente as classes de exames do ensino geral (7^a, 10^a e 12^a classe), subsistema de formação de professores, de ensino técnico-profissional e ensino superior, a fim de que as instituições de ensino

cumprissem com o calendário escolar (ABACAR, 2020). Essa medida foi tomada num momento em que o país registrava um aumento exponencial de casos positivos e mortes, o que poderia constituir uma ameaça à saúde psíquica devido ao medo de contaminação.

Estudos sobre a vivência de períodos de quarentena revelam efeitos negativos consistentes (exemplo: insônia, ansiedade e *stress*) na saúde mental e no bem-estar das populações em geral (BROOKS *et al.*, 2020; IDRISSEI *et al.*, 2020; WANG *et al.*, 2020), sendo particularmente preocupantes os que se referem às populações mais jovens, pelo impacto que pode ter no seu desenvolvimento, aprendizagem e progressão para o futuro (THE LANCED, 2020). Revisões de literatura feitas sobre os efeitos da pandemia na saúde mental da população no geral indicaram que *stress*, ansiedade, pânico, temor, medo, insônia, incapacidade, ociosidade, entre outros, são emoções que ocorreram com a proximidade imaginada e real de ser acometido pela Covid-19 (MIRANDA *et al.*, 2021; PIMENTEL; SILVA, 2020).

Em Moçambique, uma investigação desenvolvida por Montero, Saveca e Tembe (2020), com o objetivo de identificar os níveis de distúrbios psicológicos de depressão, ansiedade e *stress* associados ao distanciamento social e os possíveis efeitos psicológicos causados, indicou efeitos psicológicos negativos classificados entre leves e moderados para a depressão e ansiedade, respectivamente. Os níveis de ansiedade evidenciaram sintomas entre leves a moderados. E, para o *stress*, verificou-se níveis de leves a moderados com tendência a graves.

Já no ambiente educacional, a pesquisa de Benavente, Peixoto e Gomes (2020) sobre impacto da Covid-19 no ensino em Portugal revelou que 40% dos 2230 estudantes do ensino universitário inquiridos reportaram níveis mais elevados de ansiedade relacionados com o confinamento e 60% consideraram a aprendizagem *online* desfavorável, associando-se a menores

níveis de participação e interesse pelas aulas, elevada sobrecarga de trabalho e preocupação com a avaliação final.

O aparecimento destes efeitos psicológicos podem se agravar nos estudantes moçambicanos, sobretudo do ensino superior que para além de lidarem com as situações da pandemia e dos estressores acadêmicos, tais como, sobrecarga de matéria ou de trabalhos acadêmicos, distanciamento da casa dos pais e/ou dos familiares, dificuldades financeiras, fraco desempenho acadêmico, conflitos interpessoais, falta de tempo para realizar atividades de lazer ou descansar, dificuldades de relacionamento interpessoal com professores, dificuldades financeiras/econômicas, situações familiares, má atuação dos professores, dificuldades na assimilação da matéria e escassez de material didático (ABACAR; ALIANTE; ANTÓNIO, 2021; SALOMÃO; ABACAR; ALIANTE, 2018), devem igualmente se adaptar constantemente às exigências impostas pelo novo modo de ensino e aprendizagem. É importante sinalizar que, quando não há equilíbrio na forma de lidar com essas situações estressoras, o estudante torna-se mais vulnerável ao desgaste físico, emocional e psicológico, que pode acarretar o surgimento de problemas de saúde mental como *stress*, ansiedade e depressão.

Straub (2014) conceitua *stress* como o processo pelo qual a pessoa percebe e responde a eventos que são tidos como prejudiciais, ameaçadores ou desafiadores. Por sua vez, Moretti e Hubner (2017), consideram que o *stress* constitui um conjunto de reações do organismo quando deparado com uma situação de esforço físico, emocional, psicológico e que causa certo desconforto nos níveis social, emocional, psicológico e físico.

De acordo com a *World Health Organization* (WHO, 2017), a depressão é um transtorno mental comum, que tem como características “tristeza, perda de interesse, ausência de prazer, oscilações entre sentimento de culpa e baixa auto-estima, além de distúrbios do sono ou do apetite” e “sensação de cansaço

e falta de concentração”. A depressão é um transtorno do humor caracterizada pelo rebaixamento do humor, perda do interesse e prazer nas atividades corriqueiras, cuja intensidade e duração podem variar de acordo com a gravidade do quadro, inclui sintomas de ordem emocional, cognitiva e física, sendo os mais comuns anedonia, apatia, alteração de peso, distúrbios do sono, sentimento de culpa ou inutilidade, ideação suicida, alteração da libido, dificuldade de concentração, com consequências incapacitantes.

E para Pitta (2011) ansiedade é considerada emoção normal, sentimento que acompanha o homem em sua existência, mas também considerada como sinal de alerta que permite o indivíduo permanecer atento, tendo como base objetiva uma ameaça ou perigo existente e decorrente da realidade externa. Esta condição emocional, que faz parte do avanço do ser humano, porém capaz de tornar-se patológico quando sobrevivem de modo exagerado e sem situação perigosa autêntica que a desencadeie. De acordo com *American Psychiatric Association* (APA, 2014) os transtornos de ansiedade decorrem de uma “desregulação” nos mecanismos psíquicos responsáveis pela identificação de estados vulneráveis a situações potenciais de perigo.

A ansiedade patológica caracteriza-se pela intensidade, pelo caráter repetitivo, anacrônico e desproporcional do ambiente, é descrita como sentimento desagradável de apreensão negativa em relação ao futuro. (PITTA, 2011; REYES; FERMANN, 2017). Assim, o medo e a ansiedade excessiva, as perturbações comportamentais relacionadas ao funcionamento social, profissional ou em outros âmbitos importantes de suas vidas, favorecem o desenvolvimento desta enfermidade. (APA, 2014). Os sintomas mais conhecidos encontram-se: os físicos (taquicardia, tensão muscular, palpitações, boca seca, hiperventilação e sudorese); os comportamentais (agitação, insônia, reação exagerada a estímulos e medos, nervosismo,

apreensão, preocupação e irritabilidade); e/ou cognitivos (inquietação, distratibilidade, dificuldade de concentração). (APA, 2014).

O *stress*, depressão, ansiedade e outros transtornos mentais são problemas de saúde psíquica que acometem os estudantes do ensino superior como evidenciam certas investigações feitas a nível internacional mesmo antes do surto da pandemia da Covid-19. Por exemplo, os resultados da investigação de âmbito nacional realizada no Brasil sobre a saúde mental dos estudantes do ensino superior que buscou conhecer as dificuldades emocionais que interferiam na vida acadêmica dos estudantes realizada pela Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior ([ANDIFES], 2019) indicaram que o percentual de estudantes que disse conhecer alguma dificuldade emocional foi de 83,5% (n=424.128). Ansiedade afetava seis a cada 10 estudantes, a ideia de morte afetava 10,8% da população-alvo e pensamento suicida foi de 8,5%.

Outro estudo que merece destacar que investigou a saúde mental dos estudantes foi realizado por Martins (2019), com 374 estudantes do Instituto Politécnico de Bragança, dos quais 232 africanos dos países de língua portuguesa (exemplo: Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe) e 142 portugueses. Neste estudo, verificou-se que os estudantes africanos apresentam maior nível de ansiedade, de depressão e *stress* comparativamente aos estudantes portugueses.

Paralelamente, a revisão de literatura internacional feita por Lameu (2014) revelou a prevalência de 36,3% a 95,7% de *stress* nos estudantes universitários. Recentemente, Mendes e Dias (2021) realizaram uma revisão integrativa sobre *stress*, ansiedade e depressão em estudantes brasileiros de medicina. Nesta revisão, a prevalência encontrada nas pesquisas variou entre 5,6% a 45,7% para depressão, 13,4% a 41,4% para ansiedade e 40,95% a 78,98% para *stress*.

Os estudos sobre agravos à saúde mental que acometem os estudantes do ensino superior são escassos no contexto moçambicano quando comparados com os de outros países. Por exemplo, a revisão de literatura sobre sofrimento psíquico em estudantes do ensino superior realizada por Cassambai e Aliante (2020) identificou apenas cinco produções acadêmicas. A estas pesquisas somam-se a Abacar, Aliante e António (2021), Sunde, Giquira e Aussene (2022) totalizando sete estudos. A maioria destas investigações cingiu-se em *stress* (exemplo: ABACAR; ALIANTE; ANTÓNIO, 2021; ABACAR *et al.*, 2021; ALIANTE *et al.*, 2019; MATSHINHE *et al.*, 2020), duas em saúde mental (MACHADO *et al.*, 2020; SUNDE; GIQUIRA; AUSSENE, 2022) e uma em *burnout* (MUCAVÊA; ABACAR; ALIANTE, 2020), havendo carência de estudos de outros fenômenos, tais como a depressão e ansiedade. Ademais, estas pesquisas foram desenvolvidas antes do período da pandemia da Covid-19, excetuando a de Sunde, Giquira e Aussene (2022). Assim, ficou evidente que havia a necessidade de desenvolver mais pesquisas para aprimorar os resultados obtidos, bem como incluir os demais problemas de saúde mental que são objetos de pesquisas em outros contextos.

Contudo, considera-se esta pesquisa como pioneira na investigação de três constructos simultâneos. Outrossim, os resultados obtidos constituem uma valiosa contribuição científica para a compreensão de depressão, ansiedade e *stress* em estudantes do ensino superior, bem como um referencial para futuros estudos. Igualmente, esta investigação enfatiza a concepção de políticas públicas institucionais de atenção à saúde mental dos estudantes, no sentido de dar o apoio, aconselhamento e acompanhamento psicossocial, de modo a contribuir a melhorar a qualidade de vida destes e da sua aprendizagem.

O objetivo desta pesquisa foi analisar a frequência de sintomas de depressão, ansiedade e *stress* em estudantes de uma instituição pública do

ensino superior, localizada em Nampula, Moçambique. Em função deste objetivo, foram definidas as seguintes questões de investigação: a) Quais são os sintomas de depressão, ansiedade e *stress* mais frequentes em estudantes do ensino superior em tempos da Covid-19? b) Quais as variáveis sociodemográficas e académicas influenciam na perceção/ocorrência dos níveis de depressão, ansiedade e *stress* nesses estudantes?

Para responder a essas questões foi desenvolvida esta pesquisa do tipo descritivo e natureza quantitativa que aplicou de forma voluntária o questionário de dados sócio-demográficos e académicos e, a Escala de Ansiedade, Depressão e *Stress* (EADS-21) a 150 estudantes regularmente matriculados numa Universidade pública situada na cidade de Nampula, em Moçambique. Os dados foram analisados com auxílio do *Statistical Package for Social Sciences* versão 22. Em termos estruturais este artigo é constituído por esta introdução, a metodologia, a análise e discussão dos resultados, as considerações finais e as referências. Nesta parte introdutória faz-se a descrição do problema de pesquisa, a imersão teórico-conceitual dos constructos investigados, enunciam-se o objetivo, a relevância e as questões do estudo.

Na seção da metodologia caracteriza-se o tipo de pesquisa, examinam-se as técnicas de coleta e análise de dados, bem como os procedimentos metodológicos e éticos. Seguidamente são apresentados, analisados e discutidos os resultados. Posteriormente, tecem-se as considerações finais que incluem as conclusões da pesquisa, as limitações e possíveis caminhos para futuros estudos e mecanismos de intervenção em saúde mental no contexto da universidade pesquisada. Finalmente são listadas as referências que sustentaram o marco teórico e discussão dos resultados.

METODOLOGIA

Esta pesquisa é descritiva, transversal e quantitativa. A preferência por estes tipos de pesquisa foi motivada por permitirem o envolvimento de um tamanho maior de amostra (n=105 estudantes), o uso de instrumentos padronizados na coleta de dados e de técnicas estatísticas para a classificação e análise de dados. A coleta de dados foi realizada por meio da administração de dois instrumentos autoaplicáveis denominados questionário de dados sociodemográficos e acadêmicos, e, Escala de Ansiedade, Depressão e *Stress* – 21 (EADS-21) que é uma versão em língua portuguesa de *Depression, Anxiety and Stress Scales* (DASS-21, sigla em inglês). (APÓSTOLO; MENDES; AZEREDO, 2006; MARTINS *et al.*, 2019; PAIS-RIBEIRO; HONRADO; LEAL, 2004; VIGNOLA; TUCCI, 2014).

O questionário de dados sociodemográfico e acadêmicos coletou informações relativas ao sexo, idade, curso, regime que frequenta e situação empregatícia. A Escala de Ansiedade, Depressão e *Stress* (EADS-21) é a versão portuguesa da DASS-21, um instrumento desenvolvido por Lovibond e Lovibond (1995). Os itens da EADS-21 são divididos em três dimensões: Depressão (itens: 3, 5, 10, 13, 16, 17, 21), Ansiedade (itens: 2, 4, 7, 9, 15, 19, 20) e *Stress* (itens: 1, 6, 8, 11, 12, 14, 18).

Cada afirmação é respondida através de uma escala do tipo *Likert* de quatro pontos variando de 0 (“não se aplicou nada a mim”), 1 (“aplicou-se a mim algumas vezes”), 2 (“aplicou-se a mim muitas vezes”) a 3 (“aplicou-se a mim a maior parte das vezes”). As respostas são de auto-relato, onde o respondente assinala a gravidade e/ou frequência que a afirmação ocorreu na última semana. (LEAL *et al.*, 2009).

A Escala de Ansiedade, Depressão, *Stress* é uso livre para fins de pesquisas acadêmicas ([http://www2.psy.unsw.edu.au/groups/dass/DASSFAQ.htm# 3. How do I get permission to use](http://www2.psy.unsw.edu.au/groups/dass/DASSFAQ.htm#3)) e foi traduzida em diversos idiomas, incluindo o português de Portugal (PAIS-RIBEIRO; HONRADO; LEAL, 2004) e do Brasil (VIGNOLA; TUCCI, 2014). Ambas as versões adaptadas e validadas para a língua portuguesa revelaram ótimos valores de propriedades de consistência interna medidos através de Alpha de *Cronbach*, cujos valores são superiores a 0,70, que é valor recomendado internacionalmente. (APOSTÓLO; MENDES; AZEREDO, 2006; LEAL *et al.*, 2009; MARTINS *et al.*, 2019; PAIS-RIBEIRO; HONRADO; LEAL, 2004; PATIAS *et al.*, 2016; PEIXOTO *et al.*, 2021; SILVA *et al.*, 2016; VIGNOLA; TUCCI, 2014).

Além destas qualidades psicométricas a que o questionário apresenta, o uso da versão portuguesa de DASS-21 neste estudo deveu-se ao fato de envolver um modelo teórico que discrimina bem os sintomas de ansiedade e depressão, nem sempre diferenciados por outras escalas ou instrumentos (LOVIBOND; LOVIBOND, 1995; PAIS-RIBEIRO; HONRADO; LEAL, 2004), e ser composta por poucos itens, sendo de fácil e rápida administração. (PATIAS *et al.*, 2016).

A coleta de dados desta pesquisa foi realizada em uma universidade pública localizada na cidade de Nampula, em Moçambique, entre os meses de setembro e outubro do ano de 2020, após o retorno às aulas presenciais. A Universidade Rovuma em que o projeto desta pesquisa foi vinculado entrou em funcionamento no ano de 2019 e ainda não possui um Comitê de Ética para Pesquisa. Deste modo, as pesquisas realizadas são credenciadas pela Direção do Registro Acadêmico (DRA), que é responsável em acolher as solicitações e emitir uma credencial, que constitui o documento oficial para o

desenvolvimento de pesquisas pelos estudantes e pesquisadores daquela instituição do ensino superior.

Depois de se obter a credencial, seguiu-se com o processo de coleta dados com estudantes de diversos cursos de graduação lecionados na universidade investigada. A aplicação dos questionários em salas de aulas foi antecedida por uma explicação sobre os objetivos, procedimentos éticos e metodológicos. Os estudantes que consentiram em participar de forma oral foram entregues os questionários, que depois de preencherem depositavam numa caixa disponibilizada pelos pesquisadores que coletaram os dados. Foi garantido o anonimato dos participantes, a confidencialidade dos dados e a proteção dos sujeitos de possíveis danos psicológicos.

O tratamento e a análise de dados foram feitos com auxílio do programa *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS, versão 22.0). Elaborou-se análises estatísticas descritivas para o levantamento dos dados do questionário sociodemográfico e laboral e dos sintomas dos fenômenos investigados. A frequência dos sintomas de depressão, ansiedade e *stress* foi dicotomizada nas categorias *assintomático* (soma dos escores de resposta 0 e 1) e *sintomático* (escores 2 e 3).

A análise comparativa entre as variáveis sociodemográficas e acadêmicas com as categorias dicotomizadas dos sintomas de depressão, ansiedade e *stress* foi realizada por meio do teste estatístico ANOVA com o nível de significância ($p \leq 0,05$).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A intenção desta seção é apresentar, analisar e discutir os resultados obtidos através da aplicação dos questionários devidamente descritos na metodologia. Inicialmente, faz-se a caracterização do perfil sócio-demográfico e

acadêmico dos participantes para, em seguida, apresentar os resultados sobre os sintomas de depressão, ansiedade e *stress*, com base no modelo adotado.

Caracterização dos participantes do estudo

Este estudo envolveu uma amostra não probabilística de 105 estudantes, com idades compreendidas entre 21 e 50 anos, dos quais 54 (51,4%) eram do sexo masculino e 81 (81,1%) eram solteiros. No que diz respeito à situação empregatícia, 58 eram desempregos, e 47 eram empregados (estudantes-trabalhadores).

Do total dos participantes, 28 cursam a graduação em Psicologia Social e das Organizações, 22 eram do curso de Gestão de Recursos Humanos, 20 frequentavam a graduação em Psicologia Educacional, 11 eram do curso de Contabilidade e Auditoria, 10 cursavam a licenciatura em Ensino de Física, sete eram de Ciências Alimentares, seis de Engenharia Eletrônica e um era do curso de Energias Renováveis. Em relação ao regime do curso, 65 participantes eram do regime de pós-laboral e 40 do regime laboral (diurno).

Incidência de sintomas de ansiedade, depressão e *stress*

Com base na tabela 1, os sintomas com maior incidência na dimensão de ansiedade foram: alterações de coração sem fazer exercícios físicos (n=31), sentir medo sem motivo (n=24), preocupar-se com situações que pode entrar em pânico (n=23), sentir-se que vai entrar em pânico (n=22).

Na subescala de depressão, os sintomas com maior frequência foram: dificuldades de tomar iniciativa para fazer as coisas (n=19), depressivo e sem ânimo (n=19), não ter valor como pessoa (n=17), sentir que a vida não tem

sentido (n=17), não conseguir vivenciar nenhum sentimento positivo (n=16). Finalmente, na dimensão de *stress*, os sintomas mais sinalizados foram: dificuldades de relaxar (n=29), intolerância com as coisas (n=26), tendência de reagir de forma exagerada perante às situações (n=23), sensibilidade demasiada (n=23) e nervosismo frequente (n=23).

Contudo, em termos globais, a maioria dos estudantes sinalizou sintomas na dimensão de *stress*, seguida de ansiedade e de depressão (ver tabela 1). Estes resultados corroboram com os da investigação de Bridi (2016) em que os estudantes situavam-se predominantemente na categoria normal para ansiedade, *stress* e depressão, embora alguns alunos apresentem valores na categoria suave, e existissem alguns com sintomas ansiosos e depressivos. Igualmente, em Certo (2016), os níveis de *stress*, ansiedade e depressão evidenciados nos estudantes foram considerados díspares entre eles, sendo que o *stress* foi o mais significativo. Na mesma direção, Moutinho *et al.* (2017), pesquisando 743 estudantes, concluíram que com 47,1% sinalizaram sintomas de *stress*, 37,2% sintomas de ansiedade e 34,6% apresentaram sintomatologia depressiva.

Também no estudo de Maia e Dias (2020) revelou-se um aumento significativo de perturbação psicológica (ansiedade, depressão e *stress*) entre os estudantes universitários no período pandêmico comparativamente a períodos normais. Portanto, parece haver convergência da maioria das pesquisas que investigam os três constructos de que o *stress* é o transtorno que mais acomete os estudantes quando comparado com os outros problemas de saúde mental.

Item	Escore da Resposta ⁽¹⁾				Assintomático	Sintomático
	0	1	2	3	≤1	≥2
Ansiedade	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)
2. Sinto minha boca seca	66 (62,9)	27 (25,7)	9 (8,6)	3 (2,9)	93 (88,6)	12 (11,4)
4. Tenho dificuldades em respirar em alguns momentos ⁽²⁾	65 (61,9)	24 (22,9)	9 (8,6)	7 (6,7)	89 (84,7)	16 (15,3)
7. Sinto tremores (ex. nas mãos)	71 (67,6)	16 (15,2)	6 (5,7)	12 (11,4)	87 (82,8)	18 (17,2)
9. Preocupa-me com situações em que posso entrar em pânico	42 (40,0)	40 (38,1)	14 (13,3)	9 (8,6)	82 (78)	23 (22)
15. Sinto que vou entrar em pânico	56 (53,3)	27 (25,7)	14 (13,3)	8 (7,6)	83 (79)	22 (21)
19. Senti alterações no meu coração sem ter feito exercício físico	48 (45,7)	26 (24,8)	19 (18,1)	12 (11,4)	74 (70,4)	31 (29,6)
20. Sinto medo sem motivo	46 (43,8)	35 (33,3)	12 (11,4)	12 (11,4)	81 (77,1)	24 (22,9)
Depressão						
3. Não consigo vivenciar nenhum sentimento positivo	58 (52,2)	30 (28,6)	8 (7,6)	9 (8,6)	88 (83,8)	17 (16,2)
5. Tenho dificuldade em tomar iniciativa para fazer as coisas	40 (38,1)	46 (43,8)	14 (13,3)	5 (4,8)	86 (81,9)	19 (18,1)
10. Sinto que não tenho nada a esperar do futuro	77 (73,3)	18 (17,1)	4 (3,8)	6 (5,7)	95 (90,4)	10 (9,6)
13. Sinto-me depressivo(a) e sem ânimo	41 (39,0)	45 (42,9)	14 (13,3)	5 (4,8)	86 (81,9)	19 (18,1)
16. Não consigo me encorajar com nada	59 (56,2)	32 (30,5)	7 (6,2)	7 (6,2)	91 (86,7)	14 (13,3)
17. Sinto que não tenho valor como pessoa	69 (65,7)	19 (18,1)	8 (7,6)	9 (8,6)	88 (83,8)	17 (16,2)
21. Sinto que a vida não tem sentido	64 (61,0)	24 (22,9)	6 (5,7)	11 (10,5)	88 (83,8)	17 (16,2)
Stress						
1. Tenho dificuldade em acalmar-me	46 (43,8)	48 (45,7)	10 (9,5)	1 (1,0)	94 (89,5)	11 (10,5)
6. Tenho a tendência de reagir de forma exagerada às situações	50 (47,6)	32 (30,5)	20 (19,0)	3 (2,9)	82 (78)	23 (22)
8. Sinto-me sempre nervoso	48 (45,7)	34 (32,4)	15 (14,3)	8 (7,6)	82 (78)	23 (22)
11. Sinto-me agitado	48 (45,7)	46 (43,8)	7 (6,7)	4 (3,8)	94 (89,5)	11 (10,5)
12. Acho difícil relaxar	35 (33,3)	41 (39,0)	10 (9,5)	19 (18,1)	76 (72,3)	29 (27,7)
14. Sou intolerante com as coisas que me impedem de continuar o que faço	39 (37,1)	40 (38,1)	18 (17,1)	8 (7,6)	79 (75,2)	26 (24,8)
18. Sinto que estou sensível demais	36 (34,4)	46 (43,8)	17 (16,2)	6 (5,7)	82 (78)	23 (22,0)

Tabela 1: Frequência (%) de sintomas de ansiedade, depressão e *stress* em estudantes de Nampula - Moçambique, 2020

Fonte: Resultados da pesquisa. **Legenda:** ⁽¹⁾ 0: não se aplicou nada a mim, 1: aplicou-se a mim algumas vezes, 2: aplicou-se a mim muitas vezes, 3: aplicou-se a mim a maior parte das vezes; ⁽²⁾ (ex. respiração ofegante, falta de ar sem ter feito nenhum esforço físico).

Análise comparativa das dimensões de ansiedade, depressão e stress em função das variáveis sociodemográficos e acadêmicas

Na sequência das análises, foi feito o teste estatístico de ANOVA para verificar a existência de diferenças significativas entre as variáveis sociodemográficas e acadêmicas e a categoria de sintomáticos nas dimensões de ansiedade, depressão e stress. Os resultados estão agrupados na tabela 2 que se segue.

Tabela 2: Análise comparativa entre as sociodemográficas e acadêmicas com as dimensões de ansiedade, depressão e stress.

Variáveis		Dimensões					
		Ansiedade		Depressão		Stress	
		M±DP	<i>p</i>	M±DP	<i>P</i>	M±DP	<i>p</i>
Sexo	Feminino	1,5794±,72547	0,425	1,6190±,60609	0,728	1,7937±,55687	0,793
	Masculino	1,8347±,70240		1,7227±,59824		1,9188±,56587	
Regime	Laboral	1,6794±,73676	0,931	1,6413±,56786	0,829	1,8444±,51402	0,363
	Pós-laboral	1,7214±,71715		1,6905±,62970		1,8619±,59976	
Situação Laboral	Empregado	1,8207±,82306	0,183	1,7994±,67577	0,083	1,9514±,66292	0,006*
	Desempregado	1,6084±,62043		1,5640±,51641		1,7759±,45579	
Estado civil	Casado	1,5414±,70079	0,987	1,6165±,61547	0,798	1,8947±,58290	0,695
	Solteiro	1,7392±,72618		1,6811±,60159		1,8455±,56049	

Fonte: Resultados da pesquisa. M±DP- Média e Desvio-padrão; **p* - valor de prova ($p \leq 0,05$);

Verifica-se na tabela 2 uma associação significativa ($p < 0,05$) apenas entre a variável situação laboral e a dimensão de stress, sendo que estudantes-trabalhadores tendem ser os mais estressados que os desempregados. Isso pode ser justificado pelo fato de os estudantes que trabalham deparam-se no seu cotidiano com várias demandas e exigências da vida acadêmica e laboral, pondo-os em circunstâncias de grande episódio temerário de padecer resignação e impaciência.

Essa dupla responsabilidade pode provocar sintomas de stress, já que no momento em que o trabalhador sai do seu setor para faculdade não tem tempo

suficiente para a revisão da matéria anterior dada pelo professor, conseqüentemente pode apresentar fraco desempenho acadêmico. Certamente, as dificuldades na gestão de tempo e conciliação das duas esferas (trabalho e estudo), pode ocasionar a falta de tempo para preparação das aulas, ausência nas aulas por motivos de trabalho (exemplo: viagens, tarefas acumuladas e trabalhos em turnos), bem como o cansaço devido ao esforço do trabalho e posterior das aulas. É desta forma que segundo Masala *et al.* (2019), acredita-se que, para estudantes trabalhadores, a busca pela manutenção da saúde seja algo que se torna difícil devido à fatores como a rotina exaustiva e o tempo limitado, motivado pela soma de duas atividades (trabalho e estudos).

Pelo contrário, Aliante *et al.* (2019), Matsinhe *et al.* (2020) verificaram que os estudantes sem emprego tinham mais níveis de *stress* que os com emprego. Estes autores justificam essa constatação pelo fato de, os estudantes sem emprego sentirem-se pressionados pela vida, no sentido de conseguirem melhor aproveitamento pedagógico para garantir melhores oportunidades profissionais futuras, o que lhes exige um esforço adicional. Além do mais, a falta de vínculo empregatício faz com que os estudantes enfrentem dificuldades financeiras para custear os seus estudos, uma vez que em Moçambique não há políticas eficazes de assistência ao estudante, o que lhes coloca numa situação de susceptibilidade de *stress*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve o objetivo de analisar a frequência dos sintomas de depressão, ansiedade e *stress* em um grupo de estudantes do ensino superior de uma universidade pública em Nampula, Moçambique por meio da Escala de Ansiedade, Depressão e *Stress* (EADS-21), no período do retorno às aulas

presenciais iniciadas nos meados do mês de agosto de 2020, depois da sua interrupção no final do mês de março do mesmo ano. Deste modo, conclui-se que esta investigação permitiu rastrear os sintomas dos três fenômenos mencionados, tendo se verificado a manifestação de todos, com maior incidência dos itens da dimensão de *stress*, seguida da ansiedade e depressão. Não houve diferença significativa entre as prevalências das afetividades negativas segundo as variáveis estudadas (sexo, regime, estado civil), excetuando-se a de situação laboral, o que evidencia a importância de um olhar igualitário na investigação desses estados emocionais nesses estudantes, pois entende-se que ambos os estudantes são suscetíveis de desenvolver problemas de saúde mental condicionado pelos estudos.

Embora os níveis de depressão, ansiedade e *stress* identificados neste estudo possam ser considerados moderados, é importante sinalizar que a investigação foi conduzida nos meados do ano de 2020, ano do início da propagação dos casos da pandemia da Covid-19, o que reforça a necessidade de condução de mais pesquisas neste grupo-alvo no sentido de aprimorar os resultados encontrados. O desenvolvimento de futuros estudos pode apoiar na tomada de melhores decisões para o desenho e implementação de ações de saúde mental na universidade que possam beneficiar não só aos estudantes mas também outros intervenientes, tais como professores, membros de direção e funcionários do corpo técnico-administrativo.

Finalmente, cabe referenciar que esta pesquisa envolveu alguns estudantes de uma universidade, o que sugere cautela na análise dos resultados para que não sejam passíveis de generalizações. Deste modo, são necessárias futuras pesquisas envolvendo uma amostra representativa e/ou estudantes de outras universidades, inclusive professores e técnicos-administrativos com a finalidade de não só rastrear os sintomas de depressão, ansiedade e *stress*, mas também explorar os determinantes sociais e organizacionais que ocasionam o sofrimento psíquico deste

grupo-alvo e as formas de enfrentamento dessas situações adversas à sua saúde mental.

REFERÊNCIAS

ABACAR, Mussa. O binómio trabalho docente e sofrimento mental em tempos de pandemia. **Boletim informativo da Universidade Rovuma**, n.6. Nampula: UniRovuma, 2020.

ABACAR, Mussa; ALIANTE, Gildo; ANTÓNIO, Júlio Frederico. *Stress e estratégias de coping* em estudantes universitários. **Aletheia**, São Paulo, v.54, n.2, p.133-144, 2021. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/aletheia/v54n2/v54n2a14.pdf>

ABACAR, Mussa; ALIANTE, Gildo; ARISTIDES, Carlos Luís; NICUANE, Zarina da Silva. Vivências de *stress* e estratégias de *coping* em estudantes trabalhadores de uma universidade pública em Moçambique. **RECIMA21 – Revista Científica Multidisciplinar**, [S.l.], v.2, n.6, e26454, p.1-17, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.47820/recima21.v2i6.454>

ALIANTE, Gildo; ABACAR, Mussa; SAQUINA, Bonciano Hilário; ARISTIDES, Carlos Luís. *Stress* em estudantes de graduação em uma universidade pública da região norte de Moçambique. **Trabalho En(Cena)**, Palmas, v.4, n.2, p.465-484, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.20873/2526-1487V4N2P465>

AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental disorders - DSM-5**. 5th.ed. Washington: American Psychiatric Association, 2014.

APÓSTOLO, José Luís Alves; MENDES, Aida Cruz; AZEREDO, Zaina Aguiar. Adaptação para a língua portuguesa da Depression, Anxiety and Stress Scale (DASS). **Revista Latino-americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, SP, v.14, 6, p. 1-9, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-11692006000600006>

ASSOCIAÇÃO DOS DIRIGENTES DE INSTITUIÇÕES FEDERAIS DO ENSINO SUPERIOR. **Relatório executivo do V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES**. Uberlândia: ANDIFES, 2019.

BENAVENTE, Ana; PEIXOTO, Paulo; GOMES, Rui Machado. **Impacto da Covid-19 no sistema de ensino português: Análise parcial a 4 maio de 2020**. Observatório de Políticas da Educação e Formação, Lisboa. Disponível em: <http://www.op-edu.eu/>

BRIDI, Larissa Góes Ribeiro. **Engagement, stress, depressão e ansiedade em alunos de uma escola pública na Bahia – Brasil**. 2016. 43f. Dissertação (Mestrado em Psicologia de Reabilitação, Psicossocial e Saúde Mental) – Universidade do Porto, Porto, 2016. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/143407851.pdf>

BROOKS, Samantha K.; WEBSTER, Rebecca K.; SMITH, Louise E.; WOODLAND, Lisa; WESSELY, Simon; GREENBERG, Neil; RUBIN, Gideon James. The psychological impact of quarantine and how to reduce it: Rapid review of the evidence. **The Lancet**, [S.], v.395, n. 10227, p.912-920, 2020. Disponível em: <https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0140673620304608>

CASSAMBAI, Amélia Fernanda de Castro; ALIANTE, Gildo. Sofrimento psíquico em estudantes moçambicanos do ensino superior. **Revista Científica Suwelani**, Nampula, v.3, n.2, p.147-160. Disponível em: <http://revistasunirovuma.com/index.php/rcs/article/view/30/35>

CERTO, Ana Catarina Trindade. **Qualidade do sono e suas implicações ao nível da ansiedade, depressão e stress nos estudantes do ensino superior**. 2016. 188f. Relatório de Estágio (Mestrado em Enfermagem Comunitária) – Instituto Politécnico de Bragança, Bragança, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10198/13051>

IDRISSI, Abdelkrim Janeti; LAMKADDEM, Abdelaziz; BENOUAJJIT, Abdelilah; BOUAAZZAOUI, Manar Ben El; HOUARI, Farah El; ALAMI, Mohammed; LABYAD, Sanae; CHAHIDI, Abderrahman; BENJELLOUN, Meryem; RABHI, Samira; KISSANI, Najib; ZARHBOUCH, Benaissa; OUAZZANI, Reda; KADIRI, Fouzia; ALOUANE, Rachid; ELBIAZE, Mohamed; BOUJRAF, Said; FAKIR, Samira El; SOUIRTI, Zouhayr. Sleep quality and mental health in the context of Covid-19 pandemic and lockdown in Morocco. **Sleep Medicine**, v.74, [s.n., S.], p.248–253, 2020. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7422815/pdf/main.pdf>

LAMEU, Joelma do Nascimento. **Estresse no ambiente acadêmico: Revisão sistemática e estudo transversal com estudantes universitários**. 2014. 76f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Seropédica, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/2249>

LEAL, Isabel P.; ANTUNES, Rita; PAIS-RIBEIRO, José L.; MAROCO, João. Estudo da Escala de Depressão, Ansiedade e Stresse para crianças (EADS-C). **Psicologia, Saúde & Doenças**, Lisboa, v.10, n.2, p.277-284, 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/362/36218589011.pdf>

LOVIBOND, Peter. F.; LOVIBOND, S. H. The structure of negative emotional states: Comparison of the Depression Anxiety Stress Scales (DASS) with the Beck depression and anxiety inventories. **Behaviour Research and Therapy**, v.33, n.3, p.335-343, 1995. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/7726811/>

MACHADO, Ana Cláudia Almeida; GUAMBE, Augusto Joaquim; POLEJACK, Larissa; MAZUZE, Bento Daniel Saloio; FACAS, Emílio Peres. Saúde mental de estudantes universitários em Moçambique: Experiência de roda de conversa. **Trabalho En(Cena)**, Palma, v.5, n.1, p.309-327. Disponível em <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/encena/article/view/7597>

MAIA, Berta Rodrigues; DIAS, Paulo César. Ansiedade, depressão e estresse em estudantes universitários: o impacto da COVID-19. **Estudos de Psicologia**, CampinaS-SP, v.37, e200067, p.1-8, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-0275202037e200067>

MARTINS, Máxima Dias Gomes. **Estilos de vida e saúde mental dos estudantes do ensino superior: comparação entre os estudantes portugueses e africanos**. 2019. 131f. Relatório de estágio (em Enfermagem Comunitária) – Instituto Politécnico de Bragança, Bragança, 2019. Disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/19432>

MARTINS, Bianca Gonzalez; SILVA, Wanderson Roberto da; MAROCO, João; CAMPOS; Juliana Alvares Duarte Bonini. Escala de Depressão, Ansiedade e Estresse: propriedades psicométricas e prevalência das afetividades. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, Rio de Janeiro, v.68, n.1, p.32-41, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0047-2085000000222>

MASALA, Lucas Alberto; DINI, Elizângela Fernandes Ferreira Santos; OLIVEIRA, Renata Aparecida Rodrigues de; SALES, Bianca Christian Medeiros. Qualidade de vida dos estudantes trabalhadores de educação física de uma instituição privada do ensino superior do interior de Minas Gerais. **Caderno Científico Fagoc de Graduação e Pós-Graduação**, Ubá-MG, v.4, p.48-56, 2019. Disponível em: <https://revista.unifagoc.edu.br/index.php/caderno/article/view/596/550>

MATSINHE, Mário da Cruz Elias; CÂNDIDO, Antónia Maria; ABACAR, Mussa; Aliante, Gildo. Sintomas de *stress* em estudantes moçambicanos do curso de Psicologia. **Mudanças – Psicologia da Saúde**, São Paulo, v.28, n.2, p.1-9, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.15603/2176-1019/mud.v28n2p1-9>

MENDES, Tâmaro Chagas; DIAS, Ana Catarina Perez. Sintomas de depressão, ansiedade, estresse e fatores associados em estudantes de medicina brasileiros: revisão integrativa. **Research, Society and Development**, São Paulo, v.10, n.4, e14910414033, p.1-10, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i4.14033>

MIRANDA, Fernanda Berchili Girão *et al.* Sofrimento psíquico entre os profissionais de enfermagem durante a pandemia da COVID-19: Scoping review. **Escola Anna Nery**, Rio de Janeiro, v.25, n.spe, e20200363, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2177-9465-EAN-2020-0363>

MOÇAMBIQUE. **Lei n.º 1/2020**: Ratifica a Declaração do Estado de Emergência, constante no Decreto Presidencial n.º 11/2020, de 30 de Março. Maputo: Boletim da República, I Série, n.º 62.

MONTERO, Fernando Pacheco; SAVECA, Paulo Tibério Armando; TEMBE, Vicente Alfredo. Depressão, ansiedade, stress: efeitos psicológicos do distanciamento social em Moçambique. **Revista Revise, Psicologia e Educação**, v.6, p.56-82, 2020. Disponível em: <https://www3.ufrb.edu.br/seer/index.php/revise/article/view/1937/1190>

MORETTI, Felipe Azevedo; HUBNER, Maria Marta Costa. O estresse e a máquina de moer alunos no ensino superior: Vamos repensar a nossa Política Educacional? **Revista de Psicopedagogia**, v.34, n.105, p.258-67, 2017. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v34n105/03.pdf>

MOUTINHO, Ivana Lúcia Damásio; MADDALENA, Natalia de Castro Pecci; ROLAND, Ronald Kleinsorge; LUCCHETTI, Alessandra Lamas Granero; TIBIRIÇA, Sandra Helena Cerrato; EZEQUIEL; Oscarina da Silva; LUCCHETTI, Giancarlo. Depression, stress and anxiety in medical students: A cross-sectional comparison between students from different semesters. **Revista da Associação Médica Brasileira**, São Paulo, v.63, n.1, p.21-28, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-9282.63.01.21>

MUCAVÊA, Paciência Lina Adelino; ABACAR, Mussa; ALIANTE, Gildo. *Burnout* em estudantes moçambicanos dos cursos de graduação em Psicologia em uma

Instituição Pública de Ensino Superior. **Trabalho (En)Cena**, Palmas, v.5, n.1, p.163-180, 2020. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/encena/article/view/7452>

PAIS-RIBEIRO, José L.; HONRADO, Ana; LEAL, Isabel. Contribuição para o estudo da adaptação portuguesa da Escala de Ansiedade, Depressão e Stress (EADS) de 21 itens de Lovibond e Lovibond. **Psicologia, Saúde & Doenças**, Lisboa, v.5, n.2, p.229-239, 2004. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/362/36250207.pdf>

PATIAS, Naiana Depieve; MACHADO, Wagner De Lara; BANDEIRA, Denise Ruschel; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. *Depression Anxiety and Stress Scale (DASS-21) – Short Form*: Adaptação e validação para adolescentes brasileiros. **Psico-USF**, São Paulo, v.21, n.3, p.459-469, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-82712016210302>

PIMENTEL, Adelma do Socorro Gonçalves; SILVA, Maria de Nazareth Rodrigues Malcher de Oliveira. Saúde psíquica em tempos de *Corona vírus*. **Research, Society and Development**, São Paulo, v.9, n.7, e11973602, p.1-13, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i7.3602>

PITTA, José Cássio do Nascimento. Transtornos de ansiedade. **Revista Brasileira de Medicina**, v.68, n.12, p.6-13, 2011. Disponível em <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-620996>

REYES, Amanda Neumann; FERMANN, Ilana Luiz. Eficácia da Terapia Cognitivo-Comportamental no transtorno de ansiedade generalizada. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, Porto Alegre, v.13, p.1, p.49-54, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5935/1808-5687.20170008>

SALOMÃO, Ivo Félix Coroa de Sousa; ABACAR, Mussa; ALIANTE, Gildo. Satisfação acadêmica em estudantes de Ensino Superior: Um estudo no curso de graduação em ensino básico da Universidade Pedagógica-Delegação de Nampula. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, Passo Fundo, RS, v.4, n.1, p.24-42, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.18256/2447-3944.2018.v4i1.2239>

SILVA, Hítalo Andrade da; PASSOS, Muana Hiandra Pereira dos; OLIVEIRA, Valéria Mayaly Alves de; PALMEIRA, Aline Cabral; PITANGUI, Ana Carolina Rodarti; ARAÚJO, Rodrigo Cappato de. Versão reduzida da *Depression Anxiety Stress Scale-21*: ela é válida para a população brasileira adolescente? **Einstein**, São Paulo, v.14, n.4, p.486-93. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1679-45082016AO3732>

STRAUB, Richard O. **Psicologia da Saúde**: uma abordagem biopsicossocial. Porto Alegre: Artmed, 2014.

SUNDE, Rosário Martinho; GIQUIRA, Sónia; AUSSENE, Manuel Marcos. Efeitos da pandemia da COVID-19 na saúde mental dos universitários: caso de estudantes da Universidade Rovuma, Moçambique. **Cadernos Ibero-americanos de Direito Sanitário**, Brasília, v.11, n.2, p.88-102, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.17566/ciads.v11i2.869>

THE LANCET. Pandemic school closures: risks and opportunities. **The Lancet - Child & Adolescent Health**, v.4, n.5, p.341, 2020. Disponível em: [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30105-X](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30105-X)

VIGNOLA, Rose Claudia Batistteli; TUCCI, Adriana Marcassa. Adaptation and validation of the depression, anxiety and stress scale (DASS) to Brazilian Portuguese. **Journal of Affective Disorders**, [S.l.], v.155, p.104-109, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.jad.2013.10.031>

WANG, Cuiyan; TEE, Michael; ROY, Ashley Edward; FARDIN, Mohammad A.; SRICHOKCHATCHAWAN, Wandee; HABIB, Hina A.; TRAN, Bach X.; HUSSAIN, Shahzad; HOANG, Men T.; LE, Xuan T.; MA, Wenfang, PHAM, Hai Q.; SHIRAZI, Mahmoud Shirazi; TANNEPANICHSKUL, Nutta; TAN, Yilin; TEE, Cherica; XU, Linkang; XU, Ziqi; VU, Giang T.; ZHOU, Danqing; KOH, Bernard J.; MCINTYRE, Roger S.; HO, Cyrus; HO, Roger C.; KURUCHITTHAM, Vipat. Immediate psychological responses and associated factors during the initial stage of the 2019 Coronavirus Disease (COVID-19) Epidemic among the General Population in China. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v.17, n.5, 1729, p.1-25. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/ijerph17051729>

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Depression and other common mental disorders**: global health estimates. Geneva: World Health Organization. License: CC BY-NC-SA 3.0 IGO, 2017. Disponível em: <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/254610/WHO-MSD-MER-2017.2-eng.pdf>

XIANG, Yu-Tao; YANG, Yuan; LI, Wen; ZHANG, Ling; ZHANG, Qinge; CHEUNG, Teris; NG, Chee H. Timely mental health care for the 2019 novel coronavirus outbreak is urgently needed. **Lancet Psychiatry**, v.7, p.228-9, 2020. Disponível em: [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(20\)30046-8](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(20)30046-8)

**FORMAÇÃO PARA A AUTONOMIA E EMANCIPAÇÃO NO ÂMBITO DAS
PRÁTICAS CORPORAIS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR¹**

**FORMATION FOR AUTONOMY AND EMANCIPATION WITHIN THE SCOPE OF
BODY PRACTICES IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION**

**FORMACIÓN PARA LA AUTONOMÍA Y LA EMANCIPACIÓN EN EL ÁMBITO DE
LAS PRÁCTICAS CORPORALES DE LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR**

Renan Santos Furtado

renanfurtado@ufpa.br

Doutorando em Educação (UFPA)

Universidade Federal do Pará – Escola de Aplicação

Elane Cristina Pinheiro Monteiro

elanepinheiro@ufpa.br

Mestre em Currículo e Gestão da Escola Básica (UFPA)

Universidade Federal do Pará – Escola de Aplicação

Harrison de Souza Bezerra

harrisonbezerra@ufpa.br

Mestrando em Educação (UFPA)

Universidade Federal do Pará – Escola de Aplicação

Fernanda Yully dos Santos Monteiro

fernandayully@ufpa.br

Mestre em Educação (UFPA)

Universidade Federal do Pará – Escola de Aplicação

Saulo Viana Reis

saulovianareis@gmail.com

Especialista em Pedagogia da Cultura Corporal (UEPA)

Prefeitura de São Miguel do Guamá (PA)

¹ O presente estudo é oriundo de reflexões desenvolvidas no projeto de pesquisa “Corpo, práticas corporais e legitimidade: ações de professores em busca por reconhecimento da Educação Física escolar” (Portaria nº 32/2021). Informamos que os apontamentos apresentados cumprem parte do cronograma de investigações do projeto no qual todos os autores deste trabalho são membros. Assim, aproveitamos para agradecer à Universidade Federal do Pará (UFPA) pelo apoio institucional para o desenvolvimento desta investigação por via da concessão de carga horária de pesquisa para três autores deste texto.

RESUMO

O presente estudo tematiza os conceitos de autonomia e emancipação em Theodor Adorno e Paulo Freire, com vistas a pensar a educação escolar e as possibilidades de formação de sujeitos autônomos e emancipados no âmbito das práticas corporais. Em termos de objetivo, o estudo pretende discutir o que significa formar o sujeito autônomo e emancipado no âmbito das práticas corporais na contemporaneidade. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, que se organiza em torno de uma reflexão por via de um conjunto de fontes teóricas oriundas dos campos da Educação e Educação Física. Dessa maneira, aponta que os desafios para uma formação autônoma e emancipada, no âmbito das práticas corporais da cultura corporal de movimento, perpassam pelo enfretamento e consideração de aspectos como: a instabilidade legislativa da Educação Física na escola brasileira; a questão da complexidade do objeto de estudo da disciplina; a tensão permanente entre escola e realidade social para a reflexão sobre as práticas corporais na sociedade contemporânea.

Palavras-chave: Emancipação. Autonomia. Práticas corporais. Educação Física escolar.

ABSTRACT

This study discusses the concepts of autonomy and emancipation in Theodor Adorno and Paulo Freire, seeking to think about school education and the possibilities of training autonomous and emancipated subjects in the context of body practices. The study aims to discuss what it means to form an autonomous and emancipated subject in the context of contemporary body practices. Methodologically, it is a bibliographical research, which is organized around a reflection through a set of theoretical sources from the fields of Education and Physical Education. It indicates that the challenges for an autonomous and emancipated training in body practices of body culture of movement go through the confrontation and consideration of challenges such as the legislative instability of Physical Education in the Brazilian school, the issue of the complexity of the subject's object of study and the permanent tension between school and social reality for the reflection on body practices in contemporary society.

Keywords: Emancipation. Autonomy. Body practices. School Physical Education.

RESUMEN

Este estudio discute los conceptos de autonomía y emancipación en Theodor Adorno y Paulo Freire, buscando pensar la educación escolar y las posibilidades de

formación de sujetos autónomos y emancipados en el contexto de las prácticas corporales. El estudio pretende discutir lo que significa la formación del sujeto autónomo y emancipado en el ámbito de las prácticas corporales en la contemporaneidad. Metodológicamente, se trata de una investigación bibliográfica, que se organiza en torno a una reflexión a través de un conjunto de fuentes teóricas provenientes de los campos de la Educación y la Educación Física. Indica que los desafíos para una formación autónoma y emancipada en las prácticas corporales de la cultura corporal del movimiento pasan por la confrontación y consideración de retos como: la inestabilidad legislativa de la Educación Física en la escuela brasileña; la cuestión de la complejidad del objeto de estudio de la disciplina y la tensión permanente entre la escuela y la realidad social para la reflexión sobre las prácticas corporales en la sociedad contemporánea.

Palabras clave: Emancipación. Autonomía. Prácticas corporales. Educación Física Escolar.

INTRODUÇÃO

De modo mais intenso, as últimas quatro décadas têm sido marcadas por discursos e reflexões sobre emancipação, autonomia, crítica e justiça social no âmbito da Educação Física brasileira. No campo acadêmico da área, a gênese desse empreendimento foi identificada com o chamado Movimento Renovador da Educação Física. De acordo com Almeida, Bracht e Vaz (2015), inicialmente, o movimento tinha o caráter de uma frente ampla cuja finalidade consistia em transformar e dar maior cientificidade para a Educação Física. Todavia, conforme debatido pelos autores e reforçado pela pesquisa de Daolio (1998), aos poucos, o movimento foi estruturando-se em diferentes correntes e perspectivas, e os discursos foram diferenciando-se entre aqueles mais preocupados com a legitimidade do campo científico-acadêmico da Educação Física e os mais conectados com os desafios da prática pedagógica realizada nas escolas².

É dentro da perspectiva dos que concebem que a identidade da Educação Física perpassa pela sua compreensão enquanto prática social de orientação

² Sobre essa discussão, consultar Betti (1996).

pedagógica, ou seja, como um campo de intervenção o qual dialoga com a ciência, mas não é uma ciência aos moldes do cientificismo operante no campo acadêmico (PAIVA, 2003), que os debates sobre as finalidades emancipatórias da Educação Física começam a se fazer presentes na área.

A propósito, é oportuno dizer que parte significativa da discussão crítica e com perspectiva emancipatória empreendida na Educação Física brasileira, nos anos 1990, foi influenciada pelos trabalhos de Paulo Freire e Theodor Adorno, como podemos observar, por exemplo, na formulação didático-pedagógica de Kunz (1991; 1994). Ou seja, existe certa conexão entre esses renomados autores e o pensamento crítico da Educação Física brasileira, o qual, a partir de um determinado período, ocupou-se diretamente com os rumos da prática pedagógica desenvolvida nas escolas.

É importante mencionar que o Movimento Renovador na Educação Física teve inserção em vários contextos e discussões, dentre eles, destacamos a crítica ao esporte de alto rendimento e seus impactos na sociedade e na Educação Física escolar; o discurso disciplinar sobre o corpo e o movimento (VAZ, 2019); a constituição de um campo acadêmico na área não somente norteado pelos discursos e métodos das Ciências da Natureza (BRACHT, 1996); a mudança de paradigma – da aptidão física para a cultura corporal (SOARES; TAFFAREL; VARJAL; CASTELLANI FILHO; ESCOBAR; BRACHT, 1992); e a busca pela consideração da Educação Física enquanto disciplina curricular obrigatória no currículo da Educação Básica (CAPARROZ, 2007)³. No limite, é possível afirmar que existiam e existem movimentos renovadores na Educação Física brasileira, os quais,

³ É importante lembrar que, até então, a Educação Física era concebida em termos de atividade escolar, não como uma disciplina curricular. Ou seja, a Educação Física integra o currículo da escola, porém, na condição de atividade. Esse aspecto é ratificado pelo Decreto nº 69.450, de 1º de novembro de 1971, o Art.1º afirma que “a educação física, atividade que por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando, constitui um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da educação nacional”.

em oposição às tradições médica, militar e esportiva, construíram discursos pautados na emancipação social.

Do ponto de vista do objeto da reflexão que nos interessa, mais diretamente, neste trabalho, isto é, a Educação Física escolar, ressaltamos que as proposições didático-pedagógicas de Soares, Taffarel, Varjal, Castellani Filho, Escobar e Bracht (1992) e Kunz (1994) foram as que mais apontaram explicitamente a necessidade dessa atividade/disciplina⁴ atrelar-se a projetos de emancipação e transformação social.

Em termos gerais, sob a orientação do materialismo-histórico e da pedagogia histórico-crítica, a elaboração de Soares, Taffarel, Varjal, Castellani Filho, Escobar e Bracht (1992) concebe a emancipação em termos de estrutura social. Assim, é preciso construir um projeto de superação do capitalismo, no qual a educação e a Educação Física devem contribuir por meio da crítica aos conhecimentos (ideologia) que sustentam a sociedade burguesa. Em Kunz (1994), tendo como suporte alguns teóricos da chamada Teoria Crítica da Sociedade da Escola de Frankfurt, da antropologia filosófica e da fenomenologia, sem abandonar a proposta de emancipação social, o autor ocupa-se em pensar a emancipação do sujeito que se movimenta no plano da cultura e, para tal, necessita ser autônomo e crítico às expressões da racionalidade instrumental presentes na cultura de movimento. nacionais

Apesar da ampla repercussão dessas e de outras proposições de aspiração crítica no campo acadêmico e, até mesmo, em políticas educacionais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais⁵ (PCNs) de 1997, do ponto de vista da prática

⁴ Destacamos que, do ponto de vista legal, a Educação Física alcançou o *status* de disciplina do currículo da escola com a promulgação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

⁵ Em Darido (2003), o leitor poderá encontrar um debate mais minucioso a respeito das diferentes propostas pedagógicas construídas para a Educação Física escolar entre os anos 1980 e começo dos anos 2000. Cabe destacar que os PCNs foi o primeiro documento nacional de orientação curricular que apresentou algumas das sinalizações do movimento renovador. Como principal

pedagógica em si, recentes diagnósticos como o de Bracht, Almeida e Wenez (2018) explicitam as dificuldades de tradução dessas pedagogias nas escolas. Entretanto, não somente os discursos, mas os padrões de dominação e de subserviência das práticas corporais a interesses que não são os da real formação dos sujeitos revitalizam-se e avançam na sociedade contemporânea.

Esse tem sido o diagnóstico de D'Agostini e Tilton (2015) e Bracht (2017; 2019), ao pensarem sobre o atrelamento das práticas corporais ao consumo na sociedade neoliberal, a qual, cada vez mais, coloca como tipo ideal o sujeito consumidor, empreendedor de si e em busca de procedimentos e desafios no campo das práticas corporais que glorificam o poder de consumo e a lógica do privado em detrimento do bem comum e do direito social.

No campo pedagógico, basta observarmos como a recém aprovada Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017, é enfática ao propor que o ensino das práticas corporais⁶ na escola precisa formar os estudantes para a saúde/cuidado com o corpo e lazer/entretenimento. Na perspectiva da BNCC, as práticas corporais cada vez mais se atrelam aos preceitos neoliberais, sendo este um desafio para a prática pedagógica contemporânea; quer dizer, pensar e construir alternativas concretas de interfaces entre práticas corporais, saúde e lazer do ponto de vista do reconhecimento dessas manifestações enquanto direito social, não como bens de consumo acessíveis somente na esfera do privado.

incorporação do movimento renovador por parte do documento, pontuamos a perspectiva de se pensar o objeto da Educação Física a partir da noção de cultura.

⁶ Neste momento, aproveitamos para sinalizar que o termo “práticas corporais” vem sendo alvo de intensas discussões por diversos segmentos acadêmicos e políticos da sociedade brasileira. Não por acaso, o conceito é utilizado em políticas educacionais e de currículo como a BNCC, que expressa uma perspectiva eminentemente neoliberal de educação. No entanto, do ponto de vista histórico, o referido conceito apresenta um atrelamento com o campo crítico da Educação Física brasileira, como podemos constatar no clássico estudo de Silva (2014). Sendo assim, a tendência é que a disputa acadêmica e política prossiga, dado que, na realidade concreta, os grupos sociais disputam sentidos, representações e acesso às práticas corporais.

Nesse sentido, com o avanço do campo privado-mercantil na educação, em geral, e na Educação Física, em particular, a demanda pela formação de sujeitos autônomos e emancipados no campo das práticas corporais segue atual. Desse modo, a presente pesquisa intenciona discutir o que significa formar o sujeito autônomo e emancipado no âmbito das práticas corporais na contemporaneidade. Por essa razão, a indagação sobre qual a função da escola nesse processo também se faz necessária, pois partimos do pressuposto de que a reflexão sobre o corpo e as práticas corporais, em sentido amplo, é tarefa da educação escolar como um todo, ainda que possa ser protagonizada e direcionada pelo componente curricular Educação Física.

Para a reflexão sobre autonomia e emancipação com foco na educação, faremos uso de algumas das contribuições de Theodor Adorno e Paulo Freire. A escolha desses autores justifica-se pela preocupação de ambos com a emancipação social e do sujeito na modernidade. Cabe frisar que os dois autores, apesar das suas especificidades, contextos sócio-políticos e preocupações intelectuais, atuaram no sentido de defender a humanização dos seres humanos contra a barbárie instaurada pelo capitalismo do século XX. Nessa busca pela superação da barbárie e construção de uma sociedade emancipada, a educação, entendida como prática ininterrupta de formação e experiência crítica com a cultura, aparecerá como uma ferramenta fundamental nesses pensadores. Sendo assim, em termos metodológicos, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, que se organiza em torno de uma reflexão por meio de um conjunto de fontes teóricas oriundas dos campos da Educação e da Educação Física.

Para dar conta do objetivo estabelecido, além desta introdução, o texto contará com mais três seções. Na segunda, apresentaremos algumas das contribuições de Theodor Adorno e Paulo Freire para o debate sobre autonomia e emancipação na educação. Em seguida, discutiremos as implicações das ideias desses autores a fim de pensarmos sobre o que significa formar sujeitos autônomos

e emancipados no âmbito das práticas corporais por meio da educação escolar. Por último, faremos nossas considerações finais.

AUTONOMIA E EMANCIPAÇÃO EM THEODOR ADORNO E PAULO FREIRE: IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO

Autonomia e emancipação são temas que rondam de modo intenso a teoria social contemporânea na modernidade. Em virtude de alguns acontecimentos do século XX, como a proliferação dos meios técnicos e da indústria cultural e a ascensão dos Estados totalitários e dos campos de concentração, aguçou-se a reflexão sobre o que fazer para que a humanidade preserve o seu potencial de emancipação em contraposição à tendência iminente da barbárie (ADORNO; HORKHEIMER, 1985), ou seja, para que atuemos no sentido da plena humanização por via do desenvolvimento da vocação ontológica do ser mais do humano (FREIRE, 2014).

Nesse sentido, se inicialmente o debate sobre emancipação e a formação do sujeito autônomo em meio a uma sociedade cada vez mais administrada pelos mecanismos de coerção e dominação (ADORNO; HORKHEIMER, 1985) e pelas diversas formas de opressão cultural (FREIRE, 2014) rondava o espectro mais diretamente identificado com o modo de produção e a política; paulatinamente, a educação passou a ser entendida como uma esfera fundamental de reflexão sobre a constituição de uma sociedade emancipada. Grosso modo, seja para a total reprodução do *status quo* e da cultura dominante (BOURDIEU; PASSERON, 2014) ou para a formação do sujeito autônomo e capaz de refletir sobre o mundo (FREIRE; SHOR, 2021), a educação passaria a fazer parte de todo o debate contemporâneo sobre autonomia e emancipação.

Desse modo, podemos afirmar que os debates sobre autonomia e emancipação têm sido recorrentes, de modo mais intenso, dentro do campo educacional brasileiro, desde o mesmo período no qual identificamos a constituição do Movimento Renovador da Educação Física. Em termos gerais, o campo teórico-político identificado como progressista tende a realizar reflexões sobre a emancipação social e do sujeito e sua importância para a formação de professores, prática pedagógica, discussões sobre currículo etc. Afinal, conforme sublinha Adorno (2020), a própria ideia de democracia, sua condição de existir, só pode vir a ser possível se constituída por pessoas emancipadas, autônomas, conscientes e críticas.

Aproveitamos para pontuar que pensamos os conceitos de autonomia e emancipação do ponto de vista da interação dialética entre indivíduo e sociedade. Nesse viés, autonomia e emancipação, apesar de serem atributos do indivíduo, somente podem se efetivar em um contexto de diálogo e autorreflexão crítica sobre as estruturas e processos sociais que cerceiam a liberdade dos sujeitos. Por isso, nos termos de Freire (1996; 2016), a autonomia é alguma coisa que se encontra para além de ações espontâneas e individuais, sendo identificada como uma conquista dos sujeitos em processo de libertação. Em Adorno (2020), a autonomia cumpre parte do conceito e do processo de emancipação, que deve se conectar com a liberdade, autorreflexão crítica e capacidade de fazer experiência.

Sob esse prisma, a educação nos autores supramencionados precisa também se atentar para a dialética entre indivíduo e sociedade no que diz respeito à formação do sujeito autônomo e emancipado. Sendo assim, um primeiro ponto de conexão entre os autores é a afirmação da educação como uma prática que se encontra para além da mera memorização de informações e conteúdos desconectados da prática social e dos contextos sócio-políticos. Segundo Adorno (2020):

A seguir, e assumindo o risco, gostaria de apresentar a minha concepção inicial de educação. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. (ADORNO, 2020, p. 154)

Em Freire (2014), do mesmo modo que em Adorno (2020), a educação libertadora aparece como o oposto das formas de modelagem e domesticação da consciência identificadas com a educação bancária e suas formas antidialógicas. Por essa razão, Freire (2016) ratifica a sua concepção libertadora de educação, ao colocá-la no plano da comunicação e diálogo entre sujeitos, conhecimento e mundo. Desse modo, a educação é entendida como prática de produção de compreensão conjunta acerca dos conteúdos culturais entre os sujeitos que se encontram em processo ininterrupto de formação e libertação.

Nessa perspectiva, sem negar a diretividade da prática educativa por parte do educador, a educação se desloca do plano de transmissão e assimilação de conteúdos e passa a ter a função de mediar o processo de construção da autonomia crítica e criativa do educando. Uma pedagogia, diz Freire (2014), que precisa ser forjada com os educandos, e não para eles. Em suma, saímos da esfera da certeza pedagógica e do conhecimento previamente verdadeiro e nos deslocamos para o complexo campo da produção de compreensão acerca dos conteúdos culturais mediada pelo diálogo libertador e pela curiosidade epistemológica. Nesse processo, a função diretiva do educador é fundamental, já que ele precisa, a partir de seu domínio técnico-científico dos conteúdos e de sua posição ético-política progressista, organizar a trajetória formativa dos estudantes com o propósito de pensar uma educação para a emancipação e autonomia.

Essa curiosidade jamais pode ser alcançada sem rigor, esforço e dedicação. É que, no limite, tanto em Adorno (2020) como em Freire (1996; 2016), autonomia e emancipação devem ser entendidas como condições que só podem ser adquiridas

com luta e disciplina. Não à toa, sobre a ato de estudar como condição para a emancipação, expressa Freire (2016, p. 64): “estudar é desocultar, é ganhar a compreensão mais exata do objeto, é perceber suas relações com outros objetos. Implica que o estudioso, sujeito do estudo, se arrisque, se aventure, sem o que não cria e nem recria”.

Nesse sentido, levando em consideração as reflexões expostas, cabe dizer que a educação tem papel fundamental na emancipação humana e deve servir como instrumento para evitar a barbárie (expressa em aspectos como o ódio e a violência entre os indivíduos e entre indivíduos e natureza). Adorno (2020) reflete sobre a categoria emancipação a partir das críticas à sociedade, à indústria cultural e a *Auschwitz*⁷. O imperativo categórico: “que *Auschwitz* não se repita” é uma das grandes legendas da obra do filósofo frankfurtiano, que tem como cerne a crítica da barbárie e a defesa de que a educação deve ser dirigida para uma autorreflexão crítica, com vista à autonomia.

É por tal razão que Adorno e Horkheimer (1985) e Adorno (1996) questionam os impactos da indústria cultural na formação dos sujeitos. De acordo com os autores, toda a lógica do século XX, que proliferou os campos de concentração e outras formas de barbárie nos campos da ciência, economia e política, manifesta-se no plano da formação na medida em que o contato dos sujeitos com a cultura tem sido, cada vez mais, reduzido às formas instrumentais da indústria cultural, que primam pela atrofia da imaginação e a restrição da aptidão humana de fazer experiência. Para além da ideia de cultura como mercadoria, a noção de indústria cultural apresenta repercussões amplas para o campo educacional, já que os sujeitos no mundo contemporâneo tendem a serem formados ou, como prefere

⁷ *Auschwitz* foi a nomenclatura utilizada para fazer menção a um dos mais emblemáticos e conhecidos campos de concentração e de execução nazista inaugurado em 1941. Inicialmente localizado em Oswiecim, na Polônia, posteriormente se expandiu para outras regiões. Segundo Adorno (2020), *Auschwitz* é a expressão máxima da barbárie instaurada no mundo moderno, por isso, é contra ela que a educação do seu tempo deveria se voltar, para que essa catástrofe jamais se repita.

Adorno (1996), semiformados por instâncias de mediação da formação cultural que desprezam a reflexão e o pensamento crítico.

Por essa razão, Adorno (1996; 2020) investe em uma ampla argumentação a favor das instituições de formação contra os efeitos corrosivos da indústria cultural. Quer dizer, para o filósofo alemão, tendo em vista o capitalismo do nosso tempo, a escola não pode mais realizar a experiência formativa desatrelada da realidade social. Assim sendo, cabe à educação escolar atuar por meio da educação política contra a barbárie, o que significa produzir a crítica e propor alternativas aos modelos coercitivos de apropriação da cultura impostos pela indústria cultural.

Em vista disso, a educação deve ir além da mera adaptação e conformação dos sujeitos ao mundo. Ainda que, assim como Arendt (2005), Adorno (2020) compreenda que toda educação contém em si aspectos de adaptação, ou melhor expressando, de introdução e apresentação para as novas gerações de uma determinada cultura. Porém, no clima dos acontecimentos do século XX, Adorno é enfático ao afirmar que cabe à educação superar a sua tendência adaptativa e encontrar suas possibilidades emancipatórias.

Embora o diagnóstico adorniano sobre os possíveis rumos da educação (emancipação ou barbárie) tenha sido elaborado em um determinado marco temporal e social, é notório que muitos dos seus fundamentos seguem com validade. Dessa forma, podemos dizer que a educação ainda é uma disputa de campos ideológicos que se polarizam entre a manutenção do *status quo* e a ruptura do processo de alienação por meio da formação dos sujeitos emancipados.

Assim, a escola, ao mesmo tempo que pode atuar como um espaço privilegiado para a formação de sujeitos sociais livres, autônomos e críticos, também pode agir como um espaço de legitimação da barbárie e de deterioração da formação cultural (ADORNO, 2020). Freire e Shor (2021) identificam essa dupla funcionalidade da escola. Para os autores, embora a sua atribuição dentro da

estrutura capitalista seja a de reproduzir o quadro de valores que sustenta esse modo de produção, o oposto também é possível.

Logo, apesar dos seus evidentes limites institucionais, a educação escolar libertadora pode “mudar a compreensão da realidade. Mas isso não é a mesma coisa de mudar a realidade em si” (FREIRE; SHOR, 2021, p. 289). Isso significa que a educação escolar necessita atuar de forma contra-hegemônica, como uma ferramenta que possibilite ao educando compreender a realidade além das formas e discursos estabelecidos pelas classes dominantes. Todavia, esse processo de compreensão da realidade necessita se articular com as lutas efetivas para a sua transformação. É válido mencionar que Adorno (1996; 2020) e Freire e Shor (2021) são enfáticos quando dizem que a tarefa de transformação da sociedade encontra-se para além da escola, ainda que, nessa empreitada, a escola não tenha função meramente passiva.

Outro ponto de destaque em Adorno e Freire é a valorização da dimensão da experiência como condição para a emancipação dos sujeitos. Se, em Adorno (2020), a partir de notável influência de Walter Benjamin, a experiência aparece como uma forma de reorientar o contato dos sujeitos com os objetos do mundo – ou seja, para além da racionalidade instrumental permeada pela lógica do cálculo e controle da realidade –, necessitamos rearticular a aptidão humana para a experiência formativa no plano da cultura. Freire (1996) trata a questão da experiência mediada pelo professor democrático e pela prática docente como processo de insubmissão que gera autonomia e, conseqüentemente, emancipação.

Para Freire (1996), o professor tem como “uma de suas tarefas primordiais trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis” (p. 14). Essa rigorosidade busca se afastar do discurso bancário que indica a mera transferência de conteúdo. Isso implica dizer que o conteúdo precisa ser transformado a partir da reconstrução de saberes dos educandos, os quais elaboram novos sentidos e compreensões aos

288

objetos/conteúdos tematizados pelo educador em diálogo com os seus contextos socioculturais.

Nesse sentido, compreendemos que as ideias de autonomia e emancipação se imbricam sobremaneira aos processos da docência e da discência. Dessa maneira, embora existam diferenças entre a prática de ensinar e o ato de aprender, em uma perspectiva dialógica, ambos estão interligados. Assim, é possível afirmar que “ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar” (FREIRE, 1996, p. 13). Em síntese, ensinar e aprender fazem parte do processo de intervenção no e com o mundo (FREIRE, 1996).

Desse modo, Adorno (2020) e Freire (1996) destacam que a emancipação faz parte de uma prática de democratização do ensino e da cultura, bem como fazem o indicativo de que a educação tem como objetivo principal a emancipação dos sujeitos e sua conscientização para a práxis transformadora. Sendo assim, a emancipação como ação concreta incide em criar condições para que cada um possa viver livremente, desenvolvendo suas múltiplas potencialidades. É pertinente mencionar que Adorno (1996) considera a liberdade como condição essencial para a interação formativa com a cultura; e Freire destaca (2014, p. 46): “a liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca”.

Diante do exposto, concebemos, com base em nossos interlocutores, que emancipação e autonomia não podem estar desvinculadas do processo de educação crítica que se projetou para a escola contemporânea. Desse modo, se a sociedade atua com os seus mecanismos de contraposição à vocação ontológica do ser mais e da emancipação dos sujeitos dos mais variados modos e por diferentes canais, cabe à escola refletir sobre as diversas outras instâncias e campos da vida humana em que necessitamos formar o sujeito autônomo e emancipado.

Como consequência da proposição de uma educação para a autonomia e emancipação na escola contemporânea, não podemos renegar a demanda pela

formação crítica e emancipada do educador, o qual, para atuar de forma transformadora na escola, necessita, de algum modo, transcender certas limitações e lógicas instrumentais impostas por recentes políticas de formação de professores, como a Resolução CNE/CP nº 02/2019, que visa atrelar a formação docente inicial e continuada aos preceitos neoliberais da BNCC.

Nesse sentido, no próximo tópico, refletiremos sobre os conceitos de autonomia e emancipação a partir do universo das práticas corporais, perspectivando os desafios da educação escolar, em especial do componente curricular Educação Física para a formação de sujeitos autônomos e emancipados neste universo.

PRÁTICAS CORPORAIS, AUTONOMIA E EMANCIPAÇÃO

Na virada do século XX para o século XXI, projetos educacionais pensados por organizações mundiais normatizaram a educação nos países periféricos com discursos de repensar o papel da escola, a fim de promover ensino e educação de qualidade para todos. No Brasil, concordamos com os apontamentos de Cerqueira (2008), que evidenciam as consequências do predomínio hegemônico de um projeto pautado no neoliberalismo, o qual se deu desde 1994, e segue avançando, garantido os interesses do capital estrangeiro por meio da lógica de privatizações, precarização e perdas de direitos trabalhistas, ou seja, exclusão e exploração em busca do lucro.

Nesse contexto, é importante destacar que as pautas neoliberais também atravessam as políticas educacionais e de currículo, as quais se moldam às demandas do capital mundial e dos reformadores empresariais da educação⁸

⁸ Nas palavras de Freitas (2014, p. 1109): “‘Corporate reformers’ – assim são chamados os reformadores empresariais da educação nos Estados Unidos, em termo criado pela pesquisadora americana Diane Ravitch (2011). Ele reflete uma coalizão entre políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos, fundações privadas e pesquisadores alinhados com a ideia de que o mercado e o modo de organizar a iniciativa

(FREITAS, 2014), desenvolvendo projetos pedagógicos para os países periféricos com discursos de ensino e educação de “qualidade para todos”. No entanto, devemos compreender que há, por trás desse argumento, a legitimação de políticas educacionais que buscam garantir os interesses de grupos atrelados ao avanço do capital, a serviço das grandes economias mundiais.

Para Libâneo (2012), os projetos educacionais pautados por organizações internacionais, desenvolvidos como cartilhas pelos sistemas de ensino federal, estadual e municipal, contribuem para agravar os mecanismos de injustiça social, tendo em vista que as políticas de financiamento, currículo, investimento em formação de professores, organização da escola e práticas de avaliações são reguladas pelos interesses do capital. Desse modo, Canário (2005) aponta que os professores sofrem com a desvalorização, proletarização, desencantamento com a profissão; por outro lado, para os estudantes, a escola se torna um castigo.

Assim, não podemos negar que atrelar o sistema público de ensino a uma visão mercadológica afeta diretamente o trabalho e autonomia docente, pois a essência do trabalho pedagógico, no contexto da sociedade capitalista neoliberal, relaciona-se com as determinações estruturais e sofre suas influências. Ademais, destacamos que desde 2014 a sociedade brasileira é assolada por uma crescente onda de conservadorismo e intolerância, exacerbados com a eleição do presidente Jair Bolsonaro em 2018, suscitando, assim, ataques a temas tão necessários de serem discutidos nas instituições educativas.

Por isso, o atual questionamento sobre a necessidade de a escola discutir questões como gênero, racismo, meio ambiente, inclusão etc. aponta para as dificuldades de construção de uma escola autônoma e emancipada na conjuntura neoliberal. Como exemplo, citamos a última versão da BNCC, a qual retirou da

privada é uma proposta mais adequada para “consertar” a educação americana, do que as propostas feitas pelos educadores profissionais”.

orientação curricular para as escolas públicas brasileiras a temática da educação de gênero (MONTEIRO, 2021).

Neira e Souza Júnior (2016) e Neira, Alviano Júnior e Almeida (2016) apontam que a primeira e a segunda versão da BNCC expressavam alternativas e perspectivas, por meio da educação escolar, para o enfrentamento de injustiças sociais historicamente presentes na sociedade brasileira. Desse modo, na conjuntura política do golpe de estado que se efetivou no impeachment da presidenta Dilma Rousseff, em agosto de 2016, setores claramente reacionários e conservadores ampliaram suas críticas ao teor mais democrático e progressista do documento. Assim, uma equipe distinta daquela que havia trabalhado na construção das primeiras duas versões foi formada para produzir a versão final do documento.

Nesse contexto de mudança de grupo político na presidência da república e, conseqüentemente, no Ministério da Educação, aprovou-se uma última versão da BNCC com preceitos neoliberais bem mais evidentes e consolidados. Ademais, ocorreu um forte recuo ou mesmo a exclusão de pautas muito importantes como as questões de gênero, etnia e religião. Na última versão do documento, e isso podemos notar explicitamente no componente curricular Educação Física, em prol da padronização dos objetos de conhecimento e da mensuração das aprendizagens, existe um sério silenciamento de discussões progressistas que tensionavam as marcas das diversas formas de desigualdade presentes na sociedade brasileira (NEIRA, 2018).

É importante destacar que o fenômeno do avanço do conservadorismo não é apenas prerrogativa do Brasil, mas um movimento que Guadalupe (2020) chama de novo ativismo político do século XXI, ou seja, a crescente atitude de grupos ligados a várias igrejas, os quais assumem uma diferente postura diante da política partidária e, em geral, enquadram-se dentro de um viés conservador, configurando uma nova direita que vem ganhando destaque em diversas partes do mundo.

Esse fenômeno impacta diretamente na autonomia docente, impedindo a liberdade de pensamento e de cátedra dos professores, tanto nas escolas como em instituições de ensino superior. Dessa maneira, para compreendermos a complexidade do fenômeno, convém mergulharmos nos processos concretos para que se possa captar as dimensões contraditórias de autonomia e controle, as quais permeiam o trabalho educativo e nos impedem de efetivar uma prática educativa emancipatória.

No que diz respeito à centralidade de discussão desse estudo, focamos nossas análises na Educação Física, pois, bem como outras disciplinas, no contexto da história da educação brasileira, também trilhou caminhos de ideologias dominantes (SOARES, 2007). Vale ressaltar que, mesmo após a década de 1980, a Educação Física continuou sendo vista como uma mera atividade realizada na escola. Significativos avanços somente foram alcançados a partir da promulgação da Lei nº. 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), na qual a disciplina passou a ser reconhecida como componente curricular, integrada à proposta pedagógica da escola, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população (BRASIL, 1996).

Em dezembro de 2001, com a promulgação da Lei nº 10.328, o termo obrigatório passou a estar presente na redação do Art. 26 da LDB, que trata da Educação Física. No entanto, a lei ainda não é tão precisa no que diz respeito à legitimidade da Educação Física, pois, mesmo sendo componente curricular obrigatório da Educação Básica, não menciona que a disciplina é obrigatória em todas as etapas de escolarização e modalidades de ensino da educação brasileira.

Apesar de Furtado e Borges (2020) destacarem que legalidade não é sinônimo de legitimidade, quando se pensa em educação escolar e componentes curriculares, é inegável que a lei máxima da educação brasileira, de certa forma, possibilitou reconhecer que o componente curricular Educação Física possui um objeto de estudo e conhecimentos específicos presentes nos esportes, jogos,

ginásticas e danças, bem como na capoeira, lutas e conhecimentos sobre o corpo (MOTA; VENÂNCIO, 2008).

Convém dizer que a lei surgiu como um fôlego a fim de intensificar um sentido para a Educação Física, pois orienta que esse componente curricular não pode mais permanecer isolado de outros (no sentido de mera atividade), precisando ser inserido dentro do projeto pedagógico de cada escola. Aliás, de acordo com Caparroz (2007), essa sempre foi a maior reivindicação do campo crítico da Educação Física brasileira, que se formou a partir dos anos 1980.

Destacamos, também, a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física (PCNEF), no ano de 1997, que evidenciaram uma concepção de Educação Física escolar a qual buscou incorporar reflexões sobre o sentido cultural, social, político e econômico das práticas corporais, pensando sua inserção num projeto pedagógico mais abrangente. Nos PCNEF (1997), os conteúdos conceituais e procedimentais mantêm uma grande proximidade, uma vez que o objeto central da cultura corporal de movimento gira em torno do “fazer”, do compreender e do sentir com o corpo.

No Art. 26 da LDB, a ideia de que seria necessária uma base comum de conhecimentos para organizar a experiência escolar já aparece prevista. No entanto, a atual BNCC – configurada como um documento normativo cuja finalidade é a orientação das aprendizagens comuns que serão propostas nos currículos das escolas públicas e privadas, ofertadas para crianças, adolescentes, adultos e idosos no nível da Educação Básica – só foi aprovada no ano de 2017, inicialmente para Educação Infantil e Ensino Fundamental e, posteriormente, em 2018, para o Ensino Médio.

Cada passo para a elaboração das versões da BNCC travava-se de embates e relações de poder, mediante os fatores políticos, sociais e econômicos de cada momento histórico. Desse modo, a BNCC, norteadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, busca orientar e regular os conhecimentos

considerados essenciais (habilidades e competências) aos educandos, e que deveriam ser desenvolvidos em diversas áreas, ao longo da Educação Básica.

É importante perceber que os conhecimentos que são legitimados na Base passam a ter *status* de saber mais importante, a ponto de se projetarem como modelo de formação para todas as escolas e realidades brasileiras. Contudo, tais conhecimentos encontram-se dentro da lógica da racionalidade neoliberal, promovendo, assim, formas de reprodução cultural que reforçam a dominação social e a mercantilização da cultura que padroniza, exclui o novo e o criativo, permitindo uma certa dependência dessa indústria. Nesse contexto, o pensamento é transformado em coisa, em instrumento, sendo reduzido a números; em consequência, a submissão de todos ao formalismo lógico leva à subordinação da razão ao imediatamente dado (ADORNO, HORKHEIMER, 1985).

Nesse viés, é importante refletirmos que na Educação Física os conteúdos da cultura corporal de movimento não são negados, porém, convém compreendermos se o enfoque dado para esses conhecimentos visa uma abordagem para a autonomia, no sentido da superação e problematização desses movimentos. Isso quer dizer que devemos pensar as práticas corporais e o esclarecimento ofertado por meio delas em termos dialéticos, considerando o processo de produção cultural para além de seu momento de dominação; vislumbrando a possibilidade de articulação dos indivíduos com a finalidade de criarem dispositivos para romper mitos e estruturas que os impedem de transformar uma realidade social opressiva e, assim, desmobilizar as possibilidades da barbárie. “O esclarecimento só se reencontrará consigo mesmo quando tiver a ousadia de superar o falso absoluto que é o princípio da dominação cega” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 44).

Do ponto de vista de uma contribuição mais efetiva das práticas corporais escolarizadas para a autonomia e emancipação dos sujeitos que frequentam a escola, necessitamos observar algumas questões. A primeira delas diz respeito à instabilidade legislativa da Educação Física enquanto componente curricular. Como

assinala Bracht (2019), a Educação Física, muitas vezes, esteve na escola sem grande segurança legal. Como mencionamos anteriormente, a própria LDB vigente tem problemas em reconhecer a função formativa das práticas corporais da cultura corporal de movimento em todos os níveis e modalidades da educação brasileira.

Não por acaso, a atual reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415, não tratou as disciplinas de Educação Física, Artes, Filosofia e Sociologia como componentes curriculares obrigatórios nas três séries, como fez com Português e Matemática, mas afirmou que “§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao Ensino Médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” (BRASIL, 2017). Na condição de estudos e práticas, a Educação Física pode simplesmente ser ministrada em somente um dos anos do Ensino Médio, ou mesmo ocorrer por meio de projetos e ações pontuais. Caso isso venha a ser efetivado, provavelmente, assistiremos à diminuição da contribuição da disciplina e do universo das práticas corporais, tendo em vista a construção de uma escola crítica e dialógica, que perspectiva a formação do sujeito autônomo e emancipado nos termos de Adorno e Freire.

É importante frisar que esse aspecto se coloca como primeiro e fundamental para afirmarmos um projeto crítico e reflexivo para as práticas corporais na escola contemporânea, ou seja, a sua não retirada ou diminuição de espaço no Ensino Médio e demais etapas da Educação Básica e modalidades de ensino. Na lógica do trabalho flexível e da formação para o mercado de trabalho e para a conformação com o desemprego, a Educação Física perde o seu valor de atividade de atuação na dimensão natural do corpo dos indivíduos para ser irrelevante na escola ou atuar em conformidade com a formação de consumidores das práticas corporais na esfera do privado (D’AGOSTINI; TITTON, 2015; BRACHT, 2017; 2019).

Nesse sentido, nossa proposição é que a disciplina recupere o seu discurso legitimador na escola a partir da complexidade do seu objeto de conhecimento, o qual necessita ser socializado, discutido e recriado no tempo e espaço da escola de

forma crítica e autônoma. Sendo assim, concordamos com Betti (1994; 2005) e Bracht (2019), os quais apontam a cultura corporal de movimento como o objeto de estudo da Educação Física na escola⁹. Para esses autores, tendo em vista uma formação crítica e emancipada, não basta que o objeto da Educação Física, expresso em práticas corporais como o jogo, o esporte, as lutas, a ginástica, a dança etc., passe por uma crítica sociológica e filosófica no plano discursivo, e sim que a ideia de ser crítico perpassa também pelo corpo. Ou seja, não estamos falando de um tipo de conhecimento que pode ser aprendido apenas por meio de operações cognitivas e assimilação de conceitos, mesmo sendo uma dimensão fundamental de uma educação crítica, porém:

Na escola, a Educação Física seleciona e problematiza temas da cultura corporal de movimento tendo em vista sua intencionalidade pedagógica (que decorre da escolha por determinados valores), aqui delimitada pela intenção de propiciar aos alunos a apropriação crítica da cultura corporal de movimento, associando organicamente o 'saber movimentar-se', o 'sentir movimentar-se' e o 'saber sobre' esse movimentar-se, constituindo o que Betti (1994) denominou saber orgânico. (BETTI, 2005, p. 188)

Desse ponto de vista, formar para a autonomia e emancipação, no âmbito das práticas corporais, significa reconsiderarmos a ideia de ser crítico e proporcionarmos aos estudantes experiências reflexivas com as práticas corporais, em termos de saber movimentar-se, sentir movimentar-se e saber sobre esse movimentar-se. Além

⁹ É válido destacar que o debate sobre o objeto de ensino da Educação Física na escola é complexo e apresenta uma série de disputas em torno do significado teórico e das possibilidades práticas de certos termos (NEIRA; SOUZA JÚNIOR, 2016). Por exemplo, os conceitos de cultura corporal, cultura de movimento e cultura corporal de movimento, ainda que com suas diferenças teórico-políticas, apresentam o mérito de desnaturalizar o objeto da área, na medida em que colocam o conceito de cultura como central para pensarmos a intervenção pedagógica no campo escolar, superando, mas sem negar completamente, conceitos como atividade física, exercício físico e aptidão física (BRACHT, 2005). Nesse estudo, apesar de fazermos uso do conceito de cultura corporal de movimento, reconhecemos a relevância e importância histórica de outras perspectivas teóricas como aquelas expostas nos estudos de Soares, Taffarel, Varjal, Castellani Filho, Escobar e Bracht (1992) e Kunz (1991; 1994), que discutiram profundamente o campo de conhecimento da Educação Física.

da possibilidade crítica por meio do corpo, que é similar à proposição de Freire (2014; 2016) sobre a consideração do humano enquanto corpo consciente, essa concepção de objeto da Educação Física e da complexidade da prática pedagógica da área pode nos ajudar a reorientar a relação entre teoria e prática no sentido da experiência formativa, defendida pelos teóricos da Teoria Crítica da Sociedade, que, como bem destacado por Adorno e Horkheimer (1985), deve ser sempre alguma coisa de corpo todo, sem fragmentação entre o pensar e o sentir.

Como consequência da compreensão da cultura corporal de movimento enquanto um saber orgânico que necessita ser tratado de modo crítico e reflexivo com vistas a produzir estudantes autônomos e emancipados neste universo, apontamos a necessidade de a escola contemporânea realizar uma espécie de tensão e relação permanente com as diversas manifestações da cultura corporal de movimento presentes na realidade social. No sentido de Freire (2016) e Freire e Shor (2021), é preciso que a escola conceba de modo articulado a relação entre o contexto teórico e o contexto prático. Quer dizer, a escola deve partir de uma relação crítica com os acontecimentos e manifestações da cultura corporal de movimento presentes fora dela, não simplesmente de sua negação enquanto saber menos importante ou apenas dominado pela ideologia fatalista burguesa.

Se faz sentido a afirmação de Adorno (1996; 2020) de que existem diversos mecanismos de mediação da formação além da escola, no que concerne ao tema das práticas corporais, é função dela não apenas oportunizar vivências e experiências com diferentes formas de movimento (saber fazer), mas construir o processo de produção de compreensão no sentido freiriano sobre os diversos usos e formas de presença das práticas corporais que compõem a cultura corporal de movimento nos diferentes contextos socioculturais e econômicos (saber sobre esse fazer). É justamente nessa mediação entre a experiência de ser crítico perpassando pelo corpo e a consideração da necessidade de reflexão sobre a dialética entre a cultura corporal de movimento dentro e fora da escola que vislumbramos caminhos

para uma formação, no âmbito das práticas corporais na escola, que seja, de fato, diferente das atuais orientações neoliberais expressas em políticas educacionais como a BNCC e a reforma do Ensino Médio.

Em termos práticos, temos encontrado diversos exemplos concretos de práticas pedagógicas inovadoras com potencial emancipatório na Educação Física escolar, as quais, entre vários objetivos, buscam produzir um contato crítico e reflexivo dos estudantes com as práticas corporais. No estudo organizado por Bracht, Almeida e Wenez (2018), constatamos a exposição de práticas pedagógicas que buscaram reorientar o sentido da Educação Física escolar. Sumariamente, tais práticas apresentam características como: processo de planejamento e avaliação cooperativos entre estudantes e professores; diversificação de conteúdos, temas e metodologias de ensino, superando a monocultura do esporte; trabalho com objetos de conhecimento teóricos e reflexivos, não somente com o ensino do gesto técnico padronizado; diretividade e intencionalidade pedagógica; relação teórica e prática baseada no pensar sobre a prática, e não na transposição mecânica de elementos tidos como teóricos para os contextos práticos de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sinalizamos que o presente estudo não buscou fornecer respostas conclusivas e, muito menos, unificar caminhos sobre a formação para a autonomia e emancipação no âmbito das práticas corporais na escola contemporânea. A partir das contribuições de Theodor Adorno e Paulo Freire, observamos que autonomia e emancipação são temas de significativo apelo dentre os discursos críticos e transformadores em ciências humanas. Em relação à educação, ambos os autores corroboram com a finalidade da formação de sujeitos autônomos e emancipados.

No que diz respeito à Educação Física e o campo das práticas corporais, apontamos que existem muitos entraves para a formação de sujeitos autônomos e emancipados, neste universo, a partir da escola. O primeiro deles é a própria

conformação da escola moderna aos moldes do ideário neoliberal, o qual tenta reduzir a educação ao mero treinamento de habilidades e capacidades que possam ser aproveitadas pelo setor produtivo. Além de um projeto de sujeito cuja habilidade central é a adequação às mudanças econômicas e sociais operadas pela reorganização produtiva.

A possível clarificação de processos de autonomia e de emancipação por meio da educação apresenta o corpo crítico para os conteúdos e o rompimento de ideários reduzidos ao pragmatismo ou ao funcionalismo.

Para a Educação Física, resta resistir a esse processo de formação de consumidores das práticas corporais na esfera do privado a partir e com a escola. Para tal, apontamos, neste estudo, que os desafios para uma formação autônoma e emancipada, no âmbito das práticas corporais da cultura corporal de movimento, perpassam pelo enfretamento e consideração de desafios como: a instabilidade legislativa da Educação Física na escola brasileira; a questão da complexidade do objeto de estudo da disciplina; a tensão permanente entre escola e realidade social para a reflexão sobre as práticas corporais na sociedade contemporânea.

Portanto, ainda que esses conceitos tenham significados e usos distintos nesses ilustres pensadores do século XX (Paulo Freire e Theodor Adorno), não temos dúvida de que o cerne de suas propostas sobre educação e formação parte da crítica e da necessidade de superação de todas as estruturas sociais e processos de subjetivação os quais cerceiam a liberdade e o potencial transformador dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ADORNO, Theodor. Teoria da semicultura – Parte I. **Revista Educação e Sociedade**, n. 56, ano XVII, p. 388-411, dez. 1996.

ALMEIDA, Felipe; BRACHT, Valter; VAZ, Alexandre. Educação Física, pedagogia crítica e ideologia: gênese e interpretações. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 2., p. 317-331, abr./jun. 2015.

ARENDT, Hannah. A crise na educação. *In*: ARENDT, Hanna. **Entre o passado e o futuro**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BETTI, Mauro. Educação física como prática científica e prática pedagógica: reflexões à luz da filosofia da ciência. **Rev. Bras. Educ. Fís. Esp.**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 183-97, jul./set. 2005.

BETTI, Mauro. O que a semiótica inspira ao ensino da Educação Física. **Discorpo**. São Paulo, n. 3, p. 25-45, 1994.

BETTI, Mauro. Por uma teoria da prática. **Motus Corporis**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2. p. 73-127. dez. 1996.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRACHT, Valter. **A construção do campo acadêmico da ‘Educação Física’ no período de 1960 até nossos dias**: onde ficou a Educação Física? IV Encontro Nacional de História do Esporte, Lazer e Educação Física – CHELEF, 1996.

BRACHT, Valter. A Educação Física brasileira e a crise da década de 1980: entre a solidez e a liquidez. *In*: **A educação Física cuida do corpo... e “mente”**: novas contradições e desafios do século XXI. MEDINA, João Paulo (org.). 26. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2017.

BRACHT, Valter. **A educação física escolar no Brasil**: o que ela vem sendo e o que ela pode ser (elementos de uma teoria pedagógica da educação física). Ijuí: Editora Unijuí, 2019.

BRACHT, Valter; ALMEIDA, Ueberson; WENETZ, Ileana (org.). **A educação física escolar na américa do sul: entre a inovação e o abandono/desinvestimento pedagógico.** Curitiba: Editora CRV, 2018.

BRACHT, Valter. Cultura Corporal, Cultura de Movimento ou Cultura Corporal de Movimento? *In*: Souza Júnior, M. **Educação Física Escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica.** Recife: EDUPE, 2005. p. 97-106.

BRASIL. **Decreto nº 69.450, de 1 de novembro de 1971.** Brasília, 1971.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base.** Ministério da Educação. Brasília, 2017.

BRASIL. **Lei nº 10.328 de 1º de dezembro de 2001:** introduz a palavra obrigatório após a expressão curricular do §3º do art. 26 da lei de nº 9.394/96. Presidência da República. Brasília, 2001.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017:** institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Presidência da República. Brasília, 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996:** dispõe sobre as bases da educação nacional. Senado Federal. Brasília, 1996.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física/Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2019.

CANÁRIO, Rui. **O que é a Escola?** um “olhar” sociológico. Porto: Porto Editora, 2005.

CAPARROZ, Eduardo. **Entre a educação física na escola e a educação física da escola.** 3. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2007.

CERQUEIRA, Jackson. Uma visão do neoliberalismo: surgimento, atuação e perspectivas. **Sitientibus**, Feira de Santana, n. 39, p. 169-189, jul./dez. 2008.

D'AGOSTINI, Adriana; TITTON, Mauro. Educação Física no contexto da crise estrutural do capital e nas mudanças do mundo do trabalho: repercussões na formação de professores. *In: **Conhecimento em Educação Física**: no movimento das mudanças, no mundo do trabalho.* SOUZA; Maristela; RIBAS, João; CALHEIROS; Vicente (org.). Santa Maria: Editora da UFSM, 2015.

DAOLIO, Jocimar. **Educação Física brasileira**: autores e atores da década de 80. Campinas, SP: Papirus, 1998.

DARIDO, Suraya. **Educação Física na escola**: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Kopgan S.A, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 49. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREITAS, Luiz. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./-dez. 2014.

FURTADO, Renan; BORGES, Carlos. Educação Física escolar: legitimidade e escolarização. **Revista Humanidades e Inovação**, Tocantins, v. 7, n. 10 p. 24-38, 2020.

KUNZ, Elenor. **Educação Física**: ensino & mudanças. Ijuí: Editora Unijuí, 1991.

KUNZ, Elenor. **Transformações Didático-Pedagógicas do Esporte**. Ijuí: Editora Unijuí, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, mar. 2012.

MONTEIRO, Elane. **O lugar dos jogos eletrônicos na educação física escolar: intervenções docentes e contribuições para uma educação de gênero na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará**. 110 f. Dissertação (Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica). Universidade Federal do Pará, 2021.

MOTA, Eduardo; VENÂNCIO, Luciana. Aspectos legais da educação física e integração à proposta pedagógica da escola. *In*: DARIDO, Suraya; RANGEL, Irene. (org.). **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

NEIRA, Marcos Garcia; ALVIANO JÚNIOR, Wilson; ALMEIDA, Déberson. A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 41, p. 31-44, set./dez. 2016.

NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**. Brasília, v. 40, p. 215-223, 2018.

NEIRA, Marcos Garcia; SOUZA JÚNIOR, Marcílio. A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 188-206, set. 2016.

PAIVA, Fernanda. Constituição do campo da Educação Física no Brasil: ponderações acerca da sua identidade e autonomia. *In*: BRACHT, Valter; CRISÓRIO, Ricardo (org.). **A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados; Rio de Janeiro, PROSUL, 2003.

SILVA, Ana Márcia. Entre o corpo e as práticas corporais. **Arquivos em movimento**, v. 10, n. 1, p. 5-20, jan./jun. 2014.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação física: raízes europeias e Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SOARES, Carmen Lúcia; TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; VARJAL, Elizabeth; CASTELLANI FILHO, Lino; ESCOBAR, Micheli Ortega; BRACHT, Valter. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

VAZ, Alexandre Fernandez. Certa herança marxista no recente debate da educação física no Brasil. **Movimento**, Porto Alegre, v. 25, p. e25069, nov. 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/96236>.

OS IMPACTOS DO DISTANCIAMENTO SOCIAL DA PANDEMIA (COVID-19) SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA: PERSPECTIVAS VYGOTSKYANAS

THE IMPACTS OF THE SOCIAL DISTANCE OF THE PANDEMIC (COVID-19) ON CHILD DEVELOPMENT: VYGOTSKYANAS PERSPECTIVES

LOS IMPACTOS DEL DISTANCIA SOCIAL DE LA PANDEMIA (COVID-19) EN EL DESARROLLO INFANTIL: PERSPECTIVAS VYGOTSKYANAS

Maria Luciléia Gonçalves da Silva
leynhasilva_20@outlook.com

Graduanda em Letras pela Universidade Regional do Cariri - URCA/CE.

Rita Celiane Alves Feitosa
celianepsicologia@gmail.com

Especialista em Ciências da Educação e Docência do Ensino Superior, em Políticas Públicas em Saúde Coletiva e em História Geral com Ênfase em Sociologia e Culturas Afro e Indígenas

RESUMO

O presente estudo objetivou analisar os impactos do distanciamento social causados pela pandemia da COVID-19 sobre o desenvolvimento da criança, a partir da perspectiva vygotkyana. Este trabalho caracteriza-se como uma revisão integrativa de literatura, embasado numa abordagem qualitativa. As obras encontradas foram analisadas considerando-se três aspectos: pré-análise, exploração de material e tratamento dos resultados: inferência e interpretação, a partir da utilização do descritor: “Distanciamento Social *and* Desenvolvimento *and* criança”. Considerando a interação social como um fator fundamental para o desenvolvimento infantil, os resultados apontaram que o distanciamento social provocado pela COVID-19 modificou drasticamente a rotina das crianças, acarretando impactos negativos ao seu desenvolvimento. Deste modo, conclui-se que a ausência de relações sociais durante a pandemia da COVID-19 trouxe dificuldades para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças, dificultando o seu processo de

aprendizagem. Outro ponto a ser destacado refere-se à ampliação da desigualdade social, em que muitas crianças não tiveram acesso ao ensino remoto, ampliando-se os impactos negativos a este público.

Palavras-chave: Distanciamento Social. Desenvolvimento. Impactos.

ABSTRACT

The present study aimed to analyze the impacts of the social distancing caused by the COVID-19 pandemic on child development from a Vygotskian reading. This work is characterized as an integrative literature review based on a qualitative approach. The works found were analyzed considering three aspects: pre-analysis, material exploration, and treatment of results: inference and interpretation, using the descriptor: "Social Distancing and Development and Child." The results, considering social interaction as a fundamental factor for child development, pointed out that the social distancing caused by COVID-19 drastically changed the children's routine, leading to negative impacts on them. Thus, it is concluded that the absence of social relationships during the COVID-19 pandemic brought difficulties to the children's cognitive, social and emotional development, impairing their learning process. Another point to be highlighted is the expansion of social inequality, where many children do not have. Access to remote education, increasing the negative impacts on this public.

Keywords: Social Distancing. Development. Impacts.

RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo analizar los impactos del distanciamiento social provocado por la pandemia de COVID-19 en el desarrollo infantil, desde una perspectiva vygotskyana. Este trabajo se caracteriza por ser una revisión integrativa de la literatura, basada en un enfoque cualitativo. Los trabajos encontrados fueron analizados considerando tres aspectos: pre-análisis, exploración material y tratamiento de los resultados: inferencia e interpretación, a partir del uso del descriptor: "Distanciamiento Social y Desarrollo y niño". Considerando la interacción social como un factor fundamental para el desarrollo infantil, los resultados mostraron que la distancia social provocada por el COVID-19 cambió drásticamente la rutina de los niños, provocando impactos negativos en su desarrollo. De esta forma, se concluye que la ausencia de relaciones sociales durante la pandemia del COVID-19 trajo dificultades al desarrollo cognitivo, social y emocional de los niños, dificultando su proceso de aprendizaje. Otro punto a destacar se refiere a la

expansión de la desigualdad social, donde muchos niños no tienen acceso a la educación a distancia, aumentando los impactos negativos sobre este público.

Palabras clave: Distanciamiento Social. Desarrollo. impactos
INTRODUÇÃO

Em dezembro de 2019 surgiu na China o novo coronavírus denominado “*severe acute respiratory syndrome coronavirus-2*” (SARS-CoV-2). A doença, associada ao SARS-CoV-2, denominada “*coronavirus disease 2019*” (COVID-19), acarretou uma grande crise sanitária a nível mundial, sendo considerada uma pandemia (FIOCRUZ, 2020).

Tendo em vista esta problemática, a Organização Mundial da Saúde (OMS) agiu rapidamente na tomada de medidas que minimizassem os impactos deste vírus, como o distanciamento social, que acarretou a suspensão de algumas atividades, entre elas os serviços educacionais, de turismo, de lazer, comerciais, etc, mantendo-se ativos apenas os serviços considerados essenciais (COSTA *et al.*, 2020).

Diante da inserção compulsória do distanciamento social no cotidiano da sociedade, os seres humanos, principalmente as crianças, sofreram impactos em suas rotinas, ficando impossibilitadas de participarem de atividades sociais. Descortinou-se um cenário inédito para toda uma geração que se encontra sendo forçada a renunciar ao seu lazer e convívio grupal em prol da sua proteção e de seus familiares, interrompendo os processos que envolvem a interação social.

A interação social é um fenômeno fundamental para o desenvolvimento das crianças, pois através dela acontecem os processos de comunicação, aprendizagem e interação cultural, onde são incorporados normas, valores e sentidos, acarretando a formação da personalidade e dos processos subjetivos da criança. Este processo acarreta benefícios para o seu desenvolvimento integral, podendo ser vivenciada em brincadeiras com amigos, no ambiente familiar ou no espaço escolar (VYGOTSKY, 1998).

Lima e Silva (2021) afirmam que a Educação Infantil se configura como o início da interação social da criança fora do ambiente familiar. Esta interação não ocorre de maneira direta, mas mediada por aspectos simbólicos como a fala, a expressão corporal e a escrita. A partir desses códigos, originam-se os processos mentais superiores, que se configuram como o pensamento, a linguagem, a atenção e o comportamento volitivo, deste modo, a aprendizagem está relacionada com o aspecto social, sendo a Educação Infantil uma peça fundamental para o desenvolvimento integral da criança a partir dos processos de interação entre os pares (VYGOTSKY, 1998).

Nesse âmbito, a interação social configura-se como um eixo estruturante das práticas pedagógicas na Educação Infantil, a partir da qual as crianças adquirem experiências que as permitem apropriarem-se dos diversos conhecimentos emanados de suas ações de interação, possibilitando o seu desenvolvimento integral (BRASIL, 2017). “As crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural” (BRASIL, 2017, p. 40-41).

Compreendendo a interação social como um fator preponderante para desenvolvimento da criança, e a escola como um eixo possuidor de uma função indispensável para essa formação, podemos questionar: qual a visão vygotskyana sobre os impactos do distanciamento social provocado pela pandemia da COVID-19 sobre o desenvolvimento da criança? Destarte, este estudo tem por objetivo analisar os impactos causados pelo distanciamento social sobre o desenvolvimento da criança a partir da visão vygotskyana.

Tendo em vista a contemporaneidade da temática abordada neste estudo, percebe-se a incipiência de estudos referentes a este problema de pesquisa. Nesse sentido, conhecer os impactos do distanciamento social sobre os processos de

desenvolvimento da criança pode ajudar a minimizá-los, contribuindo para que as crianças tenham um desenvolvimento integral e contínuo.

MATERIAIS E MÉTODOS

Esse estudo fundamenta-se como uma revisão integrativa de literatura, pois possibilita a síntese de estudos já publicados, o que permite a geração de novos resultados, pautados em resultados fundamentados cientificamente (BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011). A metodologia é de cunho qualitativo e descritivo, pois objetiva compreender e interpretar as concepções de determinados grupos sociais, buscando analisar os contextos de um fenômeno (MOURA, 2021).

A coleta de dados se deu no mês de setembro de 2021, a partir da utilização das seguintes bases de dados: SciELO, LILACS e GOOGLE SCHOLAR, mediante utilização do descritor: “Distanciamento Social *and* Desenvolvimento *and* criança”. A seleção destas bases de dados justifica-se pela capacidade de congregar um número significativo de produções acadêmicas. Devido ao baixo número de artigos encontrados nas bases Scielo e Lilacs, decidiu-se utilizar o Google Scholar para ampliar a quantidade de artigos encontrados. Para a seleção de suas obras, foi adotado como critério a análise da primeira a quarta página, tendo em vista encontrar os melhores artigos. O quadro 1 (um) apresenta o quantitativo de artigos encontrados.

Quadro 1. Total de artigos encontrados.

TERMOS	SCIELO	LILACS	GOOGLE SCHOLAR	TOTAL
Distanciamento Social <i>and</i> Desenvolvimento <i>and</i> criança	03	27	50	80

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Os critérios de inclusão foram: a) obras em português; b) obras que apresentam uma abordagem que trate dos impactos do distanciamento social sobre o desenvolvimento da criança; c) artigos originais e de revisão. Foram critérios para exclusão: a) indisponibilidade completa gratuita em meio eletrônico; b) artigos que não tratavam do objetivo proposto neste estudo.

Através dos estudos nas bases de dados, foram encontrados um total de 80 obras. Ao realizar a leitura e análise do título, foram excluídos 69 artigos, pois já em seu título apresentavam temáticas diferentes do objetivo deste estudo, permanecendo assim 11 estudos. Após a leitura dos artigos na íntegra, e a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, descartaram-se oito artigos que apresentavam objetivos diferentes do proposto neste trabalho, restando assim três artigos incluídos neste estudo.

Os dados obtidos a partir dos instrumentos de coleta de dados foram triangulados a partir da criação de unidades de registro. Acredita-se que essa estratégia contribui para a validade interna da pesquisa a partir da promoção do aprofundamento da análise, possibilitando melhor precisão da análise (FLICK, 2009).

Os artigos foram analisados a partir da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2011) abrangendo três aspectos: pré-análise, que se configura como uma análise para a seleção dos artigos que irão compor a pesquisa; exploração de material, que consiste na coleta de dados, e a terceira etapa versa sobre o tratamento dos resultados: inferência e interpretação, na qual compreende-se a descrição e interpretação dos dados.

RESULTADOS

Os resultados foram constituídos por um total de três publicações, sendo dois artigos originais, apresentando características relacionadas aos impactos da

pandemia da COVID-19 no desenvolvimento da criança. (FEITOSA; SANTOS, 2020; PAIVA *et al.*, 2021). Além disso, um artigo de revisão (PACHECO; HÜBNER, 2021).

Quadro 2. Artigos incluídos no estudo.

Periódico	Autor/ano	Título do Artigo
VII Congresso Nacional de Educação- CONEDU	Feitosa; Santos (2020).	Os efeitos do distanciamento social em contexto de pandemia (COVID-19) no desenvolvimento cognitivo da criança em processo de alfabetização: uma visão vygotskyana.
Revista Brasileira de Enfermagem.	Paiva <i>et al.</i> , (2021).	Comportamento infantil durante o distanciamento social na pandemia de COVID-19.
Revista Signo.	Pacheco; Hübner (2021).	Como o distanciamento social em tempos de pandemia desafia os estágios iniciais da aprendizagem da leitura em crianças.

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Em estudo proposto por Feitosa e Santos (2020), as autoras objetivaram compreender a percepção de professores alfabetizadores sobre os efeitos do distanciamento social em contexto de pandemia e seus impactos para o desenvolvimento cognitivo da criança por meio do ensino remoto. No que concerne aos procedimentos metodológicos, o estudo foi estruturado a partir de uma abordagem qualitativa, exploratória e como procedimento, o estudo de caso. Como instrumento para a coleta de dados, foi utilizada a entrevista semiestruturada, aplicada de maneira virtual a partir da utilização da ferramenta

Google Forms. Participaram da pesquisa oito professores do 1º ano do ensino fundamental, lotados na rede pública (urbana e rural) da cidade de Araripe-CE.

Os resultados encontrados apontam que a mediação docente e as interações sociais no processo ensino-aprendizagem são fundamentais para o desenvolvimento da criança, principalmente em período de alfabetização, elementos que em período de distanciamento social, provocado pela COVID-19, apresentaram-se restritos e que podem trazer consequências para o desenvolvimento cognitivo infantil. As autoras concluem que o distanciamento social trouxe impactos negativos para o desenvolvimento cognitivo das crianças, tendo em vista a pouca interação social entre professor e aluno, visto que, ainda existem pais que não possuem alfabetização adequada, ampliando a dificuldade de alfabetização.

Em estudo realizado por Paiva *et al.*, (2021), os autores tiveram como objetivos descrever as atividades diárias realizadas por crianças de 6 a 12 anos incompletos e analisar o comportamento infantil durante distanciamento social diante da pandemia de COVID-19. Como procedimento metodológico, foi utilizado o estudo transversal com crianças em fase escolar, residentes no Brasil. Os dados foram coletados via formulário *on-line*. Para análise da associação de variáveis categóricas com comportamento infantil, aplicou-se teste exato de *Fisher*, quando significativa, utilizou-se o *oddsratio*.

Foram analisados os dados de 530 crianças, os resultados apontaram que 52% das crianças apresentaram ansiedade, e esta associou-se significativamente com alterações no sono e apetite, prejudicando o desenvolvimento das crianças. Os autores evidenciam a importância de que pais/responsáveis possam estimular momentos para que as crianças possam se expressar, não minimizando seus sentimentos e provendo suporte emocional a fim de minimizar os impactos negativos para o desenvolvimento social, cognitivo e motor das crianças.

Pacheco e Hübner (2021) propuseram um estudo que objetivou discutir o distanciamento social em tempos de pandemia do COVID-19 no desenvolvimento

inicial da leitura em crianças. Como procedimento metodológico, foi adotada a revisão bibliográfica de literatura, na qual foram analisados livros e artigos sobre a temática em questão.

Os resultados apontam que no distanciamento social provocado pela pandemia da COVID-19, é necessária uma ação conjunta, contínua e eficiente entre professores, pais e governos, para que se possa minimizar os impactos causados pelo distanciamento social, visto que a orientação da criança para a construção da consciência da relação grafema, fonema e a criação de um espaço privilegiado para a leitura são condições essenciais para o seu desenvolvimento. As autoras concluem que é possível observar que o novo modelo de ensino (remoto emergencial) não consegue garantir o acesso universal à escola. A desigualdade social e cultural neste país tão vasto impõe a necessidade de encontrarmos modos específicos e especiais de ensino a partir de cada realidade local.

DISCUSSÕES

A chegada da pandemia da COVID-19, identificada como uma síndrome respiratória aguda grave (COSTA *et al.*, 2020), surpreendeu o mundo, pois essa problemática acarretou crises sociais, sanitárias e econômicas a nível mundial. Desde o início da pandemia, a Organização Mundial da Saúde busca, de maneira incessante, conter o vírus e encontrar formas seguras para o desenvolvimento das atividades sociais. Tendo em vista esse cenário, foi decretada a necessidade do distanciamento social, uso de álcool em gel e máscaras de proteção, medidas que objetivam a diminuição da propagação do vírus.

Dentro desta perspectiva, a educação teve que se adequar a essa “nova realidade”, encontrando no ensino remoto um meio para garantir a continuidade do processo de ensino-aprendizagem das crianças e minimizar os prejuízos educacionais que emanam do afastamento dos alunos do ambiente escolar formal. Deste modo, temos de um lado a adoção de medidas de proteção para a população

e de outro, o desencadeamento de medidas para que o processo de ensino acontecesse e conseqüentemente o desenvolvimento dos alunos pudesse acontecer.

No que concerne ao desenvolvimento de processos que envolvem a alfabetização e a valorização dos aspectos socioemocionais das crianças, Oliveira, Rios e Conte (2020) evidenciam que estes aspectos possuem certa complexidade, uma vez que estão interligados aos aspectos culturais dos alunos, fator que gera tensão no campo educacional. Deste modo, tendo em vista a complexidade desse fenômeno ao longo do desenvolvimento da educação básica, como lidar com esse aspecto diante do processo pandêmico que estamos vivenciando?

Santos *et al.* (2020) enfatizam que o universo cultural e social das crianças deve ser valorizado. Desta forma, o professor deve reconhecer que todos os alunos possuem percepções culturais subjetivas que devem ser valorizadas e exploradas no contexto escolar. Principalmente no retorno a escola, tendo em vista o rompimento das relações socioculturais entre as crianças e os ambientes sociais.

Enfatizamos que o pensamento vygotskyano parte da percepção de que o desenvolvimento não pode ser compreendido sem levar em consideração o contexto social e cultural em que os alunos estão inseridos. Deste modo, é fundamental que haja relações sociais para que o aluno internalize os aspectos socioculturais e desenvolva-se de maneira integral.

Vygotsky (1998) afirma que a interação social é um fator fundamental para o desenvolvimento infantil, tornando-se um aspecto essencial para o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Deste modo, a aprendizagem não ocorre de maneira direta e isolada, mas de acordo com sua participação e vivência social. É através da participação em grupos sociais que acontecem trocas de informações, acarretando no desenvolvimento cognitivo da criança, de acordo com suas condições inatas e empíricas (MOREIRA, 1999).

Segundo Vygotsky (1998), é através da mediação que os processos sociais se convertem em processos mentais superiores, que se configuram como o pensamento, a linguagem e o comportamento volitivo. Por isso, o desenvolvimento cognitivo humano não pode ser independente do contexto social, pois ele é a conversão de relações sociais em funções mentais (MOREIRA, 1999).

No processo de ensino-aprendizagem, o professor possui uma função de mediação, a qual Vygotsky (1998) denomina de zona de desenvolvimento proximal. Esta seria a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, ou seja, é a distância entre o que a criança já sabe fazer sozinha e o que ela ainda não é capaz de fazer. Desta forma, a zona de desenvolvimento proximal definiria aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, significando aquilo que a criança ainda não faz sozinha hoje, mas que será capaz de fazer brevemente com o auxílio da mediação do professor (MOREIRA, 1999).

A pandemia desencadeada pela COVID-19 provocou um distanciamento das relações entre a zona de desenvolvimento proximal e a criança, dificultando a interação social entre professor e aluno. Por mais que os recursos tecnológicos se configurem como uma ferramenta em que possa acontecer certa socialização de forma síncrona, existem variáveis que quando estão inseridas no contexto social da criança, acarretam prejuízos à sua formação, como o acesso precário a internet, ausência de estrutura familiar, insegurança alimentar etc.

Em seu estudo, Paiva *et al.*, (2021) relatam que o distanciamento social provocou ansiedade em 52% das 530 crianças que participaram da pesquisa, acarretando prejuízos a formação destas crianças. No período de quarentena, momento em que todas as pessoas não poderiam sair de casa, diminuíram-se os níveis de realização de jogos, brincadeiras e aspectos lúdicos, que na perspectiva vygotskana, são considerados fundamentais para as relações intra e interpessoais

das crianças, contruindo-se um intercâmbio de informações entre duas ou mais pessoas (MOREIRA, 1999).

As crianças possuem características típicas na utilização de seus sentimentos e pensamentos. É através dos gestos corporais que elas se conectam com o ambiente em que estão inseridas (LIMA; SILVA, 2021b). É a partir da ação lúdica que a criança ressignifica as situações cotidianas com distintos significados. A exploração do mundo através do lúdico é um aspecto fundamental para o desenvolvimento integral da criança, possibilitando o partilhamento de experiências, crenças e concepções criadas a partir do seu contexto social (LIMA; SILVA, 2021c).

Para Vygotsky (1998), o brincar está relacionado com a aprendizagem, pois é na brincadeira que residem aspectos como a interação social e a criatividade, formando uma base que permitirá a criação de aprendizagens mais elaboradas. Desta forma, o lúdico torna-se uma proposta educacional para o enfrentamento das dificuldades no processo ensino-aprendizagem (ROLIM; GUERRA; TASSIGNY, 2008).

As conexões entre o desenvolvimento, o brincar e a mediação são fundamentais para a fomentação de novas aprendizagens. Existe uma estreita aproximação entre os aspectos lúdicos e as funções psíquicas superiores, compreendendo assim a sua relevância sociocognitiva. As atividades lúdicas se configuram como um caminho para a interação entre as crianças e o meio social em que estão inseridas, gerando novas experiências e conseqüentemente a sua formação integral (ROLIM; GUERRA; TASSIGNY, 2008).

No que concerne ao período de isolamento social, Da-Mata *et al.*, (2020) evidenciam que as crianças estão sujeitas a alterações no seu convívio social, como a restrição do convívio social com familiares e amigos e alterações na rotina escolar, impactando na redução da socialização. Esses aspectos podem gerar modificações de humor, sintomas de estresse, depressão ou ansiedade, destacando-se ainda o

falecimento de familiares provocado pela COVID-19, acarretando prejuízos ao desenvolvimento integral da criança.

Em relação aos aspectos educacionais, Pacheco e Hübner (2021) enfatizam que o novo modelo de ensino (remoto emergencial) não consegue garantir o acesso universal à escola, tendo em vista a ampla desigualdade de recursos financeiros e culturais no Brasil, acarretando prejuízos à formação da criança.

Fonseca (2011) salienta que a capacidade do raciocínio e do pensamento não são inatas. Para que as funções cognitivas possam se desenvolver, é necessária uma vivência contínua sobre tais capacidades, sendo mediadas pelo professor. Lent (2018) destaca que o processo de aprendizagem envolve a captação de informações do ambiente, onde o cérebro as guarda por determinado período de tempo, utilizando-as para nortear as ações subsequentes. Cada vivência e cada estímulo constroem as representações da criança, constituindo suas habilidades cognitivas.

Vygotsky (1998) destaca que as relações intersubjetivas, que estão interligadas pela cultura e pela linguagem, são fundamentais para o desenvolvimento da criança. Deste modo, quanto mais ricas e diversificadas forem as práticas sociais de aprendizagem, maiores possibilidades terão os sujeitos de se desenvolverem e de ampliarem suas funções psicológicas e sua formação humana. É no desenvolvimento das relações sociais e na inserção cultural que se promove o desenvolvimento daquilo que nos é especificamente humano. Podemos dizer que os modos humanos são históricos e culturais, próprios de determinado contexto sociocultural.

A leitura e a escrita não se configuram como aspectos inatos à criança. Sua aquisição está interligada às práticas sociais e culturais em que ela está inserida. “A palavra materializada sobre o papel não é um fim em si mesmo. Ela cria relações entre os indivíduos: a criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura, aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita”, (SMOLKA 1998, p. 63). Desta

forma, a compreensão da leitura e da escrita não acontece de maneira isolada, não é algo biologicamente constituído, mas sim formado a partir de suas relações sociais. É a partir da troca de experiências que se possibilita o acesso a esse mundo simbólico.

Ainda que as instituições educacionais tenham conseguido efetivar aulas por meio do ensino remoto a partir da aplicação de recursos tecnológicos, a ausência da socialização, do “calor humano” e das trocas de experiências acarretam prejuízos para as crianças, não só nas questões que tangem ao processo de aprendizagem escolar, mas também o seu desenvolvimento socio-emocional, pois a interação e a mediação por meio de problematizações, brincadeiras, atividades em grupos e aulas extraescolares são ferramentas de grande importância para o processo de construção do conhecimento.

Mesmo compreendendo de maneira positiva a utilização dos recursos tecnológicos para a manutenção das aulas, seja de forma remota síncrona ou assíncrona, estes processos não suprem as necessidades de interação das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo objetivou analisar os impactos causados pelo distanciamento social sobre o desenvolvimento da criança a partir de uma visão vygotskyana, tendo em vista a necessidade da providência de novos métodos para a continuidade do processo de ensino e aprendizagem, na tentativa de garantir o desenvolvimento integral dos alunos.

Compreendendo a importância das relações sociais, concluímos que a ausência destas relações durante a pandemia da COVID-19 acarretou impactos negativos às crianças, causando prejuízos para o seu desenvolvimento, como alterações de humor, ansiedade, depressão, estresse e grande dificuldade no

desenvolvimento cognitivo, dificultando o processo de aprendizagem. Outro ponto a ser destacado refere-se à ampliação da desigualdade social, pois muitas crianças não tiveram acesso ao ensino remoto, ampliando-se os impactos negativos a este público.

Se antes do isolamento social provocado pela COVID-19 já havia gerava debates acerca da complexidade do processo de ensino-aprendizagem das crianças, a partir do desenvolvimento deste estudo, esperamos que as discussões sobre este fenômeno, sejam ampliados. Desta forma, faz-se necessário que mais pesquisas sejam desenvolvidas no sentido de auxiliar à elucidação do fenômeno em questão.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**, São Paulo: Edições 70, 2011.
- BOTELHO, L. L. R. CUNHA, C. C. A. MACEDO, M. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Revista eletrônica Gestão e Sociedade**, v, 5. n, 11, p. 122-136, 2011. Acesso em: 09/09/2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Acesso em: 09/09/2021.
- COSTA, I. C. P, *et al.*, Produção científica em periódicos online sobre o novo coronavírus (COVID-19): pesquisa bibliométrica. **Texto & Contexto Enfermagem**. v. 29, n. Edição Especial, p. 1-18, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1980-265X-TCE-2020-0235>> Acesso em: 09/09/2021.
- DA-MATA, I. R. S. *et al.*, As implicações da pandemia do COVID-19 na saúde mental e no comportamento das crianças. **Residência Pediátrica**, v. 10 n. 3, p. 1-5, 2020. Disponível em: <[10.25060/residpediatr-2020.v10n3-377](https://doi.org/10.25060/residpediatr-2020.v10n3-377)> Acesso em: 09/09/2021
- FEITOSA, R. C. A.; SANTOS, S. A. Os efeitos do distanciamento social em contexto de pandemia (covid-19) no desenvolvimento cognitivo da criança em processo de

alfabetização: uma visão vygotskyana. **VII Congresso Nacional de Educação**, 2020. Acesso em: 09/09/2021

FIOCRUZ. Instituto Nacional de Saúde da Mulher, da Criança e do Adolescente Fernandes Figueira. **COVID-19 e Saúde da Criança e do Adolescente**, 2020. Disponível em: <<https://portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br/atencaocrianca/covid-19-saude-crianca-e-adolescente>>. Acesso em: 09/09/2021.

FONSECA, V. **Cognição, neuropsicologia e aprendizagem**: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica. Petrópolis: Vozes. 2011.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LIMA, G. A.; SILVA, M. L. G. Reflexões sobre a prática docente na educação infantil: interfaces entre aluno e escola. **Revista Biomotriz**, v. 15, n. 1, p. 72-80, 2021a. Disponível em: <<https://doi.org/10.33053/biomotriz.v15i1.430>> Acesso em: 09/09/2021.

LIMA, G. A.; SILVA, M. L. G. Linguagem corporal e comunicação: a criança e o brincar. **Revista interfaces: saúde, humanas e tecnologia**, v. 9, n. 1, p. 969-974, 2021b. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.16891/2317-434X.v9.e1.a2021.pp969-974>> Acesso em: 09/09/2021.

LIMA, G. A.; SILVA, M. L. G. Corporeidade e motricidade na escola: o jogo enquanto ferramenta de desenvolvimento da criança, **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 2, p. 1-13, 2021c. Acesso em: 09/09/2021

LENT, R. **O cérebro aprendiz**: neuroplasticidade e educação. São Paulo: Atheneu, 2018.

MOURA, D. L. **Pesquisa Qualitativa**: um guia prático para pesquisadores iniciantes. Curitiba: CRV, 2021.

MOREIRA, M. A. **Teorias da aprendizagem**. São Paulo. EPU, 1999.

OLIVEIRA, J. A.; RIOS, M. B.; CONTE, E. Alfabetização e Letramento: a partilha do sensível na Educação Infantil. **REVASF - Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco**, v. 10, p. 424-452, 2020. Disponível em:

<<https://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/1247>> Acesso em: 05/08/2022.

PACHECO, L. P.; HÜBNER, L. C. Como o distanciamento social em tempos de pandemia desafia os estágios iniciais da aprendizagem da leitura em crianças. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v.46, n. 85, p. 58-69, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.17058/signo.v46i85.15672>> Acesso em: 12/09/2021.

PAIVA, E. D. *et al.*, Comportamento infantil durante o distanciamento social na pandemia de COVID-19, **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 74, n. 01, p. 1-7, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0034-7167-2020-0762>> Acesso em: 12/09/2021.

ROLIM, A. A. M.; GUERRA, S. S. F.; TASSIGNY, M. M. Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. **Rev. Humanidades**, v. 23, n. 2, p. 176-180, 2008. Acesso em: 12/09/2021.

SANTOS, C. B.; PUGENS, N. B.; AVELINO FILHA, B.V.; CONTE, E. Um diálogo crítico sobre educação, crianças e pesquisas recentes. **REVASF - Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco**, v. 10, p. 374-400, 2020. Disponível em: <<https://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/1238/864>> Acesso em: 05/08/2022.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: M. Fontes, 1998.

**AS PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA: UMA ANÁLISE DO
DOCUMENTO CURRICULAR DO ESTADO DO PIAUÍ**

***BODILY ADVENTURE PRACTICES: AN ANALYSIS OF THE
CURRICULUM DOCUMENT OF THE STATE OF PIAUÍ***

***PRÁCTICAS DE AVENTURA CORPORAL: UN ANÁLISIS DEL
DOCUMENTO CURRICULAR DEL ESTADO DE PIAUÍ***

Adelson Almeida da Costa

adelsonalmeida2009@hotmail.com

Mestre em Educação Física (UNIVASF)

Professor da rede municipal de Dom Inocêncio-PI e da rede estadual de ensino do Piauí

Márlon Melquíades da Cruz

marlon-edf2014@hotmail.com

Graduado em Educação Física pela Universidade Estadual do Piauí. Especialista em Saúde Pública com Docência no Ensino Superior. Mestrando (UNIVASF).

Maria do Socorro Lima Franco

sospetrolina2@hotmail.com

Licencianda em Educação Física pela Universidade de Pernambuco (UPE).

Especialização em Treinamento Desportivo e em Educação Física Escolar e

Recreação. Atualmente é professora de Educação Física Escolar no Colégio da Polícia Militar Alfredo Viana.

Raimundo Erick de Sousa Agapto

erickagapto@gmail.com

Graduado em Tecnologia em Gestão Desportiva e de Lazer pelo Instituto Federal do Ceará - Reitoria e Licenciatura Educação Física. Especialista em Fisiologia do Exercício. É professor no Curso de Licenciatura em Educação Física do IFCE - Campus Canindé.

Diego Luz Moura

lightdiego@yahoo.com.br

Doutor em Educação Física pela Universidade Gama Filho (UGF). Professor Adjunto da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF).

RESUMO

O objetivo desse artigo é analisar as Práticas Corporais de Aventura (PCAs) na Proposta Curricular do Piauí, nos anos finais do ensino fundamental. Inicialmente foi feita uma leitura na íntegra da parte do Documento referente ao componente curricular Educação Física. Em seguida, foi realizada uma leitura da unidade temática Práticas Corporais de Aventura, e feito recortes de fragmentos referentes ao ensino das PCAs. Os dados foram organizados em quatro categorias, a saber: Dimensões do conteúdo nas PCAs; Integridade física e segurança nas PCAs; Adaptação das PCAs à realidade escolar; e, As PCAs e a preservação do patrimônio público e natural. Os dados foram analisados pela técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2011), utilizando as unidades de significado para elaboração de categorias de análise. O currículo do Piauí, foi proposto considerando a realidade do referido estado, os critérios de risco e segurança necessários para a vivência das PCAs e os aspectos pedagógicos para a aplicação deste conteúdo. A presença das PCAs no currículo, por si só representa um avanço, pois, além de assegurar sua abordagem nas aulas de Educação Física, diversificam as práticas corporais a serem vivenciadas na educação básica. Entretanto, observamos que no Currículo do Piauí, este conteúdo está proposto apenas para o 6º e 7º anos do ensino fundamental, divergindo da BNCC que prescreve sua tematização do 6º ao 9º ano desta mesma etapa de ensino.

Palavras-chave: Práticas Corporais de Aventura. PCA. Educação Física. Ensino. Currículo.

ABSTRACT

The objective of this article is to analyze the Corporal Practices of Adventure (PCAs) in the Curriculum Proposal of Piauí, in the final years of Elementary School. Initially, a full reading of the part of the Document referring to the Physical Education curricular component was made. Then, a reading of the Thematic Unit Corporal Practices of Adventure was carried out, and fragments referring to the teaching of PCAs were made. Data were organized into four categories, namely: Dimensions of content in PCAs; Physical integrity and security in PCAs; Adaptation of PCAs to school reality; and, PCAs and the preservation of public

and natural heritage. The data were analyzed using the content analysis method (BARDIN, 2011), using the units of meaning for the elaboration of analysis categories. The Piauí curriculum was proposed considering the reality of that state, the risk and safety criteria necessary for the experience of PCAs and the pedagogical aspects for the application of this content. The presence of PCAs in the curriculum, in itself, represents an advance, because, in addition to ensuring their approach in Physical Education classes, they diversify the body practices to be experienced in basic education. However, we observed that in the Curriculum of Piauí, this content is proposed only for the 6th and 7th years of elementary school, differing from the BNCC that prescribes its thematization of the 6th to 9th year of this same stage of education.

Keywords: Adventure Body Practices. PCA. Physical Education. Teaching. Curriculum

RESUMEN

El objetivo de este artículo es analizar las Prácticas Corporales de Aventura (PCAs) en la Propuesta Curricular de Piauí, en los últimos años de la Enseñanza Fundamental. Inicialmente, se hizo una lectura completa de la parte del Documento referente al componente curricular de Educación Física. Luego, se realizó una lectura de la Unidad Temática Prácticas Corporales de Aventura, y se elaboraron fragmentos referentes a la enseñanza de las PCAs. Los datos se organizaron en cuatro categorías, a saber: Dimensiones de contenido en PCA; Integridad física y seguridad en PCAs; Adaptación de los PCA a la realidad escolar; y, las ACP y la preservación del patrimonio público y natural. Los datos fueron analizados mediante el método de análisis de contenido (BARDIN, 2011), utilizando las unidades de significado para la elaboración de categorías de análisis. El currículo de Piauí fue propuesto considerando la realidad de ese estado, los criterios de riesgo y seguridad necesarios para la experiencia de los PCA y los aspectos pedagógicos para la aplicación de este contenido. La presencia de los PCA en el currículo, en sí mismo, representa un avance, pues, además de asegurar su abordaje en las clases de Educación Física, diversifican las prácticas corporales a ser vivenciadas en la educación básica. Sin embargo, observamos que en el Currículo de Piauí, este contenido se propone sólo para los años 6º y 7º de la Enseñanza Fundamental, diferenciándose de la BNCC que prescribe su tematización de los años 6º a 9º de esa misma etapa de enseñanza.

Palabras clave: Prácticas corporales de aventura. PCA. Educación Física. Enseñando. Reanudar.

INTRODUÇÃO

As PCAs têm como objetivo explorar expressões e formas de experimentação corporal centradas nas perícias e proezas provocadas pelas situações de imprevisibilidade que se apresentam quando o praticante interage em um ambiente desafiador (BRASIL, 2017).

Essas modalidades tiveram um crescimento expressivo tanto em relação à sua prática, que vem ganhando vários adeptos, como na divulgação das informações e imagens em sites e programas de TV. As PCAs também têm sido tema de estudos e pesquisas desde o final da década de 1990 e início da década de 2000 (TAHARA; CARNICELLI FILHO, 2013).

Diante deste contexto, as PCAs passaram a ser reivindicadas como conteúdo da Educação Física (MARINHO; SCHWARTZ, 2005). Compreendemos a importância desse conteúdo para a Educação Física, visto que as PCAs compõem um universo de práticas presentes na sociedade, mas, de um modo geral, têm sido pouco tematizadas na escola (MOURA *et al.*, 2018).

A partir da década de 1980, as PCAs ganharam força, participação e visibilidade na mídia e um grande número de adeptos (UVINHA, 2001). Na década de 1990, chegaram ao Brasil as primeiras publicações sobre PCAs, incentivadas pelos estudos do pesquisador espanhol, Javier Bétran. Então denominadas Atividades Físicas de Aventura na Natureza (AFANs), esse conceito tem provocado debates e pesquisas nas áreas do lazer, do turismo e da Educação Física. Nesse contexto, surgem as primeiras discussões e publicações científicas sobre esta temática (INÁCIO *et al.*, 2016).

Essas práticas recebem diferentes designações, como: Atividades Físicas de Aventura na Natureza (BETRÁN, 2003), Práticas Corporais de Aventura (MOURA *et al.*, 2018; INÁCIO *et al.*, 2005), Esportes Radicais (UVINHA, 2001), Esportes na Natureza (DIAS, 2007), Esporte de Ação (BRANDÃO, 2010), Esportes Radicais de Aventura e de Ação (PEREIRA; ARMBRUST, 2010), Aventura (PEREIRA, 2020) etc. Para esta pesquisa utilizaremos o termo Práticas Corporais de Aventura (PCAs) baseados nos conceitos propostos por Moura *et al.* (2018) e da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, (BRASIL, 2017).

Com a publicação da BNCC as PCAs passam a fazer parte, oficialmente, do rol de conteúdos das aulas de Educação Física nas redes de ensino de todo o país. Na BNCC, as PCAs são subdivididas com base no ambiente em que são realizadas, na natureza e urbana:

As práticas de aventura na natureza se caracterizam por explorar as incertezas que o ambiente físico cria para o praticante na geração da vertigem e do risco controlado, como em corrida orientada, corrida de aventura, corridas de *mountain bike*, rapel, tirolesa, *arvorismo* etc. Já as práticas de aventura urbanas exploram a “paisagem de cimento” para produzir essas condições (vertigem e risco controlado) durante a prática de *parkour*, *skate*, patins, *bike* etc. (BRASIL, 2017, p. 218-219).

Inácio *et al.* (2015; 2016), apontam que os materiais necessários para o ensino das PCAs é um desafio que os professores enfrentam nas diferentes realidades. Os autores destacam que tais obstáculos podem ser superados confeccionando/adaptando os materiais ou vivenciando outras práticas que não dependam de muitos materiais para sua realização.

A homologação da BNCC (BRASIL, 2017), deu legitimidade às PCAs como conteúdo de Educação Física, pois as inseriu como conteúdo curricular obrigatório da educação básica em todo o país. Autores como Pereira e Armbrust (2010) e Inácio *et al.* (2015), já discutiam e propunham formas de tratar esse

conteúdo na educação básica, mas foi com a BNCC que ficou estabelecido os termos legais para essa proposta.

Após a publicação da BNCC, os estados e municípios iniciaram um processo de adaptação ou reconstrução do currículo, levando em conta as demandas propostas pela BNCC. Considerando a unidade temática PCAs como um dos principais desafios a serem enfrentados pelos professores e gestores da educação básica, selecionamos o Currículo do ensino fundamental do estado do Piauí, para analisarmos acerca da inserção das PCAs na Educação Física.

Seu processo de construção foi instruído por meio da Resolução/MEC nº 2, de 22 de dezembro de 2017, em diálogo entre o estado e os municípios, em regime de colaboração com as redes municipal, estadual e privada. Foram realizadas conferências estaduais e municipais de educação, consultas públicas e encontros presenciais com professores de todas as redes de ensino para discussão do currículo, análise e sistematização das contribuições recebidas.

Construído e legitimado por vários colaboradores e pela Consulta Pública, realizada pela Comissão Pro-BNCC/PI e pelo Conselho Estadual de Educação-CEE/PI, o currículo do Piauí foi aprovado pelo Parecer CEE/PI nº 105/2019 de 15/08/2019 e Resolução CEE/PI nº 097/2019 de 15/08/2019, tornando-se o Currículo de Referência para todas as escolas do sistema de ensino do território piauiense. O Documento Curricular abrange a escolaridade do ensino infantil e fundamental, e está dividido em duas partes: a parte introdutória do Documento e a dos componentes curriculares.

Conforme as orientações da BNCC, o currículo do Piauí é composto pelos componentes da base comum a todo o território nacional e pela parte diversificada, que são os temas integradores. A unidade temática PCAs, trata das formas de experimentação corporal em ambientes desafiadores, tanto na

natureza como nos espaços urbanos, por especificá-las com base no ambiente de que precisam para ser realizadas.

Embora a BNCC prescreva a tematização das PCAs do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, o Currículo do Piauí estabelece sua tematização apenas para o 6º e 7º anos desta etapa de ensino. Mesmo assim, o Documento Curricular do Piauí reconhece que as PCAs podem ser tematizadas em todas as unidades temáticas e em qualquer etapa de ensino, desde que observados os critérios de progressão do conhecimento, as características dos sujeitos e os contextos de atuação.

Diante deste contexto, o objetivo deste estudo é analisar a presença das PCAs nos anos finais do ensino fundamental, na Proposta Curricular Estadual do Piauí.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Como metodologia foi realizada uma análise documental, método que busca estudar materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser revisados de acordo com os objetivos da pesquisa (GIL, 2008).

Foi analisado o Documento Curricular do ensino fundamental do estado do Piauí. Primeiramente foi feita uma leitura na íntegra da parte do Documento referente ao componente curricular Educação Física, pelos três primeiros autores. Em seguida, foi realizada uma leitura da unidade temática Práticas Corporais de Aventura, e feito recortes de fragmentos referentes ao ensino das PCAs.

Os dados foram analisados pela técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2011), utilizando as unidades de significado para elaboração de categorias de

análise. As categorias construídas ficaram assim definidas: Dimensões do conteúdo nas PCAs; Integridade física e segurança nas PCAs; Adaptação das PCAs à realidade escolar; e, As PCAs e a preservação do patrimônio público e natural.

A construção dessas categorias ocorreu através da análise de conteúdo temática ou categorial. Essa análise fundamenta-se na separação do texto em divisões que consistem no desmembramento do documento em categorias associadas coerentemente (BARDIN, 2011).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nessa seção será apresentada a discussão dos resultados dos dados extraídos do Documento Curricular do estado do Piauí. Foram encontrados 34 recortes referentes às PCAs, que foram organizados em quatro categorias.

No quadro 1, será apresentado as categorias de análise com as suas devidas descrições.

Quadro 1 – Categorias de análise

CATEGORIA	Nº RECORTES	DESCRIÇÃO
Dimensões do conteúdo nas PCAs	15	Nesta categoria encontram se os recortes que fazem relação com as dimensões do conteúdo nas PCAs (conceitual, atitudinal e procedimental).
Integridade física e segurança nas PCAs	13	Nesta categoria encontram os recortes que fazem relação com a

		integridade física e a segurança nas PCAs.
Adaptação das PCAs à realidade escolar	03	Nesta categoria encontram-se os recortes que fazem relação com a adaptação e a recriação das PCAs no contexto escolar.
PCAs e a preservação do patrimônio público e natural	03	Nesta categoria encontram-se os recortes que estão relacionados com a preservação do patrimônio público e natural e as PCAs.

Fonte: os autores

Dimensões do conteúdo nas PCAs

Nesta categoria, encontram-se 15 recortes referentes às dimensões dos conteúdos. Esses recortes estão relacionados com as dimensões do conteúdo nas PCAs (conceitual, atitudinal e procedimental).

Quadro 2– As dimensões do conteúdo nas PCAs

Nº	Fragmentos
01	“10. <u>Experimentar, desfrutar, apreciar</u> [...] práticas corporais de aventura, <u>valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.</u> ” (p. 127, grifo nosso).
02	“A unidade temática Práticas Corporais de Aventura, trata das formas de <u>experimentação</u> corporal em ambientes desafiadores para o praticante, seja na natureza, seja em espaços urbanos.” (p. 131, grifo nosso).

03	“As habilidades relacionadas a essa temática têm <u>foco na experimentação e nos cuidados com a integridade física e o respeito ao patrimônio público e natural.</u> ” (p. 131, grifo nosso).
04	“O estudante deve ser estimulado a <u>propor alternativas para as práticas em diversos espaços,</u> dentro e fora do ambiente escolar, além de ser capaz de <u>identificar a origem e os tipos de práticas de aventura, bem como suas transformações históricas.</u> ” (p. 131, grifo nosso).
05	“Práticas corporais de aventura urbana <u>História; Modalidades</u> (ex.: rapel, parkour, skate, patins, bike etc); <u>Regras; Noções básicas de primeiros socorros.</u> ” (p. 142, grifo nosso).
06	“(EF67EF18) <u>Experimentar e fruir</u> diferentes práticas corporais de aventura urbana, <u>valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais.</u> ” (p. 142, grifo nosso).
07	“(EF67EF19) <u>Identificar os riscos</u> durante a realização de práticas corporais de aventura urbana e <u>planejar estratégias para sua superação,</u> levando em consideração a segurança necessária para suas aplicações.” (p. 142, grifo nosso).
08	“(EF67EF21) <u>Identificar a origem das práticas corporais de aventura</u> e as possibilidades de recriá-las, reconhecendo as características (instrumentos, equipamentos de segurança, indumentária, organização) e seus tipos de práticas.” (p. 142, grifo nosso).
09	“(EF67EF20) <u>Planejar e executar</u> práticas corporais de aventura urbana, <u>respeitando o patrimônio público</u> e utilizando alternativas para a <u>prática segura</u> em diversos espaços.” (p. 142, grifo nosso).

10	“(EF67EF21.01PI) <u>Conhecer as noções básicas</u> de primeiros socorros em situações de risco, preservando a sua integridade física e dos demais.” (p. 142, grifo nosso).
11	Práticas corporais de aventura na natureza <u>“Características; Modalidades</u> (corridas de aventura, mountain bike, rapel, tirolesa, arborismo, cicloturismo etc); Lesões associadas às práticas corporais de aventura.” (p. 144, grifo nosso).
12	“(EF89EF19) <u>Experimentar e fruir</u> diferentes práticas corporais de aventura na natureza, <u>valorizando a própria segurança e integridade física</u> , bem como as dos demais, <u>respeitando o patrimônio natural</u> e minimizando os impactos de degradação ambiental.” (p. 144, grifo nosso).
13	“(EF89EF20) <u>Identificar riscos, formular estratégias</u> e <u>observar normas</u> de segurança para <u>superar os desafios</u> na realização de práticas corporais de aventura na natureza.” (p. 144, grifo nosso).
14	“(EF89EF21) <u>Identificar as características</u> (equipamentos de segurança, instrumentos, indumentária, organização) das práticas corporais de aventura na natureza, bem como suas <u>transformações históricas</u> .” (p. 144, grifo nosso).
15	“(EF89EF21.01PI) <u>Conhecer e diferenciar</u> as lesões associadas às práticas corporais de aventura na natureza.” (p. 144, grifo nosso).

Fonte: Currículo do Piauí.

Os recortes dessa categoria estão relacionados com as diferentes dimensões dos conteúdos, em consonância com a proposta de Darido (2003), a saber: conceitual (o que se deve saber), procedimental (que se deve saber fazer) e atitudinal (como se deve ser), às quais são contempladas pelo Documento

analisado de forma igualitária. Podemos perceber que essa relação das dimensões é apenas uma forma didática de estabelecer relação com os conteúdos tratados.

Dos 15 recortes sobre as dimensões dos conteúdos, sete são sobre a dimensão procedimental, sete sobre a dimensão conceitual e sete sobre a dimensão atitudinal. Vale ressaltar que alguns recortes abordam mais de uma dimensão. Com isso, podemos perceber que o Documento aborda de forma equilibrada as três dimensões do conteúdo.

A dimensão conceitual pode ser percebida no Documento quando este propõe a abordagem dos aspectos históricos das PCAs, a origem e os tipos de PCAs, suas transformações históricas, suas características, as regras, os locais de prática, os equipamentos, a compreensão do risco intrínseco às diferentes modalidades, conhecer as noções básicas de primeiros socorros, conhecer e diferenciar as lesões associadas às PCAs.

A dimensão procedimental está relacionada à vivência prática dos conteúdos e está explícito no Documento quando este propõe a experimentação das diferentes modalidades das PCAs, a realização das técnicas de movimentos e de segurança, as adaptações necessárias às vivências das PCAs dentro e fora do ambiente escolar.

A dimensão atitudinal pode ser percebida no Documento quando este relaciona as PCAs à aspectos como a ética, os cuidados com a integridade física de si mesmo e dos demais, segurança, o respeito ao patrimônio público e natural, gestão do risco durante a prática de determinada modalidade, superação de limites.

Darido (2012) destaca que na prática docente não há como dividir os conteúdos de forma estanque em dimensões, pois a aula possui uma dinâmica

onde tais dimensões estão sempre articuladas. Desse modo, a organização dos conteúdos em dimensões promove uma maior intencionalidade na forma do docente construir seu planejamento.

Da mesma forma, Francisco, Figueiredo e Duek (2020) afirmam não ser possível dissociar aspectos da dimensão procedimental de questões da dimensão conceitual. Ao mesmo tempo em que o professor aborda determinado movimento com os alunos, ele poderá mencionar questões de segurança, fatores de risco e equipamentos utilizados para a prática de determinada modalidade. Do mesmo modo, o professor poderá apresentar um movimento e discutir sobre os limites do próprio corpo, enfatizando a necessidade de se entender os riscos envolvidos nestas práticas ou, ainda, atitudes de respeito e cooperação entre os seus pares.

Como exemplo da prática de uma determinada atividade de aventura envolvendo as três dimensões, o *skate*, o professor poderá requisitar aos alunos trabalhos/pesquisas sobre a história e os estilos de *skates* para discussões em sala de aula, dando ênfase à dimensão conceitual. Após isso, poderá contextualizar essas informações na quadra, com práticas e vivências diversas, utilizando os *skates* e equipamentos emprestados e trazidos por alguns alunos e pelo professor (dimensão procedimental). Dentro da dimensão atitudinal, pode-se promover discussões sobre a divisão fraterna, a cooperação, e demais valores atrelados às práticas, já que dificilmente haverá um *skate* para cada aluno (FRANCO; TAHARA, DARIDO, 2018).

Com isso, foi possível observar no referido Documento que o ensino das PCAs abrangendo as dimensões conceitual, procedimental e atitudinal é importante para a aprendizagem dos discentes, podendo proporcionar maior autonomia e a apropriação tanto da parte teórica como da parte prática do

referido conteúdo. O Documento reforça a importância de experimentar as diferentes PCAs, de forma consciente, alicerçada nas três dimensões.

Integridade física e segurança nas PCAs

Quadro 3 - Integridade física e segurança nas PCAs

Nº	Fragmentos
01	“A unidade temática Práticas Corporais de Aventura, trata das formas de <u>experimentação corporal em ambientes desafiadores para o praticante, seja na natureza, seja em espaços urbanos.</u> ” (p. 131, grifo nosso).
02	“As habilidades relacionadas a essa temática têm foco na experimentação e nos <u>cuidados com a integridade física</u> e o respeito ao patrimônio público e natural.” (p. 131, grifo nosso).
03	“História; Modalidades (ex.: rapel, parkour, skate, patins, bike etc); Regras; Noções básicas de <u>primeiros socorros.</u> ” (p. 142, grifo nosso).
04	“(EF67EF18) Experimentar e fruir diferentes práticas corporais de aventura urbana, valorizando <u>a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais.</u> ” (p. 142, grifo nosso).
05	“(EF67EF19) <u>Identificar os riscos durante a realização de práticas corporais de aventura urbana</u> e planejar estratégias para sua superação, levando em consideração <u>a segurança necessária para suas aplicações.</u> ” (p. 142, grifo nosso).
06	“(EF67EF20) Planejar e executar práticas corporais de aventura urbana, respeitando o patrimônio público e utilizando <u>alternativas para a prática segura</u> em diversos espaços.” (p. 142, grifo nosso).

07	“(EF67EF21) Identificar a origem das práticas corporais de aventura e as possibilidades de recriá-las, reconhecendo as características (<u>instrumentos, equipamentos de segurança, indumentária, organização</u>) e seus tipos de práticas.” (p. 142, grifo nosso).
08	“(EF67EF21.01PI) Conhecer as noções básicas de <u>primeiros socorros em situações de risco, preservando a sua integridade física e dos demais.</u> ” (p. 142, grifo nosso).
09	“Práticas corporais de aventura na natureza Características; Modalidades (corridas de aventura, mountain bike, rapel, tirolesa, arborismo, cicloturismo etc); <u>Lesões associadas às práticas corporais de aventura.</u> ” (p. 144, grifo nosso).
10	“(EF89EF19) Experimentar e fruir diferentes práticas corporais de aventura na natureza, <u>valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais,</u> respeitando o patrimônio natural e minimizando os impactos de degradação ambiental.” (p. 144, grifo nosso).
11	“(EF89EF20) <u>Identificar riscos, formular estratégias e observar normas de segurança</u> para superar os desafios na realização de práticas corporais de aventura na natureza.” (p. 144, grifo nosso).
12	“(EF89EF21) Identificar as características (<u>equipamentos de segurança, instrumentos, indumentária, organização</u>) das práticas corporais de aventura na natureza, bem como suas transformações históricas.” (P. 144, grifo nosso).
13	“(EF89EF21.01PI) Conhecer e diferenciar as <u>lesões associadas às práticas corporais de aventura na natureza.</u> ” (p. 144, grifo nosso).

Fonte: Currículo do Piauí.

O risco é uma das principais características das PCAs. Portanto, saber identificá-lo e aplicar os procedimentos corretos de controle e minimização desses riscos é imprescindível para a vivência segura desse conteúdo na escola.

Nesta categoria, foram encontrados 13 recortes referentes à integridade física e a segurança nas PCAs. O Documento aponta para a importância de identificar os possíveis riscos inerentes às PCAs, identificar os tipos de possíveis lesões, buscar estratégias de segurança, como organizar previamente os equipamentos que serão usados no desenvolvimento das atividades.

Os cuidados com a própria segurança e a integridade física de si e dos demais, os primeiros socorros em situações de risco, utilizar alternativas para a prática segura, conhecer e fazer uso de instrumentos, equipamentos de segurança, indumentária, observar normas de segurança, permeiam o Documento e devem ser levados em consideração no que se refere às PCAs.

Os termos “ambientes desafiadores”, “segurança”, “integridade física”, “situação de riscos” trazidos pelo Documento, emitem a noção de risco e perigo, inerentes às PCAs, o qual deve ser previsto e administrado pelo praticante. Dessa forma, torna-se imprescindível que o professor conheça os riscos de cada atividade antes de propor o conteúdo aos alunos. Podemos perceber que a relação risco e perigo estão diretamente relacionados às PCAs. Nesse sentido, o Documento propõe aos docentes e discentes o desafio de identificar os riscos, formular estratégias e observar normas de segurança para superar os desafios na realização, considerando que nas PCAs devemos identificar o perigo e controlar o risco para assim obter uma realização segura. Para isso, é importante conhecer as normas de segurança para cada modalidade.

Paixão *et al.* (2011) mencionam algumas estratégias que são importantes para diminuir os riscos de acidentes e aumentar a segurança nas vivências das

PCAs. Entre essas estratégias podemos citar o domínio da técnica em passar o conteúdo para os alunos, bem como organizar e checar todos os equipamentos de segurança com antecedência.

O Documento sugere também a importância de conhecer e contextualizar com os alunos o conceito de noções básicas de primeiros socorros e de como identificar os tipos de lesões ocasionadas devido ao envolvimento com as PCAs. Assim, o discente terá mais consciência de suas ações no decorrer das vivências das PCAs, bem como priorizar a sua integridade física.

Essa categoria nos permite reconhecer a gestão do risco como um dos fatores mais importantes para o ensino das PCAs na escola. Acreditamos que o professor deve conhecer as modalidades de aventura que se propõe a ensinar, no entanto, tão importante quanto o conhecimento técnico e teórico sobre essas modalidades, é o conhecimento sobre as técnicas de segurança e minimização dos riscos que são necessários à prática desta modalidade.

Adaptação das PCAs à realidade escolar

Quadro 4 - Adaptação das PCAs à realidade escolar

Nº	Fragmentos
01	“[...] <u>propor alternativas para as práticas em diversos espaços, dentro e fora do ambiente escolar</u> , além de ser capaz de identificar a origem e os tipos de práticas de aventura, bem como suas transformações históricas.” (p. 131, grifo nosso).
02	“[...] as práticas corporais de aventura podem ser <u>transformadas no interior da escola</u> , devem ser <u>adaptadas às condições da escola</u> , ocorrendo de

	<u>maneira simulada</u> , tomando-se como referência o cenário de cada contexto escolar (BNCC, 2017).” (p. 131, grifo nosso).
03	“(EF67EF21) Identificar a origem das práticas corporais de aventura e as <u>possibilidades de recriá-las</u> , reconhecendo as características (instrumentos, equipamentos de segurança, indumentária, organização) e seus tipos de práticas.” (p. 142, grifo nosso).

Fonte: Currículo do Piauí.

Em relação à categoria Adaptação das PCAs à realidade escolar foram encontrados três recortes que versam sobre essa temática. Foi possível observar no Documento que as PCAs podem ser vivenciadas no ambiente escolar, no entanto, é preciso um planejamento estratégico, que permita analisar de fato, a viabilidade dos materiais necessários para uma prática segura, bem como ter um espaço adequado para essas vivências.

Essas práticas podem ser percebidas quando o Documento propõe alternativas para as vivências das PCAs em diversos espaços, dentro e fora do ambiente escolar; adaptação das PCAs às condições da escola, ocorrendo de maneira simulada; sugerindo possibilidades para que as PCAs sejam transformadas no interior da escola; e possibilidades de recriá-las de acordo com o contexto escolar.

O Documento também ressalta que as PCAs devem se adequar ao contexto da escola, bem como instigar os alunos a refletir sobre a origem dessas modalidades e suas perspectivas técnicas para uma prática resguardada em diversos espaços, afinal, as PCAs são manifestações corporais que estão inseridas na cultura corporal do movimento.

Tahara e Carnicelli Filho (2013), afirmam que as práticas de aventura no contexto educacional e pedagógico consistem num grupo de conteúdos,

habilitados para oportunizar a crianças e adolescentes, variadas perspectivas práticas em relação às PCAs.

Ainda segundo De Freitas *et. al.* (2016), a inserção e a vivência das PCAs de forma segura e adaptada ao ambiente escolar pode proporcionar uma aprendizagem mais prática sobre esse conteúdo, bem como, oportunizar diferentes sensações por parte dos alunos.

Dessa forma, a inserção das PCAs no contexto escolar faz-se necessário, uma vez que a escola não pode deixar de oportunizar a vivência desse conteúdo aos estudantes. Assim como os demais conteúdos da Educação Física, o conteúdo PCAs também pode ser vivenciado no ambiente escolar, desde que ocorra de forma sistematizada e segura, levando em conta o conhecimento teórico sobre o tema.

As PCAs e a preservação do patrimônio público e natural

Os três recortes dessa categoria estão relacionados com a preservação do patrimônio público e natural na experimentação das PCAs. Essas relações podem ser percebidas quando o Documento destaca que as PCAs devem ser planejadas e executadas respeitando o patrimônio público e natural, e minimizando os impactos de degradação ambiental.

Quadro 5 - As PCAs e a preservação do patrimônio público e natural

Nº	Fragmentos
01	“As habilidades relacionadas a essa temática têm foco na experimentação e nos cuidados com a integridade física e o <u>respeito ao patrimônio público e natural.</u> ” (p. 131, grifo nosso).

02	“(EF67EF20) Planejar e executar práticas corporais de aventura urbana, <u>respeitando o patrimônio público e utilizando alternativas para a prática segura em diversos espaços.</u> ” (p. 142, grifo nosso).
03	“(EF89EF19) Experimentar e fruir diferentes práticas corporais de aventura na natureza, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais, <u>respeitando o patrimônio natural e minimizando os impactos de degradação ambiental.</u> ” (p. 144, grifo nosso).

Fonte: Currículo do Piauí.

No que diz respeito às PCAs e a preservação do patrimônio público e natural, o Documento sugere que esse conteúdo seja vivenciado respeitando o meio no qual essas modalidades estão inseridas, bem como, levar em conta os cuidados necessários para manter a integridade física dos espaços, sejam eles urbanos ou naturais.

Nesse sentido, o Documento também sugere que o conteúdo das PCAs permite ao professor explorar todo o espaço da escola, como árvores, jardins, como também ir além desse espaço, levando a sala de aula para as praças próximas à escola, para os parques públicos ou privados do bairro. Porém, para a exploração desses espaços faz-se necessário que os alunos tenham a consciência da preservação dos recursos e bens comuns que serão utilizados.

Nessa perspectiva, a vivência das PCAs na natureza deve ser muito bem planejadas, visando além do aprendizado, o contato direto com a natureza. Ao participar dessas modalidades, os alunos desenvolvem um pensamento ecológico mais reflexivo, pois estar em contato direto com a natureza, ajuda a diminuir o estresse, previne a depressão, bem como agrega princípios e valores sociais (OLIVEIRA, 2020).

Dessa forma, o Documento Curricular estabelece uma relação com a Educação Ambiental visando despertar nos estudantes uma consciência ambiental, e o cuidado com o patrimônio urbano e natural. Outrossim, o Documento ressalta a importância da preservação do patrimônio ambiental e natural, bem como, instiga o debate sobre a Educação Ambiental como ferramenta para uma reflexão consciente sobre a vivência das PCAs.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo analisa a presença das PCAs na Proposta Curricular Estadual do Piauí nos anos finais do ensino fundamental. De acordo com o referido Documento Curricular, esse conteúdo possui relevância no ensino fundamental, incentivando os docentes para que os educandos tenham oportunidades de vivenciá-las com mais conhecimento e segurança. Observamos que o currículo foi proposto considerando a realidade do estado do Piauí, os critérios de risco e segurança necessários para a vivência das PCAs, como também os aspectos pedagógicos para a aplicação deste conteúdo.

No entanto, foi possível observar no Documento Curricular do Piauí, que as PCAs estão presentes apenas no 6º e 7º ano, divergindo da BNCC, que prescreve esse conteúdo do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. É possível que essa divergência faça parte da adaptação do conteúdo à realidade das escolas do estado do Piauí. Porém, vemos a necessidade de ampliação desse conteúdo como propõe a BNCC.

Em relação aos aspectos de segurança e controle dos riscos, o Documento poderia incluir algumas normas a serem seguidas e como proceder em situações de urgência. Outro ponto importante seria discutir a importância

dos números de emergência como (192) SAMU e (193) do Corpo de Bombeiros, e como reportar casos de acidentes.

Acreditamos que a presença desse tema no currículo de referência, por si só representa um avanço, pois, além de assegurar a tematização desse conteúdo na escola contribui no sentido de diversificar as práticas corporais a serem vivenciadas pelos estudantes do ensino fundamental. Porém, é interessante refletirmos sobre a oferta desse conteúdo nas outras etapas da educação básica e nas demais turmas do ensino fundamental.

A realização desse estudo apresenta um panorama sobre o estado do Piauí, no entanto, vemos a necessidade de novas pesquisas focadas em outros estados da Federação acerca da inserção das PCAs em seus currículos. Acreditamos que também se faz necessária a realização de pesquisas de abrangência nacional, acerca da prescrição das PCAs nos currículos da educação básica.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Edições 70. Lisboa. Portugal, 2011.

BETRÁN, Javier Oliveira. Rumo ao novo conceito de ócio ativo e turismo na Espanha: as atividades físicas de aventura na natureza. In BRUHNS, H. T.; MARINHO, A: (Org). **Turismo, lazer e natureza**. São Paulo: Manole, p. 157-202, 2003.

BRANDÃO, Leonardo. Esportes de ação: notas para um estudo acadêmico. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 32, n. 1, p. 59-73, 2010.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

DARIDO, Suraya Cristina. A avaliação da educação física na escola. UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação**: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 16, p. 127-140, 2012.

DARIDO, Suraya Cristina. Educação Física na escola: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DE FREITAS, Tamires Alvarado; RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto; TAHARA, Alexander Klain; DARIDO, Suraya Cristina. **Avaliação da implementação de um programa de Práticas Corporais de Aventura na Educação Física escolar**. Arquivos em Movimento, v. 12, n. 1, p. 4-16, 2016.

DIAS, Cleber Augusto Gonçalves. Notas e definições sobre esporte, lazer e natureza. **Licere**, Belo Horizonte. V. 10, nº 3, p. 1-36, 2007.

FRANCISCO, Filipe Botelho; FIGUEIREDO, Juliana de Paula; DUEK, Viviane Preichardt. Práticas Corporais de Aventura nas dimensões do conteúdo: experiência na Educação Física infantil. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista – Bahia, v. 16, n. 37, p. 508-524, 2020.

FRANCO, Laercio Claro Pereira; TAHARA, Alexander Klein; DARIDO, Suraya Cristina. **Práticas Corporais de Aventura nas propostas curriculares estaduais de Educação Física**: relações com a Base Nacional Comum Curricular. Corpoconsciência, Cuiabá-MT, v. 22, n. 01, p. 66-76, 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas SA, 2008.

INÁCIO, Humberto Luis de Deus; CAUPER, Dayse Alisson Câmara; SILVA, Luzia Antônia de Paula; MORAIS, Gleison Gomes de. **Práticas Corporais de Aventura na escola**: possibilidades e desafios-reflexões para além da Base Nacional Comum Curricular. *Motrivivência*, v. 28, n. 48, p. 168-187, 2016.

INÁCIO, Humberto; CAUPER, Dayse Camara; GOMES, Gleyson; SILVA, Luzia Paula; CASTRO, Caroline; Machado, Lídia Ferreira. **Práticas Corporais de Aventura [na natureza] na Educação Física escolar**: uma experiência em escolas da rede municipal de Goiânia. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 2015.

INÁCIO, Humberto Luís de Deus; SILVA, Ana Paula Salles da; PERETTI, Éder Silva.; LIESENFELD, Patrícia Athaydes. Travessuras e Artes na natureza: movimentos de uma sinfonia. In: SILVA, Ana Márcia.; DAMIANI, Iara Regina. (Org.). **Práticas corporais**: trilhando e compar(trilhando) as ações em Educação Física. Florianópolis: Nauembla Ciência e Arte, 2005. v. 2, p. 81-105.

MARINHO, Alcyane; SCHWARTZ, Gisele Maria. Atividades de aventura como conteúdo da Educação Física: reflexões sobre seu valor educativo. **Revista Digital**, Buenos Aires, v. 10, n. 88, p. 1-7, 2005. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd88/avent.htm>. Acesso em: 20 out. 2021.

MOURA, Diego Luz; SANTANA, Mariana Araújo; XAVIER JUNIOR, Jayme Felix; SILVA, José Carlos Santana; LIMA, José Murilo Gomes de; ARAÚJO, João

Gabriel Eugênio; SOUSA, Cleyton Batista de. **Dialogando sobre o ensino da Educação Física: Práticas Corporais de Aventura**. Curitiba: CRV, 2018.

OLIVEIRA, Marcos Rocha de. **Práticas Corporais de Aventura na natureza: rapel e orientação como possibilidades de aprendizagem na escola**. TCC (Licenciatura em Educação Física) - Universidade Regional do Noroeste do estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ, Santa Rosa, 2020.

PAIXÃO, Jairo Antônio da; GABRIEL, Ronaldo Eugênio Calçada Dias; TUCHER, Guilherme; KOWALSKI, Marizabel; COSTA, Vera Lucia de Menezes. Risco e aventura no esporte na percepção do instrutor. **Psicologia & Sociedade**, v. 23, p. 415-425, 2011.

PEREIRA, Dimitri Woo; ARMBRUST, Igor. **Pedagogia da aventura na escola**. Jundiaí: Fontoura, 2010.

PEREIRA, Dimitri Woo. A Aventura como desafio aos professores de Educação Física. **Corpoconsciência**, Cuiabá, v. 24, n. 3, p. 36-46, 2020.

PIAUI. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo do Piauí: Um Marco para Educação do nosso Estado**. Educação Infantil, Ensino Fundamental (Org) SILVA, C. A. P. *et al.* Rio de Janeiro: FGV Editora, 2020.

TAHARA, Alexander Klein; CARNICELLI FILHO, Sandro. A presença das atividades de aventura nas aulas de Educação Física. **Arquivos de ciências do esporte**, v. 1, n. 1, p. 60-66, 2013.

UVINHA, Ricardo Ricci. **Juventude, lazer e esportes radicais**. Editora Manole Ltda, 2001.

**ANÁLISE DA CONECTIVIDADE DOS ESTUDANTES DE MEDICINA COM A
ÁREA MÉDICA DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19**

**ANALYSIS OF THE CONNECTIVITY OF MEDICINE STUDENTS WITH THE
MEDICAL AREA DURING THE COVID-19 PANDEMIC**

**ANÁLISIS DE LA CONECTIVIDAD DE ESTUDIANTES DE MEDICINA CON
EL ÁREA MÉDICA DURANTE LA PANDEMIA COVID-19**

Welisson Conrado Carvalho
welisson.carvalho@discente.univasf.edu.br
Graduando em Medicina (UNIVASF)

Pedro Victor Freitas Medrado
pedro.medrado@discente.univasf.edu.br
Graduando em Medicina (UNIVASF)

Karen Ruggeri Saad
karen.ruggeri@univasf.edu.br
Doutorado em Ciências Cirúrgicas Interdisciplinares
pela Universidade Federal de São Paulo. Professora da UNIVASF

RESUMO

A necessidade de distanciamento social no Brasil, devido a pandemia da COVID-19, ocasionou a suspensão das atividades presenciais nas instituições médicas de ensino superior. O distanciamento pode produzir dois comportamentos passíveis de análise: a manutenção da conexão do estudante com temas do curso médico, por meio das plataformas digitais, ou a desconexão com os temas médicos. Nesse aspecto, buscou-se analisar o padrão de conectividade do estudante de medicina com temas relacionados à área médica durante o isolamento social imposto pela pandemia da COVID-19. Para tanto, foi realizado um estudo observacional, por meio de um questionário on-line, durante os meses de outubro e novembro de 2020, com estudantes da área médica do 1º ao 6º ano, onde verificou-se a manutenção de sua conectividade com os temas da

área médica. Bem como foi feita a análise das plataformas usadas, percepção individual sobre qualidade e critérios para seleção dos temas, respeitando-se todos os aspectos éticos da pesquisa com seres humanos, salientando a aprovação do presente trabalho pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano – IF SERTÃO-PE (Certificado de Apresentação para Apreciação Ética: 38348020.4.0000.8052 – IF SERTÃO-PE). Desse modo, observou-se que grande parte dos estudantes médicos optaram pela manutenção de sua conexão com a área médica e, para isso, utilizaram principalmente as tecnologias digitais de informação. Nesse contexto, é enfatizado o importante papel desempenhado pelas instituições médicas de ensino superior para a manutenção da conectividade desses estudantes.

Palavras-chaves: COVID-19. Pandemia. Educação médica.

ABSTRACT

The need for social distancing in Brazil, due to the COVID-19 pandemic, led to the suspension of face-to-face activities in medical institutions of higher education. The distancing can produce two behaviors that can be analyzed: maintaining the student's connection with the topics of the medical course, through digital platforms, or the disconnection with medical topics. In this aspect, we sought to analyze the pattern of connectivity of medical students with topics related to the medical field during the social isolation imposed by the COVID-19 pandemic. For this purpose, an observational study was carried out, through an online questionnaire, during the months of October and November 2020, with medical students from the 1st to the 6th year, where it was verified the maintenance of their connectivity with the topics in the medical field. As well as the analysis of the platforms used, individual perception of quality and criteria for selection of themes was carried out, respecting all ethical aspects of research with human beings, highlighting the approval of this work by the Ethics Committee for Research with Human Beings of the Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano – IF SERTÃO-PE (Certificate of Presentation for Ethical Appraisal: 38348020.4.0000.8052 – IF SERTÃO-PE). Thus, it was observed that a large part of medical students opted to maintain their connection with the medical field and, for this, mainly used digital information technologies. In this context, the important role played by higher education medical institutions in maintaining the connectivity of these students is emphasized.

Keywords: COVID-19. Pandemic. Medical education.

RESUMEN

La necesidad de distanciamiento social en Brasil, debido a la pandemia COVID-19, llevó a la suspensión de actividades presenciales en instituciones médicas de educación superior. El distanciamiento puede producir dos comportamientos que se pueden analizar: mantener la conexión del estudiante con los temas de la carrera de medicina, a través de plataformas digitales, o la desconexión con los temas médicos. En este aspecto, se buscó analizar el patrón de conectividad de los estudiantes de medicina con temas relacionados con el campo de la medicina durante el aislamiento social impuesto por la pandemia COVID-19. Para ello, se realizó un estudio observacional, a través de un cuestionario online, durante los meses de octubre y noviembre de 2020, con estudiantes de medicina del 1o al 6o curso, donde se verificó el mantenimiento de su conectividad con los temas de la campo médico. Además del análisis de las plataformas utilizadas, se realizó la percepción individual de la calidad y criterios de selección de temas, respetando todos los aspectos éticos de la investigación con seres humanos, destacando la aprobación de este trabajo por parte del Comité de Ética en Investigación con Seres Humanos el Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano - IF SERTÃO-PE (Certificado de Presentación de Evaluación Ética: 38348020.4.0000.8052 - IF SERTÃO-PE). Así, se observó que una gran parte de los estudiantes de medicina optaron por mantener su conexión con el campo de la medicina y, para ello, utilizaron principalmente las tecnologías de la información digital. En este contexto, se enfatiza el importante papel que juegan las instituciones médicas de educación superior en el mantenimiento de la conectividad de estos estudiantes.

Palabras clave: COVID-19. Pandemia. Educación médica.

INTRODUÇÃO

O novo coronavírus (Sars-CoV-2) surgiu em dezembro de 2019 na cidade chinesa de Wuhan. O surto inicial se espalhou rapidamente e, em março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou pandemia de COVID-19. Diante deste contexto, houve um esforço global para reduzir a transmissão

do vírus entre a população, o que ocasionou o fechamento generalizado de escolas e universidades em diversos países no mundo (SAHU, 2020). No Brasil, o Ministério da Saúde (MS) declarou transmissão comunitária nacional (BRASIL, [s.d.]), o que significou, na prática, uma forte recomendação para o distanciamento social, que determinou alterações nos calendários acadêmicos das instituições médicas de ensino superior brasileiras, e suspensões de atividades presenciais do primeiro ao sexto ano do curso (BRASIL, [s.d.]).

É indubitável o fato de que as interações humanas são de extrema importância na formação médica, que necessita, além do conhecimento técnico-científico, de um desenvolvimento de habilidades que permitam um cuidado humanizado e integral aos seus futuros pacientes (MOURA et al., 2020). Nesse contexto, a necessidade de isolamento social fez com que fosse necessária uma abordagem diferenciada e adequação dos métodos de ensino e aprendizagem ofertados aos estudantes, o que fez com que a internet se tornasse uma alternativa para a manutenção da conexão desses estudantes com a área médica. Desse modo, destaca-se o papel das atividades on-line desse período como agente ativo nas mudanças da educação médica e seus padrões de conectividade (ROSE, 2020).

Todavia, o distanciamento social também tem produzido consequências comportamentais em estudantes de medicina, como ansiedade, depressão, deterioração da performance e concentração nos estudos (MEO et al., 2020), o que pode estar relacionado aos padrões de conectividade do estudante com os temas da área médica. No Brasil, um exemplo do comportamento de conectividade com a temática médica, fora o alistamento no programa “O Brasil Conta Comigo”, disponível para estudantes do 1º ao 6º, com enfoque no 5º e 6º ano, que consiste em convocar estudantes da saúde para atuarem no combate ao coronavírus. O programa incluiu um treinamento profissional dos estudantes

de medicina, possibilitando que estes atuassem principalmente em unidades de Atenção Primária à Saúde e unidades de Pronto Atendimento. Isso possibilitou uma contribuição dos acadêmicos no combate ao novo coronavírus e uma maior conectividade destes com a área médica (BRASIL, 2020).

A situação do estudante de medicina vem se remodelando com o surgimento de novas práticas pedagógicas, mais ativas e que alteram a relação entre o enunciador e o enunciado, bem como a percepção do aprendizado. Isso se relaciona com a vivência do século XXI, que é bem mais interativa com diversos recursos digitais de ensino, em comparação com as gerações anteriores, e nesse ponto, os estudantes se tornam construtores do conhecimento. Dessa forma, destaca-se o papel do professor como orientador de informações, dirigindo o conhecimento para um melhor aproveitamento, enquanto os estudantes usam as inúmeras plataformas digitais de ensino (CARROLL, 2012; LIMA FILHO; MARQUES, 2019).

Em termos gerais, a crise da COVID-19 institucionalizou um cenário incerto para os estudantes universitários de diversos cursos pelo país, mesmo em projeções mais otimistas. Isso decorre das perdas econômicas e humanas que tendem a aprofundar as desigualdades no ensino superior brasileiro, como o aumento da inadimplência em universidades privadas e o crescimento da taxa de desemprego, reflexo de um empobrecimento da população (CAPELATO; MORELLI; MORELLI, 2020; NUNES, 2020). Em um primeiro momento, durante o isolamento social, houve uma tendência dos estudantes de ensino superior em buscar alternativas para continuar os estudos, ao invés de desistir ou abandonar o curso, embora o panorama para os estudantes médicos seja incerto (CAPELATO; MORELLI; MORELLI, 2020).

Diante do exposto, o presente teve como objetivo analisar o padrão de conectividade do estudante de medicina com temas relacionados à área médica

durante o isolamento social imposto pela pandemia de COVID-19. Tendo como orientação duas possíveis situações passíveis de análise: a manutenção da conexão com os temas da área médica, por meio de diversas plataformas digitais; ou a desconexão do estudante de medicina com as temáticas de saúde.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo, do tipo transversal, foi realizado com 395 estudantes brasileiros do 1º ao 6º ano regularmente matriculados em instituições médicas, de ensino superior, públicas, privadas e municipais licenciadas pelo Ministério da Educação (MEC) do Brasil que obtiveram acesso à internet. Não foram incluídos no estudo indivíduos que não obtiveram acesso ao formulário digital ou estudantes com idades menores que 18 anos.

A amostra apresenta um intervalo de confiança maior de 95%, com erro amostral de 5%, de acordo com a estimativa do censo escolar do ano de 2018 (BRASIL, 2019) de estudantes devidamente matriculados em instituições médicas brasileiras, e cálculo conforme fórmula para o tamanho da amostra em estudos de variáveis quantitativas de populações finitas (MIOT, 2011). A abordagem e recrutamento foi realizada via e-mail eletrônico, durante os meses de outubro e novembro de 2020, para as secretarias dos colegiados das faculdades de medicina, licenciadas pelo MEC, com o pedido para encaminhamento aos respectivos discentes com matrícula regularizada. Além disso, houve a participação de mídias digitais como WhatsApp, Instagram e Telegram no compartilhamento entre grupos de estudantes de medicina de faculdades médicas do país. O prosseguimento com coleta dos dados dependia da leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, disposto no formulário, bem como sua concordância e confirmação em avançar. Não houve perda de informações nos 395 questionários respondidos.

O questionário digital foi elaborado com o intuito de coletar informações necessárias para a análise do padrão de conectividade dos estudantes de medicina com a área médica durante o período de isolamento social imposto pela pandemia da COVID19. O mesmo foi composto por 24 questões, segmentados em 3 blocos de questões. Primeiramente, foram coletadas informações do curso médico do voluntário, em seguida os dados de perfil socioeconômico. Prosseguimos com um bloco de questionamentos a respeito de conexão com temas relacionados à área médica e quais atividades, relacionadas ou não com a medicina, o estudante esteve realizando durante o isolamento social. Nesse aspecto, há uma diversidade de conteúdos relacionados com a medicina, mas que não foram particularizados e segmentados na coleta, posto que o objetivo do trabalho é avaliar a conectividade do estudante com a área médica em tempos de pandemia.

Os dados foram planilhados em arquivo do Microsoft Excel, e na análise dos dados foi utilizado o Software Ibm Spss Statistics Base 22 – Data Mining And Statistical Solutions para efetuar as análises descritivas e inferenciais. Foi realizado Teste de Qui-Quadrado para verificar a possível associação entre as variáveis.

O presente trabalho foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano – IF SERTÃO-PE (Certificado de Apresentação para Apreciação Ética: 38348020.4.0000.8052 – IF SERTÃO-PE).

RESULTADOS

Na tabela 1, encontra-se a informação de um total de 395 questionários respondidos, sendo na maioria mulheres (69,6%), solteiras (94,4%) e brancas (73,2%) e com idade entre 18 e 24 anos (76,4%). A maior parte dos estudantes

(59,5%) estão no ciclo básico dos cursos de medicina. Grande parcela dos voluntários da pesquisa se concentra em instituições nos Estados do sudeste (35,95%), sul (22,02%) e nordeste (20,76%) brasileiro, distribuindo-se em privadas e públicas. E quase todos os estudantes 98,5% (n=389) referiram que suas respectivas universidades mantiveram as atividades de ensino, mesmo que remotamente.

Tabela 1. Descrição da amostra de estudantes de medicina das faculdades médicas brasileiras

Variável	N Absoluto	N%
Gênero		
Feminino	275	69,62
Masculino	119	30,13
Não informado	1	0,25
Etnia		
Amarelo (a)	15	3,80
Branco (a)	289	73,16
Pardo (a)	73	18,50
Preto (a)	18	4,55
Região		
Centro-Oeste	72	18,23
Nordeste	82	20,76
Norte	12	3,04
Sudeste	142	35,95
Sul	87	22,02
Faixa etária		
18 aos 24 anos	302	76,46
25 aos 31 anos	73	18,48
Acima dos 31 anos	20	5,06
Ciclo de ensino		
Básico	235	59,50
Clínico	112	28,35
Internato	48	12,15
Tipo de instituição		
Estadual	41	10,38
Federal	177	44,81
Municipal	12	3,04

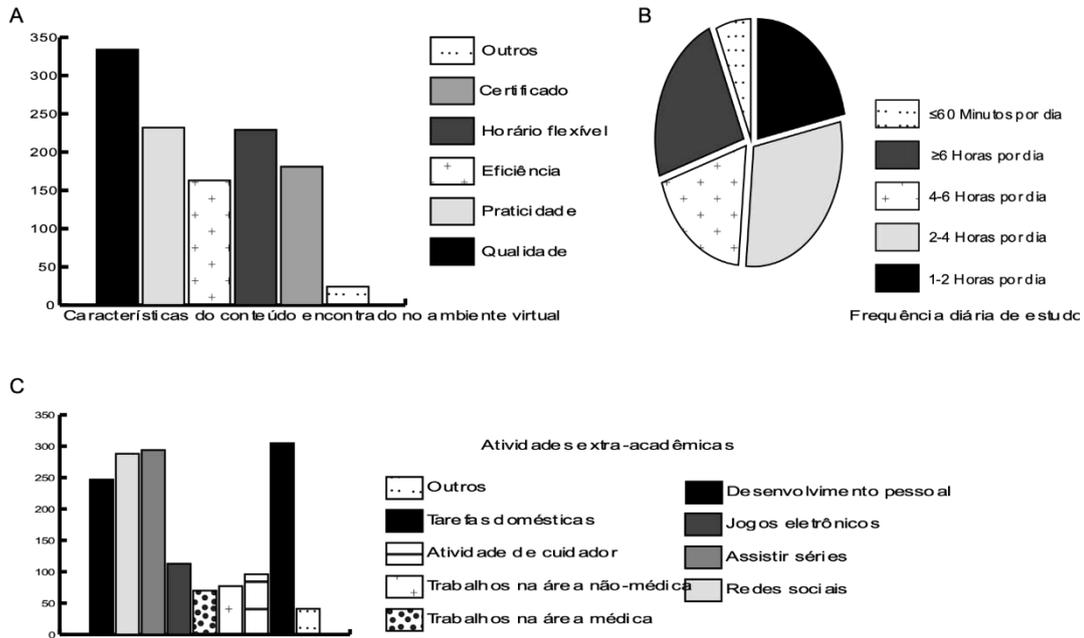
Privada	165	41,77
---------	-----	-------

Fonte: Elaboração própria (2021).

A maior parte dos discentes 389 (98,5%), de diversas universidades contactadas mantiveram as atividades institucionais de ensino, mesmo que remotamente. Extraído dos questionários, um pouco mais da metade (50,4%; n=199) dos estudantes inferiram que houve redução de renda familiar durante a pandemia e cerca de 66,8% (n=133) informaram que tal impacto afetou a sua conexão com os temas da área médica. Além disso, 93,7% (n = 370) dos estudantes afirmou ter feito atividades que os mantiveram conectados com a área médica durante o isolamento social, independente ou não da instituição referida. Destes, 84,1% (n= 311) afirmaram que esse modelo de ensino remoto estava possibilitando uma melhor conexão com a área médica.

Dentre os estudantes que se mantiveram conectados com a área médica, observou-se que as atividades mais prevalentes desenvolvidas por tais foram a participação como ouvinte em simpósios, congressos, aulas online e semelhantes (97,3%, n=360), leitura de artigos online (93,5%, n=346) e leitura de livros-texto (92,7%, n=343).

Figura 1 – (A) Frequência absoluta dos critérios usados nas escolhas das atividades de ensino. (B) Tempo diário despendido nas atividades de ensino. (C) Frequência absoluta das atividades extra ensino realizadas no tempo de isolamento social.

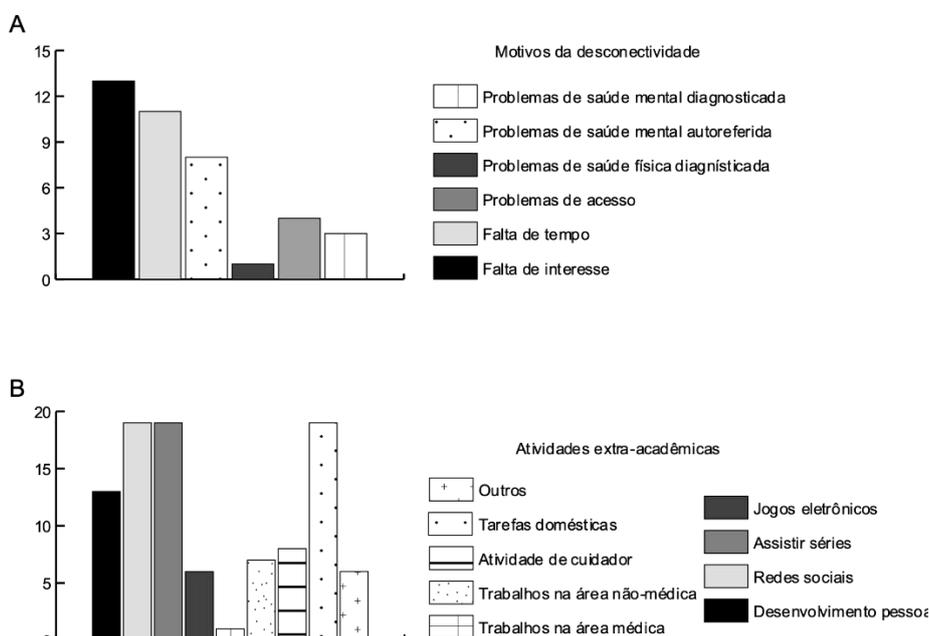


Fonte: Elaboração própria (2021).

Conforme a Figura 1B, observou-se que, dentre os 370 estudantes de medicina que afirmaram realizar alguma atividade que os mantiveram conectados com a área médica, 29,7% (n= 110) realizavam tais atividades de duas a quatro horas por dia, 23,5% (n=87) realizavam essas atividades mais que seis horas por dia, 21,9% (n=81) dedicavam entre uma a duas horas por dia para a realização de tais atividades, 18,6% (n=69) realizavam essas atividades utilizando entre 4 e 6 horas diárias e 6,2% (n=23) dedicavam menos de uma hora diária para tais atividades. Além disso, o conteúdo estudado em tempos de isolamento social apresenta uma qualidade modal (n=370, Mo=8) satisfatória. A explicação, Figura 1A, decorre dos critérios utilizados para escolha dessas atividades que envolvem, essencialmente, a qualidade do conteúdo (90,3%), praticidade (62,7%), eficiência (44,1%), flexibilidade de horário (61,9%) e outros (6,4%).

Não obstante, de acordo com a Figura 1C, além das atividades relacionadas ao ensino, atividades relacionadas ao desenvolvimento pessoal (66,8%), acompanhamento de programas televisivos como Séries (79,5%), acesso a redes sociais (77,8%) e tarefas domésticas (82,4%) são associadas ao perfil do estudante médico brasileiro em tempos de isolamento social. Muito embora, foi possível observar que os cuidados de outras pessoas como idosos e crianças (25,9%), interesse em jogos eletrônicos (30,5%), atividades laborais relacionadas (18,9%) ou não (20,8%) a área médica também foram atividades extra-acadêmicas, avaliadas neste período.

Figura 2 – (A) Frequência absoluta das razões da não conexão com a temática médica durante o isolamento social (n=25). (B) Histograma da frequência das atividades realizadas, pelo grupo não conectado, durante a pandemia (n=25).

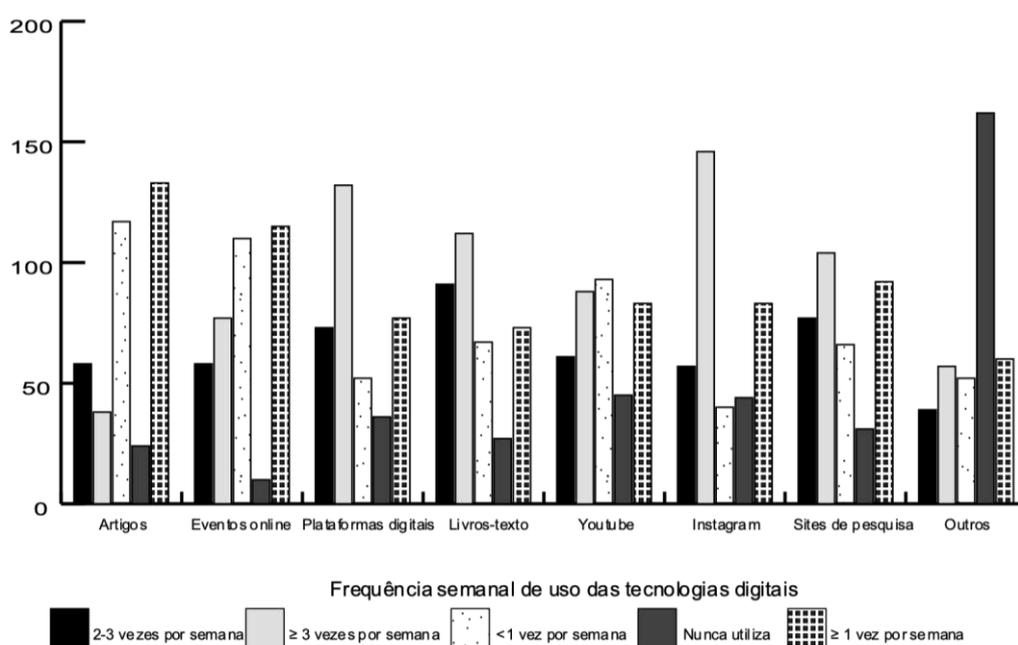


Fonte: Elaboração própria (2021).

Dos 395 estudantes que participaram da pesquisa, 6,3% (n=25) não se mantiveram conectados com a área médica, informação contida na Figura 2.

Dentre os principais motivos para tal desconexão (Figura 2A), foram relatados a falta de interesse (52%, n=15), falta de tempo (44%, n=11) e problemas de acesso aos conteúdos *online* (32%, n=8). Dentre as principais atividades extra acadêmicas (Figura 2B), realizadas por esses estudantes, observou-se uma prevalência da utilização de redes sociais (76%, n=19), realização de atividades de lazer como assistir filmes e séries (76%, n=19) e realização de tarefas domésticas (76%, n=19).

Figura 3 – Frequências absolutas das diferentes alternativas do estudante em se manter conectado com a temática médica.



Fonte: Elaboração própria (2021).

Analisando-se as atividades realizadas mais de três vezes por semana, Figura 3, observou-se uma maior frequência de acesso ao conteúdo médico pelo *Instagram* (39,5%, n=146), seguido pela utilização de plataformas de estudo *online*, com 35,7% (n=132) e pela leitura de livros-texto, com 30,3% (n=112).

Em consonância aos dados da Figura 3, nas atividades realizadas de duas a três vezes por semana, observou-se uma maior frequência da leitura de livros-texto, com 24,6% (n=91), seguido pela utilização de demais sites da internet, com 20,8% (n=77) e pelo acesso a plataformas de estudo online, com 19,7% (n=73). Dentre as atividades realizadas pelo menos uma vez por semana, nota-se uma maior frequência da leitura de artigos *online*, com 35,9% (n=133), seguido pela participação como ouvinte em simpósios, congressos, aulas *online* e semelhantes, com 31% (n=115) e pela utilização de demais sites da *internet*, com 24,9% (n=92). Dentre as atividades realizadas menos de uma vez por semana, observou-se uma maior frequência da leitura de artigos *online*, com 31,6% (n=117), seguido pela participação como ouvinte em simpósios, congressos, aulas online e semelhantes, com 29,7% (n=110) e pelo acesso ao conteúdo médico através do *YouTube*, com 25,1% (n=93).

Tabela 2 - Associação das variáveis “frequência de acesso diário” e “atividades de manutenção da conexão” com as variáveis de perfil e manutenção das atividades remotas na Universidade.

Variáveis	Frequência de acesso diário (p-value)	Atividades de manutenção da conexão (p-value)
Etnia	0,59	0,99
Gênero	0,61	0,75
Ciclo do curso	0,15	0,19
Manutenção de atividades remotas na universidade	0,01 ^a	0,52
Estado civil	0,42	0,45
Diminuição de renda	0,31	0,56

Legenda: ^a Associação entre a frequência de acesso diário e a manutenção de atividades remotas na universidade (p<0,05).

Fonte: Elaboração própria (2021).

O teste do Qui-Quadrado evidenciou a associação ($p=0,01$) entre as variáveis frequência diária de acesso e a manutenção das atividades remotas pelas universidades (Tabela 2).

DISCUSSÃO

Diante da atual pandemia causada pela Sars-CoV-2, foi necessário que houvesse um isolamento social como medida imposta para diminuir a transmissão do vírus. Esse distanciamento social fez com que as faculdades médicas brasileiras interrompessem suas atividades presenciais a fim de evitar aglomerações (SAHU, 2020).

Desse modo, para que houvesse uma manutenção da conexão do estudante de medicina com a área médica as universidades tiveram que reformular o processo de ensino-aprendizagem, utilizando principalmente as tecnologias digitais de informação e comunicação (GOMES et al., 2020). Os resultados apresentados nessa pesquisa corroboram com essa assertiva presente na literatura, haja vista que 98,5% dos pesquisados informaram que suas universidades mantiveram as atividades de maneira remota.

Dentre os 370 estudantes de medicina pesquisados, 50,4% dos estudantes afirmaram que a pandemia impactou negativamente sua renda, e dentre esses, 66,8% dos estudantes afirmaram que esse déficit econômico provocou impactos negativos em sua conexão com temas referentes a área médica. Esse resultado corrobora com a literatura (FERRER; MONTAÑEZ; QUILLEZI, 2020), onde estudantes de condição social desprivilegiada, possuem dificuldades para realizar atividades de maneira remota, principalmente devido à baixa qualidade de equipamentos eletrônicos disponíveis, ou até mesmo a ausência destes.

Como observado na literatura (MAGALHÃES et al., 2020), as tecnologias digitais de informação e comunicação impulsionam a autonomia do estudante em relação ao seu aprendizado, assim como ampliam o processo de aprendizagem, sendo utilizadas como possíveis ferramentas para a continuidade da conexão com a área médica por parte dos estudantes, principalmente no atual período pandêmico no qual houve a suspensão das atividades presenciais. Também foi observado que cerca de 93,7% (Figura 1) dos estudantes pesquisados realizaram atividades que os mantiveram conectados com a área médica e dentre esses, 84,1% afirmaram que essas atividades possibilitaram uma melhor conectividade com a medicina e as principais ferramentas utilizadas por esses alunos foram o *Instagram*, *Youtube* e várias outras plataformas digitais (Figura 2).

O impacto geral da pandemia da COVID19 não está completamente entendido e não deve ser simplificado. Em termos educacionais, há dúvidas acerca de como esse período afetará a atual geração, sobretudo em um contexto de profundas desigualdades no ensino superior brasileiro (PINTO, 2020). No que diz respeito aos estudantes médicos, nosso estudo revelou que a maior parte se manteve conectado com a área médica e estudando pelo menos 2 horas ao dia. Esse perfil habitual é respaldado pelas estratégias utilizadas essencialmente remotas, tais como a flexibilidade de horário, praticidade, eficiência e qualidade do que é encontrado no ambiente virtual (CAMARGO et al., 2020).

As habilidades da atual geração de estudantes facilitam a adaptação ao modelo remoto, plataformas de leitura, gravação e interação entre emissor-receptor criam um ambiente propício a disseminação do conhecimento médico. Estudos indicam que, mesmo antes da pandemia, havia boa aceitação pela utilização de meios digitais, mas a pandemia da COVID19 foi um evento catalítico que intensificou a opção por conteúdo *online* (MORAN; BRISCOE;

PEGLOW, 2018; TAYLOR et al., 2020). As características como a flexibilidade de horário tornam o planejamento dessa opção de aprendizado mais fácil, e possibilita outras atividades além das relacionadas ao ensino. Nossos dados mostraram, que os estudantes aproveitaram esse período para o desenvolvimento pessoal, ou mesmo atividades de lazer, como séries televisivas e redes sociais. O ensino *online* facilita um contorno às restrições curriculares programadas pela universidade e de deslocamento presencial, isso possibilita uma economia de tempo e uma educação médica contínua (COOK; STEINERT, 2013). Embora as atividades domésticas podem ser apresentadas como um empecilho à manutenção da conexão com a área médica, 77,2% se mantiveram conectados e realizavam diariamente tarefas domésticas.

A manutenção da conexão com a área médica é dependente, em essência, do planejamento do estudante ao longo das 24 horas diárias. O currículo integral de medicina requer uma disponibilidade dos seus estudantes no período diurno, com prolongamentos aos turnos noturnos em alguns períodos (MEIRELES; FERNANDES; SILVA, 2019). O isolamento social necessitou de um *mindset* estudantil em prol da continuidade da conexão com a área médica, sobretudo relacionada à independência e organização do que é estudado (GUIMARÃES et al., 2020). Não obstante, em nosso estudo, destacamos a importância da faculdade no aumento do tempo diário de estudo. Ou seja, estudantes de faculdades que mantiveram atividades, mesmo que remotamente em determinados períodos, apresentam um tempo maior em comparação com faculdades que não houve o mesmo. Sendo assim, mesmo com certa liberdade, há uma dependência visível de uma estrutura, e liderança, no planejamento do que é estudado e na frequência de tal diariamente (DEWAR, 2020). Em situações de isolamento social, o papel das coordenações dos cursos médicos é imprescindível na construção de alternativas pensadas na orientação do que é

estudado, como na manutenção de programas de monitorias com o auxílio de tecnologias digitais (MAGALHÃES et al., 2020).

A não continuidade da conexão com a área médica representa problemas socioeducacionais. O empobrecimento, associado a não progressão do currículo, pode refletir em uma falta de interesse do estudante (SENRA; SILVA, 2020), o que facilita a busca por alternativas de ocupação do tempo livre. Nesse aspecto, esse indivíduo que inicialmente deveria estar conectado com temas médicos, encontra-se perdido em uma rede de *internet* com diversos temas (XU et al., 2020). A atual situação dos futuros médicos brasileiros mostra que a falta de interesse, tempo ou até mesmo problemas de acesso foram motivos do desligamento da área médica dos pesquisados que não se mantiveram conectados (Figura 4A) durante o período vigente.

Historicamente, os estudantes de medicina são associados a grupos sociais mais abastados, e problemas comumente vivenciados em outros cursos, tais como o abandono ou migração do curso são incomuns no curso médico (GOMES et al., 2010). Todavia, o atual momento pode nos alertar para tal risco, associado ao desestímulo acadêmico. Além disso, como o ensino remoto contínuo foi tomado como uma atitude completamente individual por alguns grupos ao redor do país, a pressão interna emerge problemas, previamente, não controlados ou não diagnosticados, como a depressão e a ansiedade (SARASWATHI et al., 2020). Sendo assim, o impacto na saúde, a destacar mental, dos estudantes médicos pode ser significativamente variada entre os distintos grupos.

No que diz respeito às atividades extras, dos indivíduos que não se mantiveram conectados com a medicina, muitos optaram pelas redes sociais (76%), atividades de lazer (76%) e atividades domésticas (76%). Nesse ponto, com auxílio de faculdades médicas é possível planejar, e, sobretudo, conciliar

atividades com o estudo. A praticidade e flexibilidade do conteúdo digital possibilita uma conectividade com a área médica. As alternativas de estudo contínuo e dirigido aplicadas de modo imediato, e adaptadas às realidades regionais podem significar uma redução do absentismo (WATSON et al., 2020). As instituições de ensino superior são importantes pontos de ancoragem na vida estudantil, em seus aspectos sociais, educacionais e econômicos (ADEDYOIN; SOYKAN, 2020). Embora os estudantes brasileiros gozem de liberdade propiciada por conteúdo fora do escopo da faculdade, o atual momento destaca o papel dessas instituições na manutenção da conexão com a área médica, com ênfase em adaptações dos currículos dentro das realidades de tecnologias digitais (CERVANTES-LÓPEZ; PEÑA-MALDONADO; RAMOS-SÁNCHEZ, 2020; GOMEZ; AZADI; MAGID, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em tempos de pandemia, a maior parte dos estudantes médicos brasileiros permaneceram ativos e conectados com tema da área médica, estudando pelo menos duas horas ao dia. O isolamento social catalisou o relacionamento do estudante com os conteúdos online e a opção pelo uso de tecnologias digitais de informação foi um elo de aproximação com as temáticas médicas. As universidades que mantiveram atividades remotas de ensino mantiveram os estudantes conectados pela maior quantidade de horas diárias.

REFERÊNCIAS

ADEDYOIN, Olasile Babatunde; SOYKAN, Emrah. **Covid-19 pandemic and online learning: the challenges and opportunities** *Interactive Learning Environments*, 2020. DOI: 10.1080/10494820.2020.1813180.

BRASIL. **Ministério da Saúde. Portaria N° 432 de 19 de março de 2020.**

Diário oficial da união. 20 Mar 2020. [s.l: s.n.]. Disponível em:

<http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-454-de-20-de-marco-de-2020-249091587>.

BRASIL. **Ministério da Educação. Portaria N° 544, de 16 de junho de 2020.**

Diário oficial da união. 17 Jun 2020. [s.l: s.n.].

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse Estatística da Educação Superior 2018.** Brasília.

Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>.

BRASIL. **Ministério da Saúde. Glossário temático: secretaria de gestão do trabalho e da educação na saúde. Edital N° 4, de 31 de março de 2020. 1**

Abr 2020. [s.l: s.n.]. Disponível em: <http://www.saude.gov.br/editora>.

CAMARGO, Cristina Pires; TEMPSKI, Patricia Zen; BUSNARDO, Fabio Freitas; MARTINS, Milton de Arruda; GEMPERLI, Rolf. Online learning and COVID-19: a meta-synthesis analysis. **Clinics (Sao Paulo, Brazil)**, [S. l.], v. 75, p. e2286, 2020. DOI: 10.6061/clinics/2020/e2286.

CAPELATO, Rodrigo; MORELLI, Kellen; MORELLI, Maurício. Estudo Efeitos da Pandemia na Educação Superior Brasileira. **Instituto Semesp**, São Paulo, v. 12, 2020. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/pesquisas/estudo-efeitos-da-pandemia-na-educacao-superior-brasileira/>.

CARROLL, Robert G. It's all about the teacher-student relationship. **Advances in Physiology Education**, [S. l.], v. 36, n. 4, p. 233–233, 2012. DOI:

10.1152/advan.00127.2012. Disponível em:

<https://www.physiology.org/doi/10.1152/advan.00127.2012>.

CERVANTES-LÓPEZ, Miriam Janet; PEÑA-MALDONADO, Alma Alicia; RAMOS-SÁNCHEZ, Alcides. Uso de las tecnologías de la información y comunicación como herramienta de apoyo en el aprendizaje de los estudiantes de medicina. **CienciaUAT**, [S. l.], v. 15, n. 1, p. 162–171, 2020. DOI: 10.29059/cienciauat.v15i1.1380.

COOK, David A.; STEINERT, Yvonne. Online learning for faculty development: A review of the literature. **Medical Teacher**, [S. l.], 2013. DOI: 10.3109/0142159X.2013.827328.

DEWAR, John. The role of universities in times of crisis: a vice-chancellor's perspective. **Qualitative Research Journal**, [S. l.], 2020. DOI: 10.1108/QRJ-06-2020-0072.

FERRER, Milaydes Lardoeyt; MONTAÑEZ, Magalys Moreno; QUILEZI, Fernando Alberto. Educação virtual, uma alternativa de ensino na Faculdade de Medicina da Universidade Katyavala Bwila nos dias de COVID-19: Relato de Experiência. **Revista Universidad y Sociedad**, [S. l.], v. 12, n. 5, p. 117–123, 2020. Disponível em: <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/1688/1690>.

GOMES, Maria José; MONTEIRO, Mariana; DAMASCENO, Anderson Medeiros; ALMEIDA, Tereza Jacy Silva; CARVALHO, Raquel Baroni De. Evasão Acadêmica no Ensino Superior: Estudo na Área da Saúde. **Revista Brasileira de Pesquisa em Saúde/Brazilian Journal of Health Research**, [S. l.], 2010. DOI: 10.21722/rbps.v0i0.278.

GOMES, Vânia Thais Silva; RODRIGUES, Roberto Oliveira; GOMES, Raimundo Nonato Silva; GOMES, Maria Silva; VIANA, Larissa Vanessa Machado; SILVA, Felipe Santana e. A Pandemia da Covid-19: Repercussões

do Ensino Remoto na Formação Médica. **Revista Brasileira de Educação Médica**, [S. l.], 2020. DOI: 10.1590/1981-5271v44.4-20200258.

GOMEZ, Erin; AZADI, Javad; MAGID, Donna. Innovation Born in Isolation: Rapid Transformation of an In-Person Medical Student Radiology Elective to a Remote Learning Experience During the COVID-19 Pandemic. **Academic Radiology**, [S. l.], v. 27, n. 9, p. 1285–1290, 2020. DOI: 10.1016/j.acra.2020.06.001.

GUIMARÃES, Mateus Polvore de Oliveira; MAYER, Aline Fagundes; LIMA, Gabryella Londina Ribeiro; MENDONÇA, Kaio Saramago; SANTOS, Marina Moreira Dos; RODRIGUES, Vinícius Yran Rocha; RAIMONDI, Gustavo Antonio. Engajamento e Protagonismo Estudantil na Promoção da Educação Médica em Tempos de Pandemia da Covid-19. **Revista Brasileira de Educação Médica**, [S. l.], v. 44, n. suppl 1, p. 1–5, 2020. DOI: 10.1590/1981-5271v44.supl.1-20200414.

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**, [S. l.], 2019. DOI: 10.1590/1981-52712015v43n2rb20170124.

MAGALHÃES, Amanda Júlia de Arruda; ROCHA, Matheus Henrique Almeida; SANTOS, Samilla Cristinny; DANTAS, Cecília Borges; MANSO, Glauber José de Melo Cavalcanti; FERREIRA, Maria Dirlene Alves. O Ensino da Anamnese Assistido por Tecnologias Digitais durante a Pandemia da Covid-19 no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Médica**, [S. l.], v. 44, n. suppl 1, 2020. DOI: 10.1590/1981-5271v44.supl.1-20200437.

MEIRELES, Maria Alexandra de Carvalho; FERNANDES, Cássia do Carmo Pires; SILVA, Lorena Souza e. Novas Diretrizes Curriculares Nacionais e a Formação Médica: Expectativas dos Discentes do Primeiro Ano do Curso de Medicina de uma Instituição de Ensino Superior. **Revista Brasileira de Educação Médica**, [S. l.], 2019. DOI: 10.1590/1981-52712015v43n2rb20180178.

MEO, Sultan Ayoub; ABUKHALAF, Abdulelah Adnan; ALOMAR, Ali Abdullah; SATTAR, Kamran; KLONOFF, David C. Covid-19 pandemic: Impact of quarantine on medical students' mental wellbeing and learning behaviors. **Pakistan Journal of Medical Sciences**, [S. l.], v. 36, n. COVID19-S4, p. S43–S48, 2020. DOI: 10.12669/pjms.36.COVID19-S4.2809.

MIOT, Hélio Amante. Tamanho da amostra em estudos clínicos e experimentais. **Jornal Vascular Brasileiro**, [S. l.], v. 10, n. 4, p. 275–278, 2011. DOI: 10.1590/S1677-54492011000400001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-54492011000400001&lng=pt&tlng=pt.

MORAN, Joshua; BRISCOE, Gregory; PEGLOW, Stephanie. Current Technology in Advancing Medical Education: Perspectives for Learning and Providing Care. **Academic Psychiatry**, [S. l.], 2018. DOI: 10.1007/s40596-018-0946-y.

MOURA, Ananda Cristine Amador De; MARIANO, Lucas de Ávila; GOTTEMS, Leila Bernarda Donato; BOLOGNANI, Cláudia Vicari; FERNANDES, Sérgio Eduardo Soares; BITTENCOURT, Roberto José. Estratégias de Ensino-Aprendizagem para Formação Humanista, Crítica, Reflexiva e Ética na Graduação Médica: Revisão Sistemática. **Revista Brasileira de Educação**

Médica, [S. l.], v. 44, n. 3, 2020. DOI: 10.1590/1981-5271v44.3-20190189.

Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022020000300301&lang=pt%0Ahttp://www.scielo.br/pdf/rbem/v44n3/1981-5271-rbem-44-03-e076.pdf.

NUNES, João. The COVID-19 pandemic: Securitization, neoliberal crisis, and global vulnerabilization. **Cadernos de Saude Publica**, [S. l.], v. 36, n. 5, 2020. DOI: 10.1590/0102-311X00063120.

PINTO, Francisco Ricardo Miranda. COVID-19: A new crisis that reinforce inequality in higher education in Brazil. [S. l.], p. 2020–2031, 2020. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.1341. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.1341>.

ROSE, Suzanne. Medical Student Education in the Time of COVID-19. **JAMA - Journal of the American Medical Association**, [S. l.], v. 323, n. 21, p. 2131–2132, 2020. DOI: 10.1001/jama.2020.5227.

SAHU, Pradeep. Closure of Universities Due to Coronavirus Disease 2019 (COVID-19): Impact on Education and Mental Health of Students and Academic Staff. **Cureus**, [S. l.], v. 2019, n. 4, p. 4–9, 2020. DOI: 10.7759/cureus.7541. 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>.

SARASWATHI, Ilango; SAIKARTHIK, Jayakumar; KUMAR, K. Senthil; SRINIVASAN, Kumar Madhan; ARDHANAARI, M.; GUNAPRIYA, Raghunath. Impact of COVID-19 outbreak on the mental health status of undergraduate medical students in a COVID-19 treating medical college: A prospective longitudinal study. **PeerJ**, [S. l.], 2020. DOI: 10.7717/peerj.10164.

SENRA, Vanessa Braz Costa; SILVA, Maria Silene Da. A educação frente à pandemia de COVID-19: atual conjuntura, limites e consequências. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 6, n. 12, p. 101771–101785, 2020. DOI: 10.34117/bjdv6n12-608. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/22114/17659>.

TAYLOR, David; GRANT, Janet; HAMDY, Hossam; GRANT, Leonard; MAREI, Hesham; VENKATRAMANA, Manda. Transformation to learning from a distance. **MedEdPublish**, [S. l.], 2020. DOI: 10.15694/mep.2020.000076.1.

WATSON, Alastair; MCKINNON, Tamsin; PRIOR, Scarlet Daisy; RICHARDS, Liam; GREEN, Christopher A. **COVID-19: time for a bold new strategy for medical education***Medical Education Online*, 2020. DOI: 10.1080/10872981.2020.1764741.

XU, Jianzhong; NÚÑEZ, José Carlos; CUNHA, Jennifer; ROSÁRIO, Pedro. Online homework distraction scale: A validation study. **Psicothema**, [S. l.], 2020. DOI: 10.7334/psicothema2020.60.

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM OU PARA APRENDIZAGEM?
ALGUMAS REFLEXÕES POSSÍVEIS**

**ASSESSMENT OF LEARNING OR FOR LEARNING?
SOME POSSIBLE REFLECTIONS**

**¿EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE O PARA EL APRENDIZAJE?
ALGUNAS REFLEXIONES POSIBLES**

Paulo César Marques de Andrade Santos
paulo.marques@upe.br
Doutor em Educação
Professor da Universidade de Pernambuco (UPE)

Amanda da Silva Almeida
silvaamandaalmeida@hotmail.com
Licenciada em História
Universidade de Pernambuco (UPE)

Jozimeire da Silva Almeida
simeire2010@hotmail.com
Licenciada em Pedagogia
Universidade de Pernambuco (UPE)

Ivani Maria de Souza Gonçalves
ivani.sgoncalves@upe.br
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas
Interdisciplinares - PPGFPPI
Universidade de Pernambuco (UPE)

RESUMO

O ato sistemático de interação entre professor e aluno no espaço da sala de aula, definido como ato pedagógico ou ação pedagógica, tem como base: o currículo, como definidor de perfis; a didática, como instrumento norteador da prática pedagógica; a metodologia, como definidora de como o conteúdo será comunicado e tratado, e a

372

avaliação, que tem dupla ação: a primeira, como instrumento de coleta de informações e a segunda, como subsidiária da ação docente. O presente artigo visa a produzir reflexões sobre a avaliação da aprendizagem e a sua função na prática docente. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico. A fundamentação teórica tomou por base os estudos de: Hoffmann (1995, 2009), Freire (1980, 2011), Libâneo (1985, 2000, 2004), Luckesi (1996, 2003, 2011), Magda Soares (1981), Fernandes (2005). Os principais resultados obtidos assinalam para uma forte crítica ao modelo avaliativo punitivo e excludente, ao tempo em que aponta para um modelo de avaliação – a avaliação para aprendizagem –, que contribui para a inclusão e a melhoria dos processos que produzem aprendizagem.

Palavras-chave: Avaliação. Avaliação para aprendizagem. Prática docente.

ABSTRACT

The systematic act of interaction between teacher and student in the classroom, defined as a pedagogical act or pedagogical action, is based on: the curriculum, as a profiler; the didactic, as a guiding instrument for pedagogical practice, the methodology, as defining how the content will be communicated and dealt with, and the evaluation, will have a double action: the first, as an instrument for collecting information and the second, as a subsidiary of the teaching action. This article aims to produce reflections on learning assessment and its role in teaching practice. This is a qualitative research, of a bibliographic nature, The theoretical foundation was based on the studies of: Hoffmann (1995, 2009), Freire (1980, 2011), Libâneo (1985, 2000, 2004), Luckesi (1996, 2003, 2011), Magda Soares (1981), Fernandes (2005). The main results obtained point to a strong criticism of the punitive and excluding evaluative model, while pointing to an evaluation model - evaluation for learning -, which contributes to the inclusion and improvement of the processes that produce learning.

Keywords: Evaluation. Assessment for learning; . Teaching practice.

RESUMEN

El acto sistemático de interacción entre docente y alumno en el aula, definido como acto pedagógico o acción pedagógica, se fundamenta en: el currículo, como perfilador; la didáctica, como instrumento orientador de la práctica pedagógica; la metodología, como definición de cómo se comunicarán y tratarán los contenidos, y la evaluación, que tiene una doble acción: la primera, como instrumento de recogida de información y la segunda, como elemento subsidiario de la acción docente. Este artículo tiene

como objetivo producir reflexiones sobre la evaluación del aprendizaje y su papel en la práctica docente. Se trata de una investigación cualitativa, bibliográfica. La fundamentación teórica se basó en los estudios de: Hoffmann (1995, 2009), Freire (1980, 2011), Libâneo (1985, 2000, 2004), Luckesi (1996, 2003, 2011), Magda Soares (1981), Fernandes (2005). Los principales resultados obtenidos apuntan a una fuerte crítica al modelo evaluativo punitivo y excluyente, al tiempo que apuntan a un modelo de evaluación -la evaluación para el aprendizaje-, que contribuye a la inclusión y mejora de los procesos que producen el aprendizaje.

Palabras clave: Evaluación. Evaluación para el aprendizaje. Práctica docente.

INTRODUÇÃO

A avaliação da aprendizagem tem dupla ação: a primeira é produzir dados por meio do uso de instrumentos de coleta como: prova dissertativa, prova objetiva, testes, seminários, trabalhos individuais ou em grupo, debate, relatório, autoavaliação, portfólios físicos e, simpósio, estudo de caso, grupo de oposição, discussão em classe ou criação de pôsteres com objetivo de gerar conceitos que justifiquem legalmente a aprovação ou a reprovação. Esses conceitos estão presentes em toda legislação que norteia a educação formal, tanto na educação básica (séries iniciais, séries finais e ensino médio), quanto no ensino superior. Nesta primeira ação, a avaliação é um dos sete elementos que compõem a organização do ensino: “Projeto Pedagógico, Organização Curricular, Estágios, Atividades Complementares, Acompanhamento, Avaliação e Trabalho de Conclusão de Curso” (BRASIL, 2017).

A segunda ação corresponde diretamente à tomada de decisão do docente quando está de posse dos dados analisados, depois de coletados na primeira ação. Partindo da suposição de que o professor é “o gestor da sala de aula”, àquele que programa e define o que fazer todos os dias nesse território, é certo que a avaliação é um instrumento subsidiário de sua prática pedagógica. (LUCKESI, 2017).

Desse modo, a avaliação produz elementos para reflexão sobre o currículo; dinamiza e areja a didática do professor; gera informações importantes para escolha da metodologia mais adequada a ser trabalhada com determinado grupo de estudantes. A avaliação quando pensada e trabalhada por essa ótica, deixa de ser a

avaliação *da aprendizagem* que é a avaliação resultante da prática docente, dos assuntos tratados e dos conteúdos abordados, para ser a *avaliação para aprendizagem* - avaliação para o aprimoramento da prática docente, para refletir sobre o currículo e a metodologia utilizada.

Tiburcio Moreno Olivos, pesquisador mexicano da Universidade de UAM, conjuga os dois tempos. Na obra: *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula* (2016), fala da necessidade de reinventar a avaliação tratada na sala de aula, visto que a avaliação da aprendizagem é um processo com muitas arestas; que existem áreas da aprendizagem que a avaliação não poder perceber de forma plena; e, por mais avanços ocorridos nos últimos tempos com relação ao instrumento avaliativo, ainda persiste restrições metodológicas que não foram superadas ao longo dos anos (OLIVOS, 2016, p. 35-36).

Nessa perspectiva, temos algumas inovações como: a avaliação mediadora proposta pela professora Jussara Hoffmann (2009); a avaliação dialógica do professor José Eustáquio Romão (2008) que resgata o pensamento freiriano e sua aplicação na prática avaliativa; a avaliação formativa na perspectiva de Perrenoud (1993), que aprimora os conceitos desenvolvidos por Bloom, Hasting e Madeus (1971), associados ao currículo e segue no sentido de auxiliar o professor em sua prática pedagógica e o estudante em seu aprendizado utilizando para isso, o arcabouço metodológico.

O presente artigo apresenta alguns conceitos da avaliação na contemporaneidade verificados nas obras de Dicio (2019), Costa e Fonseca (2007), Hennigen (2007) e Hoffmann (2009). Avaliação e suas funções na prática docente a partir dos apontamentos de Freire (2011), Libânio (2000), Luckesi (2011), Magda Soares (1981) e Fernandes (2005). Avaliação para aprendizagem, uma reflexão a partir dos apontamentos de Olivos (2016).

A avaliação para aprendizagem contribui para o aperfeiçoamento da ação educativa, investigando e refletindo durante todo processo de ensino-aprendizagem, reestruturando a prática docente, bem como orientando a sistematização de novos saberes. Uma prática mediadora auxilia o trabalho docente na tomada de decisão, permitindo a autoavaliação, a reflexão e a flexibilização da continuidade de suas atividades, beneficiando a aprendizagem efetiva, pois o propósito é superar as dificuldades tanto no processo de ensino, quanto no processo de aprendizagem.

CONCEITOS E DEFINIÇÕES DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA CONTEMPORANEIDADE

No âmbito educacional, a avaliação da aprendizagem sempre foi alvo de intensos debates. Esses debates são importantes, pois levam à reflexão, abrindo caminho para mudanças e avanços nas práticas avaliativas contemporâneas. No entanto, ainda há muito o que refletir, acerca da avaliação da aprendizagem, ampliando as discussões, entre todos os envolvidos e comprometidos com essa prática.

Com o propósito de contribuir e ampliar as discussões a respeito da temática, buscamos, nesse primeiro momento, conceituar contemporaneidade, estabelecendo um paralelo com os termos presente e atual. Na sequência, abordaremos a visão de alguns teóricos da contemporaneidade e as definições de avaliação da aprendizagem.

CONTEMPORANEIDADE

Comumente a expressão contemporaneidade é utilizada para fazer referência a acontecimentos do tempo presente, atual, e igualmente, caracterizar o que é, e quem é moderno. Mas, o conceito de contemporaneidade não deve ser definido tão somente enquanto sinônimo de *presente e atual*.

O termo *presente*, segundo Dicio (2019), marca o momento atual, o instante no tempo em que se fala ou de que se fala, indicando que a prática está sendo executada ou está próxima de ser realizada. Assim, o conceito de presente é o hoje, o aqui, o agora, o que está a ser concretizado, um lugar marcado no tempo entre o passado e o futuro.

O conceito de *atual* para Costa e Fonseca (2007, p. 115) “[...] não se contrapõe ao passado e futuro, mas ao virtual, esta nuvem de possíveis sempre a circundar o que está a se realizar”. Desse modo, atualmente se refere a todas as conformações de possibilidades, sem fazer diferenciação com as múltiplas formas de atualização concebidas no tempo.

Os termos *presente* e *atual*, sem distinção, fizeram ou fazem parte, do momento ao qual se encontravam, sendo sua expressão representada pelo hoje. Ao contrário, do conceito de contemporaneidade, que está além dos sinônimos *presente* e *atual*, embora, entre os termos, exista uma certa relação. De acordo com Hennigen (2007):

[...] contemporaneidade pode ser vista como um cenário. Tal como no teatro, os acontecimentos em cena ganham certas significações em função do cenário e, ao mesmo tempo, o cenário vai adquirindo significados à medida que a trama se desenrola. (HENNIGEN, 2007, p. 192).

A contemporaneidade, para Agamben (2009), é uma relação singular com o tempo, que dele está próximo, mas também toma distância. Essa relação com o tempo ocorre tanto por dissociação, quanto por anacronismo. Em suma, a contemporaneidade, ora está próxima do tempo e fora dele se afasta.

Como vimos anteriormente, o conceito de contemporaneidade sempre esteve relacionado às expressões *presente* e *atual*. Da mesma forma, que o conceito de avaliação da aprendizagem, historicamente é associado a provas, testes, exames, verificação etc.

Para tanto, nas últimas décadas, estudiosos da educação têm apresentado novos significados para avaliação da aprendizagem. Esses novos significados cada

vez mais vêm se afastando dos termos listados anteriormente. Nessa perspectiva, apresentaremos, na seção seguinte, conceitos e definições atribuídos à avaliação da aprendizagem na contemporaneidade.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: CONCEITOS E DEFINIÇÕES

A expressão avaliar, como explica Prezi (2019), deriva do latim *a+ valere*, que significa conferir ao objeto em estudo valor ou mérito. Avaliar pode ser definida como a ação de apreciar qualitativamente e quantitativamente o trabalho desenvolvido por algo ou alguém. Para Luckesi (1996):

[...] o conceito [...] é formulado a partir das determinações da conduta de “atribuir um valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou curso de ação...”, que por si, implica um posicionamento positivo ou negativo em relação ao objeto, ato ou curso de ação avaliado. (LUCKESI, 1996, p.92).

Avaliar não se resume a tão somente atribuir um valor ou conferir qualidade a uma ação ou matéria. Porém, exige dessa ação um posicionamento positivo ou negativo em relação ao que foi analisado. Esse posicionamento ou decisão ditará se a ação será de seguir, retroceder ou permanecer. Do ponto de vista de Rabelo (1998), podemos conceituar avaliação a partir da ideia de continuidade, em que, em uma extremidade está o juízo, e na outra, está a tomada de decisão. Juízo pode ser compreendido como algo que se deseja expressar, levando em consideração certas escolhas. Logo, a tomada de decisão analisa o que acontece no decorrer de determinada prática.

No processo de ensino e aprendizagem, avaliar é uma atividade didática essencial e contínua da prática docente. Por intermédio da avaliação, os resultados alcançados são confrontados com as metas estabelecidas, para constatar os avanços, as dificuldades, bem como redirecionar as atividades, para que sejam feitas as devidas correções. Portanto, a avaliação tem a tarefa de contribuir para a organização do conteúdo, no domínio da prática docente, na transposição entre os saberes

vivenciados, do conhecimento até então construído e a competência para sistematizar o saber discente. Para Sant'Anna:

A avaliação deverá revelar se o conteúdo sistematizado e a autoridade do saber do professor, no intercâmbio com a experiência de vida, o saber até então construído e a capacidade de construir conhecimento do aluno, atingiram o nível pretendido por ambos. (SANT'ANNA, 1995, p. 8).

No entanto, a avaliação apenas desempenha seu papel verdadeiramente, por meio de uma prática reflexiva, de maneira que as situações vivenciadas cotidianamente por docentes e discentes possam ser analisadas, esclarecidas, reconduzidas e assimiladas a partir de uma nova perspectiva. Considerando essa premissa, Hoffmann (2009) conceitua avaliação como:

A avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação, essa, que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre sua realidade, e acompanhamento de todos os passos do educando na sua trajetória de construção do conhecimento. Um processo interativo, através do qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmos e sobre a realidade escolar no ato próprio de avaliação. (HOFFMANN, 2009, p.17).

A avaliação é parte integrante dos processos que ocorrem em meio a sociedade. Da mesma maneira acontece com o conhecimento praticado no campo escolar. Em se tratando da prática, a avaliação é um dos requisitos curriculares que tem por objetivo o desenvolvimento cognitivo e social do sujeito.

A avaliação da aprendizagem perpassa integralmente o currículo, atuando enquanto investigadora de sua concretização, mais especificamente, ao modelo de atividades e a prática docente. Partindo desse pressuposto, buscamos discutir avaliação da aprendizagem e suas funções na prática docente.

DISCUTINDO AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E SUAS FUNÇÕES NA PRÁTICA DOCENTE

Instrumento importante na condução do processo de ensino-aprendizagem, a avaliação tem seu significado ampliado à medida que contribui para a verificação dos

objetivos estabelecidos, bem como orienta a prática docente e coopera com a aprendizagem dos educandos. Todavia, a concepção que o educador tem de avaliação, traduz a ação do docente e sua interação na sala de aula. A ação docente, nessa perspectiva, deverá estar em consonância com as funções da avaliação.

ENSINO – APRENDIZAGEM

A luz do pensamento de Freire (2011, p. 47.), transferir conhecimento não é ensinar. Ensinar é criar condições para que, de maneira própria, aconteça a produção e a construção do saber. Para isso, o professor precisa ser receptivo aos questionamentos, ter interesse pelo novo, agir diante as inseguranças apresentadas pelos discentes, argumentar, investigar e demonstrar inquietude frente às responsabilidades que possui.

O ensino transmissivo não se interessa em analisar se os alunos estão preparados para um novo conteúdo e em geral, não se atenta às dificuldades individuais. Dessa forma, as dificuldades vão sendo acumuladas, conduzindo esses alunos ao fracasso.

Em uma outra perspectiva, como descrito por Libâneo (2000, p. 89), ensino é a relação entre o direcionamento dado pelo docente e a apropriação concreta do conhecimento pelo aluno, como atividade independente e autônoma, ou seja, o ensino é uma prática mediadora, na qual são criadas condições e meios necessários para que o aluno, de maneira ativa, se aproprie do conhecimento.

O ensino tem como principais finalidades orientar, incentivar e estimular a aprendizagem discente. Ensino e aprendizagem compõem um mesmo processo. Porém, esse processo será prejudicado, quando o ensino conduzir a memorização e a explanação do conteúdo for centrada na figura do docente. Para Freire (2011):

[...] o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma “cantiga de ninar”. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam

porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas. (FREIRE, 2011, p. 83).

O ato de ensinar implica necessariamente na compreensão concreta e permanente do processo de aprendizagem. Essa ação se constitui essencialmente na investigação de como o indivíduo aprende e quais fatores são preponderantes nesse aprendizado. Nesse sentido, é essencial compreendermos o que é aprendizagem.

Aprendizagem, conforme Libâneo (2000, p. 83), é a atividade de assimilação de determinados conhecimentos e habilidades de atuação material e cognitiva, sistematizados e orientados no decorrer do processo de ensino. O que resulta dessa aprendizagem se traduz em mudanças na ação tanto interna quanto externa de o indivíduo, nas suas convivências junto ao meio físico e social.

A assimilação, como explica Luckesi (2011, p. 110), acontece simultaneamente com a explicação ou logo após a ela, de maneira que o aluno participe de forma ativa, ou que, tanto o aluno quanto o professor sejam ativos no processo. Porém, o aluno não pode ser, de maneira alguma, passivo, pois é ele quem assimila. O aluno, contudo, deverá apropriar-se do conteúdo em estudo, para que seja efetivamente seu.

É importante que, nesse momento, tanto o docente, quanto o discente entendam que a atitude de ambos, deverá ser dialógica, clara, reflexiva e de maneira alguma passiva, ao dialogar. É interessante que tanto o professor, quanto o aluno sejam críticos perante o conhecimento. Assim, a avaliação da aprendizagem formal irá direcionar a prática docente e a evolução na aprendizagem discente. A avaliação no processo de ensino e aprendizagem está diretamente relacionada à concepção de avaliação docente. Dessa forma, se faz necessário compreendermos esse fazer pedagógico a partir das concepções tradicional e mediadora.

PRÁTICA AVALIATIVA TRADICIONAL X MEDIADORA

A prática avaliativa no processo de ensino e aprendizagem está vinculada às relações pedagógicas presentes em sala de aula. Essas relações são cercadas por

crenças, valores, subjetividade e principalmente por concepções que orientam o fazer pedagógico. Esse fazer pedagógico está intrinsecamente ligado à concepção que o docente possui de avaliação e como deverá ser sua realização. Refletiremos a respeito dessa prática, a partir da concepção tradicional e mediadora.

A avaliação na abordagem tradicional é voltada para aplicação de provas, mensuração de resultados e atribuição de notas. Nessa concepção, o professor faz uso da avaliação para saber o quanto o discente conseguiu memorizar, limitando a nota à mera formalidade classificatória, de controle e sem propósito educativo.

Nos dias atuais, a avaliação tradicional, ainda se encontra presente no processo de ensino-aprendizagem. Sendo vista nesse processo por Moretto (2010, p. 117), como uma ação na qual o aluno é obrigado a devolver ao professor o conhecimento repassado por ele e preferencialmente que seja do modo exato como recebeu.

Ao contrário da perspectiva tradicional, a mediadora possui uma visão distinta do ato de avaliar, pois essa atua investigando se houve aprendizagem e em que nível, com o intuito de cooperar e direcionar o educando na construção do conhecimento. Conforme Haydt (2006):

Dentro dessa visão, [...]a avaliação assume dimensões mais abrangentes. Ela não se reduz apenas a atribuir notas. Sua conotação se amplia e se desloca, no sentido de verificar em que medida os alunos estão alcançando os objetivos propostos para o processo ensino-aprendizagem. (HAYDT, 2006, p. 266).

Neste sentido, apontaremos, no quadro 1, as diferentes características da avaliação da aprendizagem na visão tradicional e mediadora:

Quadro 1 - Concepções da prática avaliativa

Tradicional	Mediadora
-------------	-----------

Prática individual Competitiva Classificatória Seletiva Voltada na figura docente Tendência a memorização	Prática coletiva Consensual Investigativa Includente Voltada a todos os envolvidos no processo Tendência a aprendizagem significativa
--	--

Fonte: Elaborado pelos autores

De acordo com Hoffman (2018, p. 2018), a concepção mediadora vai muito além da tradicional, tendo em vista que a mediadora nas atividades não analisa somente o certo ou errado, atribuído um valor ao que está sendo observado, mas leva em consideração as ideias, dando atenção às dificuldades, orientando o aluno a prestar atenção nas respostas dadas.

Nas primeiras seções desse segundo momento, discutimos a relação ensino-aprendizagem, seguido dos aspectos que caracterizam as concepções tradicional e mediadora na avaliação da aprendizagem. Dando continuidade, vamos aprofundar as funções da avaliação da aprendizagem.

FUNÇÕES DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A avaliação não verifica somente o nível de aprendizagem dos discentes em termos de aquisição de conteúdo. Ela também auxilia o professor no planejamento, orientação, reelaboração dos objetivos não alcançados, bem como na organização de novas ações para estimular a aprendizagem. A avaliação, nessa perspectiva, desempenha funções formativas.

A avaliação na função diagnóstica, conforme Sant'Anna (1995, p. 33), verifica as competências e habilidades prévias do aluno. Analisando problemas, que porventura, estejam interferindo na aquisição do conhecimento e buscando novas

possibilidades de aprendizagem, ou seja, a avaliação diagnóstica investiga as competências iniciais e as dificuldades que afetam o aprendizado do aluno no decorrer do período.

Para Luckesi (1996, p. 35), a avaliação diagnóstica é um instrumento dialético da evolução, da trajetória percorrida, do que falta percorrer, do aprimoramento da prática para a emancipação e desenvolvimento das habilidades. Ato de percepção do momento no qual se encontra e do caminho a ser percorrido para que se possa alcançar os objetivos.

A partir da análise do desenvolvimento do discente nas atividades propostas, o professor dará continuidade aos conteúdos curriculares. Caso, não seja constatada a evolução do aluno, o docente organizará novas estratégias de aprendizagem, com a finalidade de alcançar os objetivos estabelecidos. Tanto para o acompanhamento, quanto para a organização de novas estratégias frente às dificuldades, os docentes lançarão mão da avaliação formativa ou de controle.

A avaliação formativa, como explica Libâneo (2000) e Perrenoud (1993), refere-se aos recursos, a regularidade com as quais as verificações são realizadas e a qualidade dos resultados acadêmicos, produzindo a descrição minuciosa das situações didáticas. O acompanhamento ocorre da interação professor e aluno ao longo das aulas, por meio de variadas ações, que possibilitam o docente a verificar como os discentes estão se apropriando do conhecimento e evoluindo cognitivamente. A avaliação formativa nasce dentro do modelo de domínio desenvolvido por Bloom ao desenvolver os princípios do *neo-behaviorismo* do ensino instrucional (ensino - *test-feedback-correção*). Ao longo do tempo, a avaliação formativa passou a sofrer influências de teorias da aprendizagem e pedagógicas como a teoria construtivista e sociointeracionista. Para o Francês Philippe Perrenoud (1993):

Toda avaliação formativa parte de uma aposta muito otimista, a de que o aluno quer aprender e tem vontade que o ajudem, por outras palavras, a de

que o aluno está disposto a revelar as suas dúvidas, as suas lacunas e as suas dificuldades de compreensão das tarefas. (PERRENOUD, 1993, p. 180)

O pensamento de Perrenoud (1993) representa um avanço significativo da compreensão da avaliação formativa que até meados dos anos de 1990, do século passado, estava atrelado aos instrumentos de controle e mensuração aos moldes da escola tecnicista. Para o autor, a avaliação formativa representa o esforço coletivo, professor e aluno, empenhados na melhor maneira de se adquirir conhecimentos, desenvolver competências no cotidiano da sala de aula.

Outra função presente na avaliação da aprendizagem é a classificatória, realizada de forma seriada ou não, ao final de uma etapa, período, curso. Essa função certifica se o discente domina os conhecimentos, competências e as atitudes anteriormente pré-estabelecidas. Entretanto, conforme Romão (2001, p. 65), é preciso ressaltar, que estamos nos abstraindo do fato, da prática ter sido concebida democraticamente ou não e terem sido estabelecida por meio das relações sociais, com o resultado voltado para a coletividade ou se foram determinadas por grupos dominantes.

Assim, diferentemente da avaliação diagnóstica e da formativa, a avaliação classificatória ou somativa realiza uma análise final, em que são verificados todos os componentes constituintes da avaliação. No entanto, a classificatória tende a ficar estática diante dos resultados. Portanto, a avaliação com função classificatória apenas constata e qualifica.

As funções da avaliação atuam nos diferentes momentos da ação educativa, com finalidades específicas e propósitos definidos. Entretanto, para alcançarmos esses propósitos, é imprescindível que o docente utilize os instrumentos avaliativos apropriados. Sabemos que o propósito da função diagnóstica é identificar a existência ou não de competências e habilidades. Visando a cumprir tais objetivos, o professor

lançará mão dos seguintes instrumentos avaliativos: pré-teste, testes padronizados de aproveitamento, observação, fichas de observação, entre outros.

Segundo Sant'Anna (1995, p. 93), o pré-teste é a organização antecipada de um teste e tem como finalidade: investigar de maneira integral os saberes adquiridos por um discente ou por uma classe. A sua construção é efetuada por meio de amostra quantitativa e qualitativa dos saberes que um grupo já possui ou que é desconhecido e será aprendido no decorrer do ano letivo ou período.

Com relação aos testes padronizados de aproveitamento, a sua elaboração é realizada com base no que se deseja investigar. Já a observação, conforme Sant'Anna (1995, p. 98), é um componente essencial na prática avaliativa, pois, esse instrumento possibilita a coleta de dados no que se refere à esfera intelectual, à afetiva, bem como, à psicomotora.

No que diz respeito às fichas de observação, de acordo com Sant'Anna (1995, p. 109), é utilizada na forma dirigida, tanto individualmente como coletivamente. O observador escolhe previamente os elementos que serão observados, valendo-se de um roteiro ou questionamento.

A função formativa informa ao docente e ao discente acerca do desempenho da aprendizagem no decorrer das tarefas escolares. A finalidade é identificar as dificuldades na sistematização do ensino, de maneira que possibilite a readequação dessas dificuldades e a utilização de estratégias que promovam a recuperação do educando. Com o intuito de atingir as finalidades dessa avaliação ~~da mesma~~, Both (2011) aponta, entre tantos instrumentos, os seguintes:

- **seminário** – exposição oral de tema previamente conhecido, utilizando a fala e materiais de apoio adequados ao assunto;
- **trabalho em grupo** – atividades de natureza diversa (por escrito, oral, gráfica, corporal) realizadas em grupo (s);
- **debate** – debate em que os alunos expõem seus pontos de vista a respeito de assunto normalmente polêmico;
- **relatório individual** – relatório elaborado depois de atividades práticas ou projetos temáticos implementados;

- **autoavaliação** – análise oral ou por escrito em formato livre, que o aluno faz do próprio processo de aprendizagem;
- **conselho de classe ou pedagógico** - reunião liderada pela equipe pedagógica da instituição para análise de grupo (s) de alunos sobre o seu desempenho escolar. (BOTH, 2011, p. 126).

Por fim, a função classificatória, como o próprio nome diz, tem por objetivo a classificação do aproveitamento do educando, ao final de um bimestre, semestre, ano ou curso. Para tanto, faz uso do instrumento prova. A prova escrita ou dissertativa, como descreve Both (2011, p. 126), é composta por questões ou assuntos, em que o discente deverá ser capaz de resumir, relacionar, sintetizar, emitir juízo. No que compete à prova objetiva, o teórico esclarece que ~~a mesma~~ ela é constituída por um conjunto de questões direta, com uma única alternativa como resposta.

Compete ao docente, juntamente com a colaboração dos discentes, escolher o (os) instrumento(s) avaliativo(s) mais adequado(s) para que o aluno possa demonstrar de forma eficiente e eficaz o saber adquirido. Vale ressaltar, ser preciso que o educador tenha conhecimento e domínio acerca dos tipos de instrumentos, bem como, saiba fazer uso nos diferentes momentos da ação educativa, buscando dessa maneira, alcançar da melhor forma possível os objetivos preestabelecidos. Em outras palavras, não convém que o professor faça uso dos instrumentos avaliativos de maneira indiscriminada.

AVALIAÇÃO PARA APRENDIZAGEM

Os instrumentos avaliativos como base em modelos padronizados (provas e testes padronizados) além de não cobrirem adequadamente o domínio avaliado, medem apenas o conhecimento declarativo e não processual, são de resultados relativos, porque não retratam as demandas contextuais e por serem homogêneos, não oferecem às aos estudantes condições de avaliar o desenvolvimento de suas competências e habilidades e o crescimento de cada um no contexto curricular.

Segundo Olivos (2016 p. 50), a proposta de avaliação para aprendizagem se enquadra melhor em uma perspectiva socioconstrutivista de um currículo que busca desenvolver a capacidade de aprendizagem ao longo da vida, que visa superar as lacunas que a avaliação da aprendizagem não consegue vencer como, por exemplo, diagnosticar as necessidades dos alunos durante o aprendizado ou informar qual a melhor tática de estudo pode produzir maior ganho em aprendizagem. Nesse sentido, as informações produzidas pela avaliação formativa produzem melhor resultado quando seus dados são individualizados e o professor consegue perceber o desenvolvimento de cada aluno seu.

Avaliação para aprendizagem requer que a avaliação esteja integrada ao processo ensino-aprendizagem e não numa última etapa sem condições de seus resultados serem revistos ou aprimorados. O processo de ensino e avaliação são inseparáveis. Devem fazer parte do mesmo processo. Quando o professor dissocia a avaliação da relação ensino-aprendizagem, sua prática se converte em um exercício pouco rentável.

O ministério da Educação do Chile, em 2006, publicou um guia bastante interessante quanto à avaliação para aprendizagem, na tentativa de distinguir esse modelo dos demais modelos tradicionais de avaliação. Esse manual destaca 7 (sete) características desse tipo de avaliação a saber: 1. É considerado parte intrínseca do ensino e aprendizado; 2. Requer que os professores compartilhem com seus alunos as conquistas de aprendizagem o que se espera deles; 3. Ajuda os alunos a conhecer e reconhecer os padrões a serem alcançados; 4. Envolve os alunos em próprias avaliações (autoavaliação); 5. Fornece *feedback* que indica aos alunos o que eles têm que fazer, passo a passo, para melhorar seu desempenho; 6. Assume que cada aluno é capaz de melhorar o seu desempenho e 7. Envolve professores e alunos na análise e reflexão sobre os dados lançados para avaliação.

Além das sete características, assinala 10 (dez) princípios inerentes à avaliação para aprendizagem a saber: 1. É parte de uma de um planejamento eficaz; 2. Concentra-se em como os alunos aprendem; 3. É central para as atividades em sala de aula; 4. É uma habilidade de ensino profissional fundamental; 5. Gera impacto emocional; 6. Afeta a motivação do aluno; 7. Estabelece uma relação entre os objetivos da aprendizagem com critérios de avaliação; 8. Ajuda os alunos a saber como melhorar; 9. Estimula a autoavaliação e 10. Conduz ao reconhecimento das conquistas.

O quadro 2, a seguir, apresenta as principais diferenças entre a avaliação para aprendizagem e a avaliação da aprendizagem considerando o propósito, os objetivos e a periodicidade. Observa-se que a avaliação para aprendizagem visa a favorecer a aprendizagem e por isso, ocorre todo o tempo em que ocorre o processo ensino-aprendizagem e tem como principais objetivos: (I) Dar informação dos processos de ensino e aprendizagem; (II) Estimular novos avanços em aprendizagem; (III) Avançar para melhoria contínua; e, (IV) Desenvolver habilidades de reflexão. Boa parte dos países que integram a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) levam em consideração e importância a avaliação na perspectiva da avaliação para aprendizagem

QUADRO 2 - Avaliação da aprendizagem e para aprendizagem: propósito e objetivos

	AVALIAÇÃO PARA APRENDIZAGEM	AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM
Propósito	Favorecer a aprendizagem	Aplicar instrumentos avaliativos (vinculados a modelos predominantes)
Objetivos	<p>Dar informação dos processos de ensino e aprendizagem.</p> <p>Estimular novos avanços em aprendizagem.</p> <p>Avançar para melhoria contínua</p> <p>Desenvolver habilidades de reflexão</p>	<p>Coletar informações sobre o que foi alcançado.</p> <p>Comparar com os objetivos preestabelecidos.</p> <p>Foco nos acertos.</p>
Periodicidade	De forma Contínua	Em momentos pontuais e predeterminados

Fonte: Adaptado da obra *Evaluación para el aprendizaje de Neus Sanmarti*, 2005.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O debate sobre a avaliação da aprendizagem no Brasil é frequente desde o século passado, principalmente, entre a área da educação e as críticas com relação ao aspecto autoritário, sendo essas mais acirradas.

A avaliação passou por várias adequações importantes, e uma delas foi a transformação da avaliação implementada no ambiente escolar em que se coloca em posição de destaque a vivência dos currículos críticos e pós-críticos, superando o

ensino reprodutivista observado na educação tecnicista. Assim, os instrumentos avaliativos ganham a percepção importante de avaliação para aprendizagem, uma ferramenta que tem função de auxiliar o professor na sua relação didática, percebida em (Romão, 1998), que a “avaliação deixa de ser um processo de cobrança para se transformar em mais um momento de aprendizagem, tanto para o aluno, quanto para o professor”, cuja sala de aula é um local de descobertas.

As discussões sobre a mudança de modelo avaliativo é uma realidade nos países da OCDE. No Brasil, as primeiras discussões, nesse sentido, datam de 2010, muito pouco tempo para um modelo que estimula ação pedagógica se consolidar. No entanto, acreditamos que as mudanças implementadas pela avaliação mediadora, avaliação dialógica e avaliação formativa já sejam um preâmbulo de um novo modelo avaliativo: a avaliação para aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. *O Que é contemporâneo?: e outros ensaios*. Tradução Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos, 2009.

BHOT, Ivo José. *Avaliação: “voz da consciência da aprendizagem”*. Curitiba: Editora Ibpex, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais – Curso de Graduação*. Brasília 2002. Acessado em 10 de março de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Planejamento Curricular*. - decisões básicas do planejamento curricular. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br>. Acesso em: 09 set 2019.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. 2017. [Início \(mec.gov.br\)](http://www.mec.gov.br). Acessado em 10 de março de 2022.

CHILE, Ministerio da Educação. Evaluación Para el Aprendizaje: Enfoque y materiales prácticos para lograr que sus estudiantes aprendan más y mejor Unidad de Currículum y Evaluación. 2006. [Untitled-2 \(rmm.cl\)](#) Acessado em 10 de março de 2022

COSTA, Louis Artur; FONSECA, Tânia Mara Galli. *Do contemporâneo: o tempo na história do presente*. Rio de Janeiro, v. 59, n. 2, 2007.

DICIO, Dicionário Online de Português. Disponível em: <https://dicionariodoaurelio.com> Acesso em: 11 maio 2019.

Fernandes, D. *Avaliação das aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Textos Editores. 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

GONÇALVES, Hortência de Abreu. *Manual de metodologia da pesquisa científica*. São Paulo: Avercamp, 2005.

HAYDT, Regina Célia C. *Curso de Didática Geral*. São Paulo: Ática, 2006.

HENNIGEN, Inês. A contemporaneidade e as novas perspectivas para a produção de conhecimentos. *Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas [29]: 191 - 208, julho/dezembro, 2007.*

HOFFMAN, Jussara. *Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista*. 16.ed. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1995.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação: mitos & desafios: uma perspectiva construtiva*. 40 ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: _____. *Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo:

Loyola, 1985. Disponível em:
https://books.google.com.br/books?id=XQj_h7KJqBgC&pg=PA3&source=kp_read_button&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false . Acesso em: 23 set 2019.

_____. José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. JC. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*/José Carlos Libaneo. 5. ed. revista ampliada – Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. *Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica*. Revista Katalysis, v. 10, p. 35-45, 2007.

LUCKESI, Cipriano. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. 15ª ed. São Paulo: Cortez, 2003

MORETTO, Vasco Pedro. *Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas*. 9. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

OLIVOS, Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: Reinventar la evaluación en el aula. Disponível em [Evaluacion del aprendizaje .pdf \(uam.mx\)](#) Acesso em 08 de Abril 2022

PREZI. *Avaliar*. Disponível em: <https://prezi.com/ccmhdyg7fcxg/avaliar-vem-do-latim-a-valere-que-significa-atribuir-va>. Acesso em: 30 maio 2019.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/> E-

book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf. Acesso em: 15 ago 2018.

RABELO, Edmar Henrique. *Avaliação: novos tempos, novas práticas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

ROMÃO, José Eustáquio. *Avaliação dialógica: desafios e perspectivas*. 3. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

SANT'ANNA, Ilza Martins. *Porque avaliar?: como avaliar?: critérios*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SOARES, Magda B. *Avaliação educacional e clientela escolar*. In PATTO, M. Helena S. *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo: Quieiroz Editor: 1981, pp.47 -53.

**ENSINO POR INVESTIGAÇÃO: INDICATIVOS DESSA ABORDAGEM NA
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**

**TEACHING BY RESEARCH: INDICATIVES OF THIS APPROACH IN THE
NATIONAL COMMON CURRICULUM BASE**

**ENSEÑANZA MEDIANTE LA INVESTIGACIÓN: INDICATIVOS DE ESTE
ENFOQUE EN LA BASE COMÚN DEL CURRÍCULO NACIONAL**

Maria Aparecida Ferreira da Cruz
mapfc1982cf@hotmail.com
Licenciatura em Ciências da Natureza
Universidade Federal do Vale do São Francisco

Rosângela Vieira de Souza
rosangela.souza@univasf.edu.br
Doutora em Educação em Ciências
Professora da Universidade Federal do Vale do São Francisco

RESUMO

Este trabalho é resultado de uma pesquisa documental, realizado com o objetivo de identificar, na área de Ciências da Natureza da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ideias relativas ao ensino de ciências por investigação. A motivação para realizar este estudo deu-se em função de perceber que, em algumas escolas, a prática docente ainda é muito centrada no professor, mantendo a ação bastante passiva dos estudantes. Nesse sentido, foi realizada uma revisão da literatura buscando destacar o que alguns teóricos percebem sobre ensino por investigação, para que tais entendimentos servissem de referencial de análise da pesquisa. Na sequência, foi realizada uma pesquisa documental, a partir da qual foi verificada que a BNCC considera o ensino por investigação uma perspectiva pertinente, mas não há profundidade com relação a essa questão no texto analisado, de modo que,

395

fica a critério do professor escolher essa ou qualquer outra abordagem na realização do processo de ensino-aprendizagem.

Palavras – chave: Base Nacional Comum Curricular. Ensino de Ciências. Ensino por Investigação.

ABSTRACT

This work is the result of a documentary research, carried out with the objective of identifying in the area of Natural Sciences of the National Common Curricular Base (BNCC) ideas related to the teaching of science by investigation. The motivation to carry out this study was due to the realization that in some schools the teaching is still very centered on the teacher, keeping the students' action very passive. In this sense, a literature review was carried out in order to highlight what some theorists understand by teaching by investigation, so that these understandings could serve as a reference for research analysis. Afterwards, a documentary research was carried out, from which it was verified that the BNCC considers teaching by investigation to be a pertinent perspective for science teaching, but there is no depth regarding this issue in the analyzed text, so that it is at the discretion of the teacher choose this or any other teaching approach in carrying out the teaching-learning process.

Key-words: Common Base National Curriculum. Science teaching. Research Teaching.

RESUMEN

Este trabajo es el resultado de una investigación documental, realizada com el objetivo de identificar en el área de Ciencias Naturales del National Common Curriculum base (BNCC) ideas relacionadas con la enseñanza de las ciencias por la investigación. La motivación para realizar este estudio se debió a la constatación de que en algunas escuelas la enseñanza sigue estando muy centrada em el docente, manteniendo la acción de los alumnos bastante passiva. En este sentido, se realizó una revisión de la literatura, buscando ressaltar lo que algunos teóricos entienden por enseñanza por investigación, para que tales entendimientos sirvan de marco para el análisis de la investigación. Posteriormente, se realizó una investigación documental a partir de la cual se constató que el BNCC considera la enseñanza por la

investigación como una perspectiva relevante para la enseñanza de la ciencia, pero no hay profundidad al respecto en el texto analizado, por lo que queda a discreción de que el docente elija este o cualquier otro enfoque de enseñanza en la realización del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: Base Curricular Nacional Común. Enseñanza de las ciencias. Enseñanza por investigación.

INTRODUÇÃO

Os diversos problemas vivenciados atualmente por nossa sociedade, sobretudo no que diz respeito às interações entre o homem e a natureza e seus desdobramentos, fazem parte das questões que perpassam o currículo de Ciências da Natureza. Essa constatação relativa ao ensino de ciências e sua relevância social inquieta-nos, sobretudo numa época em que a ciência tem sido questionada ou mesmo desconsiderada. Algumas questões vêm à tona e mobilizam-nos a pensar sobre como tem sido trabalhado nas escolas: Será que o ensino de ciências está dando conta de preparar os alunos para entender o seu entorno e interagir em sociedade? A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) teria trazido alguma contribuição nesse sentido? Seria o ensino por investigação uma alternativa pertinente nesse contexto?

Parece, cada vez mais necessário e urgente, que o ensino de ciências promova uma formação nos estudantes que os mobilizem a refletir sobre as interações entre o homem e o ambiente, e a posicionar-se, de forma crítica e consciente na sociedade, a partir da educação científica recebida (SOUZA; TOLENTINO-NETO, 2019).

Partindo desta perspectiva, este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa bibliográfica e documental, realizada com o objetivo de relacionar alguns dos principais entendimentos relativos ao ensino de ciências por

investigação, e verificar se há, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), alguma citação/indicação dessa perspectiva de ensino, dada sua relevância para a formação dos estudantes do ensino fundamental séries finais.

Muitos professores demonstram ter dificuldades em utilizar métodos com potencial para relacionar conteúdos científicos com o dia a dia dos alunos e acabam reproduzindo conhecimentos por meio de cópia e memorização (MUNFORD; LIMA, 2007; FRIGGI, 2016). Esses estudos apresentam uma realidade em que prevalece o ensino tradicional. De acordo com Ribeiro (2016), o método tradicional não permite, aos alunos, apropriar-se de elementos que desenvolvam a capacidade de raciocínio. Sendo assim, o aluno sente-se incapaz de uma reflexão mais aprofundada que possa despertar a sua curiosidade e o seu interesse para novas descobertas.

Nesse sentido, fica evidenciada a necessidade de avançar em relação à compreensão da relevância do ensino de ciências para a formação do pensamento crítico e, assim, pensar formas coerentes de ensinar com essa perspectiva. É, dessa forma, que este artigo apresenta uma pesquisa bibliográfica acerca da abordagem por investigação, elucidando seu sentido e significado para a formação científica dos estudantes; debruça-se entender a proposta de ensino de ciências da BNCC, buscando clarificar as diretrizes ali expostas com seus limites e possibilidades relativas ao ensino por investigação, entendendo ser esse conhecimento não apenas importante, mas fundamental para o professor.

Ensino de Ciências por Investigação

O homem, independentemente de seu contexto, mantém relações com seu semelhante e com a natureza. Dessa relação, emerge a necessidade de

conhecer os fenômenos naturais e sociais e a inter-relação entre esses como meio de melhor situar-se e conviver em sociedade. O conhecimento científico nasce da proposta de um conhecimento diferente dos demais, porque busca compreender as limitações do conhecimento religioso, artístico e do senso comum (ARAÚJO, 2006). O conhecimento científico é aberto e sujeito a mudanças e reestruturação, refere-se ao entendimento da capacidade, do conhecimento e da habilidade que pode ser partilhado entre cientistas (LEITE, 2007; NASCIMENTO; CARVALHO, 2004).

Para Brito e Fireman (2016), é necessário que haja uma educação que permita a promoção da cultura histórica, social, religiosa, bem como o entendimento da cultura científica que, dentre tantos aspectos, dê condições aos alunos para “[...] trabalhar e discutir problemas envolvendo fenômenos naturais como forma de introduzi-los ao universo das ciências” (SASSERON; CARVALHO, 2017, p.2), possibilitando, ao aluno, uma compreensão dos conceitos científicos, tornando possíveis várias descobertas, oportunizando-lhe uma visão mais ampla do seu cotidiano.

O conhecimento científico facilita o viver humano e deve ser por este adquirido, pelo menos, de uma forma mínima, com aprendizado indispensável em sua sobrevivência (OVIGLI; BERTUCCI, 2009). Além disso, “a educação científica promove a criticidade e aumenta o sentimento de responsabilidade social no indivíduo” (GHEDIN *et al*, 2013, p. 44), constituindo-se condição importante para a formação de cidadãos conscientes de sua responsabilidade social:

A educação científica desenvolve habilidades, define conceitos e conhecimentos estimulando a criança a observar, questionar, investigar e entender de maneira lógica os seres vivos, o meio em que vivem e os eventos do dia a dia. Além disso, estimula a curiosidade, a imaginação e o entendimento do processo de construção do conhecimento. Investir no conhecimento científico

contribuirá para que os seus resultados estejam ao alcance de todos. (ROITMAN, 2007, p. 8).

A Sociedade da Informação tem colocado, cada vez mais, em evidência, a importância da educação científica para que os alunos interpretem as informações que chegam e se posicionem de forma assertiva, numa sociedade permeada por informações, por vezes equivocadas e distorcidas. Nesse sentido, o ensino de ciências é cada dia mais importante na formação dos sujeitos, mas não uma formação qualquer, como assinala Drive (1999):

Aprender ciências não é uma questão de simplesmente ampliar o conhecimento dos jovens sobre os fenômenos – uma prática talvez mais apropriadamente denominada estudo da natureza – nem de desenvolver e organizar o raciocínio do senso comum dos jovens. Aprender ciências requer mais do que desafiar as ideias anteriores dos alunos mediante eventos discrepantes. Aprender ciências envolve a introdução das crianças e adolescentes a uma forma diferente de pensar sobre o mundo natural e de explicá-lo; tornando-se socializado, em maior ou menor grau, nas práticas da comunidade científica, com seus objetivos específicos, suas maneiras de ver o mundo e suas formas de dar suporte às assertivas do conhecimento (DRIVER, 1999, p. 36).

Pensar na promoção da formação científica dos estudantes implica conceber uma perspectiva que possibilite a estes, engajamento, curiosidade, espírito investigativo. A literatura aponta diferentes abordagens, dentre essas, o ensino por investigação constitui uma alternativa interessante. Mas, o que vem a ser isso?

Para Carvalho (2013), tal ensino apresenta-se a partir de uma abordagem didática realizada pelo professor por meio de ações, de práticas e também de tarefas desenvolvidas com os alunos, sendo necessário estabelecer uma liberdade intelectual para a investigação de um determinado problema.

Sasseron (2018) afirma que é um modo apropriado para se obter o conhecimento científico em sala de aula. Essa abordagem, segundo ela, vai muito além das ações e das práticas, pois o aluno torna-se capaz de construir novos entendimentos do conhecimento científico sobre as informações que ele já possui e assim desenvolver o raciocínio.

A autora apresenta alguns dos principais elementos que caracterizam essa perspectiva, dentre os quais, destaca: o papel intelectual e ativo dos estudantes; a aprendizagem para além dos conteúdos conceituais; o ensino por meio da apresentação de novas culturas aos estudantes; a construção de relações entre práticas cotidianas e práticas para o ensino; a aprendizagem para a mudança social. De acordo com Sasseron (2018), esses elementos são essenciais para a transformação cultural e social no decorrer de todo o processo educativo.

Azevedo (2004), por sua vez, afirma que o ensino por investigação é uma maneira de apresentar, ao aluno, uma nova forma de aprender. Ele precisa relacionar os conteúdos de ciências com as práticas vivenciadas no dia a dia, oportunizando um conhecimento reflexivo acerca dos temas estudados.

Utilizar atividades investigativas como ponto de partida para desenvolver a compreensão de conceitos é uma forma de levar o aluno a participar de seu processo de aprendizagem, sair de uma postura passiva e começar a perceber e agir sobre o seu objeto de estudo, relacionando o objeto com acontecimentos e buscando as causas dessa relação, procurando, portanto, uma explicação causal para o resultado de suas ações e/ou interações (AZEVEDO, 2004, p.22).

De acordo com Rodrigues e Borges (2008), o ensino por investigação é uma das muitas estratégias considerada como efetiva e vem promovendo um maior engajamento dos estudantes, fazendo com que eles aprendam mais. Esses autores argumentam:

Que o ensino de ciências deveria ser consistente com a natureza da investigação científica e que os estudantes deveriam estar a par das coisas ao seu redor como dispositivos, organismos, materiais, formas, observando-os, coletando, manipulando, descrevendo-os, fazendo perguntas, discutindo e tentando encontrar respostas para suas perguntas (RODRIGUES; BORGES, 2008, p.8).

Para Munford e Lima (2007), isso se torna possível se observarmos que a curiosidade faz parte do processo natural do ser humano, podendo acontecer pela iniciativa de ensinar por meio de reflexões diretas e com devidas discussões ocorridas no campo da filosofia, sociologia e história das ciências.

Nessa perspectiva, Souza (2013) argumenta que o ensino de ciências:

Deve partir de uma situação problema que possa interessar os alunos a participar da investigação, suscitando a busca de informações, a proposição de hipóteses sobre o fenômeno em estudo, o teste de tais hipóteses, e a discussão dos resultados para a elaboração de conclusões acerca do problema (SOUZA, 2013, p.14).

Percebe-se, nas ideias de Souza (2013), que essa perspectiva de ensino envolve o engajamento dos alunos na resolução de problemas, indicando que esses participam de forma ativa da aula, e mobilizam conhecimentos já existentes para analisar fatos, levantar hipóteses e discuti-las, o que implica num processo ativo de interação permanente com o objeto de estudo e com o professor, que tem papel importante na condução desse processo.

Na mesma linha de pensamento, Oliveira (2010, p.149) defende que o ensino por investigação “representa uma estratégia para permitir que os alunos ocupem uma posição mais ativa no processo de construção do conhecimento e que o professor passe a ser mediador ou facilitador desse processo”. Segundo essa autora, apresenta características mais abertas com previsão de participação ativa dos estudantes. Essas características são fundamentais para uma educação científica, visto que oferece diversas possibilidades, entre elas,

a oportunidade de o aluno observar, formular questões, testar suas habilidades, discutir resultados, dentre outros:

Devido a essa característica mais aberta, as atividades de investigação, ao contrário das tradicionais, frequentemente não fazem uso de roteiros fechados que forneçam poucas possibilidades de intervenção e/ou modificação por parte dos alunos ao longo das etapas do procedimento experimental. Cabe destacar que atividades dessa natureza, frequentemente exigem um tempo maior de estudo, uma vez que envolvem uma série de etapas a serem desenvolvidas pelos estudantes, desde a análise do problema, levantamento de hipóteses, preparo e execução dos procedimentos, análise e discussão dos resultados (OLIVEIRA, 2010, p. 150).

Souza (2013) e Oliveira (2010) consideram ser indispensável que o professor tenha o papel de facilitador dentro do processo de aprendizagem, podendo expor, para os alunos, orientações por meio de questões ou problemas, baseados em processos de buscas constantes de conhecimentos, para que o aluno possa construir um melhor entendimento, assumindo gradativamente suas responsabilidades por meio de reflexões e no desenvolvimento de suas habilidades. Importante ressaltar, que não se trata do esvaziamento da função docente, ao contrário, uma ação/mediação docente de qualidade é fundamental para o sucesso das atividades de ensino por investigação.

Zômpero e Laburu (2011) afirmam que tal ensino é uma forma excelente de aproximar a cultura escolar da cultura científica, averiguando e estabelecendo a união de quem já possui uma cultura própria, como a ciência, com aquela que ainda busca construir a sua em sala de aula; pode, assim, ser considerada como uma boa didática, pois é capaz de buscar informações que se pretende por meio de uma discussão entre os alunos.

Essa seria uma perspectiva, entre tantas outras, que o professor poderia utilizar para diversificar sua prática de forma inovadora. Porém, exige que

professores atentem para alguns aspectos voltados para o conhecimento científico como manipulação e observação, para que o aluno venha a refletir sobre situações diversas, discutir o conteúdo exposto, explicar e relatar o que produziu (AZEVEDO, 2004), “tornando-os cidadãos conscientes para a tomada de decisões de maneira adequada” (CACHAPUZ, *et. al*, 2005).

Nesse contexto, evidencia-se a importância do ensino de ciências por investigação como um meio de desenvolver, nos alunos, habilidades cognitivas, capacidade de realização de procedimentos, elaboração de hipóteses, com anotações e análise de dados, para assim desenvolver a capacidade de argumentação (ZÔMPERO; LABURÚ, 2011).

Dessa forma, o aluno deixa de ser o agente passivo que apenas anota os conteúdos e escuta o professor, passando a ser agente ativo, possibilitando-lhe a oportunidade de participar mais da aula (CARVALHO, 2004). Por meio da investigação científica, o professor pode se utilizar de várias técnicas de ensino-aprendizagem, fazendo com que o aluno desenvolva melhor suas pesquisas, participando das atividades propostas dentro da escola, seja em sala de aula ou em laboratório de forma prática e, até mesmo, em espaços não formais como jardim, praça, parque, museus, etc. Assim, o aluno tem a possibilidade de uma autonomia construída durante o processo de estudo, de modo a ser capaz de demonstrar o que sabe e não sabe e, em consequência, poder alcançar resultados de maneira mais independente (CONCEIÇÃO, 2018).

O ensino de ciências por investigação pressupõe que o professor apresente questões, desafios e problemas, mobilizando seus alunos a ler, refletir e discutir, de modo que, a partir da orientação docente, construam um entendimento sobre conceitos e práticas científicas.

Ensino por investigação e a BNCC: apontamentos da literatura

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) é “um documento de caráter normativo que define o 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 BNCC foi homologada em 2017, sendo que a mesma já era prevista em outros documentos legais, inclusive na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional:

A proposta para a construção de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não é uma discussão atual, tendo em vista que é um ponto que já havia sido previsto na Constituição Federal de 1988, no artigo 210, reforçado na lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/ nº 9394/96) e reafirmado nos demais documentos oficiais subsequentes, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (DIAS, 2018, p.15).

É importante salientar a importância da BNCC na construção da proposta pedagógica de uma escola, sendo que, como o nome indica, sinaliza para a parte comum do currículo, destacando, como básico, aquilo que não pode ser desconsiderado no processo de ensino das escolas brasileiras:

A área de Ciências da Natureza, por meio de um olhar articulado de diversos campos do saber, precisa assegurar aos alunos do Ensino Fundamental o acesso à diversidade de conhecimentos científicos, processos, práticas e procedimentos da investigação científica (BRASIL, 2017, p.319).

Marsiglia *et al* (2017) fizeram uma análise da BNCC com o objetivo de identificar princípios envolvidos na elaboração do referido documento e apontou para o que chamou de episódio de esvaziamento da escola brasileira, a partir de uma concepção curricular que defende, como principal objetivo da educação escolar, propiciar à classe trabalhadora o domínio dos conhecimentos clássicos.

Sasseron (2018) fez uma análise profunda da área de Ciências da Natureza na BNCC. Ao colocar seu entendimento, destacou o aspecto de diretriz que fundamenta o documento, salientando a autonomia docente frente à construção de sua proposta de ensino:

A BNCC é um parâmetro para a construção do planejamento anual e diário das aulas, e, aos professores, cabe o exercício de sua autonomia para conciliar a proposta do Ministério da Educação com a realidade de sua sala de aula e de seus estudantes (SASSERON, 2018, p. 1081).

Dos muitos aspectos analisados pela autora, a questão da investigação esteve presente. “Percebemos claramente a ênfase pouco efetiva na promoção da investigação, embora ela tenha sido mencionada como um dos elementos estruturantes da proposta curricular” (SASSERON, 2018, p.1083). A análise da autora apresenta contribuições importantes para a área de Ciências da Natureza. Contudo, diante dos diversos entendimentos do que se constitui tal ensino, dentre os citados neste artigo, apresentamos, mais adiante, nosso esforço em identificar aproximações entre o texto da área de Ciências da Natureza da BNCC e as características do ensino por investigação de acordo com os teóricos consultados.

Delineamento da pesquisa

A pesquisa que originou este artigo foi desenvolvida no período de 2019 a 2021 e teve como objetivo analisar a área de Ciências da Natureza relativa aos anos finais do Ensino Fundamental na BNCC, tendo como referencial de análise algumas características do “ensino por investigação” presentes na literatura e consultados na realização deste trabalho.

Desse modo, foi realizada uma pesquisa documental, cujo documento analisado, a BNCC, constitui referência importante para o currículo escolar, e sua compreensão em profundidade é de extrema relevância:

Pode-se dizer que uma pesquisa documental é aquela em que os dados obtidos são estritamente provenientes de documentos, com o objetivo de extrair informações neles contidas, a fim de compreender um fenômeno (KRIPKA, SCHELLER, BONOTTO, 2015, p. 58).

Para a realização da pesquisa documental, foi inicialmente realizada uma pesquisa bibliográfica sobre ensino de ciências por investigação, de modo a construir o referencial para subsidiar a análise dos dados. Nesse processo, a análise de conteúdo, conforme Bardin (2011), constitui-se importante lente para enxergar as informações cruciais fornecidas no processo de pesquisa bibliográfica.

Segundo Bardin (2011), a análise do conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, desvendando e construindo conteúdos que se aplicam a discursos extremamente diversificados. Objetiva “dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação por intermédio de procedimentos de transformação” (p.40).

Bardin (2011) sugere o processo de categorização como caminho para a compreensão do conteúdo. Nesse sentido, inicialmente foram identificadas as principais características do ensino de ciências por investigação e, posteriormente, categorias foram originadas dessas características. Dessa forma, o Quadro 1 apresenta categorias que representam características relativas ao ensino por investigação na perspectiva dos autores consultados.

Quadro 1: Categorias do Ensino por Investigação

CATEGORIAS DO ENSINO POR INVESTIGAÇÃO	AUTOR/ANO
Relação entre o ensino e a realidade dos estudantes;	Azevedo (2004)
Prepara e conscientiza os alunos para novos desafios ao longo da vida;	Carvalho (2004)
O aluno adquire segurança em partilhar suas descobertas	Conceição (2018)
O ensino por investigação apresenta características mais abertas com participação ativa dos estudantes nas atividades;	Oliveira 2010
Envolve o engajamento dos alunos na resolução de problemas e mobiliza conhecimentos já existentes para analisar fatos, levantar hipóteses e discutir as mesmas;	Souza (2013)
Proporciona a autonomia do aluno ao desenvolver seu pensamento na resolução de problemas em sala de aula;	Munford e Lima (2007)
Oportuniza, aos estudantes, observar, manipular, coletar informações, descrever, fazer perguntas, buscar respostas...	Rodrigues e Borges (2008)
O aluno é instigado a produzir e a fazer novas descobertas;	Sasseron (2018)
Introdução à cultura científica no ambiente escolar;	Zômpero e Laburu (2011)

Fonte: Elaborado a partir dos artigos lidos e que constam nas referências listadas.

Para a realização da análise documental, num primeiro momento, foi realizada uma leitura completa da seção da BNCC que dispõe sobre o componente curricular Ciências da Natureza. Posteriormente, foi realizada leitura analítica com o objetivo de identificar fragmentos de texto que fizessem

menção às características do ensino por investigação, conforme quadro 1, discutidos à luz do referencial teórico citado. Esta primeira análise, aqui estabelecida, permitiu-nos representar aproximação das categorias dos teóricos com os fragmentos encontrados na BNCC.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A BNCC é um referencial que dispõe sobre o currículo básico e essencial para todos os estudantes de escolas públicas e privadas da Educação Básica brasileira. Em outras palavras, é o documento normativo que fundamenta a construção curricular, orientando a construção de propostas pedagógicas das escolas em todo o país, de modo a promoverem as aprendizagens essenciais dos estudantes em cada etapa da educação básica. A BNCC abrange as seguintes áreas: Linguagens e suas Tecnologias (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa); Matemática; Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química); e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia). Os resultados descritos, na sequência, são referentes à seção que descreve as orientações relativas ao componente curricular Ciências da Natureza, localizado entre as páginas 319 e 329 do referido documento.

A leitura analítica sobre a área de Ciências da Natureza na BNCC, com o objetivo de identificar expressões que remetessem ao ensino de ciências por investigação, permitiu a identificação de sete trechos, conforme descritos no Quadro 2.

QUADRO 02- Fragmentos Relativos ao Ensino por Investigação retirados da BNCC

Fragmentos retirados da BNCC	Categorias de análise do ensino por investigação
<p>1. O processo investigativo deve ser entendido como elemento central na formação dos estudantes, em um sentido mais amplo, e cujo desenvolvimento deve ser atrelado a situações didáticas planejadas ao longo de toda a educação básica, de modo a possibilitar, aos alunos, revisitar, de forma reflexiva, seus conhecimentos e sua compreensão acerca do mundo em que vivem (BRASIL, 2017, p. 320).</p>	<p>Relação entre o ensino e a realidade dos estudantes (AZEVEDO, 2004).</p>
<p>2. A BNCC, na área de ciências da natureza, por meio de um olhar articulado de diversos campos do saber, precisa assegurar, aos alunos do fundamental, o acesso à diversidade de conhecimento científico produzido ao longo da história, bem como a aproximação gradativa aos principais processos práticos e procedimentos da investigação científica (BRASIL, 2017, p. 319).</p>	<p>Introdução à cultura científica no ambiente escolar (ZÔMPERU e LABURU, 2011).</p>
<p>3. Espera-se, desse modo, possibilitar que os alunos tenham um novo olhar sobre o mundo que os cercam, como também façam escolhas e intervenções conscientes e pautadas nos princípios da sustentabilidade e do bem comum (BRASIL, 2017, p. 319).</p>	<p>Prepara e conscientiza os alunos para novos desafios ao longo da vida (CARVALHO, 2004).</p>
<p>4. Para tanto, é imprescindível que eles sejam progressivamente estimulados e apoiados no planejamento da realização cooperativa de atividades investigativas, bem como no compartilhamento dos resultados dessas investigações (BRASIL, 2017, p. 320).</p>	<p>O aluno adquire segurança em partilhar suas descobertas (CONCEIÇÃO, 2018).</p>

<p>5. Pressupõe organizar situações de aprendizagem, partindo de questões que sejam desafiadoras. Reconhecer as atividades culturais, estimulando o interesse e a curiosidade científica dos alunos, possibilitando-os definir problemas, levantar, analisar e representar resultados, comunicar conclusões e propor intervenções (BRASIL, 2017, p. 320).</p>	<p>O aluno é instigado a produzir e a fazer novas descobertas (SASSERON, 2018).</p>
<p>6. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas, criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. (BRASIL, 2017, p. 9).</p>	<p>Oportuniza aos estudantes observar, manipular, coletar informações, descrever, fazer perguntas, buscar respostas... (RODRIGUES E BORGES, 2008).</p>
<p>7. Analisar, compreender e explicar as características, fenômenos e processos relativos ao mundo natural, social e tecnológico (incluindo o digital), como também as relações que se estabelecem entre eles; exercitar a curiosidade para fazer perguntas, buscar respostas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das ciências da natureza. (BRASIL, 2017, p. 322).</p>	<p>Proporciona a autonomia do aluno ao desenvolver seu pensamento na resolução de problemas em sala de aula (MUNFORD E LIMA, 2007).</p>

Fonte: Autor (2020).

Na área de ciências da natureza da BNCC, encontramos fragmentos que fazem referência à necessidade de ensinar por meio da investigação, argumentando ser esse ensino importante para que os alunos aprendam, não somente os conteúdos trabalhados, mas desenvolvam uma compreensão acerca da realidade em que vivem.

Quando o primeiro fragmento do texto da BNCC afirma que “o processo investigativo deve ser entendido como elemento central na formação dos estudantes”, fica evidenciada a clareza da importância de um ensino dessa natureza para a aprendizagem em ciências. Essa expressão remete-nos ao que sinalizou Drive (1999), quando discute sobre o sentido de aprender ciências colocando a importância de o estudante conhecer e explicar o mundo a sua volta. Essa percepção contrapõe-se ao modelo tradicional de ensino, na qual o aluno tem dificuldade de desenvolver o raciocínio (RIBEIRO, 2016).

Ainda o mesmo fragmento, discorre que o processo investigativo deve ser “atrelado às situações didáticas planejadas ao longo da educação básica” (p.320), o que aparentemente fica a cargo do professor escolher essa forma de ensino entre tantas outras possibilidades existentes.

O segundo fragmento, retirado da BNCC, aponta a importância do processo de ensino por investigação, devendo haver a “aproximação gradativa aos principais processos, práticas e procedimentos da investigação científica” (BRASIL, 2017, p. 319). Podemos observar, por meio desse fragmento, ainda que de modo sutil, a defesa de determinado modelo. Rodrigues e Borges (2008) fazem uma defesa semelhante, ao valorizar o ensino de ciências que tenha, como caminho para construção da aprendizagem, a ideia de oportunizar processos de observação, manipulação, coleta de dados, descrições, perguntas, respostas...

O fragmento anterior chama a atenção, ainda que de forma implícita, para a questão da interdisciplinaridade, quando conclama a articulação entre diferentes campos do saber. A abordagem investigativa, proposta por Carvalho (2004), pode contribuir nesse sentido, embora o texto da BNCC seja muito superficial ao colocar essa perspectiva. Percebe-se que as questões

tangenciadas, nessa normativa, poderão obter êxito por meio da relação entre ensino e realidade do estudante, conforme pondera Azevedo (2004).

A preocupação com a formação dos discentes para compreender e atuar no mundo a sua volta, é evidenciada no terceiro fragmento da BNCC, quando o documento coloca que, por meio da investigação, venha “possibilitar aos alunos um novo olhar sobre o mundo que os cercam” (p.319). Segundo Carvalho (2004), isso é possibilitar, ao estudante, adquirir uma liberdade intelectual para investigação de um determinado problema, tornando possíveis várias descobertas com oportunidade de obter uma visão mais ampla do seu cotidiano.

A importância da abordagem investigativa no ensino de ciências é identificada no quarto fragmento, retirado da BNCC, ao afirmar que “é imprescindível que os alunos sejam progressivamente estimulados e apoiados na realização das atividades investigativas, bem como, compartilhar resultados” (p. 320). Essa característica é relativa àquelas apresentadas por Azevedo (2004) e Conceição (2018). De acordo com eles, as atividades investigativas vêm permitindo, ao aluno, tornar-se um ser ativo, com possibilidades de obter liberdade intelectual para investigar um determinado problema, demonstrando o que sabe e não sabe, porém sendo capaz de demonstrar dados de maneira independente.

Características do ensino por investigação são evidenciadas também no quinto fragmento, quando cita a proposição de atividades nas quais os alunos sejam desafiados e, desta forma, despertem a curiosidade científica. Orienta o professor a partir de “questões que sejam desafiadoras e, desta forma, promova mudanças sociais” (p.320). Essa é uma característica do ensino de Ciências por investigação, destacada por Sasseron (2018), com defesa também de forma que ultrapasse a questão conceitual e que coloque o aluno

em contato com novas culturas. Propõe que o processo de ensino “estimule o interesse e a curiosidade científica dos alunos e possibilite definir problemas, levantar, analisar e representar resultados, comunicar conclusões e propor intervenções” (p. 320).

Os fragmentos sexto e sétimo indicam a importância de recorrer a abordagens próprias das ciências, para que os alunos exercitem a curiosidade, despertem a imaginação e a criatividade para fazer perguntas, buscar respostas, criar resoluções, inclusive tecnológicas (p. 9 e p. 322). Em função disso, está nas entrelinhas que, se os professores efetivamente desenharem estratégias investigativas, poderão promover a criticidade e aumentar o sentimento de responsabilidade social no indivíduo, conforme salientou Ghedin *et al* (2013, p. 44); constitui-se condição importante para a formação de cidadãos conscientes de suas responsabilidades. Munford e Lima (2007) Rodrigues e Borges (2008) afirmam que o ensino por meio da investigação proporciona a autonomia do aluno, ao desenvolver seu pensamento na resolução de problemas em sala de aula, bem como dá oportunidade para que os estudantes possam observar, manipular, coletar informações, descrever, fazer perguntas buscar respostas.

A BNCC é um documento que apresenta fundamentos curriculares direcionados para professores na construção de planejamentos de suas aulas, porém traz orientações básicas, podendo o professor aliar essas diretrizes curriculares com a realidade dos estudantes em sua sala de aula. Isso significa que a BNCC contempla, de forma ligeira, características da abordagem investigativa de ensino, quando apresenta as habilidades que devem ser desenvolvidas nos estudantes, ou seja, objetiva, por exemplo, “possibilitar aos alunos visitar de forma reflexiva seus conhecimentos e sua compreensão

acerca do mundo em que vivem” (BRASIL, 2017, p. 320). Indicamos que a abordagem investigativa é um caminho pertinente nesta direção.

Constata-se que a BNCC não explicita formas efetivas de apropriação do ensino por investigação, mas tangencia, ao longo do texto, sua importância na formação dos discentes, deixando subentendido que o trabalho docente precisa ocupar-se dessa tarefa para a efetivação de uma educação científica; que dê condições aos estudantes para entender e atuar no mundo em que vivem de forma crítica e propositiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A BNCC é a diretriz curricular que determina os saberes fundamentais em todo o território brasileiro. Daí a importância de ser analisada como caminho para melhor compreendê-la. Nesta pesquisa documental, buscamos citações que remetessem à perspectiva de ensino por investigação.

Os resultados indicam que a BNCC cita a importância do ensino de ciências por meio da investigação. Nesse sentido, propõe ao aluno: Levar a ter uma reflexão e compreensão do meio em que está inserido; Permitir, ter acesso ao conhecimento científico; Orientar a tomar decisões de maneira mais consciente; Dar acesso para que seja estimulado e apoiado em suas atividades; Permitir que seja desafiado em suas atividades, fazendo com que seja despertado em seus interesses e curiosidades; Exercitar a curiosidade intelectual de modo que solucione problemas com base nos conhecimentos das diferentes áreas; oportunizar que compreenda e explique os fenômenos baseados nos conhecimentos das ciências da natureza.

É importante registrar que a análise foi guiada por algumas

características do ensino por investigação, o que não compreende a totalidade e a riqueza das pesquisas realizadas na área, e que se restringiu ao texto da BNCC, na especificidade da área de Ciências da Natureza.

Outros estudos desta mesma natureza devem ser realizados para que tenhamos uma leitura mais profunda acerca do objeto de estudo aqui apresentado.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Carlos Alberto Ávila. A ciência como forma de conhecimento. **Ciências & Cognição**, n° 01, v. 08, 2006. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/572>
- AZEVEDO, M. C. P. S. et al. Ensino por investigação: problematizando as atividades em sala de aula. IN: **Ensino de ciências: unindo a pesquisa e a prática**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, v. 3, p. 19-33, 2004.
- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo 70. ed. **São Paulo**: Almedina Brasil, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2017.
- BRITO, Liliane Oliveira de; FIREMAN, Elton Casado. Ensino de ciências por investigação: uma estratégia pedagógica para promoção da alfabetização científica nos primeiros anos do ensino fundamental. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências** (Belo Horizonte), v. 18, n. 1, p. 123-146, 2016.
- CACHAPUZ, António *et al.* A necessária renovação do ensino das ciências. São Paulo: Cortez, 2005.
- CARVALHO, Anna Maria Pessoa de et al. O ensino de ciências e a proposição de sequências de ensino investigativas. **Ensino de ciências por investigação: condições para implementação em sala de aula**. São Paulo: Cengage Learning, v. 1, p. 1-19, 2013.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa. **Ensino de Ciências** - unindo a pesquisa e a prática. Cengage Learning Editores, 2004.

CONCEIÇÃO, Caio Vinícius da; MORAES, Magali Aparecida Alves de. Aprendizagem cooperativa e a formação do médico inserido em metodologias ativas: um olhar de estudantes e docentes. **Rev. bras. educ. méd**, Marília, n. 4, v. 42, p. 115-122, 2018.

DIAS, Laiane de Brito. **Base Nacional comum Curricular**: Análise documental da perspectiva interdisciplinar do ensino de ciências. Areia. 2018.

DRIVER, Rosalind *et al.* Construindo conhecimento científico na sala de aula. **Química nova na escola**, v. 9, n. 5, p. 31-40, 1999.

FEDERAL, Senado. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, v. 19, p. 26, 2005.

FRIGGI, Daniela do Amaral *et al.* O ensino de processos de separação de misturas por meio de análise dos livros didáticos e uso de atividades experimentais investigativas. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós - Graduação em Ciências Biológicas. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, 2016.

GHEDIN, L. *et al.* A educação científica na educação infantil. **Revista Areté | Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, Manaus, v. 6, n. 10, p. 42-52, 2013. Disponível em: <http://periodicos.uea.edu.br/index.php/arete/article/view/59>. Acesso em: 14 dez. 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Araçatuba, SP, Editora Atlas SA, 2008.
KRIPKA, Rosana; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa Lara. Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa. **Atas - Investigação Qualitativa em Educação**, v. 2, 2015.

LEITE, Fernando César Lima; COSTA, Sely Maria de Souza. Gestão do conhecimento científico: proposta de um modelo conceitual com base em

processos de comunicação científica. **Ciência da Informação**, v. 36, n. 1, p. 92-107, 2007.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão et al. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 9, n. 1, p. 107-121, 2017.

MUNFORD, Danusa; LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro. Ensinar ciências por investigação: em quê estamos de acordo? **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências** (Belo Horizonte), 2007, 9.1: 89-111.

NASCIMENTO, Viviane Briccia do; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **A natureza do conhecimento científico e o ensino de ciências**. In: Ensino de Ciências: unindo a pesquisa e a prática. P, 35, São Paulo, 2004.

OLIVEIRA, Jane Raquel Silva. Contribuições e abordagens das atividades experimentais no ensino de ciências: reunindo elementos para a prática docente/Contributions and approaches of the experimental activities in the science teaching: Gathering elements for the educational practice. **Acta Scientiae**, Rio Claro, SP, v. 12, n. 1, p. 139-153, 2010.

OVIGLI, Daniel Fernando Bovolenga; BERTUCCI, Monike Cristina Silva. A Formação para o Ensino de Ciências Naturais nos Currículos de Pedagogia das Instituições Públicas de Ensino Superior Paulistas. **Ciências & Cognição**, 2009. Vol 14(2), 194-209. Disponível em: http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v14_2/m318349.pdf. Acesso em: 17 out. 2020.

RIBEIRO, Edson Luiz de Brito Leite. **A investigação científica nas aulas de Ciências na educação básica**: uma proposta de matriz pedagógica de referência. Brasília, DF, 2016.

RODRIGUES, Bruno A.; BORGES, A. Tarciso. O ensino de ciências por investigação: reconstrução histórica. **Anais do XI Encontro de Pesquisa em Ensino de Física**, p. 1-12, 2008.

ROITMAN, I. **Educação científica**: quanto mais cedo melhor. Brasília: RITLA, 2007.

SESSARON, Lúcia Helena. Ensino de ciências por investigação e o desenvolvimento de prática: uma mirada para a Base Nacional Curricular. 2018. **Revista brasileira de pesquisa em educação em ciências**. 2018

SASSERON, Lúcia Helena; CARVALHO, Anna Maria Pessoa. Ensino por CTSA: almejando a alfabetização científica no Ensino Fundamental: a proposição e a procura de indicadores do processo. **Investigações em ensino de ciências**, v. 13, n. 3, p. 333-352, 2008.

SASSERON, Lúcia Helena. Ensino de ciências por investigação e o desenvolvimento de práticas: uma mirada para a base nacional comum curricular. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, p. 1061-1085, 2018.

SASSERON, Lúcia Helena. Práticas constituintes de investigação planejada por estudantes em aula de ciências: análise de uma situação. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**. Belo Horizonte, v. 23, 2021.

SOUZA, Rosangela Vieira de; TOLENTINO-NETO, Luiz Caldeira Brant. As TIC na prática pedagógica de professores de Ciências no viés construtivista. **Revista ENCITEC**, v. 9, n. 1, p. 31-46, 2019.

SOUZA, Fabio Luiz *et al.* **Atividades experimentais investigativas no ensino de química**. São Paulo: EDUSP, 2013.

ZÔMPERO, Andreia Freitas; LABURÚ, Carlos Eduardo. Atividades investigativas no ensino de ciências: aspectos históricos e diferentes abordagens. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**. Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 67-80, 2011.

PROMOÇÃO DA SAÚDE NA ESCOLA: REVISÃO DA LITERATURA

HEALTH PROMOTION AT SCHOOL: LITERATURE REVIEW

**PROMOCIÓN DE LA SALUD EN LA ESCUELA: REVISIÓN DE LA
LITERATURA**

Beatris Lisbôa Mello

beatrislisboa15@gmail.com

Licenciada em Química

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Ana Paula Santos de Lima

anapaulalima.ufrgs@gmail.com

Doutora em Educação em Ciências Química da Vida e Saúde

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

José Vicente Lima Robaina

joserobaina1326@gmail.com

Doutor em Educação

Professor-adjunto da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

RESUMO

Este artigo propõe-se a fazer uma revisão sistemática da literatura que reflete sobre a fundamentação da promoção da saúde na escola, considerando o ambiente escolar como importante para a construção de hábitos saudáveis para se viver com melhor qualidade de vida. O objetivo central desta revisão foi compreender as principais características das publicações sobre promoção da saúde na escola encontradas nas bases de dados Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Google Scholar. Na etapa inicial da pesquisa, realizada durante os meses de agosto e setembro de 2020, foram encontrados 33 artigos, sendo 25 no Google Scholar e oito na SciELO. Dos trabalhos selecionados na busca inicial, foi realizada uma análise prévia onde foram selecionados 13 artigos do Google Scholar e cinco da SciELO, totalizando 18 artigos para se fazer a revisão sistemática. Como conclusão desta revisão da literatura, pode-se afirmar que a educação em saúde, proporcionada em contexto escolar, pode ser

420

considerada uma importante ferramenta para alcance de indicadores positivos no que diz respeito à promoção da saúde e à melhoria da qualidade de vida de crianças e adolescentes.

Palavras-chave: Promoção da saúde. Saúde na escola. Educação em saúde.

ABSTRACT

The article proposes to make a systematic review of the literature that reflects on the foundations of health promotion at school, considering the school environment as important for the construction of healthy habits to live with a better quality of life. The main objective of this review was to understand the main characteristics of publications on health promotion at school, found in the Scientific Electronic Library Online (SciELO) and Google Scholar databases. In the initial stage of the research, carried out during the months of August and September 2020, 33 articles were found, 25 in Google Scholar and eight in SciELO. From the works selected in the initial search, a preliminary analysis was performed, where 13 articles from Google Scholar and five articles from SciELO were selected, totaling 18 articles for the systematic review. As a conclusion of this literature review, it can be said that health education provided in a school context can be considered an important tool to achieve positive indicators, with regard to health promotion and improvement of the quality of life of children and adolescents.

Keywords: Health promotion. Health at school. Health education.

RESUMEN

El artículo se propone hacer una revisión sistemática de la literatura que reflexiona sobre los fundamentos de la promoción de la salud en la escuela, considerando el ambiente escolar como importante para la construcción de hábitos saludables para vivir con una mejor calidad de vida. El objetivo principal de esta revisión fue comprender las principales características de las publicaciones sobre promoción de la salud en la escuela, encontradas en las bases de datos Scientific Electronic Library Online (SciELO) y Google Scholar. En la etapa inicial de la investigación, realizada durante los meses de agosto y septiembre de 2020, se encontraron 33 artículos, 25 en Google Scholar y ocho en SciELO. De los trabajos seleccionados en la búsqueda inicial, se realizó un análisis preliminar, donde se seleccionaron 13 artículos de Google Scholar y cinco artículos de SciELO, totalizando 18 artículos para la revisión sistemática.

Como conclusión de esta revisión bibliográfica, se puede decir que la educación en salud impartida en el contexto escolar puede ser considerada una herramienta importante para alcanzar indicadores positivos, en lo que respecta a la promoción de la salud y la mejora de la calidad de vida de los niños y adolescentes.

Palabras clave: Promoción de la salud. Salud en la escuela. Educación para la salud.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo realizar uma revisão sistemática da literatura sobre promoção da saúde em ambiente escolar para compreender as principais características das publicações selecionadas sobre promoção da saúde na escola. Segundo Cardoso e Rodrigues (2016), a promoção da saúde consiste em políticas, planos e programas de saúde pública com ações voltadas para evitar que as pessoas se exponham a fatores condicionantes e determinantes de doenças. A promoção da saúde é uma proposta pública mundial disseminada, desde 1984, pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Foi dado destaque internacional para a promoção da saúde com a Carta de Ottawa (1986), resultado da I Conferência Internacional sobre promoção da saúde. De acordo com este documento:

A saúde deve ser vista como um recurso para a vida, e não como objetivo de viver (...) promoção da saúde é o nome dado ao processo de capacitação da comunidade para atuar na melhoria de sua qualidade de vida e saúde, incluindo uma maior participação no controle deste processo. Para atingir um estado de completo bem-estar físico, mental e social (...). Nesse sentido, a saúde é um conceito positivo, que enfatiza os recursos sociais e pessoais, bem como as capacidades físicas. Assim, a promoção da saúde não é responsabilidade exclusiva do setor saúde, e vai para além de um estilo de vida saudável, na direção de um bem-estar global (CARTA DE OTTAWA *apud* CARDOSO; RODRIGUES, 2016, p. 95).

Velloso *et al.* (2016) afirmam que a promoção da saúde é resultado de um conjunto de fatores sociais, econômicos e culturais, coletivos e individuais, que se combinam de maneira singular para cada pessoa. Nesta perspectiva, a saúde engloba aspectos multidimensionais e as escolas podem ser analisadas como componentes da interação saúde e ambiente (VELLOSO *et al.*, 2016). Uma escola promotora de saúde é uma instituição que busca constantemente uma aprendizagem que leve à melhoria da qualidade de vida do educando. Conforme Valadão (2004),

A expressão “saúde na escola” é utilizada para designar o campo que compreende concepções, diretrizes, programas, projetos e ações relacionadas à saúde que acontecem no cenário da escola, sejam elas de natureza educativa, preventiva ou assistencial. Nesse campo a “promoção da saúde na escola” corresponde a uma visão e a um conjunto de estratégias que têm como objetivo produzir repercussões positivas sobre a qualidade de vida e os determinantes de saúde dos membros da comunidade escolar (p. 4).

Historicamente, as escolas representam espaços importantes para práticas e vivências em saúde, pois fatores determinantes das condições de saúde podem ser problematizados e analisados no ambiente escolar (SILVA *et al.* 2016). As escolas são espaços socialmente reconhecidos que podem contribuir na construção de valores pessoais e de significados atribuídos à vivência cotidiana, dentre eles a saúde. Sendo assim, as escolas podem ser ambientes favoráveis para o desenvolvimento de projetos que visem à qualidade de vida das crianças e adolescentes, trabalhando em corresponsabilidade (com o governo, as famílias e os estudantes) para a promoção e a educação em saúde (WILBERSTAEDT; VIEIRA; SILVA, 2016). O ensino para a promoção da saúde, contudo, pode ser considerado um desafio educacional, pois é esperada uma aprendizagem transformadora de atitudes para que os estudantes possam desenvolver hábitos para uma vida saudável (GRACIANO *et al.*, 2015).

Em 2007 foi criado, no Brasil, o Programa Mais Saúde: direito de todos. Este Programa propõe metas e ações distribuídas em eixos de intervenção, com

o propósito de melhorar o acesso às ações voltadas para a saúde e garantir que sejam ofertados serviços de qualidade à sociedade. Neste contexto, foi também criado, por meio de uma proposta entre o Sistema Único de Saúde (SUS) e o Ministério da Educação (MEC), um Programa destinado à promoção da saúde do estudante da educação básica denominado Programa de Saúde na Escola (PSE).

O Programa Saúde na Escola foi estabelecido em 2007 e fundamentado no objetivo de proporcionar a formação de sujeitos sociais com capacidade para a crítica e a construção de saberes. Em decorrência disto, a escola torna-se, neste contexto, um ambiente promotor da saúde, no qual as pessoas adquirem conhecimento sobre qualidade de vida e direitos humanos. A intersetorialidade é imprescindível em todo o âmbito do PSE, possibilitando o planejamento para a formação de relações entre os órgãos públicos da saúde e da educação (SANTOS; SKRAPEC; SILVA, 2021).

O Programa Saúde na Escola integra ações de educação e de saúde com o objetivo de contribuir para a formação integral dos estudantes da rede pública da educação básica por meio de ações de prevenção, promoção e atenção à saúde. O PSE favorece o fortalecimento de ações na articulação entre educação e saúde para o enfrentamento das vulnerabilidades que comprometem o desenvolvimento dos escolares brasileiros (BRASIL *et al.*, 2017). As atividades executadas pelo PSE devem considerar os diferentes contextos e necessidades das pessoas que integram a comunidade escolar, contando com a participação ativa das mesmas na construção de projetos de intervenção em saúde que, progressivamente, possam ser adicionados ao Plano Político Pedagógico da escola (BRASIL *apud* MELLO, 2019).

A promoção da saúde na escola deve ser realizada em conjunto com profissionais de educação, de saúde, pais, estudantes e demais membros da comunidade para que exista integração no esforço de transformar a escola em

um ambiente saudável. A escola apresenta importante papel na formação de hábitos saudáveis das crianças e adolescentes devido à sua função social. Sendo assim, a instituição escolar pode ser compreendida como ambiente adequado para a prática da educação alimentar, pois esta, normalmente, representa o primeiro grupo social depois da família e, dessa maneira, contribui para o desenvolvimento integral dos escolares (ROCHA; FACINA, 2017).

Proporcionar apoio social e alimentação saudável na escola pode ser uma importante estratégia para melhorar a frequência e possibilitar que crianças e adolescentes com menores condições econômicas se beneficiem da educação escolar (LEGER *et al.*, 2010). Por sua vez, o aspecto nutricional debatido na escola deve refletir as ideias apontadas no Guia Alimentar para a População Brasileira, que incentiva a alimentação adequada com a combinação de iniciativas centralizadas em políticas públicas saudáveis, na criação de ambientes saudáveis, no desenvolvimento de habilidades pessoais e na reorientação dos serviços na perspectiva da promoção da saúde (RIBEIRO *et al.*, 2018).

Conforme Rocha e Facina (2017), promover a adoção de hábitos alimentares saudáveis representa um grande desafio para profissionais da educação, pois o comportamento alimentar de crianças e adolescentes é influenciado pela família, pelo contexto socioeconômico e pela mídia. Neste sentido, a educação alimentar e nutricional torna-se uma importante ferramenta para a promoção de hábitos alimentares mais saudáveis e para o controle e a prevenção de doenças crônicas não transmissíveis. No Brasil, o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e a Política Nacional de Alimentação e Nutrição (PNAN) são políticas públicas que preveem, entre outras ações, a incorporação do tema alimentação saudável no Projeto Político Pedagógico das escolas, promovendo o desenvolvimento contínuo de hábitos alimentares saudáveis (ROCHA; FACINA, 2017). Para além da alimentação, podem ser

realizadas abordagens relacionadas à saúde nas disciplinas da educação básica para contribuir com a educação e a promoção da saúde.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Revisão sistemática da literatura é uma pesquisa qualitativa que utiliza como fonte de dados a literatura sobre determinada temática. Este tipo de pesquisa costuma ser realizado para integrar as informações de um conjunto de estudos produzidos separadamente sobre determinado tema, que podem apresentar resultados semelhantes e/ou conflitantes mediante a aplicação de métodos sistematizados de busca, análise crítica e síntese da informação selecionada (SAMPAIO; MANCINI, 2007).

Os objetivos para a realização de uma revisão sistemática da literatura podem ser definidos pela importância da descrição do conhecimento existente sobre uma determinada temática. Este tipo de revisão é adequado para a integração dos estudos sobre certa temática e para a identificação de assuntos em que existe a necessidade de mais pesquisas, contribuindo para a sua investigação, fornecendo um quadro geral para o direcionamento de novos trabalhos (OKOLI, 2019).

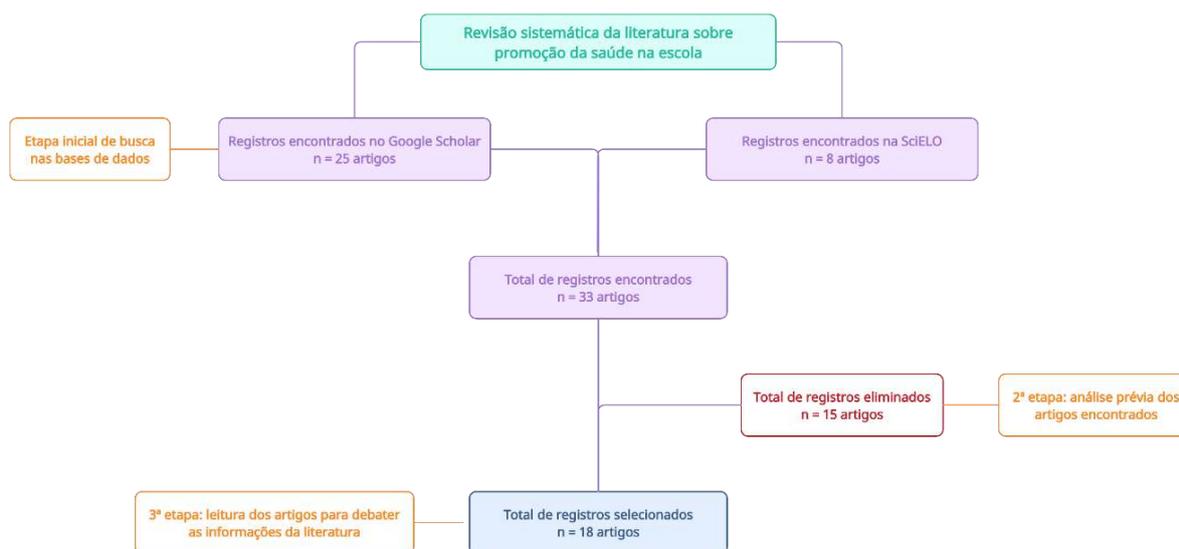
Este artigo trata-se de uma revisão sistemática da literatura realizada a partir de buscas eletrônicas nas bases de dados Google Scholar e Scientific Electronic Library Online (SciELO). O critério prévio para a pesquisa foi a busca por artigos que trabalhassem sobre promoção da saúde no contexto escolar, com o estabelecimento de limite temporal de cinco anos, compreendendo os anos de 2015 a 2020. As seguintes palavras-chave foram usadas como descritores na pesquisa: promoção da saúde na escola e saúde na escola. Nesta etapa inicial da pesquisa, que ocorreu durante os meses de agosto e setembro de 2020, foram encontrados 33 artigos, sendo 25 no Google Scholar e oito na SciELO.

Dos trabalhos selecionados na etapa inicial foi realizado o processo de filtragem a partir de uma análise prévia feita por meio da leitura dos resumos das publicações, verificando-se se havia relevância para esta pesquisa. A relevância de um artigo pode ser justificada pela abordagem feita, neste caso para a temática promoção da saúde na escola.

Após análise prévia das publicações encontradas, foram selecionados 13 artigos do Google Scholar e cinco da SciELO, totalizando 18 artigos para realização da revisão sistemática. Os demais 15 artigos foram descartados porque, a partir da análise prévia, eles foram considerados inadequados por apresentarem distanciamento em relação ao objetivo deste estudo.

A terceira etapa da pesquisa baseava-se na leitura completa das publicações encontradas para debater as informações da literatura sobre a temática promoção da saúde na escola. Todas as etapas envolvidas na seleção dos artigos utilizados neste trabalho de revisão estão demonstradas no diagrama da Figura 1.

Figura 1 – Diagrama das etapas de seleção dos artigos



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta pesquisa baseia-se em uma revisão sistemática realizada com busca e análise de artigos nas plataformas de bases de dados SciELO e Google Scholar. Para esta revisão e, como consequência, a análise da importância da promoção da saúde e da educação em saúde na escola, foram selecionados 20 artigos após análise prévia das publicações encontradas nas bases de dados pesquisadas. No Quadro 1 pode ser encontrada a listagem e a caracterização dos artigos selecionados para esta revisão sistemática.

Quadro 1 – Listagem e caracterização dos artigos selecionados para revisão sistemática da literatura

Base de dados	Título do artigo	Ano de publicação	Autores	Principais resultados
SciELO	Educação e saúde em uma região em situação de vulnerabilidade social: avanços e desafios para as políticas públicas.	2018	Kelen Gomes Ribeiro; Luiz Odorico Monteiro de Andrade; Jaina Bezerra de Aguiar; Ana Ester Maria Melo Moreira; Amanda Cavalcante Frota.	Este artigo baseia-se na análise de conteúdo de grupo focal e de entrevistas semiestruturadas realizadas com 45 participantes. A partir desta abordagem qualitativa, os autores procuraram compreender a relação existente entre a qualidade da educação e a sua influência na saúde da população do Bairro Grande Bom Jardim, na cidade de Fortaleza, território marcado pela vulnerabilidade social. Como resultado, os autores afirmam que a melhora da saúde está diretamente relacionada com a melhora da educação.
	Interdisciplinaridade e formação na área de saúde coletiva.	2016	Marta Pimenta Velloso; Maria Beatriz Lisbôa Guimarães; Claudio Roberto Rodrigues Cruz; Teresa Cristina Carvalho Neves.	Este artigo descreve um estudo realizado, no ano letivo de 2012, com professores, estudantes de Ensino Médio e estagiários de Licenciatura de uma escola pública na cidade do Rio de Janeiro. O estudo foi realizado com o objetivo de debater sobre a potencialidade da construção do conhecimento em saúde no ambiente escolar com base em conceitos de saúde pública. O artigo afirma que a interdisciplinaridade proporciona a aproximação entre o saber do senso comum e o saber técnico-científico, possibilitando a melhor compreensão dos conhecimentos teóricos aprendidos na escola com as vivências do cotidiano. A saúde pública pode ser compreendida como dever do Estado na prestação de serviços. Já a saúde coletiva pode ser associada ao bem-estar físico, mental e social da população. Ambas as concepções de saúde foram vinculadas à qualidade de vida.
	Interface entre educação e saúde:	2018	Juliana Peterle Ronchi; Alexandra	Este artigo apresenta um panorama das pesquisas publicadas em periódicos nacionais sobre a atuação do psicólogo na escola

	revisão sobre o psicólogo na escola.		Iglesias; Luziane Zacché Avellar.	relacionada a aspectos de promoção à saúde e prevenção de doenças, a fim de produzir conhecimentos sobre o fazer do psicólogo nesse ambiente. Foram selecionados e analisados 17 artigos e a revisão feita destaca a promoção à saúde como uma possibilidade de trabalho do psicólogo no ambiente escolar.
	Professores da rede municipal de ensino e o conhecimento sobre o papel da escola na formação dos hábitos alimentares dos escolares.	2017	Aline dos Santos Rocha; Vanessa Barbosa Facina.	O artigo foi construído a partir de um estudo realizado em escolas municipais na cidade de Amargosa na Bahia, que tinha como objetivo verificar o conhecimento dos professores do primeiro ciclo do Ensino Fundamental sobre o papel da escola na formação dos hábitos alimentares dos estudantes. Concluiu-se que os professores reconhecem o papel da escola na formação dos hábitos alimentares e identificam-se como agentes fundamentais na promoção da alimentação saudável e da qualidade de vida no ambiente escolar.
	Saúde e qualidade de vida: discursos de docentes no cotidiano de uma escola pública de Santa Catarina.	2016	Ioná Outo de Souza Wilberstaedt; Marcia Gilmara Marian Vieira; Yolanda Flores e Silva.	Os professores participantes da pesquisa relatada neste artigo, percebem uma estreita relação entre saúde e qualidade de vida. Os docentes afirmaram que a dimensão social sobressai à biológica e que o conhecimento e a valorização dos aspectos sociais, na prática docente, podem ampliar as ações em saúde. A importância da corresponsabilização com a sociedade para alcançar saúde, bem-estar e qualidade de vida foi evidenciada na pesquisa. O artigo também afirma que esta corresponsabilidade não descaracteriza o trabalho docente, apenas amplia a visão do que é viver de maneira saudável.
Google Scholar	Ações Educativas para Promoção da Saúde na Escola: revisão integrativa.	2019	Lia Maristela da Silva Jacob; Márcio Cristiano de Melo; Rômulo Mágnus de Castro Sena; Isaac	A educação em saúde é apontada como uma importante estratégia para o alcance de indicadores positivos no que diz respeito à promoção da saúde e à prevenção de doenças entre estudantes da educação básica.

			Jacob da Silva; Reginaldo Roque Mafetoni; Kellen Cristina Silva de Souza.	
	Eixos de ação do Programa Saúde na Escola e Promoção da Saúde: revisão integrativa.	2018	Iraneide Etelvina Lopes; Júlia Aparecida Devidé Nogueira; Dais Gonçalves Rocha.	O Programa Saúde na Escola e suas ações de promoção da saúde constituem-se como importantes ferramentas de educação e participação nos processos de reconhecimento do direito universal e inalienável à saúde, de garantia desse direito e da ampliação dos determinantes sociais promotores da saúde.
	Encontros e diálogos na escola, promoção da saúde e prevenção da violência entre adolescentes.	2016	Kleber Rangel Silva; Nivea Soares da Silva; Daniela de Almeida Ochoa Cruz; Janete dos Reis Coimbra; Tammy Angelina Mendonça Claret; Elza Machado de Melo.	Este artigo teve como objetivo compreender os sentidos atribuídos à violência e à promoção da saúde por um grupo de adolescentes de uma escola pública de Belo Horizonte. Foram realizadas 13 oficinas dialéticas com os estudantes participantes, e estas oficinas representaram a possibilidade de reconstruir os laços sociais por meio de metodologia participativa e do restabelecimento das relações dialógicas. A realidade observada, em que os jovens estão mais sujeitos à morte por homicídio do que por quaisquer outras causas, indica a necessidade de se trabalhar com esse segmento social de modo a intervir nos processos que produzem situações de violência e abuso.
	Estratégias de promoção da saúde na Escola Municipal Professor Eurico Silva, Uberlândia (MG).	2015	Flávia de Oliveira Santos; Samuel do Carmo Lima.	Relato das ações de promoção da saúde a partir da criação de um Observatório da Saúde na Escola em uma Escola Municipal de Uberlândia. O objetivo com a criação deste Observatório foi estimular a participação de estudantes conscientes do cuidado com a sua saúde, desenvolvendo princípios de solidariedade, laços de amizade, inclusão e acolhimento. O artigo conclui que é preciso, para se promover saúde, reconhecer os contextos que

				produzem doenças, não somente pelas condições físico-biológicas e climáticas, mas também pelos arranjos sociais e a situação social, econômica e cultural das pessoas. Promover saúde é superar os contextos desfavoráveis, com mobilização social para a construção de territórios saudáveis.
	Intersetorialidade na promoção da saúde escolar: um estudo do Programa Saúde na Escola.	2018	Lidiane Sales Vieira; Soraya Almeida Belisário.	Os autores deste artigo tiveram como objetivo analisar o Programa Saúde na Escola em uma das capitais brasileiras sob o contexto da intersetorialidade nas ações de promoção da saúde escolar. Esta análise foi realizada a partir de pesquisa documental que consistiu na identificação de publicações institucionais nas secretarias regionais de saúde e educação da cidade e em consultas no Diário Oficial do Município, somando 209 documentos. Para os autores, a relação saúde-escola ancora-se na promoção de saúde determinada como processo de autonomia e ampliação das possibilidades de pessoas e comunidades no controle sobre sua saúde e qualidade de vida.
	Processos participativos de promoção da saúde na escola.	2015	Lucas Dias Soares Machado; José Lucas Souza Ramos; Maria de Fátima Antero Sousa Machado; Jennifer Yohanna Ferreira de Lima Antão; Shayane Bezerra dos Santos; Mirna Neyara Alexandre de Sá Barreto	O estudo realizado no artigo teve participação de 12 adolescentes e foi baseado no Método Bambu, criado pelo Núcleo de Saúde Pública e Desenvolvimento Social da Universidade Federal de Pernambuco. Este método pode ser usado para impulsionar as potencialidades dos participantes por meio dos diálogos estabelecidos. Ficou evidente, para os autores, que o acolhimento é importante para que os adolescentes possam formar vínculos e configurar o processo participativo, sendo percebido pelos adolescentes como um processo voltado para a realidade e associado ao aprendizado e ao desenvolvimento pessoal. Por isso, os autores consideraram o Método Bambu, relevante para guiar ações de educação em

			Marinho; Gislaine Loiola Saraiva Freitas; Italla Maria Pinheiro Bezerra.	saúde com grupos de adolescentes, permitindo a elaboração de atividades adequadas às necessidades dos participantes.
	Programa Saúde na Escola: promoção da saúde através das rodas de conversa.	2019	Maycom Maia de Mello.	Este artigo analisa a criação das rodas de conversa, na cidade de Petrópolis, como estratégia para viabilizar ações de promoção da saúde em ambientes escolares. Os resultados obtidos no artigo demonstram a efetividade das rodas de conversa como ferramenta capaz de viabilizar a promoção da saúde nas intervenções do Programa Saúde na Escola (PSE). Foi constatado que as rodas de conversa contribuem para que os participantes pensem a saúde a partir da sua própria realidade, compreendendo-a como uma maneira de autocuidado. Também ficou constatado que a sustentabilidade do PSE está estreitamente ligada ao fortalecimento de ações interdisciplinares respaldadas por políticas intersetoriais.
	Promoção da saúde a partir das demandas relacionadas à higiene e saúde na escola.	2016	Sandra Maria Mello Cardoso; Andress Peripolli Rodrigues.	A pesquisa teve como objetivos conhecer os problemas relacionados aos hábitos de higiene de estudantes do Ensino Fundamental na perspectiva dos professores das escolas de Educação Básica de uma cidade do Noroeste do Rio Grande do Sul, e realizar ações de promoção da saúde mediante atividades lúdicas com os estudantes. Os autores mostraram que a maioria das escolas apresenta problemas com relação à falta de hábitos de higiene dos estudantes. Existe a falta de colaboração da família com a escola quanto à higiene, tendo os educadores a responsabilidade de lidar com o problema. Os autores afirmam que existe a necessidade de promover trabalhos educativos em relação à saúde, tanto nas escolas quanto na comunidade, com o objetivo de incluir os pais ou responsáveis no trabalho realizado

				junto com a escola no sentido de estarem atentos aos cuidados e necessidades de cada criança.
	Promoção da saúde de adolescentes e Programa Saúde na Escola: complexidade na articulação saúde e educação.	2017	Eysler Gonçalves Maia Brasil; Raimunda Magalhães da Silva; Maria Rocineide Ferreira da Silva; Dafne Paiva Rodrigues; Maria Veraci Oliveira Queiroz.	Os resultados obtidos pelo artigo demonstram que os profissionais da educação e da saúde reforçam a importância das ações de promoção da saúde por meio da integração destes dois setores, destacando-se o Programa Saúde na Escola (PSE). Os problemas estruturais relativos a materiais, além dos recursos humanos, contudo, refletem-se na execução das ações do PSE ou em qualquer outra atividade integradora entre educação e saúde. Os autores concluem que o desconhecimento e a falta de planejamento para a execução das ações do PSE confirmam a desarticulação dos setores educação e saúde e o distanciamento das propostas de promoção da saúde na escola, embora algumas ações sinalizem as possibilidades dessa prática intersetorial.
	Promoção da Saúde na Escola: história e perspectivas.	2015	Andréa Monteiro de Castro Graciano; Natália Mendes Matos Cardoso; Flávio Freitas Mattos; Viviane Elisângela Gomes; Ana Cristina Borges Oliveira.	Artigo de revisão sobre a promoção da saúde nas escolas. Os autores afirmam que o Programa Saúde na Escola pode ser identificado como uma estratégia para a integração de políticas públicas de educação e saúde. Uma escola promotora de saúde caracteriza-se como uma escola onde a aprendizagem favoreça o desenvolvimento da saúde dos estudantes. Ao educar para a saúde, o professor contribui para a formação de cidadãos capazes de atuar em favor da coletividade, promovendo o bem-estar social.
	Promoção da saúde na escola: um estudo com professores do Ensino Médio.	2015	M. R. Krug; R. G. P. Fernandes; P. H. O. Pedrotti; F. A. A. Soares.	Este artigo realizou análise de conteúdo a partir de uma entrevista semiestruturada realizada com seis professores de uma escola estadual de uma cidade do noroeste do Rio Grande do Sul. A maioria dos professores afirmou não ter tido nenhum preparo, na formação inicial, para o ensino de saúde na escola,

				e os que tiveram declararam ter sido insuficiente. Os autores afirmam que as principais dificuldades enfrentadas pelos professores para o ensino a partir da temática promoção da saúde são o ambiente onde a escola estava inserida, o descaso dos pais em relação à saúde de seus filhos e a falta de conhecimento específico do assunto.
	Programa Saúde na Escola como estratégia de promoção da saúde na atenção básica: uma revisão integrativa.	2018	Leonilson Neri dos Reis; Juliana Falcão da Silva; Ernando Silva de Sousa; Assuscena Costa Nolêto; Maria Patrícia Cristina de Sousa; Tatyane Silva Rodrigues.	Artigo de revisão que teve como objetivo destacar as estratégias usadas pelo Programa Saúde na Escola (PSE), com o trabalho conjunto da equipe de atenção básica à saúde, para estabelecer promoção da saúde na escola. Os autores afirmam que a promoção da saúde na escola deve ser compreendida como um processo em permanente desenvolvimento. Nesse contexto, destacam-se as ações do PSE como política voltada para a promoção da saúde de crianças e adolescentes. Também é afirmado que a criação de ambientes seguros facilita a adesão da educação em saúde pelos estudantes. Por isso, a importância do envolvimento dos professores com as ações de promoção da saúde, considerando o vínculo já estabelecido entre eles e os estudantes.
	Referencial teórico sobre práticas intersetoriais em Promoção da Saúde na Escola.	2016	Carlos dos Santos Silva; Regina Cele de Andrade Bodstein.	Este artigo realiza um estudo sobre os referenciais teóricos que influenciaram os Programas de Saúde Escolar no Brasil. O artigo demonstra a influência dos contextos históricos em que acontece o diálogo e a definição de ações entre educação e saúde para que sejam articuladas práticas e saberes entre estes dois setores. Para que aconteça promoção da saúde é importante existir intersetorialidade entre educação e saúde. O artigo também afirma que a promoção da saúde precisa ser compreendida como um processo socialmente construído, portanto, da vida cotidiana e da comunidade escolar.

A promoção da saúde baseia-se na compreensão de que a saúde é produto de um amplo espectro de fatores sociais relacionados com a qualidade de vida, como um padrão adequado de alimentação, de habitação e saneamento. Assim sendo, promoção da saúde é promover o bem-estar e a qualidade de vida no lugar em que a vida acontece; é reduzir as vulnerabilidades e os riscos à saúde relacionadas às condições socioeconômicas (SANTOS; LIMA, 2015). O caráter transformador da educação pode influenciar na construção de vários aspectos da subjetividade das pessoas. A escola exerce uma função social, uma vez que o processo educativo não deve ser compreendido apenas na importância do ensino e da aprendizagem de conteúdos curriculares, mas também deve abranger as dimensões política, econômica e cultural.

A educação influencia e é influenciada pelas condições de saúde que apresentam conexões com o cotidiano em seus aspectos socioeconômicos, políticos e culturais. Os processos de desenvolvimento individual e social são modificados diretamente por estes aspectos e podem proporcionar circunstâncias para criar atitudes que melhorem as condições de saúde. Educação e saúde são áreas sociais que se influenciam mutuamente (RIBEIRO *et al.*, 2018).

Conforme Leger *et al.* (2010), crescem as evidências em todo o mundo de que saúde e educação estão, de maneira inextricável, ligadas uma à outra e aos aspectos socioeconômicos. Esta influência pode ser encontrada nos Objetivos do Desenvolvimento do Milênio para as Nações Unidas, pois a educação tem a capacidade de desenvolver a prosperidade econômica de um país e, com isso, melhorar os resultados de saúde de uma população (LEGER *et al.*, 2010).

A escola pode ser um espaço privilegiado para o desenvolvimento de ações para a promoção da saúde, tendo em vista a possibilidade de atuar não

somente sobre os sujeitos da comunidade escolar, mas também sobre suas famílias. Isto significa que é possível, a partir da escola, envolver toda a comunidade. Para que isso ocorra, no entanto, é necessário o interesse da escola em desenvolver projetos que incluam a saúde como tema principal. Uma escola promotora de saúde deve contribuir para o desenvolvimento da saúde e da educação dos escolares e da comunidade (GRACIANO *et al.*, 2015; SANTOS; LIMA, 2015).

Na trajetória da educação em saúde por muito tempo permaneceu uma lógica higienista e preventivista, com componentes normativos e conteúdo predefinido sobre o que deveria ser debatido sobre saúde nas escolas. Recentemente a redefinição do debate sobre saúde na escola emergiu do campo da promoção da saúde (SILVA; BODSTEIN, 2016). A conceituação de saúde, construída no Movimento da Reforma Sanitária, em convergência à mobilização de diversos países latino-americanos nas décadas de 70 e 80 do século 20 ante a crise dos sistemas públicos de saúde, e adotada pela Constituição Federal Brasileira de 1988, reconhece que a saúde tem como condicionantes e determinantes a moradia, o saneamento básico, o meio ambiente, o trabalho, a renda, a educação, o lazer e o acesso aos bens e serviços essenciais (RIBEIRO *et al.*, 2018).

A convergência sobre a importância das dimensões socioeconômicas, culturais e políticas que recaíam na promoção da saúde, instaurou a necessidade de reorganização e de reorientação dos objetivos e das práticas dos sistemas de saúde. Tornou-se necessário realizar atividades relacionadas à melhoria das condições coletivas de saúde e à superação do modelo pautado exclusivamente em ações curativas e assistencialistas centradas somente no indivíduo e não no coletivo (BATISTELLA *apud* MELLO, 2019).

Com esta mudança conceitual da educação em saúde, a ênfase norteadora deixou de ser nos fatores e nas características biológicas. A saúde

passou a ser compreendida como produto da vida cotidiana, abrangendo aspectos socioculturais e econômicos ligados às condições de vida. A importância destes aspectos pode ser exemplificada pelos fatores de risco à saúde que atingem a sociedade brasileira (como tabagismo, consumo de carne com excesso de gordura e obesidade), que são mais comuns, de maneira geral, na população com menor escolaridade. Em contrapartida, a atividade física e o consumo de frutas e verduras, conforme recomendado pela Organização Mundial de Saúde, apresentam maior prevalência na população que tem 12 ou mais anos de escolarização (SILVA; BODSTEIN, 2016; RIBEIRO *et al.*, 2018).

Informações relacionadas a fatores de risco para doenças, ao desenvolvimento de atitudes individuais que promovam a saúde e à conscientização sobre os fatores econômicos e ambientais da saúde, podem contribuir para organizar atividades pedagógicas destinadas a mudanças que promovem condições favoráveis à saúde (GRACIANO *et al.*, 2015). É importante que a escola possibilite a realização de uma aprendizagem transformadora, na qual sujeito e comunidade possam construir habilidades e atitudes pautadas no senso crítico, nas percepções sobre a promoção da saúde no viver cotidiano e no seu desenvolvimento pessoal e coletivo (BRASIL *et al.*, 2017).

O debate sobre a influência dos aspectos cotidianos sobre a saúde ganhou força e reconhecimento no Brasil, reafirmando a escola como espaço relevante para a construção de cenários mais favoráveis à vida com qualidade. Pode-se afirmar que a melhora da saúde está diretamente relacionada à melhora da educação. As famílias e as escolas compartilham funções educacionais e sociais à medida que contribuem na formação do cidadão (SILVA; BODSTEIN, 2016; RIBEIRO *et al.*, 2018).

Para uma escola realizar promoção da saúde não se pode negligenciar os sujeitos que fazem parte dela. Esses sujeitos não são somente os estudantes e funcionários, mas também a família deles. Como consequência, é preciso

considerar que essas famílias residem em lugares diferentes, com culturas e condições socioeconômicas distintas. Por isso, quando se pensa em saúde a partir da escola não se pode buscar a homogeneização das condições sociais, mas, sim, procurar estratégias para o conhecimento e o desvelamento da realidade para que se possa agir de acordo com o seu verdadeiro contexto social, por mais diverso que possa ser, e, assim, planejar estratégias para promover a saúde no contexto escolar (SANTOS; LIMA, 2015).

A presença do professor torna-se imprescindível e fundamental, pois é preciso que o saber seja extensivo a todos, sendo necessário que o estudante se aproprie do conhecimento científico e da importância de pôr em prática hábitos que contribuirão com a sua qualidade de vida. Quando o estudante percebe que estes hábitos o ajudam a viver melhor, ele estará motivado a praticá-los. É nesse contexto que o professor deve informar e entusiasmar os estudantes, propondo uma tomada de consciência no que diz respeito à saúde (KRUG *et al.*, 2015).

O professor, por ter contato frequente com os estudantes e indiretamente com suas famílias, têm a possibilidade de desenvolver estratégias que tragam benefícios para a comunidade onde a escola está inserida. Além disso, o convívio com os estudantes permite conhecer suas preocupações e necessidades, podendo intervir, com a ajuda da família e da própria comunidade, na solução dos problemas. A escola pode trabalhar em equipe com profissionais da área da saúde para alcançar resultados favoráveis para toda a comunidade. Os setores da saúde e da educação podem atuar conjuntamente para promover a saúde, discutindo e desenvolvendo ações que envolvam a comunidade de acordo com a realidade dos seus sujeitos (SANTOS; LIMA, 2015).

A promoção da saúde nas escolas deve englobar a educação em saúde de forma integral, desde a criação de entornos saudáveis até o encaminhamento para serviços de saúde. Neste cenário, considerando os Parâmetros Nacionais

Curriculares (PCNs) estabelecidos em 1997 pelo Ministério da Educação, a saúde deve ser considerada um tema transversal dos currículos escolares (GRACIANO *et al.*, 2015). Os PCNs, no capítulo relacionado ao tema transversal saúde, afirmam que toda escola deve estabelecer os princípios de promoção da saúde indicados pela Organização Mundial de Saúde, com o objetivo de promover a saúde no contexto escolar; de integrar profissionais de saúde, educação, pais, estudantes e membros da comunidade, na tentativa de transformar a escola em um ambiente saudável; e de instituir práticas e políticas que respeitem o bem-estar e a dignidade individual e coletiva, oferecendo oportunidades de desenvolvimento em um ambiente saudável (SANTOS; LIMA, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise dos artigos selecionados para a realização desta revisão sistemática da literatura, pode-se afirmar que a educação em saúde é uma das melhores estratégias para alcance de indicadores positivos no que diz respeito à promoção da saúde, melhoria da qualidade de vida e prevenção de doenças nos estudantes brasileiros da educação básica. Influenciada por fatores fisiológicos, psicológicos, socioculturais e econômicos, a formação dos hábitos saudáveis de vida ocorre à medida que a criança cresce, tendo os adultos como modelo e sofrendo forte influência da mídia e da escola em sua formação. A literatura afirma que a mudança dos hábitos dos estudantes a favor da promoção da saúde está fortemente relacionada a valores que podem ser ensinados a eles durante o convívio escolar.

A partir da análise das publicações selecionadas, foi possível constatar que, para validar e colocar em prática os princípios e as estratégias de promoção da saúde, torna-se importante o envolvimento de diversos segmentos da

sociedade (mobilização social) e dos diversos setores da governança pública (intersectorialidade). Como resultado da educação em saúde, a literatura declara que podemos ter o maior desenvolvimento humano da sociedade e, como consequência, uma melhor qualidade de vida para as pessoas.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Eysler Gonçalves Maia; SILVA, Raimunda Magalhães da; SILVA, Maria Rocineide Ferreira da; RODRIGUES, Dafne Paiva; QUEIROZ, Maria Veraci Oliveira. Promoção da saúde de adolescentes e Programa Saúde na Escola: complexidade na articulação saúde e educação. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 51, 2017.

CARDOSO, Sandra Maria Mello; RODRIGUES, Andress Peripolli. Promoção da saúde a partir das demandas relacionadas à higiene e saúde na escola. **Revista de Ciência e Inovação do IF Farroupilha**, v. 1, n. 2, p. 93-104, dez. 2016.

GRACIANO, Andréa Monteiro de Castro; CARDOSO, Natália Mendes Matos; MATTOS, Flávio Freitas; GOMES, Viviane Elisângela; OLIVEIRA, Ana Cristina Borges. Promoção da saúde na escola: história e perspectivas. **Journal of Health & Biological Sciences**, v. 3, n. 1, p. 34-38, 2015.

JACOB, Lia Maristela da Silva; MELO, Márcio Cristiano de; SENA, Rômulo Mágnus de Castro; SILVA, Isaac Jacob da; MAFETONI, Reginaldo Roque; SOUZA, Kellen Cristina Silva de. Ações educativas para promoção da saúde na escola: revisão integrativa. **Revista Saúde e Pesquisa**, v. 12, n. 2, p. 419-426, maio/ago.2019.

KRUG, Marília de Rosgso; PEDROSO, Rui Guilherme Fernandes; PEDROTTI, Paulo Henrique Oliveira; SOARES, Félix Alexandre Antunes. Promoção da saúde na escola: um estudo com professores do Ensino Médio. **Revista Scientia Plena**, v. 11, n. 5, 2015.

LEGER, Lawrence St; YOUNG, Ian; BLANCHARD, Claire; PERRY, Martha. **Promoting health in schools – from evidence to action**. Paris: International Union for Health Promotion and Education, 2010. Disponível em: <http://www.dhhs.tas.gov.au/__data/assets/pdf_file/0007/117385/PHiSFromEvidenceToAction_WEB1.pdf>. Acesso em: 24 set. 2021.

LOPES, Iraneide Etelvina; NOGUEIRA, Júlia Aparecida Devidé; ROCHA, Dais Gonçalves. Eixos de ação do Programa Saúde na Escola e Promoção da Saúde: revisão integrativa. **Revista Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 118, p. 773-789, jul./set. 2018.

MACHADO, Lucas Dias Soares; RAMOS, José Lucas Souza; MACHADO, Maria de Fátima Antero Sousa; ANTÃO, Jennifer Yohanna Ferreira de Lima; SANTOS, Shayane Bezerra dos; MARINHO, Mirna Neyara Alexandre de Sá Barreto; FREITAS, Gislaine Loiola Saraiva; BEZERRA, Italla Maria Pinheiro. Processos participativos de promoção da saúde na escola. **Journal of Human Growth and Development**, v. 25, n. 3, p. 357-363, 2015.

MELLO, Maycom Maia de. Programa Saúde na Escola: promoção da saúde através das rodas de conversa. **Revista Interozes: Trabalho, Saúde, Cultura**, Petrópolis, v. 4, n. 1, p. 40-55, maio 2019.

OKOLI, Chitu. Guia para realizar uma Revisão Sistemática de Literatura. Tradução David Wesley Amado Duarte. Revisão João Mattar. **EAD em Foco – Revista Científica em Educação a Distância**, v. 9, n. 1, 2019.

REIS, Leonilson Neri dos; SILVA, Juliana Falcão da; SOUSA, Ernando Silva de; NOLÊTO, Assuscena Costa; SOUSA, Maria Patrícia Cristina de; RODRIGUES, Tatyane Silva. Programa Saúde na Escola como estratégia de promoção da saúde na atenção básica: uma revisão integrativa. **Revista Uningá**, Maringá, v. 55, n. 4, p. 25-38, out./dez. 2018.

RIBEIRO, Kelen Gomes; ANDRADE, Luiz Odorico Monteiro de; AGUIAR, Jaina Bezerra de; MOREIRA, Ana Ester Maria Melo; FROTA, Amanda Cavalcante. Educação e saúde em uma região em situação de vulnerabilidade social: avanços e desafios para as políticas públicas. **Revista Interface: Comunicação, Saúde e Educação**, v. 22, n. 1, p. 1.387-1.398, 2018.

ROCHA, Aline dos Santos; FACINA, Vanessa Barbosa. Professores da rede municipal de ensino e o conhecimento sobre o papel da escola na formação dos hábitos alimentares dos escolares. **Revista Ciência & Educação**, Bauru, v. 23, n. 3, p. 691-706, 2017.

RONCHI, Juliana Peterle; IGLESIAS, Alexandra; AVELLAR, Luziane Zacché. Interface entre educação e saúde: revisão sobre o psicólogo na escola. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 3, p. 613-620, set./dez. 2018.

SAMPAIO, Rosana Ferreira; MANCINI, Marisa Cotta. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, 2007.

SANTOS, Flávia de Oliveira; LIMA, Samuel do Carmo. Estratégias de Promoção da Saúde na Escola Municipal Professor Eurico Silva, Uberlândia (MG). **Revista Brasileira de Geografia Médica e da Saúde**, v. 20, p. 213-227, jun. 2015.

SANTOS, Flávia de Oliveira; RODRIGUES, Elisângela de Azevedo Silva; LIMA, Samuel do Carmo; NUNES, Bárbara Beatriz da Silva; OLIVEIRA, Clélia Regina Cafer de; COSTA, Iram Martins; TOFFOLO, Sandra Regina. **Prevenção e promoção da saúde na escola**: uma experiência a partir de redes comunitárias. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE GEOGRAFIA DA SAÚDE, 9., 2019. Blumenau, jun. 2019.

SANTOS, Taciane Feitosa Lima dos; SKRAPEC, Michele Vantini Checchio; SILVA, Diego Felipe dos Santos. Programa Saúde na Escola: análise da intersectorialidade proposta e a percepção dos profissionais da saúde e educação. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco**, v. 11, n. 26, p. 51-70, 2021.

SILVA, Kleber Rangel; SILVA, Nivea Soares da; CRUZ, Daniela de Almeida Ochoa; COIMBRA, Janete dos Reis; CLARET, Tammy Angelina Mendonça; MELO, Elza Machado de. Encontros e diálogos na escola, promoção da saúde e prevenção da violência entre adolescentes. **Revista Médica de Minas Gerais**, v. 26, p. 146-151, dez. 2016.

SILVA, Carlos dos Santos; BODSTEIN, Regina Cele de Andrade. Referencial teórico sobre práticas intersectoriais em Promoção da Saúde na Escola. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, n. 6, p. 1.777-1.788, 2016.

VALADÃO, Marina Marcos. **Saúde na escola**: um campo em busca de espaço na agenda intersectorial. 2004. Tese (Doutorado em Serviços de Saúde) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004. p. 138.

VELLOSO, Marta Pimenta; GUIMARÃES, Maria Beatriz Lisbôa; CRUZ, Claudio Roberto Rodrigues; NEVES, Teresa Cristina Carvalho. Interdisciplinaridade e formação na área de saúde coletiva. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 257-271, jan./abr. 2016.

VIEIRA, Lidiane Sales; BELISÁRIO, Soraya Almeida. Intersetorialidade na promoção da saúde escolar: um estudo do Programa Saúde na Escola. **Revista Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 4, p. 120-133, dez. 2018.

WILBERSTAEDT; Ioná Outo de Souza; VIEIRA, Marcia Gilmara Marian; SILVA, Yolanda Flores e. Saúde e qualidade de vida: discursos de docentes no cotidiano de uma escola pública de Santa Catarina. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 219-238, jan./abr. 2016.

**ATUAÇÃO DE TRADUTORES E INTÉRPRETES DE LIBRAS/LÍNGUA
PORTUGUESA NO ENSINO REMOTO: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA
LITERATURA**

**PERFORMANCE OF LIBRAS / PORTUGUESE LANGUAGE TRANSLATORS AND
INTERPRETERS IN REMOTE EDUCATION: A SYSTEMATIC REVIEW**

**DESEMPEÑO DE LOS TRADUCTORES E INTÉRPRETES DE LENGUA
PORTUGUÉS / LIBRAS EN EDUCACIÓN REMOTA: UNA REVISIÓN
SISTEMÁTICA DE LA LITERATURA**

Welbert Vinícius de Souza Sansão
Doutorando em Estudos da Criança pelo CIEC
Instituto de Educação da Universidade do Minho
Professor assistente da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Anabela Cruz-Santos
Doutora em Estudos da Criança pela Universidade do Minho
Professora Auxiliar do CIEC
Instituto de Educação da Universidade do Minho

RESUMO

Este artigo objetiva realizar um levantamento de pesquisas sobre a atuação de tradutores e intérpretes de Libras/Língua Portuguesa (TILS) levando em consideração o contexto pandêmico oriundo da COVID-19 e a transição do ensino presencial para o ensino remoto. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica nas bases de dados de indexação de artigos, no qual selecionamos as plataformas da Google Acadêmico, Scientific Electronic Library Online (Scielo) e o Portal de Periódicos da CAPES. Como procedimentos metodológicos, subdividimos em cinco etapas: (1) definição da estratégia de busca, na qual optamos pelos termos “ensino remoto”, “TILS”, “Libras” e “pandemia” em três campos de busca (título, resumo, palavras-chaves); (2) busca por artigos científicos nas três bases de pesquisa; (3) seleção dos estudos com aplicação de critérios de inclusão e exclusão; (4) análise da coleta

445

e extração de dados e (5) considerações quanto às oportunidades de pesquisa. Foram encontradas, inicialmente, vinte e sete artigos que tratavam sobre este escopo. Em seguida, foi realizada uma nova análise considerando, neste momento, apenas as que referenciam em suas pesquisas especificamente sobre a atuação desses profissionais no ensino remoto, assim, foram detectados três artigos. Com a análise dos resultados, verificamos que as discussões sobre a atuação de TILS no ensino remoto são incipientes, necessitando, portanto, de maior visibilidade e investigação nesse campo a fim de reconhecer o papel interpretativo, atuação e o processo de tradução, tendo em vista o modelo de educação remota.

Palavras-chave: Ensino remoto; TILS; Covid-19; Surdos.

ABSTRACT

This article aims to carry out a survey of research on the performance of translators and interpreters of Libras/Portuguese Language (TILS) taking into account the pandemic context arising from COVID-19 and the transition from face-to-face teaching to remote teaching. A bibliographic search was carried out in the article indexing databases, in which we selected the platforms of Google Scholar, Scientific Electronic Library Online (SciELO) and the CAPES Periodicals Portal. As methodological procedures, we subdivided it into five steps: (1) definition of the search strategy, in which we chose the terms “remote teaching”, “TILS”, “Libras” and “pandemic” in three search fields (title, abstract, words -keys); (2) search for scientific articles in the three research bases; (3) selection of studies applying inclusion and exclusion criteria; (4) analysis of data collection and extraction and (5) consideration of research opportunities. Initially, twenty-seven articles were found that dealt with this scope. Then, a new analysis was carried out, considering, at this moment, only those that refer in their research specifically on the performance of these professionals in remote teaching, thus, three articles were detected. With the analysis of the results, we verified that the discussions about the performance of TILS in remote teaching are incipient, requiring, therefore, greater visibility and investigation in this field in order to recognize the interpretive role, performance and the translation process, in view of the remote education model.

Keywords: Remote teaching; TILS; Covid-19; Deaf.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo realizar un levantamiento de investigaciones sobre el desempeño de traductores e intérpretes de Libras/Lengua Portuguesa (TILS) teniendo en cuenta el contexto de pandemia derivado del COVID-19 y la transición de la enseñanza presencial a la enseñanza a distancia. Se realizó una búsqueda bibliográfica en las bases de datos de indexación de artículos, en la que se seleccionaron las plataformas de Google Scholar, Scientific Electronic Library Online (SciELO) y el Portal de Revistas de la CAPES. Como procedimientos metodológicos, la subdividimos en cinco pasos: (1) definición de la estrategia de búsqueda, en la que elegimos los términos “enseñanza a distancia”, “TILS”, “Libras” y “pandemia” en tres campos de búsqueda (título, resumen, palabras -teclas); (2) búsqueda de artículos científicos en las tres bases de investigación; (3) selección de estudios aplicando criterios de inclusión y exclusión; (4) análisis de la recopilación y extracción de datos y (5) consideración de oportunidades de investigación. Inicialmente se encontraron veintisiete artículos que trataban de este ámbito. Luego, se realizó un nuevo análisis, considerando, en este momento, solo aquellos que hacen referencia en su investigación específicamente sobre el desempeño de estos profesionales en la enseñanza a distancia, así, se detectaron tres artículos. Con el análisis de los resultados, verificamos que las discusiones sobre la actuación de TILS en la enseñanza a distancia son incipientes, requiriendo, por tanto, mayor visibilidad e investigación en este campo para reconocer el papel interpretativo, la actuación y el proceso de traducción, en vista del modelo de educación a distancia.

Palabras-clave: Enseñanza a distancia; TILS; COVID-19; Sordo.

INTRODUÇÃO

No contexto vigente, estamos expostos a um cenário de incertezas ocasionado pela pandemia desencadeada pela COVID-19, que instaura uma situação complexa; ao mesmo tempo em que se configura como um desafio, também se expressa como um momento de possibilidades de novas experiências educativas. Segundo Martins (2020, p. 251), este período pandêmico expôs as falhas educacionais gerando discussões relevantes, tais como “[...] as condições de

trabalho do docente, a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, a relevância e o significado dos temas a serem abordados, o desenvolvimento de práticas pedagógicas centradas no estudante [...]”. Todo o cenário educacional foi colocado em xeque, o que provocou mudanças significativas, desde as funções administrativas às pedagógicas.

No que diz respeito aos Tradutores e Intérpretes de Libras/Língua Portuguesa (TILS) no âmbito educacional, em função do contexto pandêmico que se caracteriza pela imprevisibilidade, surgem demandas emergentes que transformam a dinâmica de atuação desses profissionais. Este fato se deu devido à transição abrupta do ensino presencial para o ensino remoto. De acordo com Hodges (2020), o ensino remoto emergencial difere da modalidade de Educação a Distância (EAD). A diferença é marcada pelos recursos pedagógicos e administrativos existentes na EAD, na qual a presença da estrutura organizacional, logística e instrumental subsidia o andamento das atividades. Em contrapartida, o ensino remoto não possui um ecossistema educacional robusto, pois objetiva essencialmente a oferta e o acesso temporário dos conteúdos curriculares que seriam desenvolvidos presencialmente.

Refletir sobre esse aspecto é imprescindível, pois – segundo a Lei nº 12.319/10 (BRASIL, 2010) – a função de TILS perpassa a mediação linguística de conteúdos didático-pedagógicos e das relações sociais entre estudantes e professores. Segundo Ampessan, Luchi e Guimarães (2013, p. 19-20), essa atuação é complexa, pois se exige dos TILS

[...] estabelecer comunicação necessária à participação efetiva do aluno; trocar informações com o professor, relativas às dúvidas e necessidades do aluno, possibilitando ao professor regente a escolha de estratégias de ensino e aprendizagem; estudar o conteúdo a ser trabalhado pelo professor regente, para facilitar a tradução da LIBRAS no momento das aulas e atividades escolares; participar da elaboração e avaliação do Projeto Político Pedagógico [...].

Em decorrência dessas funções que compreendem ao universo de atuação de TILS, insurge o seguinte questionamento: *Considerando que o ensino remoto emergencial transformou a prática pedagógica, que mudanças de atuação TILS no âmbito educacional experienciaram, a partir dessa transição?*

Nesse sentido, este artigo objetiva realizar um levantamento de pesquisas sobre atuação de TILS levando em consideração o contexto pandêmico oriundo da COVID-19 e a transição para o ensino remoto. Para tanto, realizou-se uma busca em três plataformas de indexação – Google Acadêmico, Scientific Electronic Library Online (SciELO) e o “Catálogo de Periódicos da CAPES” – utilizando-se, nos campos de busca, dos seguintes descritores: “ensino remoto”, “TILS”, “Libras” e “pandemia”. Foram detectados, inicialmente, 27 trabalhos. A partir dos critérios de seleção e exclusão pré-estabelecidos, chegamos a um total de apenas três pesquisas. Tendo em vista este escopo, foi realizada uma revisão sistemática da literatura (RSL) sobre o que tem sido produzido nas pesquisas que perpassam essa temática.

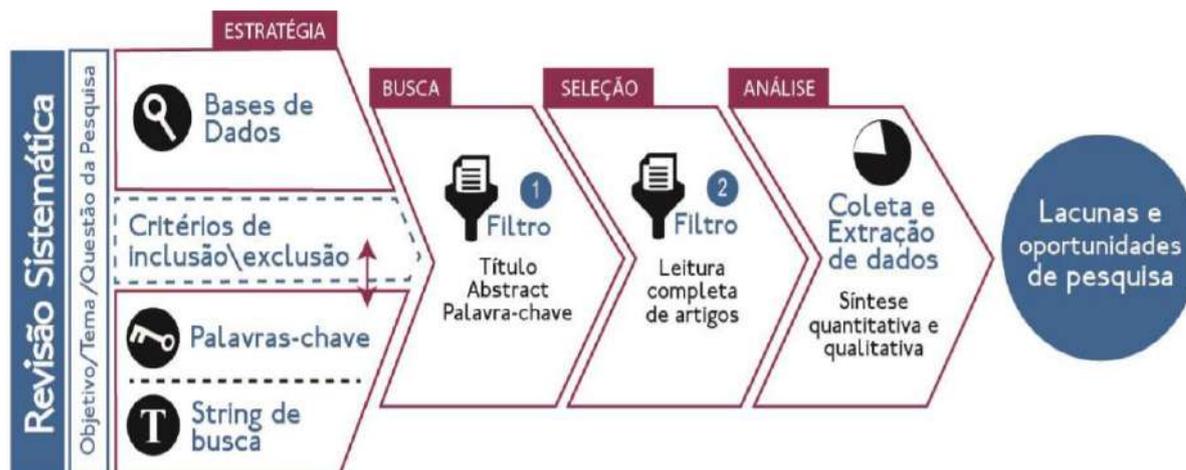
Este artigo está organizado em duas seções: na seção 1, abordam-se os procedimentos metodológicos; na seção 2, apresentam-se a análise dos trabalhos detectados e as discussões sobre as pesquisas desenvolvidas.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Com o intuito de compreender o que as pesquisas abordam sobre a atuação de TILS no ensino remoto, realizou-se uma RSL para investigar o que abordam a respeito desta temática a fim de subsidiar posteriormente uma pesquisa de campo. Segundo Felizardo *et al* (2017), a RSL é um método sistemático que objetiva buscar, selecionar e avaliar criticamente os estudos.

Como procedimentos metodológicos, subdividiu-se em cinco etapas: (1) definição da estratégia de busca; (2) busca por artigos científicos em três bases de pesquisa; (3) seleção dos estudos com aplicação de critérios de inclusão e exclusão; (4) análise da coleta e extração de dados e (5) considerações quanto às oportunidades de pesquisa. Adotamos esse método pautando-nos nos estudos de Felizardo *et al* (2017), que caracterizam os procedimentos para a realização de uma RSL, conforme figura abaixo.

Figura 1 – Etapas metodológicas no processo de coleta e análise.



Fonte: Felizardo *et al* (2017).

Em primeiro momento, norteados pela seguinte pergunta de pesquisa: *O que as pesquisas abordam quanto à atuação de TILS no ensino remoto e quais as implicações no processo tradutório e interpretativo?*, estrategicamente selecionamos as plataformas Google Acadêmico, Scientific Electronic Library Online (Scielo) e o “Catálogo de Periódicos da CAPES”, na qual realizamos um levantamento de dados, a partir da definição do tema, do objetivo e da questão de pesquisa formulada.

No segundo momento, a fim de realizar a busca de forma parametrizada, definiram-se os descritores a fim de montar a *string* completa (Quadro 1) e – assim – iniciar a catalogação dos artigos, trabalhos de conclusão de curso (TCC), teses e dissertações.

Quadro 1 – Escolha dos Termos

Seleção de Termos estratégicos	
1	Ensino Remoto
2	TILS
3	Libras
4	Pandemia

Fonte: Os autores (2021).

Na terceira etapa, foram definidos os critérios de inclusão e exclusão. O primeiro critério de inclusão/exclusão foi por meio dos *descritores*, na qual se definiu a escolha dos três termos em que se realizou o filtro em três campos de busca (título, resumo, palavras-chaves), no período de 15 de março a 19 de março de 2021. Quanto ao segundo de inclusão/exclusão, foi estabelecido o *interstício de publicação* entre 2019 a 2021, a escolha se justifica tendo em vista o início do período pandêmico da Covid-19 no mundo (em meados de dezembro de 2019). O último critério de inclusão/exclusão foi a definição do *tipo de trabalho acadêmico*. Inicialmente, definiu-se que seriam analisados apenas artigos científicos; no entanto, devido à escassez de trabalhos que discutem sobre essa temática, expandimos o campo de busca para trabalhos de conclusão de curso (TCC), teses e dissertações.

Na quarta etapa, realizou-se a seleção dos estudos com aplicação de critérios de inclusão e exclusão. Por fim, realizou-se a análise das pesquisas detectadas, na qual organizou-se uma tabela de dados extraíndo informações como: autor(es),

título, objetivo(s) da pesquisa, referenciais teóricos utilizados, metodologia adotada e resultados.

A seguir, apresentamos brevemente cada estudo e – em seguida – tecemos algumas considerações sobre eles.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao realizarmos o levantamento dos trabalhos durante a etapa de busca desses trabalhos foram detectados 27 trabalhos que perpassam a temática deste escopo, dentre essas selecionamos apenas aquelas que abordavam quanto à atuação de TILS no ensino remoto. Para adquirir esses dados, consultamos os resumos e, quando necessário, a leitura na íntegra dos artigos.

Em seguida, tendo como norteadores os critérios de inclusão/exclusão, constatou-se que apenas três trabalhos enquadraram neste escopo, conforme o Quadro 2 abaixo em que são apresentados os autores, títulos, objetivos e os anos de publicação dos estudos.

Quadro 2 – Artigos selecionados na pesquisa nas Bases de Dados

ARTIGOS			
AUTORES	TÍTULO	OBJETIVO	ANO

<p>SPARANO-TESSER, Carla Regina</p>	<p>Reflexões sobre professores e tradutores/intérpretes de libras em tempos de Covid-19: Experiência multimodal no uso da mídia visual em reuniões de formação pedagógica</p>	<p>Refletir sobre como a multimodalidade pode ser manifestada nas reuniões de formação pedagógica com professor surdo e ouvintes durante a atuação do TILS em videochamadas, de modo a estabelecer relações de sentido entre os sujeitos envolvidos.</p>	<p>2020</p>
<p>SILVA, Maria Izanir</p>	<p>O uso de tecnologias para a Tradução e Interpretação da Língua Brasileira de Sinais</p>	<p>Conhecer as contribuições que as TICs têm agregado ao cotidiano laboral dos profissionais tradutores e intérpretes de Libras, identificando as que eles mais utilizam no processo tradutório e interpretativo.</p>	<p>2020</p>

<p>MARQUES, Raphael Freire</p>	<p>Interpretação remota durante a pandemia do Coronavírus: Um relato de experiência de interpretação no ensino superior</p>	<p>Analisar a práxis de interpretação remota no contexto da pandemia da Covid-19 por meio do registro das experiências cotidianas, em diários de bordo.</p>	<p>2020</p>
------------------------------------	---	---	-------------

Fonte: Os autores (2021)

Conforme se pode observar no quadro acima, a concentração de publicação se deu em 2020, apesar do período de investigação estender-se até 2021. Nota-se também que, a partir dos objetivos delineados, as pesquisas atêm-se a uma investigação da atuação dos TILS sob uma visão crítica das transformações ocasionadas durante o ensino remoto. Sobre esta questão, no tópico 2.2 são tecidas algumas considerações.

No que se diz respeito ao tipo de publicação, conforme o Quadro 3 abaixo, um desses trabalhos é artigo publicado em livro com ISBN e os outros dois são TCC. Porém, pode-se perceber que não há teses e dissertações publicadas nesta temática durante o interstício investigado. A ausência desse tipo de trabalho, pode estar atrelado ao tempo de execução de uma pesquisa de pós-graduação a nível de mestrado ou doutorado, que em média varia de dois a quatro anos, respectivamente. Assim, tendo em vista que o período investigado é de 2019 a 2021, o interstício é exíguo para publicação deste tipo de trabalho. Em contrapartida, não se detectou nenhum artigo publicado em revistas indexadas nas bases definidas neste escopo. Este fato nos inquieta, pois, mesmo havendo muitos dossiês de revistas durante a pandemia que abordavam sobre o ensino remoto, foi notória a invisibilidade dos TILS no contexto educacional.

Quadro 3 - Tipo de publicação das pesquisas investigadas

AUTORES	TESE	DISSERTAÇÃO	TCC	ARTIGO PUBLICADO EM REVISTA INDEXADA	ARTIGO PUBLICADO EM LIVRO COM ISBN
Sparano-Tesser (2020)					X
Silva (2020)			X		
Marques (2020)			X		

Fonte: Os autores (2021)

Quanto aos procedimentos metodológicos de pesquisa adotados

Para a compreensão dos procedimentos metodológicos de pesquisa das pesquisas realizadas, realizou-se uma leitura crítica do subtópico que retrata a metodologia de cada trabalho. Assim, identificou-se a abordagem da pesquisa, participantes, instrumentos de coleta e análise (conforme o Quadro 4).

Quadro 4 - Procedimentos Metodológicos

ARTIGOS			
AUTORES	MÉTODO	PARTICIPANTES	INSTRUMENTO
SPARANO-TESSER, Carla Regina	Cunho qualitativo. Relato de experiência.	Professores e TILS	Coleta de dados realizada por meio da plataforma Zoom

SILVA, Maria Izanir	Cunho qualitativo. Pesquisa exploratória.	21 participantes TILS	Questionário online na plataforma <i>Google Forms</i>
MARQUES, Raphael Freire	Cunho qualitativo. Relato de experiência.	Próprio autor	Diário de bordo

Fonte: Os Autores (2021)

No Quadro 4, podemos perceber que as abordagens de pesquisa dos trabalhos investigados se atêm às de cunho qualitativo. Essas escolhas coadunam com tendências metodológicas contemporâneas de pesquisa em Educação. Segundo os estudos historiográficos sobre o tema “pesquisa no contexto da educação brasileira” de Zanette (2017), as pesquisas qualitativas se estabeleceram desde 1970 e ganharam força na contemporaneidade por sua característica marcante de “evidenciar as diferenças, sobretudo, na atualidade, em que as culturas estão sendo forçadas a se submeterem aos interesses econômicos do sistema, globalizado e hegemônico” (p. 161).

Lüdke e André (1986, p. 25-44) em *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*, no terceiro Capítulo, descrevem três métodos de “coleta” de dados: a observação, a entrevista e a análise documental. Para os trabalhos investigados, identificamos que os instrumentos de pesquisa utilizados pelos pesquisadores foram escolhidos a partir da especificidade do estudo e dos sujeitos analisados. Neste caso – provavelmente devido ao período pandêmico oriundo da Covid-19 – a documentação da pesquisa foi realizada online utilizando-se de instrumentos tecnológicos para a captação desses dados como o *Google Forms*, gravação de entrevistas e plataformas de videoconferência.

Quanto aos resultados de pesquisa

Como último enfoque da RSL, elencamos os resultados obtidos de cada pesquisa realizada, conforme Quadro 5.

Quadro 5 – Resultados de pesquisa

ARTIGOS	
AUTORES	RESULTADOS
SPARANO- TESSER, Carla Regina	Verificou-se que o impacto da pandemia tem transformado diretamente a atuação de TILS. Embora tenha sido feito um recorte das funções da plataforma Zoom, o estudo apresenta reflexões que podem contribuir com professores e TILS, não só em tempos de Covid-19, mas em outras situações necessárias. Conforme o estudo, as experiências multimodais no uso da videochamada em reuniões de formação pedagógica contribuem e expandem as reflexões para novas discussões e aprimoramento de ações que contribuam com o elo de relações de sentido entre os interlocutores envolvidos.
SILVA, Maria Izanir	Constatou-se que a pandemia provocada pelo novo coronavírus COVID-19 ocasionou mudanças comportamentais e estruturais na Educação. Além disso, o estudo verificou a aplicabilidade de recursos tecnológicos na prática laboral. A partir da observação e análise realizada, concluiu-se que esses recursos têm transformado a maneira como o tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa tem atuado, buscando plataformas, softwares e outros recursos que colaborem para

	que seu trabalho seja realizado de forma satisfatória para seu público-alvo.
MARQUES, Raphael Freire	Verificou-se que as plataformas digitais utilizadas durante o ensino remoto causaram impacto na forma como o aluno surdo recebeu a interpretação síncrona e assíncrona, sendo esta última modalidade utilizada no caso de o aluno precisar revisar o conteúdo da aula. Além disso, foi constatado que ausência de um ambiente favorável para interpretar, fato esse atrelado a barulhos externos, interferência familiar e ambiente sem privacidade, pode afetar negativamente a performance interpretativa. Outro resultado interessante diz respeito à atuação do TILS-apoio, na qual se conclui que poderia ter organizado melhor para que ele fosse mais efetivo, usando outro dispositivo para poder ver o outro TILS ou mesmo criar uma sala somente de áudio para que os TILS pudessem conversar entre si durante a interpretação.

Fonte: Os Autores

Na convergência das constatações encontradas pelos autores, conforme Quadro 5, percebemos que a atuação de TILS foi transformada drasticamente. Dentre essas transformações, destacam-se os entraves das plataformas digitais na transmissão das aulas, o que têm dificultado a interação e o feedback no processo tradutório. Coadunando a essa realidade, Quadros (2004, p. 76) explicita que os elementos que incidem diretamente na tradução e, portanto, precisam ser debatidas no processo de atuação desses profissionais, são:

1) como a mensagem está sendo interpretada (simultaneamente ou consecutivamente); 2) o espaço de sinalização que está sendo usado (amplo ou reduzido de acordo com a audiência); 3) fatores físicos (como iluminação e ruídos); 4) feedback da audiência (movimento da cabeça e linguagem corporal); 5) decisões em nível lexical, sintático e semântico.

Analisando esses elementos pontuados pela autora, pode-se perceber que a transição do ensino presencial para o ensino remoto intensificou algumas interferências externas que, presencialmente já existiam, mas que – neste momento – foi acrescido de novos fatores físicos como, por exemplo, barulhos externos, interferência familiar e ambiente sem privacidade.

Além disso, destaca-se a incipiência ou a ausência de feedback durante o processo interpretativo, uma vez que normalmente a câmera do surdo está desligada, impossibilitando o contato visual do intérprete com o estudante ou a plataforma de transmissão das aulas não permite visualizar com clareza as pistas conceituais e as expressões não-manuais dos estudantes surdos. O mesmo pode ser agravado devido a quantidade de participantes ou limitações da plataforma de transmissão, o que vai influenciar nas escolhas lexicais realizadas pelo TILS. Nesse sentido, percebe-se que os fatores externos advindos dessa transição impactam diretamente no processo tradutório e interpretativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No transcorrer desta RSL, constatou-se que as pesquisas que abordam sobre a atuação de TILS no ensino remoto são incipientes, uma vez que a pandemia oriunda da Covid-19 teve seu início em 2019; portanto, são recentes. Todavia, faz-se urgente e emergente investigar sobre esse processo, uma vez que a transposição do ensino presencial para o remoto, não só afetou a atuação desses profissionais,

mas também – consequentemente – impactou no processo de aprendizagem dos estudantes surdos.

Desse modo, é de suma relevância que sejam propostos recursos para subsidiar os TILS durante o processo interpretativo, sejam eles metodológicos e estratégias tradutórias. Vale problematizar também as plataformas de transmissão que, muitas das vezes, não dão condições mínimas para atuação desses profissionais. O que limita o feedback entre os estudantes ou professor, a parceria entre TILS atuante e apoio (quase inexistente) e as escolhas lexicais durante o processo de transposição.

Pode-se considerar como ponto positivo o acesso às aulas gravadas em momentos de estudo individual, na qual o surdo pode ter acesso a um determinado conteúdo em momentos assíncronos em que a aula se adquire a função de material de estudo.

A partir desta RSL, espera-se que a discussão aqui apresentada possa servir como arcabouço teórico para subsidiar uma pesquisa de campo a fim de compreender o fenômeno sob uma perspectiva investigativa reflexiva, a qual incita o seguinte questionamento: Quais as percepções de TILS quanto à atuação e ao processo tradutório tendo em vista a transição para o ensino remoto? Quais as implicações dessa atuação no processo de aprendizagem em Matemática de Surdos? Essas perguntas de investigação consubstanciam uma proposição de pesquisa de campo a fim de compreender esse fenômeno.

Agradecimentos

Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito dos projetos do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com as referências UIDB/00317/2020 e UIDP/00317/2020.

REFERÊNCIAS

AMPESSAN, J. P.; LUCHI, M.; GUIMARÃES, J. S. P. **Intérpretes educacionais de Libras**: Orientações para a prática profissional. Florianópolis: DIOESC/FCEE, 2013.

BRASIL. Lei n. 12.319, de 01 de setembro de 2010. Regulamenta o exercício da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e outras providências. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2010/lei-12319-1-setembro-2010-608253-veto-129310-pl.html>>. Acesso em: 20 jan. 2021.

FELIZARDO, K. et al. **Revisão sistemática da literatura em Engenharia de Software**: Teoria e prática. Rio de Janeiro: Elsevier, 2017.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, R. X. **A COVID- 19 e o fim da Educação a Distância**: um ensaio. Revista de Educação a Distância, v. 7, n. 1, p. 242-256, 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/620>. Acesso em: 28 maio 2020.

SPARANO-TESSER, C. R. Reflexões sobre professores e tradutores/intérpretes de libras em tempos de Covid-19: Experiência multimodal no uso da mídia visual em reuniões de formação pedagógica. In: LIBERALI, F. C.; FUGA, V. P.; DIEGUES, U. C. C.; CARVALHO, M. P. (Orgs.). **Educação em tempos de pandemia**: brincando com um mundo possível. Campinas: Pontes Editores, 2020.

SILVA, M. I. **O uso de tecnologias para a Tradução e Interpretação da Língua Brasileira de Sinais**. 2020. 50f. Graduação em Letras-Libras (Trabalho de Conclusão de Curso), Universidade Federal de Santa Catarina, 2020.

MARQUES, R. F. **Interpretação Remota Durante a Pandemia do Coronavírus**: Um relato de experiência de interpretação no ensino superior. 2020. 43f. Graduação em Letras-Libras (Trabalho de Conclusão de Curso), Universidade Federal de Santa Catarina, 2020.



e-ISSN: 2177-8183

ZANETTE, M. S. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educar em Revista**, n. 65, p. 149-166, jul./set. 2017.

**SENTIMENTOS E EMOÇÕES NA DOCÊNCIA:
ENTENDIMENTOS DA COMUNIDADE CIENTÍFICA**

***FEELINGS AND EMOTIONS IN TEACHING:
UNDERSTANDINGS OF THE SCIENTIFIC COMMUNITY***

**SENTIMIENTOS Y EMOCIONES EN LA ENSEÑANZA:
ENTENDIMIENTOS DE LA COMUNIDAD CIENTÍFICA**

Luana Maria Santos da Silva Ayres
luana_ayres@furg.br
Doutoranda em Educação em Ciências
Universidade Federal do Rio Grande – FURG

Fabrine Diniz Pereira
fabrinediniz@hotmail.com
Doutoranda em Educação em Ciências
Universidade Federal do Rio Grande – FURG

Tanise Paula Novello
tanisenovello@hotmail.com
Doutora em Educação Ambiental
Universidade Federal de Pelotas

RESUMO

Em um mundo permeado por processos acelerados de produção de informação se torna imprescindível abordar os sentimentos e emoções que movem as pessoas em suas práticas profissionais e pessoais. Diante disso, emerge a necessidade de entender os aspectos emocionais que fazem parte da profissão docente. Nesse sentido, esse artigo tem como objetivo analisar os entendimentos, de diversos autores, sobre os sentimentos e emoções na docência, para tanto, foi realizado um mapeamento dos últimos 10 anos (2010-2020) na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Por meio desse mapeamento encontrou-se 26 trabalhos, posteriormente foi realizado um refinamento através da leitura dos resumos que resultou em 11 pesquisas, sendo sete dissertações e quatro teses. A análise desses estudos foi importante para que fosse possível observar que diferentes sentimentos e emoções surgem no decorrer dos anos de profissão docente, além disso, o apoio dos

pais dos alunos, dos colegas e da equipe gestora tem um papel fundamental para que eles sejam positivos. Ressalta-se que para ter resultados mais conclusivos é necessário ampliar o mapeamento para outras bases de dados com a finalidade de aumentar o número de manuscritos, uma vez que, o emocional dos professores deve continuar a ser estudado, pois se o docente não está emocionalmente bem ele não irá conseguir realizar seu trabalho de forma satisfatória, além disso ele poderá sofrer danos na sua vida pessoal, por meio de estresse, mau humor, desânimo e prejudicar também o aprendizado dos alunos.

Palavras-chave: Docência. Emoções. Produções acadêmicas. Sentimentos.

ABSTRACT

In a world permeated by accelerated processes of information production, it becomes essential to approach the feelings and emotions that move people in their professional and personal practices. Therefore, the need to understand the emotional aspects that are part of the teaching profession emerges. In this sense, this article aims to analyze the understandings, by several authors, about feelings and emotions in teaching. For that, a mapping of the last 10 years (2010-2020) was done in the Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD). Through this mapping 26 studies were found, and then a refinement was made by reading the abstracts that resulted in 11 research studies, seven dissertations and four theses. The analysis of these studies was important so that it was possible to observe that different feelings and emotions arise during the years of teaching profession, besides that, the support from the students' parents, colleagues, and the management team plays a fundamental role for them to be positive. It is emphasized that in order to have more conclusive results it is necessary to expand the mapping to other databases with the purpose of increasing the number of manuscripts, since the teachers' emotions should continue to be studied, because if the teacher is not emotionally well he/she will not be able to perform his/her work satisfactorily, besides he/she may suffer damage in his/her personal life, through stress, bad mood, discouragement and also harm the students' learning.

Keywords: Teaching. Emotions. Academic productions. Feelings.

RESUMEN

En un mundo permeado por procesos acelerados de producción de información, se vuelve imprescindible atender los sentimientos y emociones que mueven a las personas en sus prácticas profesionales y personales. Ante ello, surge la necesidad de comprender los aspectos emocionales que forman parte de la profesión docente.

En ese sentido, este artículo tiene como objetivo analizar las comprensiones de varios autores sobre los sentimientos y las emociones en la enseñanza, para ello, se realizó un mapeo de los últimos 10 años (2010-2020) en la Biblioteca Digital de Tesis y Disertaciones (BDTD) . A través de este mapeo se encontraron 26 trabajos, posteriormente se realizó un refinamiento a través de la lectura de los resúmenes que resultó en 11 investigaciones, siendo siete disertaciones y cuatro tesis. El análisis de estos estudios fue importante para que se pudiera observar que diferentes sentimientos y emociones surgen a lo largo de los años de la profesión docente, además, el apoyo de los padres de familia, compañeros y el equipo directivo de los estudiantes tiene un papel fundamental para ellos. ser positivo. . Se destaca que para tener resultados más concluyentes es necesario ampliar el mapeo a otras bases de datos para aumentar el número de manuscritos, ya que se debe seguir estudiando la emoción de los docentes, porque si el docente no está emocionalmente bien , no podrá realizar su trabajo satisfactoriamente, además puede sufrir perjuicios en su vida personal, a través del estrés, mal humor, desánimo y también perjudicar el aprendizaje de los alumnos.

Palabras clave: Enseñanza. emociones Producciones académicas. Sentimientos.

INTRODUÇÃO

Ser professor é ser pertencente a uma profissão que possibilita inúmeras aprendizagens e enriquece a vida de qualquer ser humano, porém com o passar dos anos à docência foi se tornando uma profissão desvalorizada socialmente e financeiramente, como confirma Malinoski e Malinoski (2019, p. 4) ao afirmar que “o padrão de remuneração do professor acentua a sua desvalorização social, que pela sua condição de pauperização, sente-se insatisfeito e frustrado por pertencer a uma profissão que não tem reconhecimento financeiro e social”.

Diante desse fato muitos estudantes deixaram de optar por essa carreira, outros que optaram, nem sempre se sentem felizes e satisfeitos com a escolha. Maia (2018) complementa que muito dessa baixa procura pelas licenciaturas se justifica pelo baixo valor social e econômico da profissão e salienta ainda que a desvalorização da docência “produz efeitos naqueles indivíduos que, mesmo nesse cenário não-convitativo, optaram por ingressar em um curso de formação de professores. No caso

destes sujeitos, as mazelas desta desmotivação convertem-se em altos índices de evasão” (MAIA, 2018, p. 83; 84).

Em concordância, a Revista Educação (2018) publicou um relatório disponibilizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que evidenciou que a porcentagem de adolescentes brasileiros que pretendem seguir a carreira docente caiu de 7,5% para 2,4% entre os anos de 2006 e 2015 e esse fato pode estar atrelado aos baixos salários e o pouco reconhecimento da profissão docente na sociedade.

Outra afirmação que corrobora com os dados informados acima foi divulgada na Sinopse Estatística da Educação Superior em 2019 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que apontam que no Brasil houve um total de 8.603.824 estudantes matriculados no ensino superior, porém 1.687.367 estudantes optaram pelos cursos de licenciaturas, representando aproximadamente 19%, outros 6.886.790 optaram por cursos de bacharelado ou tecnológicos e 29.667 matrículas não se encaixam em nenhum desses tipos (não aplicáveis).

Diante desse cenário, uma pesquisa realizada pelo Ibope Inteligência com 2160 professores de escolas das redes municipais, estaduais e privadas de todo o país sobre a formação, o trabalho e carreira evidenciou que 49% desses professores não recomendam a profissão docente, além disso constatou-se que em relação a satisfação com a profissão 33% se dizem totalmente insatisfeitos e 21% totalmente satisfeitos (FERREIRA, 2018 apud REIS; FONSECA, 2018, p.73). Em concordância, Lipp (2012, p. 66) afirma que muitos professores “deixam a profissão porque não conseguem lidar com os fatores estressantes; outros permanecem, mas parecem contar os dias que faltam para os finais de semana, para as férias e, finalmente, para a aposentadoria”.

Desse modo, esses professores acabam desenvolvendo sentimentos e emoções negativas em relação a profissão, o que gera um mal-estar. De acordo

Dworak e Camargo (2017, p. 6915) à docência é uma das profissões “mais atingidas por esses fatores de sobrecarga laboral, não apenas pela cobrança de resultados, mas por diversos fatores os quais envolvem a baixa remuneração, constância de adaptação de diversas realidades etc”. Porém, salienta-se que embora exista uma parte significativa da população que não está feliz na profissão, existe também docentes que entendem o seu papel social e estão felizes em ajudar a construir uma sociedade melhor.

Nesse sentido, esse trabalho tem como objetivo analisar os entendimentos, de diversos autores, sobre os sentimentos e emoções na docência. Para tanto, foi realizado um mapeamento na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD).

Ressalta-se que essa temática foi escolhida porque para o docente realizar seu trabalho com qualidade ele necessita estar bem fisicamente e psicologicamente e por esse motivo é importante pesquisar sobre a temática dos sentimentos e emoções relacionadas à docência, não somente sobre a afetividade entre professor e alunos, mas os sentimentos e emoções que envolvem toda a docência, desde a escolha do curso de licenciatura até a prática em sala de aula. Dessa forma, enfatizamos a importância dessa pesquisa, uma vez que se busca identificar e analisar o que está sendo produzido pela comunidade acadêmica sobre a temática e, dessa forma, problematizar as fragilidades e potencialidades das pesquisas.

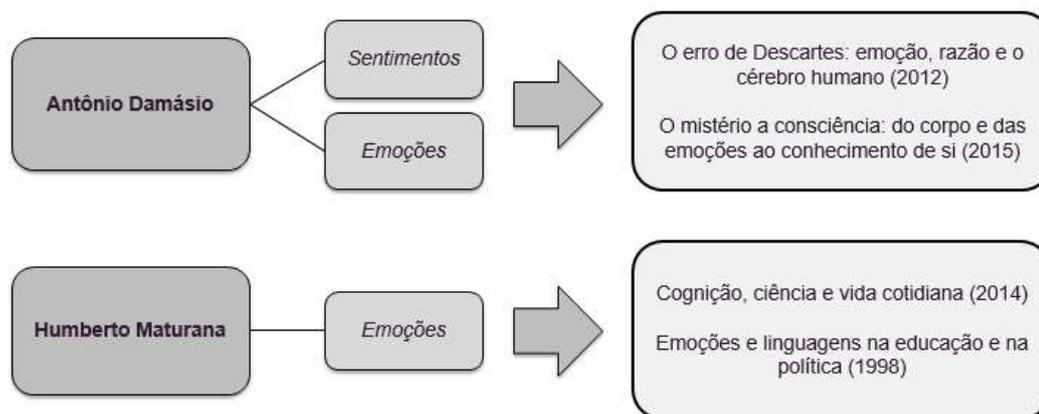
Salienta-se que esse artigo foi organizado em três seções, na primeira serão evidenciadas as definições de sentimentos e emoções de acordo com Humberto Maturana e Antônio Damásio, pois acredita-se que compreender o papel das emoções e dos sentimentos nos seres humanos e nas suas relações pessoais se torna importante, por esse motivo será realizado uma tessitura de um conversar com esses autores. A escolha por esses dois autores se dá pelas suas pesquisas e pelo reconhecimento da comunidade acadêmica sobre seus escritos. Na segunda seção serão evidenciadas todas as etapas que fizeram parte do mapeamento realizado na

BDTD e na terceira seção serão analisados os entendimentos que emergiram desse mapeamento.

REFERENCIAL TEÓRICO SOBRE OS ENTENDIMENTOS DE SENTIMENTOS E EMOÇÕES

Nessa seção será realizada uma discussão sobre os entendimentos acerca dos termos sentimentos e emoções de acordo com os autores Humberto Maturana (MATURANA, 1998; MATURANA, VENDEN-ZÖLLER, 2004; MATURANA, 2014; PELLANDA, 2009) e António Damásio (2012; 2015). Na figura 1 fica evidenciado os autores, obras e termos pesquisados.

Figura 1: Autores e obras estudadas



Fonte: As autoras

Maturana afirma que a sociedade vive em uma cultura que valoriza mais o racional do que o emocional, porém é importante entender que “todo sistema racional tem um fundamento emocional” (MATURANA, 1998, p. 15), ou seja, todas as atitudes

que se afirmam ser racional, sempre tem influência do emocional. Em outras palavras o autor afirma que “não há ação humana sem uma emoção que a estabeleça como tal e a torne possível como ato” (MATURANA, 1998, p. 22), dessa forma, o que move as pessoas a realizar uma ação é a emoção e não a razão. Em complemento, o autor ainda afirma que:

o ser humano se constitui no entrelaçamento do emocional com o racional. O racional se constitui nas coerências operacionais dos sistemas argumentativos que construímos na linguagem, para defender ou justificar nossas ações. Normalmente vivemos nossos argumentos racionais sem fazer referência às emoções em que se fundam, porque não sabemos que eles e todas as nossas ações têm um fundamento emocional, e acreditamos que tal condição seria uma limitação ao nosso ser racional (MATURANA, 1998, p. 18).

Nesse sentido, o ser humano é um ser emocional, ou seja, todas as suas ações e práticas tem influência do seu emocional, mesmo que em determinados momentos elas não apareçam de forma nítida, fazendo assim, que muitas pessoas acreditem que determinadas ações são baseadas apenas na forma racional de viver.

Maturana (2014, p. 138) entende as emoções como sendo

disposições corporais dinâmicas que especificam os domínios de ações nos quais os animais, em geral, e nós seres humanos, em particular, operamos num instante. Conseqüentemente, todas as ações animais surgem e são realizadas em algum domínio emocional, e é a emoção que define o domínio no qual a ação (um movimento ou uma postura corporal interna) acontece, independente de se, para um observador que vê o animal num meio, ela ocorre como uma ação abstrata ou concreta, ou sem depender do que especifica aquela ação (movimento ou postura corporal interna) como uma ação de um tipo particular (MATURANA, 2014, p 138, grifo nosso).

Dessa forma, “se queremos compreender qualquer atividade humana, devemos atentar para a emoção que define o domínio de ações no qual aquela atividade acontece e, no processo, aprender a ver quais ações são desejadas naquela emoção” (MATURANA, 2014, p. 138), em outras palavras as emoções podem ser classificadas “como fenômenos biológicos, configurações corporais dinâmicas. Estas,

ao especificarem a cada momento os possíveis cursos de mudanças de estados de um organismo, determinam nele, a cada instante, um domínio de ações possíveis.” (MATURANA, 2004, p. 148).

Maturana (1998) afirma que uma das emoções mais importantes é o amor, uma vez que ele é o fundamento das relações sociais, pois o amor consiste em aceitar o outro e sem aceitação do outro na convivência não há evento social. O autor ainda complementa

o amor é a emoção que constitui o domínio de ações em que nossas interações recorrentes com o outro fazem do outro um legítimo outro na convivência. As interações recorrentes no amor ampliam e estabilizam a convivência; as interações recorrentes na agressão interferem e rompem a convivência (MATURANA, 1998, p.22).

A importância do amor para o autor fica evidenciada na seguinte citação de por Pellanda (2009, p. 81), que afirma que para Maturana “o amor é a emoção básica do viver humano, pois ele teria dado origem à própria espécie”. Nesse sentido, o autor acrescenta que “o amor é a emoção que constitui o domínio de condutas em que se dá a operacionalidade da aceitação do outro como legítimo outro na convivência, e é esse modo de convivência que conotamos quando falamos do social” (MATURANA, 1998, p. 23).

Damásio evidencia que os sentimentos e as emoções não devem ser trados como sinônimos, pois “apesar de alguns sentimentos estarem relacionados com as emoções, existem muitos que não estão: todas as emoções originam sentimentos, se estiver desperto e atento, mas nem todos os sentimentos provêm de emoções” (DAMÁSIO, 2012, p. 138). Os sentimentos que não provêm de emoções são chamados de sentimentos de fundo (*background*). O autor ainda complementa que:

Se a emoção é um conjunto das alterações no estado do corpo associadas a certas imagens mentais que ativaram um sistema cerebral específico, a essência do sentir de uma emoção é a experiência dessas alterações em justaposição com as imagens mentais que iniciaram o ciclo. Em outras

palavras, um sentimento depende da justaposição de uma imagem do corpo propriamente dito com uma imagem de alguma coisa, tal como a imagem visual de um rosto ou a auditiva de uma melodia. O substrato de um sentimento completa-se com as alterações nos processos cognitivos que são induzidos simultaneamente por substâncias neuroquímicas (DAMÁSIO, 2012, p. 140, grifo nosso).

Desse modo, o autor ressalta que o termo sentimento é “reservado para a experiência mental privada de uma emoção, enquanto o termo emoção seria usado para designar o conjunto de reações, muitas delas publicamente observáveis” (DAMÁSIO, 2015, p. 44).

Nesse sentido, as emoções são induzidas não somente pelas vias neurais, mas elas também podem ter origens químicas (DAMÁSIO, 2012). Ressalta-se que as emoções governam em grande parte a vida das pessoas, pois a maioria está à procura da tão almejada emoção de felicidade e para isso tendem a evitar emoções desagradáveis (DAMÁSIO, 2015). O autor complementa que é possível que as emoções auxiliem no raciocínio, pois “emoções bem direcionadas e bem situadas parecem constituir um sistema de apoio sem o qual o edifício da razão não pode operar a contento” (DAMÁSIO, 2015, p. 44), mas elas também podem fazer com que o indivíduo tome decisões de forma irracional (DAMÁSIO, 2015). Por fim, salienta-se que as emoções proporcionam uma

experiência que pode variar muito ou pouco em comparação com a de outras pessoas; mas é só sua. Apesar de as relações entre tipo de situação e emoção serem em grande medida semelhantes entre diferentes indivíduos, a experiência pessoal e única personaliza o processo para cada indivíduo (DAMÁSIO, 2012, p. 133).

Diante do exposto aqui pode-se afirmar que os dois autores entendem que há diferenças entre os termos sentimentos e emoções e que embora eles tenham teorias distintas, as definições dos conceitos se assemelham. Além disso, pode-se concluir que ambos os autores compreendem que o emocional (sentimentos e emoções)

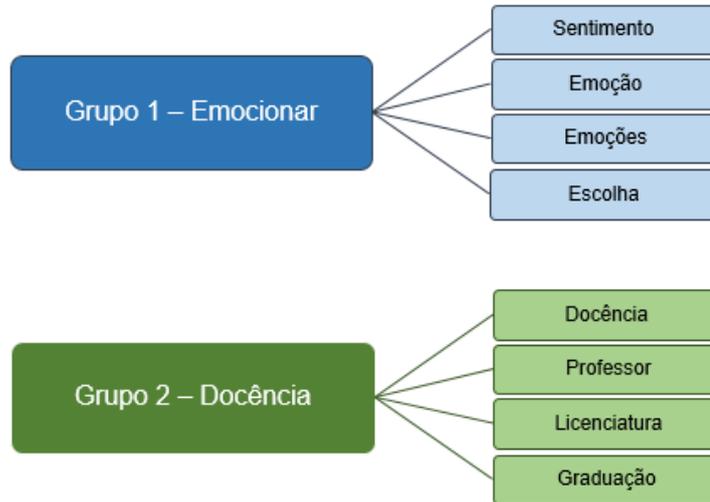
influenciam a vida dos indivíduos e, muitas vezes, indicam o caminho que eles devem seguir, bem como as escolhas a serem tomadas.

Assim, na intenção de conhecer o que a comunidade científica tem produzido sobre os sentimentos e emoções inerentes a prática e a escolha pela docência, o próximo capítulo apresenta descritivamente as etapas do mapeamento das dissertações e teses que foram encontradas e posteriormente serão realizadas suas análises.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: SENTIMENTOS EMOÇÕES NAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS

Para essa pesquisa realizou-se um mapeamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações com o intuito de encontrar trabalhos que abordassem a temática do emocional na docência. Utilizou-se as seguintes palavras-chave: sentimento; emoção; emoções; escolha; docência; professor; licenciatura; graduação. Criou-se dois grupos de palavras chaves como fica exposto na Figura 2, o primeiro grupo é composto de palavras relacionadas ao emocionar e o segundo é composto de palavras relacionadas à docência, pois deste modo o mapeamento iria resultar somente em textos relacionados ao emocionar na docência.

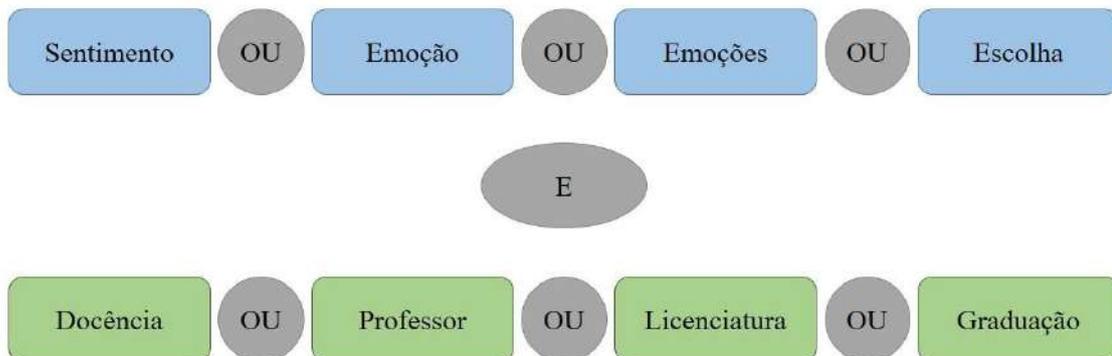
Figura 2: Palavras-chave



Fonte: As autoras

Essa busca compreendeu teses e dissertações concluídas nos últimos 10 anos, ou seja, no período de 2010 a 2020. Salienta-se que só foram buscadas as palavras-chave no “Título”. Os resultados da busca deveriam conter pelo menos duas palavras-chaves, uma do Grupo 1 e uma do Grupo 2. Na Figura 3 exemplifica-se como foram organizadas as palavras-chaves e seus conectores.

Figura 3: Palavras-chave e conectores



Fonte: As autoras

Os trabalhos poderiam ter foco em qualquer nível de ensino (educação básica, técnica ou ensino superior, rede pública ou particular). Ao final dessa busca encontrou-se 26 trabalhos, sendo que para eles serem selecionados, eles deveriam conter pelo menos duas palavras-chaves, uma do Grupo 1 e uma do Grupo 2. Porém, desses 26 trabalhos, três estavam repetidos, dessa forma, selecionou-se 23. Dos 23 trabalhos, 17 são dissertações e seis teses, conforme fica evidenciado no quadro abaixo (Quadro 1), o intervalo de tempo em que ocorreu a publicação das pesquisas foi de 2011 a 2019.

Quadro 1: Números de dissertações e teses encontradas

Tipo	Ano de publicação	Quantidade
Dissertações	2011	1
	2012	1
	2013	1
	2014	3
	2015	2
	2016	4
	2017	3
	2018	1
	2019	1
Teses	2013	1
	2014	1
	2015	1
	2017	1
	2018	1
	2019	1

Fonte: As autoras

Posteriormente realizou-se a leitura dos resumos desses trabalhos e buscou-se identificar somente as dissertações e teses que abordassem os sentimentos e emoções de professores em relação a sua prática profissional, por esse motivo, 10 trabalhos foram excluídos por darem ênfase somente na afetividade na relação professor-aluno e dois por não abordarem a prática docente. Desse modo, selecionou-se sete dissertações e quatro teses, totalizando 11 trabalhos, conforme é evidenciado no quadro 2:

Quadro 2: Dissertações e Teses selecionadas

	Título	Autor	Tese/ Dissertação	Ano
1	Professor iniciante aprender a ensinar: sentimentos e emoções no início da docência	SANTOS, Claudineide Lima Irmã	D	2014
5	Emoções de uma professora de Inglês de escola regular: o papel do coaching	PADULA, Bárbara Cotta	D	2016
6	Autoestudo sobre as emoções de uma professora de inglês em uma escola pública	REZENDE, Thalita Cunha	D	2014
7	Autopoiiese, Enacção e Emoções: desvendando os processos de aprendizagens de professores	LIMA, Francisca Alexandre de	T	2014
8	Professores contratados por tempo determinado: sentimentos de um inquilinato docente	CAINELLI, Clivia Martins de Oliveira	D	2016
15	Ensino fundamental de nove anos: sentimentos revelados por professores do primeiro ano	JARUSSI, Margarete Borsi	D	2013
16	Esculpindo a profissão professor: experiências, emoções e cognições na construção das identidades docentes de licenciados em letras	OLIVEIRA, Hélio Frank de	T	2013
17	Os sentimentos do professor gerados pelas suas vivências na prática docente: um estudo com docentes em uma escola pública no Piauí	LIMA, Eloane Coimbra	D	2011
19	Sou porque sinto: um estudo histórico-cultural sobre identidades profissionais e emoções na formação inicial de professores de inglês	RAMOS, Fabiano Silvestre	T	2018
21	Professores de Matemática dos anos finais do ensino fundamental em início de carreira: desafios, vivências e sentimentos	SERIANI, Raquel	D	2015
22	Docência na educação superior nas representações sociais de professores de instituições pública e privada: interfaces com sentimentos de identidade profissional e com profissionalidade docente	SILVA, Maria da Conceição Valença da	T	2015

Fonte: As autoras

Ressalta-se que os 11 trabalhos que foram selecionados nesse mapeamento serão detalhados e analisados na próxima seção. Além disso, salienta-se que esse número de escritos é baixo, pois em dez anos somente 10 teses e dissertações abordaram o emocional dos professores. Esse número pode ser maior uma vez que para essa pesquisa só foi analisado teses e dissertações disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações até o ano de 2020, dessa forma se a busca fosse ampliada para outras plataformas e em outro período de tempo o número de trabalhos encontrados poderia ser maior.

RESULTADOS E DISCUSSÕES: INVESTIGANDO A PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE OS SENTIMENTOS E EMOÇÕES NA DOCÊNCIA

Para iniciar essa seção faz-se necessário explicar que todas as etapas de mapeamento, refinamento e seleção dos trabalhos foram realizados pelos pesquisadores, que leram na totalidade os arquivos e selecionaram pelo critério de aderência a temática da pesquisa. Além disso, destaca-se que não houve dificuldade em acessar os arquivos, pois a busca foi realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, onde estão à disposição os arquivos completos para *download*.

As dissertações e teses selecionadas nesse mapeamento estão centradas em pesquisas que abordam a relação sentimentos, emoções e docência. No Quadro 3 é exibido, de forma sucinta, um resumo contendo o título, o objetivo geral da pesquisa, os teóricos relacionados ao emocional que os autores utilizaram para balizar suas pesquisas e como foram produzidos os registros de cada uma das pesquisas.

Quadro 3: Descrição das pesquisas selecionadas

	Título	Objetivo	Autores	Contexto
1	Professor iniciante aprender a ensinar: Sentimentos e emoções no início da docência	Analisar experiências, emoções e sentimentos e o processo de constituição docente de duas professoras no início da profissão por meio dos seus relatos	Wallon (1986; 1941; 2007)	Entrevistas com duas professoras no início de carreira
2	Emoções de uma professora de inglês de escola regular: o papel do coaching	Mapear, durante um processo de coaching instrucional, as emoções de uma professora de inglês em sua prática de ensino numa escola privada da Zona da Mata Mineira, investigando como esse coaching a auxiliou no entendimento e na forma de lidar com essas emoções, bem como na sua prática	Hargreaves (2001), Schutz e Zembylas (2009), Zembylas (2002; 2003; 2005)	Estudo de caso e utilizou-se narrativa escrita, nove sessões de coaching, observação de quatro aulas e notas de campo para a produção dos registros
3	Autoestudo sobre as emoções de uma professora De inglês em uma escola pública	Investigar e compreender as emoções da autora enquanto professora de inglês no contexto da escola pública e suas relações com meu modo de ensinar.	Coelho (2011), Hargreaves (1998; 2000), Maturana (1996; 2001; 2002; 2009), O'Connor (2008), Zembylas (2003, 2004)	Autoestudo com a pesquisadora por meio de dados diários e memorando da amiga crítica
4	Autopequese, enação e emoções: Desvendando os processos de aprendizagem dos professores	Compreender como os professores aprendem, transformam os conteúdos da atividade docente em atividades didáticas	Damásio (1996; 2000; 2004; 2011; 2012), Matura (1997; 1998; 2000; 2001;), Maturana e Varela (1995)	Entrevistas com quatro professores de Educação de Jovens e Adultos
5	Professores contratados por tempo determinado: sentimentos de um inquilinato docente	Estudar e compreender os sentimentos dos professores temporários de uma escola técnica da cidade de São Paulo	Codo (2012), Huberman (1989), Oliveira (2004; 2005; 2006; 2007; 2008; 2009)	Entrevistas com três professores contratados por tempo determinado
6	Ensino Fundamental de nove anos: sentimentos revelados por professores do primeiro ano	Identificar e compreender sentimentos e emoções de professores que lecionam para alunos do 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos	Wallon (1979; 1989; 1995)	Entrevistas com duas professoras que lecionam para o 1º ano
7	Esculpindo a profissão professor:	Investigar a maneira como os participantes compreendem a si mesmos e as possibilidades que têm	Barbosa (2010), Camargo (2006), Damásio (2000; 2005), Frijda et al.	Estudo de caso com dezesseis estudantes pertencentes ao

	Experiências, emoções e cognições na construção das Identidades docentes de licenciandos em letras	para o futuro no que se refere aos sentidos conferidos à formação inicial e à profissão docente, uma vez que estão prestes a finalizar um curso de licenciatura.	(2000), Leite e Tassoni (2002), Magiolino (2010), Scoz (2011), Toassa (2009), Vygotsky (1999)	último ano de Letras.
8	Os sentimentos do professor gerados pelas suas vivências na prática docente: um estudo com docentes em uma escola pública no Piauí	Conhecer os sentimentos dos professores, gerados na sua prática docente, quais fatores contribuem para a emergência desses sentimentos e como eles são vivenciados e representados pelos docentes	Hargreaves (1998), Viscott (1982), Bock (2002), Duarte (1988), Lipp (2002; 2008), Esteve (1999), Michener (2005), Dejours (1994)	Entrevistas com cinco professores de uma escola pública de ensino fundamental e médio em Água Branca – PI
9	Sou porque sinto: um estudo histórico-cultural sobre identidades profissionais e emoções na formação inicial de professores de inglês	Analisar a inter-relação entre as emoções vivenciadas por duas professoras de língua inglesa em formação inicial e o processo de (re)produção de identidades das mesmas.	Barcelos (2015), Toassa, (2009; 2011), Vigotski (2004; 2010)	Narrativas de experiência, entrevistas orais, observação e gravação de aulas, sessões de visionamento e entrevista sobre emoções com duas professoras de língua inglesa em formação inicial.
10	Professores de Matemática dos anos finais do ensino fundamental em início de carreira: desafios, vivências e sentimentos	Identificar desafios, vivências e sentimentos dos professores de Matemática que lecionam nos anos finais do ensino fundamental	-	Entrevistas com cinco professores de matemática no início de carreira
11	Docência na educação superior nas representações sociais de professores de instituições pública e privada: interfaces com sentimentos de identidade profissional e com	Compreender representações sociais de docência na Educação Superior compartilhadas por professores de cursos de graduação de Instituições pública e privada, no sentido de analisar suas relações com sentimentos de identidade profissional e com a profissionalidade docente,	Barbier e Galantu (1998), Codol (1986), Tap (1998)	Entrevista com doze professores de Instituições de Ensino Superior

profissionalidade docente	com desdobramentos em objetivos específicos.		
---------------------------	--	--	--

Fonte: As autoras

Ressalta-se que todos os trabalhos abordavam nos seus referenciais teóricos conceitos sobre o emocional, porém em algumas produções não ficou perceptível os conceitos sobre sentimentos e emoções, outras pesquisas utilizaram esses conceitos como sinônimos e outras nem abordaram esses conceitos, contemplando, por exemplo, apenas o conceito de afetividade.

Além disso, os trabalhos analisados trouxeram diferentes perspectivas sobre os sentimentos e emoções que envolvem a docência por abordarem entrevistados com diferentes tempos na docência, uma vez que, cinco autores pesquisaram professores com mais de cinco anos de docência, quatro entrevistaram professores com menos de cinco anos de docência e dois trabalhos analisaram alunos de graduação. Dessa forma, os sentimentos que essas pesquisas relatam não podem ser comparados entre si, pois eles são referentes a diferentes etapas da vida acadêmica/profissional dos professores. Conforme fica evidente no quadro 4.

Quadro 4: Estrutura das entrevistas dos trabalhos analisados

TRABALHOS	ENTREVISTADOS	TEMPO DE SERVIÇO	NÍVEL	TÉCNICA DE ANÁLISE
1	2 professoras	Menos de 5 anos	Educação básica	Não mencionou
2	1 professora	Menos de 5 anos	Educação básica	Não mencionou
3	1 professora	Menos de 5 anos	Educação básica	Não mencionou
4	4 professoras	Mais de 5 anos	EJA	Não mencionou
5	3 professores	Menos de 5 anos	Ensino técnico	Não mencionou
6	2 professores	Mais de 5 anos	Educação básica	Não mencionou
7	2 licenciandos	-	-	Não mencionou
8	5 professores	Mais de 5 anos	Educação básica	Discurso do Sujeito Coletivo
9	2 licenciandos	-	-	Não mencionou

10	5 professores	Menos de 5 anos	Educação básica	Não mencionou
11	130 professores (questionário) 12 professores (entrevista)	Mais de 5 anos	Ensino Superior	Software ALCESTE e Software EVOG (questionário) e Análise de Conteúdo (entrevista)

Fonte: As autoras

Salienta-se também que desses 11 trabalhos, sete eram relativos a professores da educação básica, um do ensino técnico, um do ensino superior e dois de alunos de graduação. Além disso, alguns estudos tiveram uma tendência a exibir sentimentos e emoções negativas, pois entrevistaram professores com uma jornada de trabalho de mais de 60 horas semanais, que estão, de certa forma, mais propensos a ter esgotamento físico e emocional ou professores contratados, que muitas vezes acabam sentindo medos e inseguranças por possuírem um vínculo de emprego sem estabilidade.

Em relação a análise das entrevistas pelos autores, desses 11 trabalhos apenas dois mencionaram a técnica de análise que foi utilizada sendo que uma utilizou Discurso do Sujeito Coletivo e a outra Análise de Conteúdo, nas outras nove pesquisas foram trazidas falas dos entrevistados e autores que complementam as falas, sem evidenciar o método de análise.

Para dar uma maior visibilidade para o conteúdo desses trabalhos foi produzida uma nuvem de palavras por meio de uma ferramenta de acesso livre¹. Nesse sentido, ressalta-se que “a nuvem de palavras pode ter várias utilidades, desde destaque dos termos mais buscados em sítios eletrônico, ferramenta de pesquisa na internet, até como ferramenta para o ensino e aprendizagem” (LUNARDI; CASTRO; MONAT,

¹ A ferramenta utilizada para produzir a nuvem de palavras foi a WordClouds.com que é um gerador de nuvens de palavras gratuito e online, é necessário apenas colar textos, abrir URL ou carregar arquivos que a ferramenta cria nuvens de palavras, também é possível inserir as palavras manualmente para a construção de nuvens de palavras. Disponível em: <https://www.wordclouds.com>

2008, RAMSDEN; BATE, 2008 apud MENDES, 2013, p. 92). Mendes (2013) ainda acrescenta que outro uso constante da nuvem de palavras é para analisar dados qualitativos. Dessa forma, nessa escrita a nuvem de palavras será utilizada como ferramenta para analisar as 11 dissertações e teses que estão evidenciadas no quadro 3.

Silva e Jorge (2019, p. 42) complementam que as nuvens de palavras “são recursos gráficos que representam frequências de palavras utilizadas em um texto. Por meio de algoritmos é possível construir imagens formadas por dezenas de palavras cujas dimensões indicam sua frequência ou relevância temática”. Assim, a nuvem de palavras pode ser utilizada para dar ênfase nas palavras que foram mais mencionadas em um texto, dessa forma, quanto maior for o tamanho da palavra, maior terá sido a sua ocorrência no texto.

Para a construção dessa nuvem de palavras foi criada primeiramente uma nuvem de palavra para cada texto utilizando a ferramenta WordClouds.com, pois esse site mostra o número de ocorrência de cada palavra no texto. Dessa forma, destacou-se as 10 palavras que mais apareciam em cada um dos 11 trabalhos, salienta-se que foi utilizado os textos em sua íntegra e os conectores e conjunções foram excluídas nessa análise. Essa contagem resultou em 37 palavras, pois diversas palavras se repetiram, ou seja, várias palavras estavam entre as 10 mais utilizadas em diferentes textos. Posteriormente, essas 37 palavras juntamente com o seu número de ocorrência total nos 11 trabalhos foram inseridas na ferramenta de construção de nuvens e gerou-se a nuvem que está ilustrada na figura abaixo.

Figura 4 – Nuvem de palavras dos textos selecionados



Fonte: As autoras

Ao analisar a nuvem de palavras fica evidente que o professor é o centro de todas as pesquisas, além disso percebe-se que os termos formação, educação, ensino, alunos, escola e emoções tem um bom destaque. Isso se justifica porque as emoções têm sofrer interferência do contexto social, ou seja, o relacionamento com os alunos e com a escola em geral influenciam em quais emoções os docentes vão sentir com mais intensidade.

Dessa forma, quando o professor está no contexto escolar e na sala de aula ele pode desenvolver diversos tipos de emoções, sejam elas de cargas positivas ou não, e nesse sentido se torna importante disponibilizar formações para que os educadores aprendam a como conviver com as emoções emergem da sua prática profissional, que por muitas vezes, não são positivas e podem causar algum desconforto na vida do docente.

Os textos selecionados nessa pesquisa destacam, que ao longo dos anos de atuação na profissão docente, surgem diversos sentimentos e emoções, além disso, abordam a relação dos professores com seus sentimentos e emoções, bem como os fatores que influenciam nas emoções positivas e negativas e as estratégias que podem ser adotadas para minimizar os efeitos negativos no contexto escolar e na vida particular desses professores. Assim, a seguir será realizada uma síntese do conteúdo

que cada autor abordou em sua dissertação e tese bem como ressaltar as conclusões que eles obtiveram.

O estudo da temática dos sentimentos e emoções, principalmente nos dias atuais, se torna cada vez mais pertinente, uma vez que, no decorrer dos anos de atuação na profissão docente surgem diversos sentimentos e emoções que podem afetar positivamente e negativamente tanto a vida social como a profissional dos docentes. Dessa forma, é necessário entender como esses sentimentos e emoções são originados e quais fatores os intensificam ou amenizam. Nesse sentido Santos (2014), afirma que ao analisar relatos de professoras, em sua pesquisa, foi encontrada uma variedade de sentimentos e emoções. De acordo com a autora os sentimentos e emoções influenciam no processo de desenvolvimento dos indivíduos. Dessa forma, os sentimentos frequentemente causam impactos na vida dos professores e esses impactos são mais ou menos intensos de acordo com a estrutura emocional que cada pessoa possui.

A autora complementa afirmando que diversos tipos de sentimentos surgem, porém o primeiro deles é o sentimento de descoberta e sobrevivência. O sentimento de descoberta está relacionado ao novo, ao entusiasmo de estar experimentando uma sensação nova. Posteriormente, surge o sentimento de sobrevivência, pois o professor está diante de uma nova realidade e precisa se adaptar a ela. Por fim, a autora completa que os sentimentos e emoções que emergem no início da carreira docente são positivos, mas que os sentimentos negativos de insegurança, medo, tristeza, incerteza e solidão estão sempre presente no cotidiano desses professores (SANTOS, 2014).

Devido a adoecimentos e mal-estar na docência, Padula (2016) traz a importância do *coaching* emocional, de acordo com Hromek (2007, p. 25) o *coaching* emocional pode ser entendido como “uma relação estruturada que encoraja as pessoas mais jovens a tomar atitudes e a desenvolver competências no âmbito social e emocional em um ambiente seguro e que dê apoio”. Nesse sentido, as crises

emocionais possibilitam uma oportunidade de explorar problemas emocionais, valores e conseqüências, ou seja, é possível realizar uma “reparação de comportamentos que possam manter a dignidade do indivíduo” (p. 26). Desta forma, o *coach* é uma pessoa que trabalha para tentar melhorar a qualidade de vida da outra e possibilitar um bem-estar.

A autora afirma que as emoções sofrem influências do contexto social em que estão inseridas, desse modo, as experiências vivenciadas no espaço escolar podem vir a influenciar na vida particular e vice e versa. Salienta-se também que nessa pesquisa trabalhou-se com o *coaching* em uma professora que apresentava emoções de medo, baixa autoestima, insegurança, raiva e tristeza na tentativa de possibilitar sensação de bem-estar para a mesma (PADULA, 2016).

Na pesquisa de dissertação, Rezende (2014, p. 14), relata que a emoção “não é algo individual e não está relacionada a aspectos interiores, psicológicos”, ou seja, ela é construída por meio de contatos com diversas pessoas. No contexto da educação, a emoção demonstrada pelos docentes sofre influência dos alunos, dos colegas, dos pais e dos administradores. A autora balizou seu estudo na teoria de Humberto Maturana e com isso ela afirma que o “amor é a emoção que constitui relações sociais, já que sem aceitação do outro na convivência não há relação social” (REZENDE, 2014, p. 32). A autora ainda comenta que “quando nomeamos uma emoção, estamos, na verdade, falando em sentimento, pois a emoção não depende da linguagem para ocorrer” (p. 28). Deste modo, “caracterizamos emoções pelos sentimentos que acompanham certas dinâmicas corporais que especificam o que podemos e o que não podemos fazer” (p. 28). Por fim, a autora ressalta que o ser humano é constituído pela mistura do emocional com o racional.

Já Lima (2014) em sua pesquisa adota a teoria de Damásio (2014), o qual também diferencia sentimentos de emoções. Segundo esse teórico as emoções e os sentimentos estão intimamente relacionados, porém ele entende as emoções como sendo ações, na maioria das vezes, públicas, que podem ser observadas através de

gestos e expressões corporais, já os sentimentos são invisíveis, privados, só pode acessar quem é o “dono” deles.

Desse modo, quando vemos demonstrações de sentimentos, na verdade estamos nos referindo a emoções, e segundo a autora muitas vezes somos forçados e ensinados a reprimir e minimizar as emoções que sentimos, porque não devemos torná-las públicas, porém ao tornar rotina, nos privamos de exteriorizar o que sentimos e em algum momento essas emoções explodem e com isso gera-se uma sensação de mal-estar.

Cainelli (2016), por meio de sua pesquisa, constatou que ocorreu um aumento na instabilidade e precariedade do trabalho docente no âmbito de contratos por tempo determinado. A autora também ressalta que muitos docentes que vivem essa realidade sofrem com insatisfação, desmotivação, estresse e mal-estar. A autora denomina a situação desses professores como *inquilinato docente*, porque o tempo que eles ficam nesses contratos é de seis meses a dois anos, desse modo, eles estão só de passagem, pois não conseguem desenvolver vínculos.

Dessa forma, esses docentes no começo da docência têm sentimentos bons, como de alegria e entusiasmo, porém com o tempo vão experimentando o sentimento de tristeza, desencanto, pois sabem que não poderão dar continuidade ao trabalho que começaram e isso acaba se tornando frustrante, pois sabem que existe uma data determinada para o fim de seu contrato. Diante disso, a maioria dos professores que se encontram nessa situação possuem outra fonte de renda, não podendo assim se dedicar exclusivamente à prática docente.

Jarussi (2013) traz a importância da afetividade, pois acredita que a esta precede a inteligência, deste modo, esses dois termos se afetam e interferem-se entre si. Na pesquisa realizada por essa autora com professoras do primeiro ano do ensino fundamental, observou-se que as professoras pesquisadas experienciaram sentimentos de tonalidades desagradáveis (insegurança, preocupação, medo, ansiedade) com a implementação do novo modelo de ensino fundamental de nove

anos, além de reclamarem da falta de investimento na parte física das escolas. Porém, também foram observados sentimentos de satisfação e alegria nessas professoras ao conseguirem realizar trabalhos satisfatórios e, mesmo sem muita estrutura, lecionarem de forma diferenciada. Por fim, a autora ressalta a importância da colaboração dos colegas e da coordenação, pois proporciona o sentimento de amparo e acolhida para os professores.

Oliveira (2016) em sua pesquisa com graduandos de Linguística Aplicada (LA), constatou que os alunos que estão assumindo pela primeira vez a posição de docente, relatam que ao adentrar a escola perceberam professores acomodados, alunos incivilizados, falta de apoio da família; sistema educacional que privilegia o aluno em detrimento do professor, falta de estrutura nas escolas, além de trabalho burocrático que faz o professor ter que estender sua carga horária de trabalho. Esses estudantes ainda relatam que as principais causas para não se tornar professor são a falta de reconhecimento social e salarial e a falta de vocação pela docência, ou seja, uma primeira impressão do trabalho docente causa sentimentos negativos e desanimados.

Wagner e Carlesso (2019, p. 4) complementam que abandonar a docência não significa somente “uma renúncia ou desistência do professor, mas um desfecho, o fim de um ciclo de um processo de fadiga, insatisfação, descuido, desprezo, incompreensão, enfim, um mal-estar”. Deste modo, escolher a docência é um ato de amor, salienta-se que um ano após a primeira entrevista com esses alunos, constatou-se que a maioria deles optou pela docência e se encontra feliz. Nesse sentido, observa-se que a docência é uma profissão que no começo causa muitas dúvidas e incertezas, porém com o tempo o docente vai percebendo se quer ou não continuar na docência.

Lima (2011) realizou uma pesquisa com professores que possuíam carga horária de 60 horas semanais e observou que esses docentes possuem uma carga grande de sentimentos negativos, como desvalorização, sobrecarga de trabalho, indisciplina e indiferença dos alunos, desanimo e com isso, mal-estar. Porém,

percebeu-se que esses professores tentam lidar com esses sentimentos negativos, por meio de atitudes positivas, ou seja, por meio de práticas que emanam alegria e satisfação. Dessa forma, o sentimento de quem leciona é uma mistura de prazer e tristeza.

Por sua vez, Ramos (2018) observou em sua pesquisa que as emoções já estão presentes nos docentes, até antes mesmo deles optarem pela docência, pois as emoções são constituídas pelas vivências, desse modo uma mesma situação desperta emoções distintas em diferentes indivíduos por causa de suas experiências. Em relação aos professores participantes dessa pesquisa constatou-se que eles demonstraram ansiedade, medo, insegurança, frustração, tristeza, raiva em relação aos alunos, porém eles também desenvolveram emoções boas como felicidade, segurança, tranquilidade. Em relação ao apoio da coordenação as emoções foram somente negativas, como mágoa, raiva, medo, ansiedade, frustração e estresse. Dessa forma, percebe-se que, por meio da prática docente, surgem emoções de desmotivação, frustração, preocupação e estresse, porém sempre há momentos de orgulho, felicidade e realização. Isso pode se dar muitas vezes pelo fato da carga de historicidade da docência, em que ela se tornou uma profissão desprestigiada socialmente e financeiramente.

Seriani (2015, p. 28) realizou uma revisão de literatura e constatou que nesses trabalhos foram enfatizados “sentimentos de angústia, solidão, conflitos pessoais, descontentamento em relação ao trabalho, alegrias, entusiasmos, responsabilidades e aprendizagens”. Além disso, ela pesquisou professores que estavam no início de carreira e percebeu que a equipe gestora e os colegas são essenciais para o professor em início de carreira, pois caso não haja esse apoio, os docentes sentem-se isolados e sozinhos. De acordo com a autora muitos professores utilizam, no início da docência, as mesmas metodologias que foram utilizadas pelos seus professores a muitos anos atrás, pois acreditam que dessa forma inferem mais autoridade sobre os alunos e isso

se dá muitas vezes porque há um distanciamento entre o que é ensinado na universidade e a realidade escolar.

Silva (2015) relata que a identidade pessoal se constitui a partir dos sentimentos que os indivíduos têm de si mesmo. Dessa forma, esses sentimentos identitários se formam pela “visão positiva de si mesmo, e pela realização de si através da ação” (p. 354). Nesse sentido, os sentimentos de identidades estão relacionados com as representações sociais dos docentes, uma vez que esses sentimentos expressam o pensar, o sentir e o fazer dos professores no exercício da docência, ou seja, identifica-se esses sentimentos pelo compromisso e responsabilidade com o exercício da profissão, pela dedicação na prática profissional, e no pensar mudanças que facilitam o estudante focar e melhorar sua aprendizagem. Todavia, esses professores também têm sentimentos de desvalorização, falta de reconhecimento, sobrecarga de trabalho e condições precárias de trabalho.

Os sentimentos e as emoções influenciam nas decisões e nos caminhos que as pessoas decidem trilhar, e na docência não é diferente, por essa profissão ter um contato intenso com os alunos muitas vezes ela é sobrecarregada de emoções, sejam elas positivas ou negativas. Salienta-se que as emoções são influenciadas pelo contexto social, dessa forma cada professor em determinada escola pode desenvolver diferentes tipos de emoções em diferentes etapas da sua carreira.

As emoções positivas tendem a surgir quando o professor está feliz e realizado com seu trabalho, quando ele percebe que seus alunos estão empenhados em aprender e quando ele sente que tem apoio da gestão e dos pais, porém as emoções negativas podem surgir em decorrência de infraestrutura físicas adequadas, falta de apoio, desinteresse dos alunos, falta de perspectiva de futuro e sobrecarga de trabalho. Além disso, a questão da desvalorização profissional e salarial dos professores pode se tornar um dos principais motivos para o mal-estar desses docentes.

Todos esses fatores afetam de forma considerável a saúde emocional dos professores e por consequência podem afetar sua saúde física também, pois o corpo é o espelho da alma, ou seja, o corpo expressa o que o indivíduo sente. Por esse motivo faz-se necessário desenvolver estratégias de enfrentamento aos sentimentos e emoções negativas.

CONCLUSÃO

Para a realização do mapeamento que originou essa pesquisa foi realizada a busca em apenas uma plataforma, mas ressalta-se a importância da ampliação desse estudo, uma vez que é um tema que precisa cada vez mais destaque diante da comunidade acadêmica. Além disso, esse levantamento de produções acadêmicas foi realizado antes de começar a pandemia da Covid-19 no Brasil, por isso, acredita-se que o número de produções sobre esse tema pode ter crescido, uma vez que, sabe-se que os professores durante a pandemia tiveram que aprender a lecionar de forma remota e isso pode gerar um estranhamento e em consequência sentimentos e emoções negativas, como medo, insegurança e irritabilidade. Esse fato se deve principalmente porque os docentes tiveram que aprender a utilizar as tecnologias digitais como meio para desenvolver as aulas, porém muitos deles não tinham um mínimo de contato e isso pode se tornar um fator causador de estresse.

Dessa forma, é possível constatar que diversos tipos de sentimentos e emoções surgem no decorrer dos anos de docência, sendo que há momentos em que o professor desenvolve sentimentos positivos, porém em outros ele é tomado por uma carga negativa de sentimentos. A intensidade de cada sentimento é influenciada pelas vivências de cada indivíduo, uma vez que cada professor é único, e cada sentimento e emoção também é único. Salienta-se também que as emoções e os sentimentos surgem do contato com as pessoas e essas influenciam tanto na vida profissional

quanto na vida particular, pois em um certo momento, mesmo que o docente queira, é impossível separá-las.

Conclui-se que a docência é uma profissão que possibilita a experiência de um misto de sentimentos e emoções e cada uma delas é particular a cada professor, dessa forma, ressalta-se a importância de externalizar esses sentimentos e emoções, uma vez que as boas experiências podem motivar as pessoas que convivem com os docentes e ao externalizar as ruins é possível receber apoio e incentivo dos colegas e de equipes especializadas. Por fim, ressalta-se a importância do estudo desse tema, pois percebe-se que é baixo o número de pesquisadores que dá ênfase para esse assunto, pois em 10 anos foram produzidas somente 11 pesquisas sobre essa temática, embora saiba-se que para o professor realizar um bom trabalho ele necessita estar bem física e emocionalmente.

REFERÊNCIAS

CAINELLI, Clivia Martins de Oliveira. **Professores contratados por tempo determinado**: sentimentos de um inquilinato docente. 2016. 187 f. Dissertação (Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) - Universidade Nove de Julho, São Paulo. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/1261>. Acesso em: 20 nov. 2020.

DAMÁSIO, Antônio. **O mistério a consciência**: do corpo e das emoções ao conhecimento de si. 2 ed. São Paulo: Companhia das letras, 2015, 307 p.

DAMÁSIO, Antônio. **O erro de Descartes**: emoção, razão e o cérebro humano. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. 259 p.

DWORAK, Ana Paula; CAMARGO, Bruna Caroline. Mal-estar docente: um olhar dos professores. In: XIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2017, Curitiba. **Anais [EDUCERE]**, Curitiba: 2017. p. 6912-6924. Disponível em:

https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24871_12773.pdf. Acesso em: 19 mar. 2022.

HROMEK, Robyn. **Emotional coaching. A practical programme to support young people.** London: Paul Chapman Publishing, 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2017.** Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 08 out. 2018.

JARUSSI, Margarete Borsi. **Ensino fundamental de nove anos: sentimentos revelados por professores do primeiro ano.** 2013. 108 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16103>. Acesso em: 20 nov. 2020.

LIMA, Eloane Coimbra. **Os sentimentos do professor gerados pelas suas vivências na prática docente: um estudo com docentes em uma escola pública no Piauí.** 2011. 99 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós Graduação em Psicologia, Universidade de Fortaleza – Unifor, Fortaleza, 2011. Disponível em: <https://uol.unifor.br/oul/conteudosite/F1066347604/Dissertacao.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2020.

LIMA, Francisca Alexandre de. **Autopoiese, Enacção e Emoções: desvendando os processos de aprendizagens de professores.** 2014. 129 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4774>. Acesso em: 20 nov. 2020.

LIPP, Marilda. **O estresse do professor.** 7ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MAIA, Greice Lopes. **Indicadores de evasão e baixa procura nos cursos de licenciatura do IFFAR - Campus São Vicente do Sul: rearticulação na gestão.** 2018. 265 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Políticas Públicas e Gestão Educacional, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15952/DIS_PPGPPGE_2018_FONSEC_A_GREICE.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 19 mar. 2022.

MALINOSKI, Sabrina; MALINOSKI, Vanessa. Política, desvalorização e impactos na representação social dos professores. In: Conferência Internacional de Filosofia da Educação e Pedagogia Crítica, V., 2019, Porto Alegre. **Anais [...].** Porto Alegre:

PUCRS, 2019. p. 1-11. Disponível em:

<https://editora.pucrs.br/edipucrs/acessolivre//anais/filosofiaedaeducacao/assets/edicoes/2019/arquivos/32.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2022.

MATURANA, Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. 2 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, 221p.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagens na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998, 98p.

MENDES, Josimar Antônio de Alcântara. **Reflexões sistêmicas sobre o olhar dos atores jurídicos que atuam em casos de disputa de guarda envolvendo alienação parental**. 2012. 186 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica e Cultura, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/15118/1/2013_JosimarAntoniodeAlcabtaraMendes.pdf. Acesso em: 15 jul. 2022.

OLIVEIRA, HÉLVIO FRANK DE. **Esculpindo a profissão professor: experiências, emoções e cognições na construção das identidades docentes de licenciados em letras**. 2013. 301 f. Tese (Tese em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/3345>. Acesso em: 20 nov. 2020.

PADULA, Bárbara Cotta. **Emoções de uma professora de Inglês de escola regular: o papel do coaching**. 2016. 134f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2016. Disponível em: <http://www.locus.ufv.br/handle/123456789/8208>. Acesso em: 20 nov. 2020.

PELLANDA, Nize Maria Campos. **Maturana & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. 110 p.

RAMOS, Fabiano Silvestre. **Sou Porque Sinto: um estudo histórico-cultural sobre identidades profissionais e emoções na formação inicial de professores de inglês**. 2018. 194 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", São José do Rio Preto, 2018. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/153419/ramos_fs_dr_sjrp.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 20 nov. 2020.

REDATOR. **Cai número de jovens que querem ser professores, diz relatório da OCDE.** 2018. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2018/06/29/cai-numero-de-jovens-que-querem-ser-professores-diz-relatorio-da-ocde/>. Acesso em: 29 set. 2021.

REIS, Carolina Vieira dos; FONSECA, Silvana Aparecida Sales da. **A desvalorização dos professores no Brasil.** 2018. 83 f. TCC (Doutorado) - Curso de Pedagogia, Faculdade Calafiori de São Sebastião do Paraíso, São Sebastião do Paraíso, 2018. Disponível em: <http://calafiori.edu.br/wp-content/uploads/2019/09/A-DESVALORIZA%C3%87%C3%83O-DOS-PROFESSORES-NO-BRASIL.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2022.

REZENDE, Thalita Cunha. **Autoestudo sobre as emoções de uma professora de inglês em uma escola pública.** 2014. 141 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Estudos Literários) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2014. Disponível em: <https://locus.ufv.br/handle/123456789/4893>. Acesso em: 20 nov. 2020.

SANTOS, Claudineide Lima Irmã. **Professor iniciante aprender a ensinar: sentimentos e emoções no início da docência.** 2014. 154 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16158>. Acesso em: 20 nov. 2020.

SERIANI, Raquel. **Professores de Matemática dos anos finais do ensino fundamental em início de carreira: desafios, vivências e sentimentos.** 2015. 125 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/16180>. Acesso em: 20 nov. 2020.

SILVA, Maria da Conceição Valença da. **Docência na educação superior nas representações sociais de professores de instituições pública e privada: interfaces com sentimentos de identidade profissional e com profissionalidade docente.** 2015. 402 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/13895/1/S%c3%b3%20frente%20-%20CONCEI%c3%87%c3%83O%20VERS%c3%83O%20FINAL%20PARA%20IMPRESS%c3%83O%20-%2005%2005%202015.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.

SILVA, Paulo Vasconcellos; JORGE, Tania Araujo. Análise de conteúdo por meio de nuvem de palavras de postagens em comunidades virtuais: novas perspectivas e resultados preliminares. **Investigação Qualitativa em Saúde**, [s. l], v. 2, p. 41-48,

2019. Disponível em:

<https://proceedings.ciaiq.org/index.php/CIAIQ2019/article/view/2002/1938>. Acesso em: 15 jul. 2022.

WAGNER, Lilian; CARLESSO, Janaína Pereira Pretto. Profissão docente: um estudo do abandono da carreira na contemporaneidade. **Research, Society And Development**, [S.L.], v. 8, n. 6, p. 1-13, 8 mar. 2019. Research, Society and Development. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v8i6.968>. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5606/560662197003/html/index.html>. Acesso em: 29 set. 2021.

**HERMENÊUTICAS SOBRE EDUCAÇÃO CRÍTICA E RECONHECIMENTO
POLÍTICO DA SUBJETIVIDADE TRANS**

***HERMENEUTICS ON CRITICAL EDUCATION AND POLITICAL
RECOGNITION OF TRANS SUBJECTIVITY***

***HERMENÉUTICA SOBRE LA EDUCACIÓN CRÍTICA Y EL
RECONOCIMIENTO POLÍTICO DE LA SUBJETIVIDAD TRANS***

Adelma Pimentel

adelmapi@ufpa.br

Doutora em Psicologia

Vice coordenadora do Programa de Pós-graduação em Psicologia da
Universidade Federal do Pará

Davi Miranda

davimiranda221@gmail.com

Mestre em Psicologia

Universidade Federal do Pará

RESUMO

Este escrito é um ensaio hermenêutico sobre alguns reguladores da subjetividade trans, abordando contribuições da educação crítica, da psicologia, dos conceitos de ajustamento criativo, de reconhecimento, da *linguagem inclusiva* e da manifestação pela arte musical de três personagens da cena brasileira. Consideramos o nome de uma pessoa no registro de nascimento, o nome artístico e a performatividade não binária como chaves de identificação subjetiva e social conexas a vivência de si mesmo. Concluímos que o autorreconhecimento e o reconhecimento social transcendem a referência heteronormativa de gêneros, “borrando” fronteiras. Ambos são marcadores da subjetividade trans que permeiam o reconhecimento da diversidade humana e do direito de ser quem se é.

Palavras-chave: Educação crítica. Reconhecimento. Transexualidade. Subjetividade.

ABSTRACT

This writing is a hermeneutic essay on some regulators of trans subjectivity, addressing contributions of critical education, from psychology, the concepts of creative adjustment, recognition, inclusive language, and the manifestation through musical art of three characters from the Brazilian scene. We consider the name of a person in the birth record, the artistic name, and non-binary performativity as keys of subjective and social identification related to the experience of oneself. We conclude that self-recognition and social recognition transcend the heteronormative reference of genres, “blurring” borders. Both are markers of trans subjectivity that permeate the recognition of human diversity and the right to be who one is.

Keywords: Critical education. Recognition. Transsexuality. Subjectivity.

RESUMEN

Este escrito es un ensayo hermenéutico sobre algunos reguladores de la subjetividad trans, abordando aportes de la educación crítica, psicología, los conceptos de ajuste creativo, reconocimiento, lenguaje inclusivo y la manifestación a través del arte musical de tres personajes de la escena brasileña. Consideramos el nombre de una persona en el acta de nacimiento, el nombre artístico y la performatividad no binaria como claves de identificación subjetiva y social relacionadas con la experiencia de uno mismo. Concluimos que el autorreconocimiento y el reconocimiento social trascienden la referencia heteronormativa de los géneros, “difuminando” las fronteras. Ambos son marcadores de la subjetividad trans que permean el reconocimiento de la diversidad humana y el derecho a ser quien se es.

Palabras clave: Educación crítica. Reconocimiento. Transexualidad. Subjetividad.

INTRODUÇÃO

Este texto se configura como um ensaio sobre alguns elementos que estão presentes nos processos de subjetivação de transexuais, a partir de uma hermenêutica do reconhecimento, do conceito de ajustamento criativo baseado no pensamento gestáltico e de uma concisa reflexão sobre gênero, sexualidade e educação. Os pontos demarcados sustentam as ponderações relativas a pessoa trans. Para cumprir o objetivo, examinamos estudos de autores da psicologia brasileira, como, por exemplo, a dissertação de Magda Maria Borges (2019), intitulada *A psicologia brasileira na regulação da sexualidade: considerações sobre sua inserção no contexto da educação sexual*; o livro de Teixeira Filho et al. (2013), intitulado *Queering: problematizações e insurgências na Psicologia Contemporânea*; a monografia de Priscila Cristina Zambrano (2022), que se vale da perspectiva Sociolinguística para compreender os dinamismos da língua aplicada para além do padrão masculino, usualmente usado na escrita e na oralidade.

Encadeamos as bibliografias examinadas com as descrições de três personagens da cena musical brasileira, retiradas dos sites que anunciam os trabalhos artísticos delas: Gloria Groove, nascida em São Paulo, cantora, *rapper*, compositora, *drag queen*, atriz (DEEZER, 2021); Pabllo Vittar, maranhense, cantora e *drag queen* (VITTAR, s.d.); e Liniker, paulista, cantora, compositora, atriz e artista visual (EDITORES DA ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL, 2021)

Pela arte, as cantoras se tornaram conhecidas, bem como afirmam sua inserção social no mundo em que trabalham; seu trânsito comunicativo é especializado, dirigido a públicos que se identificam com as teses contidas em suas músicas e com a reinterpretação dos símbolos, referências identitárias e fenótipos dos gêneros masculino e feminino. Ademais, a representação social que transmitem inclui os significados e as lutas para obter reconhecimento

público e emissão da própria obra (RICOEUR, 2006; PIMENTEL, 2008, 2011; PIMENTEL; CASTRO; MIRANDA, 2018).

De acordo com Lopes (2021, p. 3), “A contemporaneidade nos trouxe uma representação política e militante por meio da arte drag, possibilitando identificá-la em boates temáticas, na televisão com as cantoras Pablo Vittar e Gloria Groove, utilizando do seu espaço de fala para levar adiante questões de importante discussão sobre preconceito e intolerância”.

Levando-se em conta que a identidade se configura entre o particular e o público, Gloria Groove, Pablo Vittar e Liniker são bastante conhecidas, contudo, ao perguntarmos sobre Daniel Garcia Felicione Napoleão; Phabullo Rodrigues da Silva e Liniker de Barros Ferreira Campos, muitas pessoas não saberão responder quem são, já que estes nomes contidos no registro de nascimento não são corriqueiros na esfera pública. Com este preâmbulo, situamos que o nome de uma pessoa no registro de nascimento é a primeira chave de identificação social no mundo da vida, que norteia a vivência de si mesma; já o nome artístico amplia o reconhecimento dentro e fora das mídias massivas e pós-massivas. Portanto, a arte publicizada expande o mundo pessoal, permitindo-nos transcender a localidade, em que habitamos privadamente e onde somos menos “visíveis”.

No que concerne a ampliar vínculos entre o reconhecimento privado e o público da subjetividade, em suas múltiplas dimensões, valemo-nos da intervenção em Psicologia Clínica Fenomenológica Existencial Gestáltica. Com elas, enfrentamos as formas de violência simbólica e física, que impedem as pessoas *trans* de serem consideradas inspiradoras para outros e inseridas nas esferas de poder. Compreendemos que na vivência trans, o feminino e o masculino formam uma polaridade indissociável no processo de configuração da subjetividade não alinhada aos códigos heteronormativos.

Metodologicamente, realizamos um ensaio com aporte metateórico, focando aspectos da regulação das sexualidades trans, sem *encaixe* na camada heterossexual, masculina e branca, bem como de possíveis *performances* que contribuam para a desarticulação das “invisibilidades”, entendidas como formas de restringir os posicionamentos que favoreçam que os sujeitos se tornem referência identitária a ser imitada por jovens (BARROS, 2011).

Fundamentamos as análises no contexto epistemológico da hermenêutica do texto, destacando o conceito ricoeuriano de reconhecimento para ponderar a afirmação da pessoa trans; o direito de ser quem é vivendo, eticamente uma *vida boa*, conforme proposta em Paul Ricoeur (2006). Na proposição sobre ética, o filósofo delineou que o “justo” ocorre nas dinâmicas institucionais, sendo o “bem” comum resultante das práticas de solidariedade coletivas. Por sua vez, Andréa Santos Souza (2013, p. 29-30) pondera que a ação ética ocorre naquilo que esolhemos, “O *como*, também *qual* felicidade pretendemos alcançar, ou desejar o fim e definir os meios para alcançá-lo. O fim almejado é maior que os meios usados para atingi-lo e não pode, ser por esses limitado”.

PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO

A subjetividade psicológica é constituída por múltiplas dimensões, entretanto, nas sociedades neoliberais, há um ressaltado constante do componente sexualidade, com a justificativa limitada de reprodução e conservação da espécie humana, associada ao casal heterossexual. Na perspectiva de Borges (2019, p. 14), é “Uma consequência da relação de consumo [...], agenda da economia hierarquizada das necessidades individuais e sociais”. Outra derivação neoliberal é que, enquanto norma veicula a essencialização da ética. Neste sentido, Tolentino (2017, p. 143) ressaltado que:

A ética neoliberal se expande por todos os domínios da existência propondo que se trabalhe o eu de modo a aumentar a eficácia da relação com o outro. Para tal, existe uma profusão de técnicas (*coaching*, programação neurolinguística, análise transacional) que propõe uma transformação dos indivíduos visando adaptá-los melhor à realidade. O modelo parte do princípio que se o indivíduo é consciente e efetua suas escolhas livremente, deve ser responsável por tudo o que lhe acontece, e, desta forma, lança o peso da competitividade – e seus riscos – exclusivamente sobre ele. Assim, os problemas econômicos são tratados como problemas relacionados a uma falta de domínio de si mesmo e de sua relação com os outros.

No mundo, as essencializações da subjetividade são fortemente criticadas por movimentos sociais civis organizados, compondo, nas últimas décadas do Século XXI, um pujante enfrentamento. Consideramos que a promoção da resistência se realiza por meio de diálogos entre projetos educacionais e as diversas teorias psicológicas de abordagem crítica da subjetividade para o processo de reconstituição da sociedade, em que cientistas, pessoas e grupos “São convocadas a repensarem suas vinculações com as instâncias de dominação” (BORGES, 2019, p. 14).

Zambrano (2022, p. 15) abordou a linguagem inclusiva, ressaltando a qualidade da variação na linguagem em virtude do seu caráter de vida. Realizou críticas ao “discurso homogeneizador” adotado pelo estado conservador, afirmando:

Ao compreendermos as diversas possibilidades de uso da língua, evitamos a propagação de discursos preconceituosos diante de um cenário suscetível à presença das mais variadas formas. Entender, que o processo linguístico ocorre simultaneamente às transformações sociais de uma comunidade sugere que busquemos apreender as correlações existentes entre língua, sociedade e identidade(s).

No âmbito da contribuição da linguagem à desconstrução dos reguladores da subjetividade e da sexualidade *queer*, a categoria “linguagem inclusiva” abrange as demais formas de protrusão, ao adotar-se uma linguagem que representa marcadores gráficos, palavras femininas e expressões genéricas: “@”, “x” ou “-e”. Pela interseccionalidade, há uma relação entre o uso de uma linguagem e as percepções sobre o próprio gênero. A respeito disso, Zambrano (2022, p. 31) destaca:

Enquanto o sistema de gênero gramatical privilegia a bipartição feminino/masculino e estanca outras expressões e identidades de gênero, o sistema linguístico de gênero possibilita que falantes se refiram a si próprios da maneira como lhes convier, inclusive por termos considerados apropriados para o sexo oposto, na tentativa de demonstrar falta de afiliação.

Na esfera das desconstruções dos essencialismos, confirmamos a importância do uso cotidiano da linguagem inclusiva. Conforme Zambrano (2022, p. 78-79):

Os xis da questão, quanto à linguagem inclusiva, então, não são a suposta rasura no sistema linguístico, a proteção da língua portuguesa, muito menos a aparente preocupação a médio-longo prazo com as questões históricas da mesma. O grande xis da questão se refere à forma como a língua é interpretada pelos seus usuários, à diversidade de uso intrinsecamente relacionada à identidade dos sujeitos. O grande xis da questão é político. Ideológico. É particular. Vemos, hoje, arguições que se amparam na (hipotética) imutabilidade linguística para validar discursos de ódio, discursos machistas e LGBTQIA+fóbicos; ao negar ou atacar a linguagem inclusiva, ataca-se, na verdade, aqueles que a pleiteiam. Apaga-se sua existência. Propor uma adaptação na língua não é propor uma neutralidade. Não existe neutralidade na língua, nem no indivíduo.

Retomando o diálogo com nossos personagens, situamos Gloria Groove lado a lado de Daniel Garcia Felicione Napoleão; Pablllo Vittar com Phabullo

Rodrigues da Silva, e Liniker com Liniker de Barros Ferreira Campos – assim, temos os nomes de batismo, as designações escolhidas (por alguém, mãe ou pai, tia etc.) para o bebê; e, posteriormente, a inclusão das escolhas dos nomes das cantoras para existir intencionalmente no mundo da vida.

A respeito do nome de batismo e da qualificação escolhida para si, ambos amplificadores de identificação nos permitem compreender que, a atribuição de um nome e um sobrenome a uma pessoa constitui-se como uma primeira forma de reconhecimento do sujeito no mundo. É por meio da qualificação que adquirem uma designação civil, um gênero, uma linhagem, sendo reconhecida a sua existência, por meio do registro civil.

Em algumas famílias, o ritual se completa pela realização da cerimônia de batismo perante a igreja. Enquanto o segundo processo de identificação inaugura a inserção de Glória Groove, Pablllo Vittar e Liniker na cena artística, sendo compreendido como a exteriorização de uma identidade dissidente, desvinculada da normatividade de gênero, das convenções sócio corporais, criando uma nova existência, autônoma e independente, como um *alter ego*.

O conjunto das nomeações é permeado por complexas tramas, implicadas nos percursos de vir a ser sujeito, sobretudo quando a sexualidade não hegemônica é tornada referência para ataques a pessoa singular, julgamentos morais e médicos, mantendo a regulação heterossexual como medida dos processos de subjetivação. As artistas e o artista ao apresentarem-se com outra nomeação auto aplicada erigem a chama viva de uma atuação de resistência à regulação da subjetividade e do desejo pela sociedade do capitalismo neoliberal.

SUBJETIVAÇÃO, EDUCAÇÃO E DESCONTROLE DA EXISTÊNCIA E DOS CORPOS

Passemos à problematização da identidade cultural no campo da regulação da subjetivação da sexualidade (SILVA; HALL; WOODWARD, 2013). Em Jayme (2002), apresenta-se os conceitos de *homogeneização cultural* referindo-se às múltiplas maneiras de se lidar com espaço, tempo e com a mediação da comunicação pela via da internet e das tecnologias de informática; e de *supermercado cultural* para ressaltar o consumo, já que em *megastores* se vende tudo. Em alusão a estética, tem-se conteúdos diversos com produção variada: da precária, com uso do celular que tem câmera de vídeo; até a rica, mostrando recursos técnicos pujantes. Ambos os produtos gerados pelos equipamentos tornam as pessoas personagens que vendem a si mesmas. Os shows são transmitidos em canais no *YouTube*; nos programas de viagens, de culinária, *lives* sobre qualquer assunto etc.

Jayme (2002, p. 13) observa que as identidades no mundo atual se caracterizam pela abertura, mutação, diferença etc:

Se a formulação das identidades se dá numa construção e reconstrução constante, a ideia de uma identidade única e permanente, é que, ao que parece, vem se perdendo. É interessante como travestis, transformistas, transexuais e *drag-queens* são emblemáticos para pensar essas questões. Esses sujeitos são diferentes entre si e fazem questão de demonstrar suas distinções. Por outro lado, se aproximam no que se refere à intervenção corporal e aos efeitos dessa intervenção na redefinição de gênero. Esta ação redefinidora de masculinidade e feminilidade enfatiza uma interpretação de gênero como cultural e processual. Assim, por mais que “se montem” com o objetivo de se parecer uma mulher, não querem ser mulher¹, mas travesti, transformista ou *drag-queen*. Os dois últimos, “de dia” são homens. “Brincam” com a possibilidade de performances de gênero. Os travestis são travestis a qualquer momento, mas não querem se tornar mulheres, nem homens.

Sobre os processos de subjetivação de Daniel (Glória Groove) e Phabullo (Pablo Vittar), conjecturamos que manifestam uma reivindicação de

gênero masculino, mesmo que, a partir de uma construção contra hegemônica e não normativa; e Liniker se insere na mídia, por meio de uma construção não binária de gênero, e ao longo do tempo, ressignifica-se a partir de uma *mulheridade* trans.

Os enredamentos da problematização nos mostram que a compreensão da sociedade, em geral, é permeada por sentimentos de uma certa “intranquilidade” a respeito destas duas construções, pois ambas desalojam o “conforto” do pensamento binário (TOLENTINO, 2017). Em síntese, repercutimos que a expressão *Drag Queen* alude a uma composição em que a subjetividade artística não interfere na subjetividade psicológica dos sujeitos que, em contexto privado, desmontam-se dando lugar ao *alter ego* de seus intérpretes. Conforme Chidiac e Oltramari (2004, p. 471), “Ser *drag* associa-se ao trabalho artístico, pois há a elaboração de uma personagem. A elaboração caricata e luxuosa de um corpo feminino é expressa através de artes performáticas como a dança, a dublagem e a encenação de pequenas peças”.

Já as travestis e mulheres *trans* reivindicam política e socialmente uma identidade de gênero feminina vivenciada no dia a dia. Diversamente das primeiras, a experiência da travestilidade e da transgeneridade relaciona-se à construção biopsicossocial de suas subjetividades.

Não é pauta deste texto, mas é necessário registrar que, ao mencionar as mudanças presentes nos jogos identitários acima citados, refutamos qualquer alusão hermenêutica a ideia de transtorno de personalidade e/ou patologização da nossa abordagem. Logo, afastamo-nos das ponderações científicas no campo da sexualidade que, implicam em construir a lógica de emboque das pessoas nas camadas mulher e homem heterossexuais, “feitos um para o outro”, semelhante ao “concavo e ao convexo”, uma alegoria musical de cunho conservador.

GÊNESES

Seguimos explanando elementos históricos acerca do campo de estudo das *transexualidades*, atrelado aos estudos de gênero e sexualidade, constituído desde os anos de 1950, e que toma impulso com a crescente visibilidade política e social dos movimentos organizados de homens e mulheres trans, pela popularidade de militantes transmasculinos e transfemininos nas redes sociais virtuais, bem como pela apropriação da temática pelas mídias (BENTO, 2005; MONTE, 2012).

Muitos são os conceitos de transgênero, um termo guarda-chuva para abarcar identidades de gênero divergentes das identidades “tradicionalmente” construídas de homem e mulher. Para Bento (2005, p. 42), as explicações sobre a gênese da transexualidade e seu tratamento englobam “Duas vertentes de produção de conhecimento: o desenvolvimento de teorias sobre o funcionamento endocrinológico do corpo e as teorias que destacaram o papel da educação na formação da identidade de gênero”.

Assim, nos anos de 1973, a transexualidade passou a ser nomeada de “disforia de gênero” por John Money, estabelecendo a lógica da clausura da sexualidade em uma adjetivação patológica que requer tratamento de saúde física e mental. Foram elaborados os suportes para “Diagnosticar o ‘verdadeiro’ transexual” (BENTO, 2005, p. 43).

No posicionamento crítico de Jesus (2014, p. 243), temos a conceituação do termo “Transfeminismo, surgido no contexto do movimento intelectual e político da população transgênero – composta majoritariamente por travestis e mulheres e homens trans – norte-americano. Rediscute a subordinação morfológica do gênero (construção psicossocial) ao sexo (biologia)”. Quanto à vivência, o uso do termo transgênero indica diferentes modos de autopercepção e autodescrição. Por exemplo, uma mulher

transgênero é alguém, cujo sexo atribuído no nascimento foi masculino, mas se identifica como mulher.

Todas as questões postas até aqui requerem acrescentar outros argumentos ao universo da construção dos processos de subjetivação e dos corpos trans. A subjetividade começa a ser desenhada, antes do nascimento, já que, na gravidez, os casais heterossexuais e homoafetivos (as mães ou os pais) começam a comprar símbolos associados ao sexo do bebê. Tais procedimentos se intensificam na infância e adolescência, quando se acionam cobranças de adoção de outras alegorias de poder conexos à figura masculina.

Em relação à corporeidade, há uma série de prescrições para o homem trans adentrar no universo físico e simbólico dos homens heterossexuais, por exemplo, promover mudanças corporais como a ingestão de hormônios, usar sapatos e roupas, cortar o cabelo, modular a voz, buscar ter um pênis sob a roupa, realizar a cirurgia de transgenitalização ou redesignação sexual (para adequar a aparência física ao seu sexo psicológico). O conjunto destes procedimentos envolve um profundo e doloroso processo de ressubjetivação para adequação a “naturalização” do masculino hegemônico.

Deste modo, asseveramos que perguntar sobre a identidade transmasculina implica desvelar múltiplas determinações sobre a subjetivação masculina. Emitir respostas requer conhecer e avaliar os tipos de determinantes envolvidos na deliberação cultural da vinculação “fixa” da concepção de masculino ao corpo do homem: a) predicativos da ordem genética, anátomo-fisiológica, ou seja: ter pênis, cromossomos XY, hormônios sexuais, testosterona, massa muscular, mais presença de pelos, incluindo barba; b) comportamento de gênero, em que se desvincula emoção de razão, com evitação pública de demonstrações de sentimentos e afetos.

Pimentel (2011) mencionou que ser homem no século XIX significava “não ser mulher”, mas jamais ser homossexual. Portanto, a forma de se vestir,

de andar, a maneira de se comportar, a entonação de voz eram caracteres que os distinguiam. Assim, usualmente, a identidade masculina estava “presa” ao homem e balizada pela biologia. Contudo, Pimentel (2008) afirma que a vivência é um fundamento ontológico para a condição identitária. Deste modo, homens e mulheres se tornam sujeitos na e pela convivência com outros homens e com mulheres, ao apreenderem os suportes da *permanência no tempo*, ou seja, as disposições e os hábitos presentes nas comunidades, que favorecem compor identificações pessoais e sociais. Portanto, “A identidade de uma pessoa e de uma comunidade é feita dessas *identificações-com* valores, normas, ideias, modelos, heróis, nos quais a pessoa, e a comunidade se reconhecem” (RICOEUR, 1991, p.147).

No que tange à expressividade *Drag*, podemos dizer que a performatividade se coloca na contramão da expectativa de gênero, uma vez que é construída a partir de bases referenciais femininas na construção estética de seus personagens, mas que também expressam a dualidade de uma leitura corpórea andrógina. A “montação” da *drag* renega aos signos sociais da masculinidade ao dissimular o corpo másculo – através de *collants*, perucas, próteses, vestidos e maquiagem – e constrói uma nova persona, criada e tornada viva a partir de características exageradamente femininas.

Chidiac e Ultramari (2004, p. 473) asseveram que:

As *drags* ressaltam suas características caricatas que lhes permitem a utilização dos mais diversos e variados acessórios na constituição de suas personagens feminino-masculinas. A imagem de uma *drag queen* vem sempre associada aos conceitos de beleza, sedução e vaidade. Ao se constituírem *drags*, os sujeitos passam por um longo processo de transformação, buscando um “outro” não acessível, senão por meio de sua montaria. Esta se refere ao ato de constituir a personagem feminina com adereços, nome próprio e características femininas. Os sujeitos, quando montados de *drag*, unem, em um único corpo, características físicas e

psicológicas de ambos os gêneros, sendo e estando masculinos e femininos ao mesmo tempo, em um jogo de composição de gêneros que questiona a rigidez do conceito de identidade.

Completamos esta seção com Pimentel, Castro e Miranda (2018), que se baseiam em Heidegger (2013) para avaliar que o reconhecimento da condição identitária *trans*, no contexto das intervenções públicas em saúde, requerem políticas que se fundamentem no princípio ontológico de que somos ser-com-os-outros. Neste ponto de vista, iniciamos o percurso da superação da indiferença ante a dor e o sofrimento do outro, passando a prática da solicitude legítima que ocorre nas relações inter-humanas.

CAMINHOS E TRILHAS EM PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO

Os esforços de pesquisadores brasileiros para superar a visão de uma Psicologia alinhada ao *status quo* se aproximam dos estudos *decoloniais*, diferenciando os conceitos de estudos *subalternos* e *pós-coloniais*. Pereira et al. (2022, p. 187) afirmam que:

O eurocentrismo epistêmico influencia o modo de pensar sobre a personalidade, cognição, desenvolvimento, psicopatologia e as áreas aplicadas da psicologia e é nesse sentido que se objetiva aproximar as discussões decoloniais às bases epistemológicas da psicologia, principalmente por entender que uma racionalidade colonial produz um ideal e nega as existências de outros saberes periféricos que compõe subjetividades e constroem histórias.

No campo da educação, Pereira, Pereira e Feldens (2021, p. 8) consideram que “As políticas públicas educacionais devem buscar a implementação de estratégias e ações para a promoção da equidade de gênero, identidade de gênero e orientação sexual. Salientam, que a sexualidade atualmente é vista como um problema de saúde pública”. Em um

enfoque da abordagem gestáltica, valemo-nos do conceito de ajustamento criativo para a compreensão da subjetividade trans. O termo significa atualização do contato que o indivíduo mantém na fronteira organismo/ambiente, objetivando sua autorregulação sob diversas condições (PERLS, 1997).

D’Acri, Lima e Orgler (2007) recomendam atentar que o ajustamento criativo não é uma mera adaptação a algo que já está aí, posto, mas o processo de transformação do indivíduo oriundo da transmutação do ambiente que, ao modificar, o indivíduo também se transforma e é transformado.

O ajustamento criativo pode suplantar os amoldamentos conservadores desenvolvidos pela pessoa trans, permitindo-lhe desenvolver outros métodos para atuar no mundo de forma a se manter ativa e responsável, superando as disfunções de contato e as exclusões sociais determinadas pela heteronormatividade.

No circuito da Psicologia Social, Dolores Galindo (2013, p. 43) ilustra alguns dos caminhos para o colóquio com os estudos *queer-copyleft*. O termo *queer-copyleft* é usado para referir-se a dimensão “Ontológica das práticas de coletivos que visavam não apenas personalizar o corpo por meio de novos aditivos, mas desterritorializá-lo, não o subordinando às prescrições”. *Copyleft* deriva do “Movimento de cultura livre, com a propulsão dos trabalhos de Richard Stallman foram criadas várias licenças que permitem a cópia e livre distribuição de produtos culturais” (GALINDO; MÉLLO, 2010, p. 240). Consideramos que o termo nos permite compreender a inserção social e as rupturas identitárias vividas por Glória Groover, Pablo Vittar e Liniker.

Ainda que não sendo objeto de nossa problematização, entendemos necessário situar o redimensionamento semântico do termo “ontologia” apontado por Galindo (2013, p. 45), cujo sentido foi deslocado do “estudo do ser” para uma “Acepção foucaultiana, referindo-se aos modos de viver que

adquirem condições de existência; diz respeito àquilo que fazemos de nós mesmos”.

Galindo (2013, p. 43) prossegue afirmando o seguinte:

Nomeamos tais práticas como *piratarias de gênero*, por indicarem agenciamentos que atuam na desorganização das fronteiras e no estabelecimento de outras combinações entre fluxos semióticos, informacionais e biológicos. As fronteiras são sempre virtuais: as criamos e recriamos para vivermos. Inserimo-nos na imaginação fabulativa *queer* voltada às ontologias variáveis do contemporâneo que não podem ser homogeneizadas por um decretado fim das dicotomias. Como recurso para fabulação, recorreremos às figurações que deslizam entre o literal e o fictício, sem que encontrem fixidez. Figurar é um dos principais recursos de experimentação desenvolvidos por Donna Haraway.

Peres (2013, p. 57) elucida a fundamentação histórica do colóquio entre a Psicologia Social e a perspectiva *Queer*:

O termo *Queer* é um verbo, indicado a ideia de “*Queering*”; remete a todas as expressões existenciais que rompem com os imperativos da norma; se apresenta como expressão humana em construção permanente, como processualidades, como devires em ação, sempre múltiplo, heterogêneo e polifônico; aproxima-se de uma perspectiva nômade de composição com a vida; se apresenta como uma crítica à identidade.

Curado e Jacó-Vilela (2021, p. 13) apontam elementos históricos contidos em pesquisas do campo psicológico sobre o conceito de gênero no período de 1980-2016, concluindo que: “As discussões identitárias da sexualidade e gênero que abordam as teorizações de gênero da terceira onda, como a teoria *queer*, transexualidade, cisgeneridade, transfeminismo, intersexualidade, masculinidades etc., são mais escassas e bem recentes”.

Nas anotações sobre nossa concepção de educação crítica, destacamos que, no Brasil, o “discurso antigênero” proferido por latifundiários,

armamentistas, igrejas católicas e neopentecostais veicula a busca da manutenção do poder de representar e governar o Estado, em suas três esferas de organização e usufruir da riqueza do País. Seus pontos-chave são a Teologia do Corpo, o Estado mínimo, a Economia de Mercado e os parâmetros contidos no Plano Nacional da Educação 2014-2024; a Escola sem Partido etc. (BRASIL, 2014, 2017; JUNQUEIRA, 2017).

No contraponto metateórico, sem o ranço das classificações de afiliação a um discurso linear, buscando apreender a complexidade dos fenômenos estudados, incluindo algumas teses compostas por Antonio Gramsci (2017, p. 17), em que realizou uma “História dos intelectuais como história da cultura”, apontando o critério de buscar informações “No conjunto do sistema de relações no qual as atividades se encontram no conjunto geral das relações sociais”. Um dos significados desta proposição é a abrangência necessária dos transexuais masculinos na compreensão das relações entre saber e poder imanentes aos seus campos geográfico, social, econômico e psicológico.

O autor discorreu sobre as funções de “organicidade” e “hegemonia” em vários países:

Na América do Sul e Central, a questão dos intelectuais deve ser examinada levando-se em conta as condições fundamentais: inexistente uma ampla categoria de intelectuais tradicionais, encontramos na base do desenvolvimento os quadros da civilização espanhola e portuguesa dos séculos XVI e XVII, caracterizada pela Contra-Reforma e pelo militarismo parasitário. As cristalizações ainda hoje resistentes nesses países são o clero e uma casta militar, duas categorias de intelectuais tradicionais fossilizadas na forma da metrópole europeia. A composição nacional é muito desequilibrada mesmo entre os brancos, mas complica-se ainda mais pela imensa quantidade de índios, que em alguns países formam a maioria da população (GRAMSCI, 2017, p. 28).

O que nos chama atenção na proposição sobre as Américas é que ela permanece atual. Os intelectuais orgânicos podem servir a projetos hegemônicos de Estado ou a projetos de libertação da população “subalterna”. Podemos concluir que, no Brasil, grande parte da ação intelectual está ainda alinhada a hegemonia do colonialismo que manteve a escravidão dos anos de 1535 até 1888; e do capitalismo neoliberal, enraizando no país práticas de violências física e simbólica que se estendem, em vários níveis e gradações, amplamente e sem comparações, às populações de mulheres pretas e transmasculina (BENTO,2005).

PELO RECONHECIMENTO, OS SUJEITOS AFIRMAM O DIREITO DE SER QUEM SÃO

A produção de discursos jurídicos, médicos e psicológicos ainda se encontra sob o domínio, regulação e controle da corporação médica, farmacêutica e da sociedade cissexista, que, por muitas vezes, orienta-se por meio de um ponto de vista patologizante tomado como “verdade” irrefutável, acirrando desigualdades e tutelando a existência das pessoas “trans” a uma atestação heteronormativa, portanto, é fundamental que na área de saúde, particularmente na Psicologia sejam revistos os princípios de atestação a população “trans”.

Nós tomamos por base a ontologia do reconhecimento elaborada em Paul Ricoeur (2006), que problematiza o reconhecimento dos sujeitos, situando-o em três instâncias, que se desenvolvem seguindo um percurso: a) O Reconhecimento como identificação; b) O Reconhecimento de si (ou autorreconhecimento); c) O reconhecimento mútuo. Faz uma análise lexicográfica do vocábulo reconhecer, dela separamos os significados para a palavra-ato: reconhecer é apreender (um objeto) pela mente, pelo pensamento, relacionando entre si imagens percepções que se referem a

ele; é aceitar um fato como verdadeiro (RICOEUR, 2006, p. 22-23).

Nosso ponto de vista é que na experiência da construção da identidade trans, podemos considerar que estes significados dão sentido à vivência, pelo favorecimento da *epifania de gênero*, uma categoria apresentada no artigo *Crianças trans: memórias e desafios teóricos* por Jesus (2013), no qual se refere ao momento em que uma pessoa trans toma consciência de sua transgeneridade.

O segundo sentido de reconhecimento, descrito por Ricoeur (2006), que articulamos a experiência, pode ser compreendido como o momento em que a pessoa *transmasculina* busca atestação de suas percepções de gênero em construtos socialmente validados de masculinidade, por exemplo: na reconfiguração da corporeidade, nos comportamentos e no vestuário, transcendendo o simbólico naturalizado socialmente como masculino heterossexual.

O reconhecimento suplanta o desconhecimento, ou seja, favorece a integração emocional e social da pessoa que vivenciou sofrimento humano, ao longo do seu desenvolvimento pelo desconhecimento ao seu direito a ser quem sentia que era. Também pela inserção em movimentos sociais, artísticos; por meio de cursos de pós-graduação para acumular cultura e conhecimento denso, que permita atualização existencial, científica e política, logo, uma pessoa trans conjuga os suportes pessoais e a rede de suportes afetivos, sociais e econômicos.

Em consequência, percorre seu caminho de reconhecimento como identificação do seu lugar efetivo no mundo. Do autorreconhecimento estabelece o reconhecimento de si com um processo de subjetivação que se diferencia daquele de uma pessoa heterossexual. Obtém o reconhecimento mútuo como noção política, na qual o sujeito se situa como pertencente a

sociedade mais ampla e, concomitantemente, a uma camada de sujeitos que lutam para vivenciar o reconhecimento social.

De acordo com Borges (2019, p. 17), “A sexualidade é tão importante como qualquer outra dimensão ontológica do ser humano e não deve ser abordada somente aos fatores biológicos, mas associada e construída de acordo com as condições históricas, sociais, econômicas e culturais de uma sociedade”. Portanto, no processo de desregulamentação da heteronormatividade não basta o legislador elaborar leis, programas e planos que mantêm a cisão público/privado no que concerne à circulação e inserção política dos homens trans. Ao desvelar o sigilo da sua admissão em ambientes de lazer, diversão e exploração da sua sexualidade contribuimos para as rupturas.

Por fim, a desarticulação das “invisibilidades” requer o envolvimento do âmbito da educação escolar, nomeadamente na atualidade, em que se torna um veículo de movimentação dos conservadorismos antigêneros, bem como da tentativa de imputar a categoria ideologia de gênero em substituição aos estudos científicos de gênero, que formam um conjunto de pesquisas e bases teóricas consolidadas para os estudos da diferença e da diversidade. No âmbito das ações normativas institucionais, o Conselho Federal de Psicologia, no dia nacional da *Visibilidade de Travestis e Transexuais* (29/1) publicou a Resolução 01/2018 que “orienta os profissionais da Psicologia a atuar, no exercício da profissão, de modo que as travestilidades e transexualidades não sejam consideradas patologias” (CFP, 2018).

HORIZONTES

Construímos uma argumentação não linear para evocar reflexões sobre a sociabilidade e a subjetivação trans, principalmente dos acontecimentos

temporais e históricos que negam sua cidadania e expressividade. A tarefa de desconstrução dos enquadres da sexualidade requer uma concepção de educação em prol do esclarecimento, bem como diálogos com pais, cuidadores, filósofos, educadores, psicólogos, líderes de movimentos sociais para reorganizar nossa formação cultural e agir ético.

O desenho do horizonte teórico foi realizado pela hermenêutica dos processos de subjetivação; educação; corporeidade; gêneses; trilhas em Psicologia; e o Reconhecimento como fundamento da livre circulação das identidades.

Compreendemos que tanto Liniker, quanto Glória e Pablllo se identificam a partir de expressões femininas descoladas do cisgênero. Os gêneros feminino e masculino em uma abordagem fenomenológica, hermenêutica existencial e *decolonial* dialogam e subvertem as representações geométricas do quadrado e do círculo, pois a existência como vivência e relações constitui um tecido vasto, complexo e integrado; muito mais que o significado determinado pelo escopo binário aplicado a vida.

Na atualidade, a Psicologia Social e a Clínica abriram fendas na produção do conhecimento baseado na visão hegemônica de sexualidade, identidade e gênero, graças aos esforços conjuntos de pesquisadoras e de movimentos sociais. A exemplo, temos os estudos decoloniais e do Sul que enfatizam a valorização das narrativas e linguagens latinas e brasileiras.

Concluimos lembrando a necessidade de ampliar o horizonte tematizado nesta escrita, bem como as lutas e ações de resistência dos movimentos acadêmicos e sociais, e de reconhecimento societário da diversidade. A relevância social deste texto permite somar nossa argumentação a outros textos, performances, crônicas, poesias e filmes em prol da renovação das relações inter-humanas pelo agir, pelo sonhar, amar e viver a solidariedade social.

A fenomenologia carrega em sua raiz etimológica os significados de iluminar e favorecer o aclaramento do que está encoberto. Em nosso objeto, o direito a ser quem se é na plenitude do exercício das escolhas e da participação democrática.

REFERÊNCIAS

BARROS, Kazue Saito Monteiro de. Réplica 1 - o que é um ensaio? **Revista de Administração Contemporânea** [online], v. 15, n. 2, p. 333-337, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1415-65552011000200011>. Acesso em: 12 mar. 22.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação- PNE e dá outras providências, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.html. Acesso em: 12 mar. 22.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Versão Final. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_1105_18_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 12 mar. 22.

BENTO, Berenice. **A reinvenção do corpo**: sexualidade e gênero na experiência transexual. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

BORGES, Magda Maria. **A psicologia brasileira na regulação da sexualidade**: considerações sobre sua inserção no contexto da educação sexual. 2019. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Goiás,

Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Goiânia. 2019.

CHIDIAC, Maria Teresa Vargas; OLTRAMARI, Leonardo Casto. Ser e estar drag queen: um estudo sobre a configuração da identidade queer. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 9, n. 3, 471-478, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2004000300009>. Acesso em: 12 mar. 22.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Profissionais da Psicologia terão nome social destacado na identidade**. 2017. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/destaque-nome-social-identidade/>. Acesso em: 03 fev. 21.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Despatologização das identidades trans**. 2018. Disponível em: <https://despatologizacao.cfp.org.br/profissionais-da-psicologia-terao-nome-social-destacado-na-identidade/>. Acesso em: 03 fev. 21.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **No Dia da Visibilidade Trans, CFP publica Resolução CFP 01/2018**. 2018. Disponível em: <https://despatologizacao.cfp.org.br/no-dia-da-visibilidade-trans-cfp-publica-resolucao-cfp-01-2018/>. Acesso em: 11 mar. 22.

CURADO, Jacy Correa; JACÓ-VILELA, Ana Maria. Estudos de Gênero na Psicologia (1980-2016): Aproximações e Distanciamentos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 41, p. 1-16, e219132, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003219132>. Acesso em: 11 mar. 22.

D'ACRI, Gladys; LIMA, Patrícia; ORGLER, Sheila. (Org.). **Dicionário de Gestalt-terapia: "Gestaltês"**. São Paulo: Summus Editorial, 2007.

DEEZER. **Gloria Groove**: os hits e a história da diva do pop. 2021. Disponível em: <https://www.deezer-blog.com/br/gloria-groove/>. Acesso em: 11 mar. 22.

EDITORES DA ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL. **Liniker**. 2021. Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa640291/liniker>. Acesso em: 11 mar. 22.

GALINDO, Dolores. “Quem se importa com experimentos?” Ontologias variáveis, inquietações queer. *In*: TEIXEIRA FILHO, Fernando Silva; PERES, Willian Siqueira; RONDINI, Carina Alexandre; SOUZA, Leonardo Lemos de. (Org.). **Queering**: problematizações e insurgências na Psicologia Contemporânea. Cuiabá: EdUFMT, 2013. p. 43-54.

GALINDO, Dolores Cristina Gomes; MÉLLO, Ricardo Pimentel. Piratarías de gênero: experimentos estéticos queer-copyleft. **Psico**, Porto Alegre, v. 41, n 2, p. 239-245, 2010.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**: os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017. 2 v.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. 8.ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

JAYME, Juliana Gonzaga. Travestis, transformistas, drag-queens, transexuais: pensando a construção de gêneros e identidades na sociedade contemporânea. *In*:. XXV CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO. **Anais [...]**. Salvador, 2002.

JESUS, Jaqueline Gomes de. Crianças Trans: Memórias e Desafios Teóricos. Conference. *In*: III SEMINÁRIO INTERNACIONAL ENLAÇANDO

SEXUALIDADES. **Anais** [...]. Salvador, 2013. 1 v.
DOI:10.13140/RG.2.1.4326.8888.

JESUS, Jaqueline Gomes de. Género sin esencialismo: feminismo transgénero como crítica del sexo. **Universitas Humanística**, v. 78, n. 78, 2014. Disponível em:

<https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/view/6410>.

Acesso em: Acesso em: 11 mar. 22.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “Ideologia de gênero”: a gênese de uma categoria política reacionária – ou: a promoção dos direitos humanos se tornou uma “ameaça à família natural”? *In*: RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanira Corpes (Org.). **Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2017.

LOPES, Mirella de Almeida Nogueira. DRAG QUEENS – A mimetização do feminino sob o olhar de identidades e representações. *In*: VIII ENCONTRO DE GTS DE PÓS-GRADUAÇÃO – COMUNICON. **Anais [...]**. 2021

MONTE, Sheila da Silva. A identidade do sujeito na pós-modernidade: algumas reflexões. **Rev. Fórum Identidades**, v. 12, n. 12, jul.-dez. 2012.

PEREIRA, Diogo Fagundes; GONCALVES, Cidiane Vaz; SILVA, Cristiane Moreira da; ECKHARDT, Fabiana. O pensamento decolonial na psicologia brasileira. **Conhecimento & Diversidade**, Niterói, v. 14, n. 32, p. 181-193, 2022.

PEREIRA, Mara Dantas; PEREIRA, Míria Dantas; FELDENS, Dinamara Garcia. Questões de gênero e sexualidade em sua dimensão pragmática com a

educação na contemporaneidade. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v. 9, n. 2, p. 6-16, 2021.

PERES, William Siqueira. Psicologia e Políticas Queer. *In: TEIXEIRA FILHO, Fernando Silva; PERES, Willian Siqueira; RONDINI, Carina Alexandre; SOUZA, Leonardo Lemos de. (Org.). Queering: problematizações e insurgências na Psicologia Contemporânea*. Cuiabá: EdUFMT, 2013. p. 55-63.

PERLS, Frederick; HEFFERLINE, Ralph; GOODMAN, Paul. **Gestalt-Terapia**. São Paulo: Summus, 1997.

PIMENTEL, Adelma do Socorro Gonçalves. Configuração da Violência Psicológica Intrafamiliar em Belém do Pará. *In: VIII SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO. Anais [...]*. Florianópolis, 2008.

PIMENTEL, Adelma do Socorro Gonçalves. Interrogar Masculinidades em Belém do Pará. **Contextos Clínicos**, v. 4, p. 1-10, 2011.

PIMENTEL, A do Socorro Gonçalves; Castro, Ewerton Helder Bentes de.; MIRANDA, Davi Miranda. Compreensão fenomenológica existencial da identidade de homens trans. **Estudos contemporâneos da subjetividade**, v. 8, n. 2, p. 228-239, 2018. RICOEUR, Paul. **Si mesmo como o outro**. Campinas: Papyrus, 1991.

RICOEUR, Paul. **Percorso do Reconhecimento**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2013.

SOUZA, Andréa Santos. Parâmetro éticos em Paul Ricoeur. SP. Letras do pensamento, 2013

TEIXEIRA FILHO, Fernando Silva; PERES, Willian Siqueira; RONDINI, Carina Alexandre; SOUZA, Leonardo Lemos de. (Org.). **Queering**: problematizações e insurgências na Psicologia Contemporânea. Cuiabá: EdUFMT, 2013. p. 43-54.

TOLENTINO, Rafael Xavier. Perspectivas da subjetivação da racionalidade neoliberal. **CS Online** – Revista Eletrônica de Ciências Sociais, Juiz de Fora, n. 25, p. 132-149, 2017.

VITTAR, Pablo. **Pablo Vittar**. s.d. Disponível em: <https://www.pablovittar.com.br/>. Acesso em: 11 mar. 22.

ZAMBRANO, Priscila Cristina. **Linguagem inclusiva em destaque**: pesquisa, análise e divulgação dos xis da questão. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2022.

**RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UM COLETIVO DE PROFISSIONAIS DA
EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE PRÁTICAS EDUCATIVAS EM TEMPOS DE
PANDEMIA DA COVID-19**

***EXPERIENCE REPORT OF A COLLECTIVE OF PROFESSIONALS IN
EARLY CHILDHOOD EDUCATION ABOUT EDUCATIONAL PRACTICES
IN TIMES OF COVID-19 PANDEMIC***

***INFORME DE EXPERIENCIA DE UN COLECTIVO DE PROFESIONALES EN
EDUCACIÓN INFANTIL SOBRE PRÁCTICAS EDUCATIVAS
EN TIEMPOS DE PANDEMIA COVID-19***

Graciela Nunes Duarte
gdadv7@gmail.com

Mestra em Educação e integrante do Grupo de Pesquisa em Formação de professores e Práticas Educativas (GPFORPE) na Universidade Regional de Blumenau (FURB).
Pedagoga com especialização em Gestão Escolar. Coordenadora Pedagógica na Rede Municipal de Educação de Brusque- SC.

Lucas Vitor Baumgärtner
lucasvbaumgartner@gmail.com

Mestre em Educação e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Superior (GEPES) na Universidade Regional de Blumenau (FURB). Bacharel e licenciado em Educação Física. Professor na Rede Municipal de Educação de Brusque- SC

Jéssica Monique Buss
jessicamoniquebuss@gmail.com

Pedagoga pelo Centro Universitário de Brusque (UNIBEBE) com especialização em Educação Infantil. Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Educação de Brusque- SC.

RESUMO

O contexto investigado e relatado é um Centro de Educação Infantil (CEI) municipal localizado na cidade de Brusque – SC. Participaram deste relato de experiência três pesquisadores: (a) a coordenadora pedagógica; (b) o professor de Educação Física e (c) a pedagoga. O objetivo foi descrever a trajetória do coletivo de um Centro de Educação Infantil em tempos de pandemia COVID-19. Para tal, classifica-se a pesquisa em sua natureza como qualitativa e quanto ao objetivo, descritiva. Quanto ao procedimento se constitui numa pesquisa-ação, por meio de um relato de experiência. No ano de 2020 a escola precisou se mover numa dinâmica que fosse melhor para a criança e sua família, tendo que se adaptar e se reinventar para levar o ensino até as casas dos educandos. Os professores planejaram atividades de acordo com o contexto da criança em família, que fossem possíveis de serem realizadas em casa, com materiais de fácil acesso. Na formação continuada docente, as *lives* e/ou reuniões organizadas com a coordenação pedagógica ou com palestrantes convidados, auxiliaram na procura das respostas para as questões inéditas que surgiram nesta etapa. Cada profissional, cada área, cada função tinha uma nova realidade, e consideramos que os processos formativos, o registro por meio do portfólio coletivo e a cooperação mútua foram elementos fundamentais para a continuidade do trabalho no período pandêmico.

Palavras-chave: Educação Infantil. Pandemia. Formação continuada docente. Relato de experiência.

ABSTRACT

The context investigated and reported is a municipal Childhood Education Center located in the city of Brusque, Santa Catarina - Brazil. Three researchers were involved in this experience report: (a) the pedagogical coordinator; (b) the PE teacher and (c) the pedagogue. The objective was to describe the path of the collective of an Early Childhood Education Center in times of the COVID-19 pandemic. To this end, the research is classified in its nature as qualitative and as its objective, descriptive. As for the procedure, it constitutes an action research, through an experience report. In 2020, the school needed to move in a dynamic that was better for the child and their family, having to adapt and reinvent itself to take education to the students' homes. Teachers planned activities according to the context of the child towards their family, which were possible to be carried out at home, with easily accessible materials. In continuing teacher education, the *LIVE* transmissions and/or meetings organized with the pedagogical coordination or guests speakers, helped in the searching process for answers to the new questions

that arose at this stage. Each professional, each area, each function had a new reality and we believe that the training processes, the registration through the collective portfolio and mutual cooperation were crucial elements for the continuity of work during the pandemic period.

Key-words: Childhood education. Pandemic. Continuing education. Experience report.

RESUMEN

El contexto investigado y reportado es un Centro de Educación Infantil municipal ubicado en la ciudad de Brusque, Santa Catarina - Brasil. En este relato de experiencia participaron tres investigadores: (a) el coordinador pedagógico; (b) el profesor de educación física y (c) el pedagogo. El objetivo fue describir la trayectoria del colectivo de un Centro de Educación Infantil en tiempos de la pandemia COVID-19. Para tal fin, la investigación se clasifica en su naturaleza como cualitativa y como su objetivo, descriptiva. En cuanto al procedimiento, constituye una investigación-acción, a través de un relato de experiencia. En 2020, la escuela necesitaba moverse en una dinámica que fuera mejor para el niño y su familia, debiendo adaptarse y reinventarse para llevar la educación a la casa de los estudiantes. Los docentes planificaron actividades de acuerdo con el contexto del niño con su familia, que se podían realizar en casa, con materiales de fácil acceso. En la formación continua docente, las transmisiones *LIVE* y / o reuniones organizadas con la coordinación pedagógica o conferencistas invitados, ayudaron en el proceso de búsqueda de respuestas a las nuevas preguntas que surgieron en esta etapa. Cada profesional, cada área, cada función tenía una nueva realidad y creemos que los procesos de formación, el registro a través del portafolio colectivo y la cooperación mutua fueron elementos cruciales para la continuidad del trabajo durante el período pandémico.

Palabras clave: Educación Infantil. Pandemia. Formación continua. Informe de experiencia.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil faz parte da primeira etapa da Educação Básica, garantida pelo Artigo 205 da Constituição Federal Brasileira (CFB). Surgiu justamente no marco de 1988 na CFB (BRASIL, 2016) em que se reconhece

pela primeira vez a creche e a pré-escola como parte do sistema brasileiro de ensino. Em 1996, com a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2019) foi estabelecido que a Educação Infantil fosse oferecida - em sua maioria - pelos municípios. Desde então, a Educação Infantil cumpre uma importante tarefa de cuidar e educar os bebês (0 – 1 ano e 6 meses), as crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses – 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos – 5 anos e 11 meses), tendo por base os eixos de interação e brincadeiras conforme disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2010).

A partir dos rumores no final de 2019 e posteriormente uma realidade em 2020, a pandemia da COVID-19 provocou algumas mudanças significativas no percurso da Educação Infantil e em todos os outros setores do mundo. Algumas medidas sanitárias foram adotadas, entre elas: distanciamento social, uso de álcool 70º e máscara (MATTEDI; LUDWIG; SPIESS, 2020).

A suspensão temporária das atividades presenciais por ordem governamental ocorreu como uma tentativa de reduzir o risco de contágio e disseminação do vírus SARS-CoV-2 entre os alunos, profissionais da Educação e o restante da população. Neste sentido, o Ministério da Educação (BRASIL, 2020) publicou a Portaria nº 343 de 17 de março de 2020 que dispôs sobre a substituição do ensino presencial, sendo autorizada em caráter excepcional a utilização de meios digitais pelo prazo inicial de 30 (trinta) dias durante a pandemia da COVID-19, que poderia ser prorrogado conforme orientação do Ministério da Saúde, o que de fato ocorreu.

Baseado nisso, a Secretaria de Educação de Brusque primeiramente antecipou o recesso escolar que aconteceria em julho de 2020 para março do mesmo ano, objetivando que neste período em que os estudantes estariam em férias fosse discutido como aconteceriam às aulas *on-line*. Foi feita uma pesquisa na rede para contabilizar quantas famílias não tinham acesso à internet, e estas que não tivessem, a escola deveria disponibilizar a atividade

impressa sugerida pelo professor organizando uma forma de entrega junto com a família. Foi criada uma plataforma *on-line*, porém tendo como maior foco os estudantes do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental; e para a Educação Infantil a equipe pedagógica ficou responsável de preparar atividades com ênfase nos eixos das interações e brincadeiras, direitos de aprendizagem e campos de experiência, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2010) e Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

Considerando o plano de contingência, a Resolução da Secretaria Municipal de Educação (SEME) para a Educação Infantil Nº 01/2020/COMED de 02 de abril de 2020 (BRUSQUE, 2020) que dispôs sobre o regime especial de atividades escolares não presenciais no Sistema Municipal de Ensino de Brusque e as Diretrizes do plano de ação de 03 de abril de 2020 o Centro de Educação Infantil (CEI) no qual atuamos escolheu o aplicativo *WhatsApp* como meio digital para o desenvolvimento das atividades e cumprimento das 800 horas de trabalho escolar, atendimento às famílias e equipe pedagógica, levando em consideração que todos possuíam acesso ao aplicativo.

Foram formados nove grupos de pais tendo como administradores a Diretora, a Coordenadora Pedagógica, os Professores regentes, os Professores de Hora Atividade e o Professor de Educação Física de cada turma. Conforme escala, foram disponibilizados três planos de aula por semana para a família realizar com a criança.

As aulas conhecidas como *face to face* passaram a ser mediadas por tecnologias. No caso da creche (0 a 3 anos), a família precisou atuar na docência de seus filhos realizando as atividades propostas. Esta ação corroborou com o que está posto na Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988, p. 95) quanto à educação ser “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade [...]”.

O parecer 05/2020 do Conselho Nacional de Educação (CNE) evidenciou que a equipe gestora e pedagógica da instituição escolar

buscassem novas formas de aproximação virtual dos professores com as famílias aumentando os vínculos e ofertando atividades às crianças e aos responsáveis (BRASIL, 2020). Além disso, algumas das orientações de atividades seriam:

[...] leitura de textos pelos pais ou responsáveis, desenho, brincadeiras, jogos, músicas infantis e algumas atividades em meios digitais, se possível. A ênfase deve ser em brincadeiras, conversas, jogos, desenhos, entre outras para as famílias desenvolverem." (RIBEIRO; CLÍMACO, 2020, p. 100).

A escola precisou se mover numa dinâmica que fosse melhor para a criança e sua família tendo que se adaptar e se reinventar para levar o ensino até as casas dos educandos buscando auxiliar, orientar e incentivar o caminho em busca do conhecimento de modo dinâmico e divertido. Os professores tiveram que planejar atividades que fossem possíveis de ser realizadas em casa com materiais de fácil acesso de modo que a família conseguisse realizá-las com os filhos. A coordenação pedagógica teve que planejar um movimento de formação continuada e interação com a equipe de modo *on-line* criando e recriando formas em parceria com o coletivo para comunicação com os profissionais do CEI e com as famílias.

Diante deste fato, justificamos a importância deste relato de experiência com os seguintes marcadores: (a) o ineditismo de um artigo sobre a trajetória de um coletivo de um Centro de Educação Infantil (CEI) em tempos de pandemia no município de Brusque – SC; (b) possibilitar a outras instituições escolares um relato de experiências da professora regente, do professor de Educação Física e da Coordenadora Pedagógica sobre a rotina de um CEI em tempos de pandemia que pode contribuir para a formação continuada na escola.

O objetivo geral deste artigo é descrever as práticas educativas do coletivo de um Centro de Educação Infantil do município de Brusque em tempos de pandemia COVID-19. Quanto à sua natureza, é uma pesquisa de

abordagem qualitativa e quanto ao objetivo descritiva. Quanto ao procedimento se constitui numa pesquisa-ação por meio de um relato de experiência.

Inicialmente foram realizadas buscas na plataforma Scielo e no Google Acadêmico. Na Scielo utilizamos as palavras “Educação Infantil”, “pandemia”, “rotina” e “desafios”, não sendo encontrados artigos ou pesquisas cujo objetivo fosse relatar a rotina de profissionais da Educação Infantil em tempos de pandemia. Na plataforma do Google Acadêmico usamos as mesmas palavras: “Educação Infantil”, “pandemia”, “rotina” e “desafios”. Encontramos dois trabalhos correlatos a este, são eles: (a) “Processo ensino-aprendizagem na Educação Infantil em tempos de pandemia e isolamento” e (b) “Estamos em casa! Narrativas do cotidiano remoto da Educação Infantil em tempo de pandemia”. (a) O trabalho desenvolvido por Oliveira, Oliveira e Neto (2020) abordou o processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil em tempos de pandemia da COVID-19 nas escolas brasileiras no qual impera o isolamento social; (b) o artigo desenvolvido por Castro, Vasconcelos e Alves (2020) analisou a Educação Infantil de maneira remota, no qual buscou garantir os direitos das crianças e a proteção da infância, todavia como o isolamento social constituiu um novo fazer pedagógico.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa qualifica-se em seu objetivo como descritiva, no qual o foco é a “descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 2008, p. 28). Em relação aos procedimentos foi realizada uma pesquisa-ação, esta é efetivada com base empírica, na qual

[...] é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e

participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLENT, 1986, p.14).

Define-se relato de experiência,

[...] um texto que descreve precisamente uma dada experiência que possa contribuir de forma relevante para sua área de atuação. É a descrição que um autor ou uma equipe fazem de uma vivência profissional tida como exitosa ou não. (UFJF, 2017, p.1).

O contexto investigado e relatado é um Centro de Educação Infantil (CEI) localizado na cidade de Brusque-SC e pertencente à Secretaria Municipal de Educação da mesma cidade. O espaço físico é caracterizado por uma estrutura de alvenaria, com 9 salas de aula, 2 parques, 1 mini quadra, 1 sala de materiais, 1 dispensa, 1 lavadeira, 1 refeitório, 1 banheiro e 1 cozinha.

A ideia desta pesquisa surgiu em 2020 após uma conversa durante uma reunião entre a coordenadora pedagógica e o professor de Educação Física sendo postergada para o ano de 2021 quando ocorreu o retorno das aulas em modo presencial.

Colaboraram neste relato de experiência três pesquisadores participantes: (a) a coordenadora pedagógica; (b) o professor de Educação Física e (c) a pedagoga. Ambos desenvolvem suas práticas nessa instituição de ensino. O relato dos profissionais foi descrito abrangendo o período de março de 2020 a março de 2021, portanto a escola no ensino remoto durante a pandemia e no início do retorno ao atendimento presencial, levando em consideração o dia a dia de cada profissional.

A pesquisa não passou por Comitê de Ética em Pesquisa, já que se trata de um relato de experiências dos pesquisadores participantes.

Para guiar o relato os dados foram organizados de modo a seguir uma linha lógica de pensamento no que tange às especificidades de cada área/função.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

OLHAR DA COORDENAÇÃO

Do ponto de vista da Coordenação Pedagógica responsável pela formação continuada dos professores o trabalho em *home Office* proporcionou um aspecto positivo: tempo para a formação e a possibilidade de reunir toda a equipe para reuniões, estudo e planejamento.

Antes da pandemia a formação continuada docente no local de trabalho já acontecia em pequenos grupos nos quais a coordenadora se reunia com os professores semanalmente na hora-atividade (1/3 da carga horária de trabalho) buscando alinhar e integrar o trabalho do grupo. Porém, somente era possível reunir o grande grupo quatro vezes por ano nas reuniões pedagógicas previstas no calendário escolar, pois nestes dias não havia alunos o que possibilitava o encontro com toda a equipe.

Segundo Placco et al. (2012, p.758),

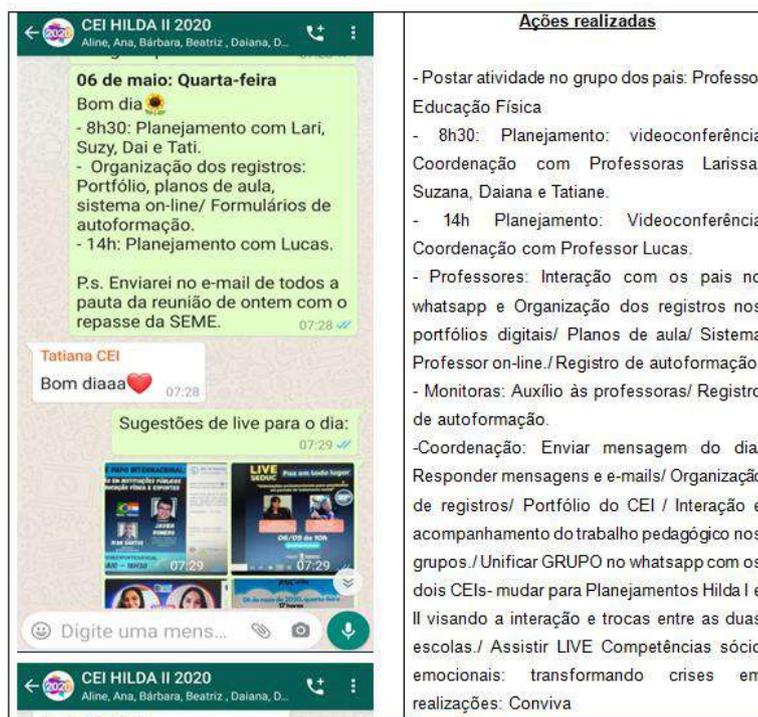
“o coordenador pedagógico tem papel fundamental na gestão dos processos escolares, sobretudo na formação de professores, e que o investimento na formação continuada dos docentes é um dos caminhos para a melhoria da qualidade da educação básica no país.”

E realmente o grupo teve a possibilidade de estudar, e muito, durante o período em que permaneceu trabalhando em casa, especialmente pela organização feita para que o tempo de trabalho fosse otimizado e utilizado para formação e autoformação.

Durante o período do recesso que foi antecipado, a coordenadora ao ver uma reportagem sobre dicas para realizar o *home office* com qualidade, apreciou a ideia de ter uma agenda diária com as tarefas a serem realizadas e se propôs a enviar para o grupo no *WhatsApp* todos os dias às 7h30 as

atividades planejadas para o dia acompanhadas de sugestões de *lives* e leituras para autoformação. As tarefas com horários fixos eram feitas com todos por meio do Google Meet que foi a plataforma escolhida para os encontros. Já para os textos de leitura, preenchimento do diário de classe, assistir *lives*, interações com as famílias e outras atividades correlatas de responsabilidade individual, cada um teve autonomia para se organizar durante o horário de trabalho. Ao término do dia, às 17h, a coordenadora enviava uma mensagem/imagem motivacional concluindo o período de trabalho possibilitando um senso de rotina e respeito ao cumprimento do horário laborativo. Segue figura 1 com o exemplo da agenda do dia:

Figura 1: Mensagem com tarefas do dia



Fonte: Portfólio coletivo do CEI (2020)

Outro ponto importante foi manter a equipe informada sobre as resoluções, portarias e diretrizes publicadas pelos órgãos governamentais

responsáveis pela Educação. Para cada documento foi feito o envio prévio objetivando o conhecimento e leitura de todos.

Nas reuniões por videoconferência a coordenadora apresentou as orientações pedagógicas referentes à elaboração do Plano de Ação para o período de pandemia; como manter a interação e contato com as famílias; envio das regras e funcionamento dos grupos de *WhatsApp*; como dar continuidade ao portfólio dos alunos; preenchimento do sistema professor *on-line*; cronograma de envio de atividades semanais para as famílias, plano de aula e tipos de atividades que poderiam ser enviadas, levando em consideração as Diretrizes da Educação Infantil, Proposta Municipal e Projeto Político Pedagógico, priorizando os eixos das interações e brincadeiras bem como a facilidade dos materiais para as famílias.

Quinzenalmente também foram organizadas formações (*lives*) com palestrantes convidados que trouxeram temas de interesse da equipe, especialmente voltados para a saúde e bem estar docente, pois “no ensino, as dimensões profissionais cruzam-se sempre, inevitavelmente, com as dimensões pessoais” (NÓVOA, 2009, p. 31). Em pesquisa realizada com o grupo, essas *lives* foram o ponto alto das formações, pois a equipe sentiu-se amparada e acolhida também nos aspectos emocionais e espirituais.

Mantivemos o calendário de interação entre a Coordenação Pedagógica, Professores e Monitores para formação e planejamento semanal. Em grupo foram feitas as modificações necessárias que atendessem às peculiaridades da conjuntura pandêmica e enviamos os materiais elaborados para a aprovação da Secretaria de Educação. Esse movimento proporcionou segurança e organização para o grupo num momento de incertezas e mudança da forma de trabalho, pois todos sabiam o que fazer e como fazer.

Objetivando o registro das ações realizadas com a equipe do Centro de Educação Infantil (CEI) durante o período de *home Office*, a coordenadora iniciou um portfólio coletivo (ver figura 2), no qual diariamente, foram

acrescentadas as informações do cotidiano de trabalho.

Figura 2: Registro do portfólio coletivo do CEI



Fonte: Portfólio coletivo do CEI (2020)

As fotos e textos que compõem o portfólio correspondem a alguns momentos vivenciados e experienciados pelas crianças e pela equipe durante o período em casa. As professoras e monitoras mantiveram o registro dos portfólios dos bebês/crianças em outro arquivo, porém em versão digital para envio às famílias por e-mail ou *WhatsApp*.

Segundo Prado e Cunha (2006, p. 112):

O professor que escreve sobre a experiência vivida, sobre a prática profissional, as dúvidas e os dilemas enfrentados, sobre o processo pessoal de aprendizagem exige, ao mesmo tempo, tematizar a prática – torná-la objeto de reflexão – e documentar essa reflexão por escrito [...]. Porque a reflexão por escrito é um dos mais valiosos instrumentos para aprender sobre quem somos nós – pessoal e profissionalmente – e sobre a nossa atuação como educadores, uma vez que favorece a análise do trabalho realizado e do processo de aprendizagem, o desenvolvimento da

capacidade de escrever, a sistematização dos saberes adquiridos, o uso da escrita como ferramenta para o crescimento profissional.

Um destaque desse registro é que se tornou um instrumento para integração e interação da equipe como uma espécie de livro da vida do grupo. No início de cada mês quando era enviado para a equipe o arquivo finalizado do mês anterior, de certa forma proporcionava a todos um momento de ler, refletir, se emocionar e relembrar o que tínhamos vivenciado juntos. No decorrer do ano tivemos casamento, chá de bebê em forma de carreata, licença e chegada de novos funcionários, desafios como o ciclone extratropical de julho e muitos outros momentos significativos além das reuniões, formações e rotina do trabalho. Ou seja, a vida seguia em frente apesar da conjuntura pandêmica e isso fortaleceu e ajudou a equipe a atravessar um ano tão atípico.

Na figura 3 ilustramos parte desse registro diário.

Figura 3: Registro do portfólio coletivo do CEI

01 de julho de 2020

CICLONE EXTRATROPICAL

Neste dia 80% da equipe ainda estava sem fornecimento de energia elétrica. Alguns estavam sem comunicação, pois o 4G também estava oscilando bastante ou fora de funcionamento. A agenda do dia foi cancelada e as atividades remarçadas. O objetivo foi enviar mensagem de ânimo para todos e auxiliar quem precisava de apoio. A diretora Elaine, secretária Fernanda e servente Vilmar foram ao CEI logo cedo para iniciar a limpeza do local e aproveitar os materiais que seriam possíveis de serem reaproveitados. Às 9h, a Coordenadora Graciela e a Prof.^a Ana Paula foram dar auxílio presencial no CEI também.

Durante a semana foi realizado o conserto emergencial do telhado e os materiais preservados foram levados para as salas que não estavam afetadas pela chuva.



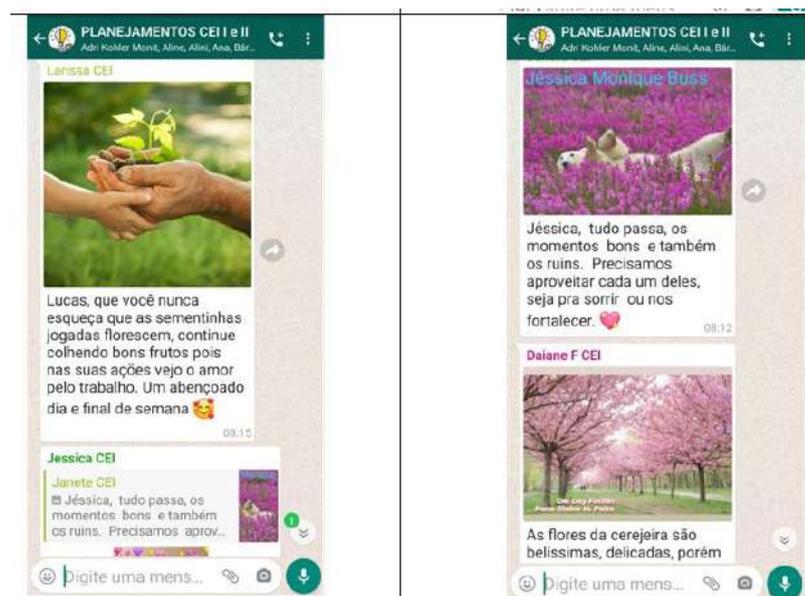
Em Santa Catarina, a Defesa Civil já confirmou nove mortes. Três óbitos foram registrados em Tijucas (3). Os demais em Chapecó; Santo Amaro da Imperatriz; Governador Celso Ramos; Ilhota; Itaipópolis e Rio dos Cedros. Em Brusque, uma

Fonte: Portfólio coletivo do CEI (2020)

Outro ponto a ser destacado foi como conseguimos manter a interação da equipe, mesmo com o distanciamento. Antes da pandemia a coordenadora

realizava as sextas-feiras o “Dia do abraço” com diversas dinâmicas que incentivava o grupo a se abraçar, trocar recados, algum mimo ou doçura, enfim fazer algo de bom para o colega de trabalho (ver figura 4). Pensando em como manter essas dinâmicas de relacionamento, esse dia foi trocado pelo “Sextou”, no qual a cada sexta-feira uma proposta de interação era enviada no grupo de *WhatsApp* para ser realizada. Foram diversas dinâmicas para sorrir, se emocionar, conhecer melhor o colega, trocar momentos marcantes na carreira e na vida, como por exemplo: faça um cartão postal para um colega com o que você vê de sua janela; envie sua música preferida para organização de uma *playlist* do CEI; lembre um momento especial que você gostaria de ter *replay*; envie a foto do seu animalzinho de estimação, flor preferida, comida que mais gosta, de um momento especial em família; indique um filme para o fim de semana; poste uma frase inspiradora de algum autor da área da Educação; dentre outras. Concluímos o ano enviando um motivo de ação de graças e um cartão de Natal. A participação da equipe foi um sucesso, o que fortaleceu os laços interpessoais mantendo a união e parceria.

Figura 4: Dinâmica de interação



Fonte: Portfólio do CEI (2020)

Outro desafio enfrentado foi o baixo retorno das famílias quanto às atividades propostas para as crianças. Os pais quase não enviavam relatos ou fotos, o que dificultava o acompanhamento das crianças e manutenção do vínculo. Pensando em ideias, uma professora enviou para a coordenadora uma matéria sobre o jornal mural de Celéstin Freinet, que logo foi abraçada pelo grupo, especialmente pelas monitoras (auxiliares de classe) que se prontificaram a ficar responsáveis pela organização do jornal quinzenal. Segundo Freinet “o jornal escolar é a melhor solução para a indispensável ligação com os pais.” (1974, p. 65). Apostando nisso, o pontapé foi dado no mês de junho. As professoras regentes solicitavam aos pais as fotos e relatos, repassavam para as monitoras, que organizavam a edição junto com a Coordenação. Conforme as edições eram enviadas o retorno das atividades foi aumentando, pois as famílias queriam ver seus filhos no jornal. A proposta foi tão bem-sucedida que teve divulgação no jornal “O Município” (impresso e digital), principal veículo de notícias de Brusque (figura 5).

Figura 5: Jornal digital do CEI



Fonte: Jornal o Município (2020)

Como diz White (2008, p. 443) “Ao recapitular a nossa história passada, havendo revisado cada passo de progresso até ao nosso nível atual... Nada temos que rezear quanto ao futuro [...]”. Percebemos que junto com os desafios trazidos pela pandemia também irromperam novos processos formativos que compuseram espaços informais de reflexão e de diálogo para o enriquecimento da cultura profissional docente em nossa unidade escolar.

OLHAR DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Na escola sem pandemia em dias “normais”, as aulas de Educação Física no Berçário II eram coletivas, com a afetividade (abraço e carinho) e com o compartilhamento de materiais didático-pedagógicos (materiais estruturados e não estruturados) entre as crianças. Cada turma tinha direito a três aulas em

sala ou ao ar livre de 45 minutos por semana as quais eram cumpridas com exatidão. A higienização dos materiais ocorria conforme a necessidade da rotina, porém sem uma constância ou periodicidade diária.

As aulas seguiam os planejamentos propostos pelo professor no início de cada mês, sendo modificadas em caso de necessidade. A presença das crianças era mais frequente e com poucas faltas. A hora-atividade era utilizada para estudo, formação continuada pessoal, planejamento, reuniões e organização. A carga horária de trabalho era normal e cumprida presencialmente (8 horas por dia).

A partir do momento em que iniciamos o Ensino remoto, as aulas de Educação Física “em casa”, aconteciam uma vez por semana, na qual o professor de Educação Física proporcionava uma atividade opcional enviada às famílias pelo *WhatsApp* no início da manhã às quartas-feiras, acompanhada de um vídeo tutorial no *Youtube*. As atividades eram planejadas mensalmente pelo professor de Educação Física a partir de um planejamento anual e dos documentos norteadores da sua atuação. Essas atividades proporcionadas pelos professores vão ao encontro do que Fochi chama de escolha personalizada ou generalizada, ou seja, foram aquelas escolas que “apenas elaboraram atividades e mandaram para os alunos. Isso não tem manutenção de vínculo” (FOCHI, 2020, p. 6). Sabemos que cada escola se reformulou de diferentes formas, no caso desta, por se tratar de uma creche de Berçário II que só atende crianças de 1 a 2 anos de idade foi a forma mais eficaz possível encontrada naquele momento.

O retorno das atividades (*feedback*) foi feito pelos responsáveis das crianças por meio de fotos, vídeos, textos etc. Esse registro era anotado pelo professor de Educação Física para posteriormente avaliar a turma de forma geral (não se realizou avaliação individual, apenas um relatório coletivo por turma) e no portfólio geral por turma (ver figura 6). Ressaltamos aqui a principal dificuldade encontrada nesse modo de ensino, na qual, não foi

possível fazer a avaliação da criança por meio dos relatos enviados pelos pais, devido à falta de contato do avaliador com o avaliado.

Figura 6 – Portfólio das crianças em tempos de ensino remoto



Fonte: Arquivo pessoal do professor de Educação Física (2020)

Quanto ao trabalho do professor de Educação Física em casa, a princípio causou estranheza, pois estávamos acostumados a dar aula presencial, lidar com relações interpessoais do professor/ aluno e aluno/ aluno, porém em casa, vivenciamos uma solidão. O planejamento, as avaliações, as reuniões internas e as formações continuadas (*lives* formativas) com a Coordenação Pedagógica, Direção e formadores convidados aconteceram neste mesmo período (nas 8 horas de trabalho). Cada professor precisou entregar semanalmente para a chefia imediata uma planilha de ações diárias desenvolvidas em casa. Segundo Fochi (2020, p. 7), as *lives* que assistíamos eram “[...] um momento de formação. Vamos ter que aprender um monte de coisa que a gente não sabia. Vamos ter que adequar uma porção de coisas e vamos precisar se sentir seguros para poder acolher as crianças”. Fochi (2020) explica que devido ao momento em que vivíamos, era muito importante

aproveitar o tempo que o professor não estaria em sala de aula para formá-lo para a atuação no retorno.

Este retorno aconteceu em fevereiro de 2021 e na realidade da escola presencial em período pandêmico as aulas de Educação Física na Educação Infantil requereram cuidados intensificados de higiene. A seleção de materiais de fácil higienização, trabalho individualizado, uso de máscara pelo professor e a utilização frequente de álcool nas mãos e nos materiais foram alguns desses cuidados.

A compilação das aulas de Educação Física em apenas um momento por semana (3 aulas x 45 minutos = 2 horas e 15 minutos) também foi um dos protocolos de contenção da disseminação do vírus. O planejamento do professor, ora feito mensalmente, modificou-se e desenvolveu-se quinzenalmente visto que os alunos seriam atendidos em turmas A e B (em cada semana uma turma foi atendida presencialmente). Com o passar do ano letivo de 2021 houve algumas mudanças em relação a este formato de turma. Depois do 1º trimestre o atendimento modificou-se para escalonamento de acordo com a metragem permitida e, posteriormente turmas completas de crianças devido ao tamanho da sala.

Os bebês do Berçário II não utilizaram máscara durante as aulas de Educação Física nesse período por não ser recomendado o uso nessa faixa etária por riscos de asfixia. Os funcionários da instituição escolar utilizaram a máscara e o álcool em gel, porém com as crianças o distanciamento social não foi possível de ser efetivado. Conforme questiona Fochi (2020, p. 4):

“Como é que a gente faz Educação Infantil com dois metros de distância? Não vamos colocar crianças em quadradinhos. Não colocamos as crianças sentadas esperando uma atividade. Então, o distanciamento é algo que a gente não vai conseguir fazer”.

Como reflexão de prática, consideramos importante a permanência dos protocolos de higiene durante as aulas de Educação Física, mesmo no pós-

COVID-19, que foram: (a) higienização constante dos materiais; (b) uso frequente de álcool em gel ou líquido e (c) quando possível, trabalho mais individualizado.

OLHAR DA PEDAGOGA

Em um mundo onde não existia a COVID-19 não se viam adultos com máscaras ou com roupas plásticas tendo receio de um simples abraço. As crianças compartilhavam brinquedos sem o medo da supervisão dos adultos. As expressões faciais eram visíveis sem o uso de máscaras e *face shield* no dia a dia. Mal sabíamos o que nos aguardava.

Sem sabermos como seguiria o rumo da educação, nos preparamos para oferecer uma educação de qualidade, mesmo estando em *home Office*. Neste sentido, buscamos individualmente e em equipe nos aprofundarmos no assunto, assistindo as mais variadas *lives* que foram acontecendo na *Web* com temáticas sobre Educação Infantil no contexto da pandemia, além de procurar saber como estava acontecendo à educação mundo afora nesse contexto.

Foi um desafio, mas acreditamos que demos o nosso melhor para manter um vínculo das crianças com o CEI ao mesmo tempo em que elas tinham a oportunidade de uma maior aproximação com seus familiares. As atividades (ver figura 7) foram elaboradas de acordo com o contexto da criança com a família, com materiais que possuíssem em casa, de modo que diversificassem as possibilidades de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer (BRASIL, 2018) contribuindo assim para o desenvolvimento da criança e levando em consideração a idade e a necessidade delas.

Figura 7: Exemplo da proposta de atividade enviada para os pais

DIREITOS DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA (BNCC)	
CONVIVER/ BRINCAR/ EXPLORAR/ PARTICIPAR/ EXPRESSAR/ CONHECER	
CAMPOS DE EXPERIÊNCIA	Escuta, fala, pensamento e imaginação.
VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS	<ul style="list-style-type: none"> - Passar o vídeo com a história: O sanduíche da Maricota - Organizar na mesa os ingredientes que serão utilizados no sanduíche - Deixar a criança montar o próprio sanduíche, escolhendo os itens que deseja adicionar no seu pão. - Saborear juntos num cantinho especial (opcional- montar uma cabana com lençol e cadeiras).
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Assistir o vídeo da história; - Realizar escolhas e demonstrar preferências; - Experimentar e degustar os ingredientes do sanduíche; - Praticar hábitos de higiene.
RECURSOS	Vídeo da história enviado pela professora, pão, alface, tomate, cenoura ralada, queijo, frango ou outra proteína, molho caseiro (utilizar o que tem em casa). Lençol e cadeiras para a cabana.
AVALIANDO A ATIVIDADE	<ul style="list-style-type: none"> - A criança ficou concentrada enquanto assistia o vídeo? - Gostou dos alimentos oferecidos no sanduíche? Qual gostou mais? Qual recusou? - Precisou de muita ajuda ou pouca ajuda para montar o seu sanduíche? <p>Enviar um relato para a professora com foto e texto.</p>

Lembrete:

Realizar os hábitos de higiene da atividade anterior (lavar as mãos, usar álcool gel e escovar os dentes).

Fonte: Arquivo do CEI (2020).

Com base nisto, também pensamos em inserir nas propostas enviadas, meios diferenciados de como realizar as atividades da rotina diária como: banho, sono, refeições, escovar os dentes, etc., fortalecendo vínculos e reforçando os momentos de brincadeiras e interações com a família, tornando o cotidiano das crianças mais atrativo, visto que, muitas já estavam cansadas do período prolongado em casa durante a quarentena. Além disso, eram enviados semanalmente pequenos textos para a família realizar a leitura acerca do tema abordado naquela semana. Estas atividades iniciaram em agosto e duraram até o final de setembro. A ideia era que a família realizasse a atividade com a criança, e assim, terem um momento juntos.

Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los com suas propostas

pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar a educação familiar. (BRASIL, 2018, p. 36).

Também foram abordados os diferentes campos de experiência e os temas elencados nos planejamentos foram diversificados, dentre eles: elementos da natureza, cores primárias, rotina, momentos em família, esportes, brincadeiras, coordenação motora, dentre outros. Já em dezembro, os professores, junto com os monitores elaboraram a “Caixa da Saudade”, que continha diversos materiais para a criança explorar em casa como quisesse.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) ressalta que as possibilidades de brincar devem ser diversificadas com materiais, espaços e possibilidades, a fim de desenvolver movimentos e experiências corporais e brincar, pois “[...] quanto mais rico e desafiador for esse ambiente, mais ele lhes possibilitará a ampliação de conhecimentos acerca de si mesmas, dos outros e do meio em que vivem” (BRASIL, 1998, p. 15).

Junto com sua família, as crianças fizeram desenhos, assistiram filmes, lembraram e tiraram fotos, pintaram, colaram folhas, fizeram cabanas, acamparam, dançaram, prepararam receitas deliciosas, contaram histórias, fizeram piquenique, olharam para o céu, entre tantas outras atividades que foram divertidas e inesquecíveis!

Apesar de não estar indo à escola, por meio das propostas e sugestões encaminhadas às famílias, cada criança teve a oportunidade de explorar o mundo a sua volta durante a quarentena em casa. Para isto a relação escola e família foi essencial para que se mantivessem interessadas e envolvidas com as vivências e experiências durante este período.

Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los com suas propostas

pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar a educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação. (BRASIL, 2018, p. 36).

Acreditamos que apesar do momento, soubemos aproveitá-lo, vivenciando e descobrindo diversas coisas significativas que foram além dos muros da escola e chegaram até as casas das famílias. Um ano diferente, porém repleto de aprendizados que ficará na memória de todos nós.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar, retomamos nosso objetivo geral, o qual foi de descrever a trajetória do coletivo de um Centro de Educação Infantil do município de Brusque – SC. Depois de relatar a prática da coordenadora pedagógica, do professor de Educação Física e da pedagoga, ressaltamos a importância da formação continuada desses profissionais que segundo Almeida (2005, p.12) está relacionada:

[...] ao desenvolvimento pessoal como ao profissional na direção de nos prepararmos para a realização de nossas atuais atividades ou de outras novas que se coloquem. Essas atividades formativas convergem, portanto, para o movimento de elaboração/reelaboração da cultura profissional docente, ou seja, com a constituição incessante do modo de sermos professores.

A pandemia chegou e ainda está em processo, porém deixou inúmeros desafios para nós, pois foi preciso se readaptar, reaprender e utilizar novas estratégias para ensinar. As formações ocorridas em meio ao período pandêmico auxiliaram na procura das respostas para as questões inéditas que surgiram nesta etapa. Cada profissional, cada área, cada função vivenciou uma

nova realidade. Essa realidade nunca existiu, nunca foi ensinada. Cada profissional com a sua dificuldade. Cada profissional com a sua *expertise*. Um ajudando o outro.

Destacamos além do trabalho em equipe, o uso do registro da prática profissional, que consideramos ter sido um elemento fundamental para a avaliação da trajetória coletiva e individual. Segundo Nóvoa (2011, p. 69), “as narrativas e a escrita, enquanto momentos de reflexão sobre a experiência e de registro das práticas, são elementos centrais da formação de professores”, especialmente porque contribuem para reflexão e auto reflexão,

[...] que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais. (NÓVOA, 2009, p. 40).

Por fim, acreditamos que conseguimos nos reinventarmos mesmo com todas as dificuldades citadas para que a educação não parasse. Atualmente, os professores já receberam as duas doses da vacina, o que proporcionou um pouco mais de segurança para o trabalho presencial, porém sem redução de cuidados, ou seja, mantendo os protocolos recomendados pelos órgãos reguladores.

Como aspectos a serem aprofundados, ficam as possíveis melhorias nos processos de avaliação dos estudantes em tempos de pandemia e o estreitamento da relação família/criança/escola.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel de. Formação contínua de professores em face das múltiplas possibilidades e dos inúmeros parceiros existentes hoje. **Formação Contínua de Professores**. Salto para o Futuro. Boletim 13, ago. 2005, p. 11-17. Disponível em:

<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/150934FormacaoCProf.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2021.

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB** - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. 3. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 05/2020** sobre a 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. Brasília – DF, 2020, 24p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meio digitais enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus- COVID-19. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-março-de-2020-248564376>. Acesso em: 29 de jul de 2021.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília, MEC/SEF, 1998.

BRUSQUE. Conselho Municipal de Educação. **Resolução Nº 01/2020/COMED de 02 de abril de 2020**. Dispõe sobre o Regime Especial de Atividades Escolares Não Presenciais no Sistema Municipal de Ensino de Brusque, SC, para fins de cumprimento do calendário letivo do ano de 2020, como medida de prevenção e combate a Pandemia do Coronavírus (COVID-19). Disponível em: <https://portal.brusque.sc.gov.br/wp-content/uploads/2020/04/Resolu%C3%A7%C3%A3o-01-2020-COMED.pdf>. Acesso em: 29 de jul de 2021.

CASTRO, Mayara Alves de; VASCONCELOS, José Gerardo; ALVES, Maria Marly. Estamos em casa! Narrativas do cotidiano remoto da educação infantil em tempo de pandemia. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades**, Ceará, v. 2, n. 1, p. 1-17, abr., 2020.

FOCHI, Paulo. S. Paulo Fochi analisa retomada das atividades presenciais na educação infantil. **Revista Desafios da Educação**, 20 de jul de 2020. Entrevista concedida a Adriane Kiperman. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/paulo-fochi-retomada-educacao-infantil/>. Acesso em: 29 de jul de 2021.

FREINÉT, Celéstin. **O jornal escolar**. Lisboa: Estampa, 1974.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MATTEDI, Marco Antônio; LUDWIG, Leandro; SPIESS, Maiko Rafael. **A FURB e o distanciamento social**: Recessão social nos hábitos dos estudantes. 2020. Disponível em: <https://www.net-dr.org/post/a-furb-e-o-distanciamento-social-resultados-da-segunda-rodada-de-pesquisa>. Acesso em: 28 de jul de 2021.

NÓVOA, Antônio. **Professores**: Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, Antônio. **O regresso dos professores**. Conferência: Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para equidade da aprendizagem ao longo da vida. Lisboa, Parque das Nações, setembro, 2011.

OLIVEIRA, Antonia Soares Silveira; OLIVEIRA, Lygia Maria Silveira; NETO, Augusto Brito Araújo. Processo de Ensino Aprendizagem na Educação Infantil em tempos de pandemia e isolamento. **Ciência Contemporânea**, Belo Horizonte - MG, v. 1, n. 6, p. 349-364, jun., 2020.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza.; ALMEIDA, Laurinda Ramalho; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. **O coordenador Pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas**. Cadernos de Pesquisa v.42, n.147, p.754-771 set./dez. 2012.

PRADO; Guilherme do Val Toledo; CUNHA, Renata Cristina Barrichelo. **Aprender com a experiência: a produção de quais saberes?** Educação: Porto Alegre, RS, ano XXIX, n.1(58), p.107-122. Jan.-Abr. 2006.

RIBEIRO, Marden de Pádua; CLÍMACO, Fernanda Câmpera. Impactos da pandemia na Educação Infantil: a pandemia acelerou a necessidade de se problematizar a questão digital na educação infantil? **Pedagogia em ação**, Belo Horizonte – MG, v. 13, n. 1, 2020, p. 96-110.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa - ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

UFJF. Universidade Federal de Juiz de Fora. Instituto ciências da vida. Departamento de Nutrição. **Instrutivo para elaboração de relato de experiência**. Governador Valadares – MG, 2017, 2p.

WHITE, Ellen. **Testemunhos Seletos**. v. 3. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2008.

**A EDUCAÇÃO FÍSICA E O PIBID: CONTRIBUIÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS
PARA UMA PRÁTICA DE ENSINO**

**PHYSICAL EDUCATION AND THE PIBID: DIDACTIC-PEDAGOGICAL
CONTRIBUTIONS TO TEACHING PRACTICE**

**LA EDUCACIÓN FÍSICA Y EL PIBID: CONTRIBUCIONES DIDÁCTICO-
PEDAGÓGICAS PARA UNA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA**

Mateus De Paula Borges
mpborges03@gmail.com

Estudante de Licenciatura em Educação (Universidade Federal de Pelotas - UFPel).

Fabiana Celente Montiel
fabianamontiel@ifsul.edu.br

Doutora em Educação Física (Universidade Federal de Pelotas - UFPel).

RESUMO

As universidades oferecem aos/às acadêmicos/as oportunidades de bolsas com foco na pesquisa, no ensino e/ou na extensão, permitindo o envolvimento do/a estudante na construção dos conhecimentos necessários à docência. Dentre essas, destaca-se a bolsa de iniciação à docência, destinada ao/à estudante de licenciatura, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Levando em consideração as vivências proporcionadas pelo PIBID em relação às reuniões, planejamentos e intervenções no ambiente escolar, o presente artigo tem como objetivo descrever o processo de atuação de um ex-bolsista do programa no campo da Educação Física, em uma escola no município de Pelotas, Rio Grande do Sul, com turmas do Ensino Médio, no período de agosto de 2018 a fevereiro de 2020. Trata-se de um relato de experiência que descreve as vivências de um acadêmico da Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas (ESEF/UFPEL) com a monitoria no PIBID, em um Colégio Estadual, localizado na zona urbana. As principais atividades do programa envolveram diagnóstico da

549

escola, reuniões semanais, eventos de ensino sobre Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e realização de cinco ações na escola ao longo do ano de 2019. As ações realizadas foram: 1) Acolhida dos/as alunos/as primeiranistas; 2) Oficina de Ginástica Rítmica e Ginástica Artística; 3) Oficina de *Rugby*; 4) 1ª Copa Tiradentes de Futsal; 5) Olimpíada das cores. Foi possível compreender a potencialidade desse programa para a construção de saberes relativos à docência, tendo em vista que colaborou efetivamente no contexto da formação inicial dos/as pibidianos/as, bem como levou para o espaço escolar as metodologias ativas, nas quais os/as alunos/as atuam de uma forma mais dinâmica e participativa.

Palavras-chave: Formação inicial. PIBID. Metodologia ativa.

ABSTRACT

Universities offer scholarships focused on research, teaching and/or extension, allowing the student's involvement in the construction of the knowledge needed for teaching. Among these, the scholarship for the initiation to teaching, destined to undergraduate students, of the *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência* (PIBID) stands out. Taking into account the experiences provided by PIBID in relation to meetings, planning and interventions in the school environment, this article aims to describe the process of action of a former scholarship holder of the program in the field of Physical Education, in a school in the city of *Pelotas, Rio Grande do Sul*, with high school classes, in the period from August 2018 to February 2020. This is an experience report that describes the experiences of an academic of the *Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas (ESEF/UFPEL)* with the monitoring in PIBID, in a State School, located in the urban area. The main activities of the program involved diagnosis of the school, weekly meetings, teaching events about *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)* and the realization of five actions in the school throughout the year 2019. The actions carried out were: 1) Welcoming the first-year students; 2) Rhythmic Gymnastics and Artistic Gymnastics Workshop; 3) Rugby Workshop; 4) 1st Tiradentes Futsal Cup; 5) Color Olympics. It was possible to understand the potentiality of this program for the construction of knowledge related to teaching, considering that it effectively collaborated in the context of the *pibidianos* (scholarship students) initial formation, as well as took to the school space the active methodologies, in which the students act in a more dynamic and participative way.

Keywords: Initial Education. PIBID. Active methodology.

RESUMEN

Las universidades ofrecen a los/as académicos/as oportunidades de becas con énfasis en la investigación, enseñanza y/o en la extensión, permitiendo el desarrollo del/de la estudiante en la construcción de los conocimientos necesarios a la docencia. Entre estas, se destaca la beca de iniciación a la docencia, destinada al/a la estudiante de profesorado, del *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência* (PIBID). Tomando en cuenta las experiencias brindadas por el PIBID con relación a las reuniones, planificaciones e intervenciones en el ámbito escolar, el presente artículo tiene como objetivo describir el proceso de actuación de un ex becario del programa en el campo de la Educación Física, en una escuela del municipio de Pelotas, Rio Grande do Sul, con clases en la Enseñanza Secundaria, en el periodo de agosto a septiembre de 2020. Se trata de un relato de experiencia que describe las vivencias de un académico de la Escuela Superior de Educación Física de la Universidad Federal de Pelotas (ESEF/UFPEL) con el monitoreo en el PIBID, en una Escuela Pública, ubicada en la zona urbana. Las principales actividades del programa comprendieron el diagnóstico de la escuela, reuniones semanales, eventos docentes sobre la Base Nacional Común Curricular (BNCC) y realización de cinco acciones en la escuela a lo largo de 2019. Las acciones realizadas fueron: a) Recepción de los/as alumnos/as del primer año; b) Taller de Gimnástica Rítmica y Gimnástica Artística; c) Taller de Rugby; d) 1ª Copa Tiradentes de Futsal; e) Olimpíadas de los Colores. Fue posible comprender la potencialidad de este programa para la construcción de saberes relativos a la docencia, teniendo en cuenta que colaboró efectivamente en el contexto de la formación inicial de los/as pibidianos/as, como también llevó para el espacio escolar las metodologías activas, en las cuales los/las alumnos/as actúan de una forma más dinámica y participativa.

Palabras-clave: Formación inicial; PIBID; Metodología Activa.

INTRODUÇÃO

As universidades oferecem aos/às acadêmicos/as oportunidades de bolsas com foco na pesquisa, no ensino e/ou na extensão, permitindo o envolvimento do/a estudante na construção dos conhecimentos necessários à docência. Dentre essas, destaca-se a bolsa de iniciação à docência, destinada ao/à estudante de licenciatura, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID),

como uma contribuição de extrema relevância nesse cenário, pois permite a aproximação do/a futuro/a professor/a ao seu contexto interventivo, caracterizando a formação inicial como acadêmica e profissional.

O PIBID é um programa do Ministério da Educação (MEC), organizado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o objetivo de incentivar a formação de professores/as para a atuação na Educação Básica, contribuindo para elevar a qualidade de ensino das escolas públicas. Além disso, durante o edital nº 8/2018 (UFPEL, 2018), um dos propósitos do programa era o de melhorar a Educação Básica e inserir os/as discentes da universidade no ambiente educacional, no qual irão atuar durante e após a graduação, gerando oportunidades e experiências em diferentes realidades da educação pública.

O PIBID proporciona interações e conexões importantes entre alunos/as e professores/as, contribuindo com os processos de ensino e de aprendizagem. O intuito do PIBID é trabalhar com conceitos que discordam da formação tradicional, caracterizada por sujeitos passivos nos processos de ensino e de aprendizagem, na qual o/a professor/a é o/a detentor/a da verdade. O programa busca inserir acadêmicos/as no contexto escolar, estimulando a participação em práticas inovadoras, como a exemplo das metodologias ativas, que promovam um ensino e uma aprendizagem ricos em trocas de experiências, de modo a possibilitar o envolvimento de todos/as no processo pedagógico. Nesse sentido, o PIBID tem como objetivos:

- a) incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- b) contribuir para a valorização do magistério;
- c) elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- d) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter

inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
e) incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
f) contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (BRASIL, 2019, p. 78)

Segundo Akkari e Tardif (2011), o aprendizado do ser docente, durante o processo de formação inicial, traz em cena uma forma de aprender a ser professor/a, interagindo com seu ambiente de trabalho, isto é, com as vivências adquiridas na dinâmica dos processos de ensino e de aprendizagem no âmbito escolar. Nesse sentido, o PIBID é um programa que auxilia na formação inicial, proporcionando aos/às acadêmicos/as práticas como docentes, nas quais são estimulados/as a buscarem novos conhecimentos e atualizações acerca da futura profissão, assim como metodologias que contribuam para a construção de aprendizados significativos nas aulas, nesse caso específico, de Educação Física (BERGAMASCHI; ALMEIDA, 2013).

Diante disso, este relato de experiência tem o objetivo de descrever o processo de atuação de um ex-bolsista no PIBID no campo da Educação Física, em uma escola no município de Pelotas, Rio Grande do Sul (RS), com turmas do Ensino Médio, no período de agosto de 2018 a fevereiro de 2020. Compreende-se a potencialidade desse programa para a construção de saberes relativos à docência, uma vez que tal iniciativa tende a contribuir com contexto da formação inicial dos/as pibidianos/as. Além disso, leva para o espaço escolar as metodologias ativas, nas quais os sujeitos atuam de uma forma mais dinâmica e participativa.

PIBID E FORMAÇÃO INICIAL

As relações entre as teorias e as práticas pedagógicas necessitam caminhar juntas durante todo o processo educacional, promovendo problematizações constantes de reflexão e de ação na formação dos/as professores/as. Esse aspecto é corroborado por Sousa *et al.* (2018), que afirmam a existência de uma separação entre a teoria e a prática na formação inicial, a qual pode gerar barreiras nas primeiras ações do ser professor/a. Nesse sentido, os/as autores/as sugerem que as práticas pedagógicas deveriam unificar a teoria e a prática no ambiente escolar (SOUSA *et al.*, 2018).

É preciso superar a distância entre o Ensino Superior e a Educação Básica, buscando formas de aproximar as relações entre os sujeitos desses espaços. Em face do exposto, a CAPES incentiva as instituições de Ensino Superior a reconhecerem, nas escolas públicas, um espaço de produção e de apropriação de conhecimento, gerando benefícios a partir dos estudos e dos projetos desenvolvidos (BRASIL, 2011, p. 01). No relatório das atividades de 2009 a 2011, disponível na página da própria CAPES, encontra-se a seguinte afirmação:

O PIBID oferece bolsas para que alunos de licenciatura exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica, contribuindo para a integração entre teoria e prática, para a aproximação entre universidades e escolas e para a melhoria de qualidade da educação brasileira. Para assegurar os resultados educacionais, os bolsistas são orientados por coordenadores de área – docentes das licenciaturas - e por supervisores - docentes das escolas públicas onde exercem suas atividades. O diálogo e a interação entre licenciados, coordenadores e supervisores geram um movimento dinâmico e virtuoso de formação recíproca e crescimento contínuo. (BRASIL, 2011, p. 4).

O PIBID é um programa que tem como um dos seus objetivos diminuir o distanciamento entre Educação Básica e o Ensino Superior, ou seja, a distância entre a teoria e a prática. Dessa forma, o programa oferece condições para melhorar as aprendizagens e a formação inicial dos/as professores/as.

Nessa mesma lógica, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, com relação à formação inicial e continuada, afirmam que as instituições de formação de professores/as deverão incluir em seus currículos e programas:

- a) o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania; b) a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional; c) a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino; d) a temática da gestão democrática, dando ênfase à construção do projeto político-pedagógico, mediante trabalho coletivo de que todos os que compõem a comunidade escolar são responsáveis. (BRASIL, 2013, p. 78)

Acredita-se que, por meio das atividades realizadas pelos/as pibidianos/as nas escolas, as quais levam em consideração as diferentes realidades de cada ambiente escolar, o/a futuro/a professor/a possa qualificar sua formação, identificando dificuldades e facilidades a partir de suas experiências com a docência.

O PIBID pode ser conceituado como um programa que entrelaça a teoria e a prática pedagógica durante o processo de formação inicial, proporcionando aos/às acadêmicos/as dos cursos de licenciaturas a inserção no contexto educacional. A indissociabilidade entre teoria e a prática é fundamental no decorrer da formação inicial dos/as professores/as, pois auxilia na constituição do/a discente como professor/a, contribuindo na trajetória do/a futuro/a docente (BERGAMASCHI; ALMEIDA, 2013).

Por meio de uma avaliação externa do programa, realizada em 2014, percebeu-se, a partir de respostas de bolsistas de todo o país, que o PIBID se revelou “como uma das melhores iniciativas em política coadjuvante à formação inicial de professores para a Educação Básica.” (GATTI *et al.*, 2014, p.111).

Somado a isso, Rosa e Gama (2018), ao tratarem do PIBID, destacam que a oportunidade de experiências no ambiente escolar é uma possibilidade dos/as

licenciandos/as participantes chegarem antes dos/as demais à escola. Nesse sentido, o programa vem antecipando o processo que possibilita a construção da identidade docente e aprimoramento da formação.

Desse modo, o PIBID desenvolve competências de ensino e de aprendizagem entre os/as docentes e os/as discentes, uma vez que, dentre os seus objetivos, estão: a) incentivar a formação de professores/as para a Educação Básica; b) melhorar a formação acadêmica dos/as alunos/as de licenciatura por meio da consolidação teoria e prática; c) valorizar o magistério, incentivando os/as alunos/as que optam pela carreira docente; d) proporcionar aos/às futuros/as professores/as a participação em ações, experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras e interdisciplinares, articulando-as à realidade local da escola (BRASIL, 2019).

Levando em consideração os objetivos do programa e uma formação voltada ao exercício da cidadania, uma das estratégias de ensino dos/as pibidianos/as, incentivada pelo programa, é o uso de metodologias ativas. Esse tipo de proposta, além de promover uma educação desafiadora para todos/as, possibilita explorar a curiosidade dos/as estudantes, tornando os conteúdos mais atrativos para esse público.

Nessa perspectiva, destacamos a necessidade de práticas pedagógicas, na Educação Física, que incorporem estratégias cujo objetivo seja promover esse tipo de debate e de reflexão nos/as estudantes, fazendo relações com os diferentes contextos que influenciam a sua realidade. Em outras palavras, práticas pedagógicas que coloquem o/a estudante como sujeito principal dos processos de ensino e de aprendizagem, como é a intenção das metodologias ativas.

METODOLOGIAS ATIVAS NOS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

Os processos de ensino e de aprendizagem podem ser pautados por diversas metodologias, desde as mais convencionais até as mais ativas. As aulas expositivas acontecem por meio de métodos convencionais, onde o/a professor/a é o centro do processo educativo e a atenção está voltada a ele/a na maior parte do tempo. Além disso, os/as estudantes escutam passivamente os/as professores/as e tentam memorizar os conteúdos, somente reproduzindo o que está sendo apresentado. Identifica-se, ainda, que a metodologia tradicional tem o foco em “vencer conteúdos”. Moran (2015, p. 2) acredita que:

A escola padronizada, que ensina e avalia a todos de forma igual e exige resultados previsíveis, ignora que a sociedade do conhecimento é baseada em competências cognitivas, pessoais e sociais. Os métodos tradicionais, que privilegiam a transmissão de informações pelos professores, faziam sentido quando o acesso à informação era difícil e não se discutia a didática dos docentes ao ensinar para os discentes no espaço de formação.

Entretanto, as metodologias ativas estão ganhando espaço nas salas de aula. São alternativas para os/as discentes serem protagonistas dos seus conhecimentos, interagindo com seus/suas colegas e docentes. À vista disso, Kfoury *et al.* (2019) descrevem o método ativo como:

O conceito de metodologia ativa está relacionado à participação do aluno no processo de sua própria aprendizagem, ou seja, quando ele trilha os caminhos para a construção do conhecimento. Essa autonomia estimula a capacidade reflexiva dos educandos, que, bem direcionada pelo docente, contribui para o desenvolvimento individual e intelectual do estudante que está inserido nesse contexto. (KFOURI *et al.*, 2019, p. 4).

Assim, entende-se que as metodologias ativas são de suma importância, pelo fato de que a educação do século XXI não permite mais a monotonia de “decorar os conteúdos”. As estratégias de ensino baseadas em uma metodologia ativa levam o/a aluno/a a pensar, a ser protagonista de uma aprendizagem desafiadora, que adota

uma pedagogia envolvente, centrada nos/as estudantes, os/as quais usufruirão de suas experiências nesse aprendizado.

De acordo com Moran (2015), as atitudes dos/as alunos/as são positivas em relação às metodologias ativas, uma vez esse tipo de abordagem costuma levar os/as estudantes a pensamentos divergentes e convergentes durante as aulas, fazendo com que tenham que pensar em como superar obstáculos coletivamente. Ainda, as metodologias ativas têm como uma de suas finalidades tornar os/as alunos/as independentes, por isso favorecem o trabalho com foco na aprendizagem mútua, tornando mais interessante o momento do aprendizado para todos/as, em um espaço no qual suas opiniões são ouvidas.

Sousa *et al.* (2018) afirmam que as metodologias ativas têm o objetivo de dinamizar o conhecimento, de forma com que alunos/as e professores/as se coloquem em posições de reversão de papéis. Sendo assim, o/a professor/a torna-se um/a facilitador/a, aumentando as capacidades dos/as discentes em resolver problemas, com o intuito de promoção de agentes ativos nos processos de ensino e de aprendizagem.

Nas aulas de Educação Física, utilizam-se estratégias diversificadas, as quais possibilitam prender a atenção dos/as alunos/as enquanto estão realizando as tarefas, colaborando com sugestões, interagindo com as percepções de outros indivíduos que estão envolvidos na construção de saberes. Além do mais, as metodologias ativas servem para compreender quais atitudes podem ser tomadas para tornar o ensino e a aprendizagem dinâmicos e motivadores para todos/as no espaço escolar.

Assim, as ações realizadas dentro da escola são para facilitar o desenvolvimento da aprendizagem significativa, bem como para fomentar a necessidade de se pensar sobre o que está sendo realizado e qual será a melhor alternativa de resposta para determinadas situações reais. Nessa perspectiva, o

trabalho coletivo prevalece, assim como a valorização das diversas visões que os/as alunos/as expõem nos diferentes meios de acesso aos conteúdos, além de estratégias para maior interação dos/as estudantes com os/as professores/as (KFOURI *et al.*, 2019). Sendo assim, o/a estudante será construtor/a ativo/a de sua própria aprendizagem, como protagonista de suas ações.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de um relato de experiência que descreve as vivências de um acadêmico da Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas (ESEF/UFPEL) com a monitoria no PIBID durante o período de dezoito meses de permanência como bolsista. O programa foi desenvolvido em um Colégio Estadual, localizado na zona urbana da cidade de Pelotas/RS, com turmas do Ensino Médio, todas do período matutino. Participaram do PIBID, nessa instituição de ensino, dez pibidianos/as, a professora de Educação Física da escola – supervisora local – e uma professora da universidade. Importa salientar que a professora universitária tinha como papel promover o diálogo entre os/as pibidianos/as de todas as escolas, além de levantar questionamentos e incentivar leituras sobre a inserção na docência, isto é, sobre suas perspectivas e suas potencialidades.

As atividades do PIBID, na referida instituição, tiveram início em agosto de 2018 e se encerraram em fevereiro de 2020. As principais atividades do programa envolveram reuniões na escola e na ESEF/UFPEL, eventos de ensino sobre Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e realização de cinco ações ao longo do ano de 2019 na escola em questão. O quadro a seguir apresenta um resumo das principais atividades desenvolvidas, de acordo com o ano em que ocorreram.

Quadro 1 – Relação das atividades desenvolvidas

559

ANO	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS
2018	<ul style="list-style-type: none">- Diagnóstico da escola- Reuniões na escola e na ESEF- Observação de aulas semanais- Eventos sobre BNCC- Planejamento das oficinas
2019	<ul style="list-style-type: none">- Reuniões na escola e na ESEF- Observar duas aulas semanais- Realização das ações- Avaliação das ações realizadas
2020	<ul style="list-style-type: none">- Elaboração dos relatórios finais

Fonte: elaborado pelos/as autores/as (2020).

O ano de 2018 foi marcado pelas ações iniciais de diagnóstico da escola, com visitas para conhecer o ambiente escolar e os sujeitos envolvidos naquela comunidade. As reuniões aconteciam duas vezes por semana: a) uma na universidade, no auditório da ESEF/UFPEL, na qual eram debatidas leituras sobre o PIBID e os/as pibidianos/as descreviam como estavam as visitas nas escolas e suas observações iniciais; b) uma na escola, entre os/as bolsistas e a professora titular de Educação Física – supervisora local –, com o intuito de acompanhar o planejamento do ano letivo e as atividades desenvolvidas pela professora, para assim organizar as ações alinhadas ao planejamento escolar. Ao longo de 2018, foram realizadas as observações de aulas e recolhidas sugestões de temas do interesse dos/as alunos/as, os quais serviriam como subsídios para o desenvolvimento das ações do programa em 2019.

Em 2019, continuaram as duas reuniões semanais, sendo uma na ESEF/UFPEL e outra na escola com os/as pibidianos/as e a professora titular. Importante salientar que as ações, inicialmente, eram para as sete turmas de Ensino Médio da instituição. No entanto, devido às turmas de 1º e 2º ano terem o ensino integral e, em algumas oportunidades, estarem envolvidas mais diretamente com

tarefas militares, ficou definido a obrigatoriedade dessas atividades para as turmas de 3º ano e, como convite, para os/as alunos/as dos demais anos escolares, conforme suas liberações e tarefas extraclasse.

As cinco ações programadas e realizadas durante o ano de 2019 foram: 1) Acolhida dos/as alunos/as primeiranistas; 2) Oficina de Ginástica Rítmica e Ginástica Artística; 3) Oficina de *Rugby*; 4) 1ª Copa Tiradentes de Futsal; 5) Olimpíada das cores. Para o desenvolvimento das ações contou-se com os materiais e estrutura física da escola, além de materiais confeccionados pelos/as próprios/as alunos/as do Ensino Médio. Cumpre destacar, ainda, que todas as ações eram previamente acordadas conjuntamente com a direção da escola.

Durante todo o processo, os/as pibidianos/as realizaram avaliações junto aos/às alunos/as participantes e, também, entre o grupo de bolsistas. Para o registro dessas avaliações, assim como de reflexões acerca do que estava sendo vivenciado, os/as bolsistas utilizaram o diário de campo. Para Triviños (1987), o diário de campo serve para:

As situações de contato entre pesquisador e sujeitos de pesquisa, ou profissionais e sujeitos demandantes de uma intervenção, configuraram-se como parte integrante do material analítico-reflexivo do diário de campo. Por isso, a importância do registro de como foram estabelecidos os contatos e a receptividade dos sujeitos, uma vez que essas informações, aglutinadas, fornecerão elementos significativos para a leitura e interpretação em momentos posteriores, bem como para a compreensão do universo de trabalho. (TRIVIÑOS, 1987, p.32).

Na seção a seguir, será relatado o desenvolvimento das cinco ações realizadas no ano de 2019, bem como as contribuições dessa experiência para a formação inicial dos/as pibidianos/as. Será sinalizado, ainda, de que forma as metodologias ativas se fizeram presente nas atividades realizadas.

RESULTADOS E DISCUSÃO

Buscou-se, no ano de 2019, o desenvolvimento de diferentes ações por meio de metodologias ativas, as quais tiveram como base o tratamento e as orientações dos conteúdos curriculares do planejamento pedagógico da Educação Física da escola. As ações realizadas tiveram como propósito desenvolver o protagonismo e o trabalho coletivo dos/as estudantes, por meio de atividades que envolvessem rodas de conversas, estimulando o diálogo e as trocas em grupo. Ademais, a divulgação das ações era realizada em um grupo da rede social, assim como de um comunicado em todas as turmas, a fim de explicar o seu objetivo.

A primeira ação foi denominada de “Acolhida dos/as alunos/as primeiranistas” e ocorreu na primeira quinzena de março de 2019, tendo como objetivo principal integrar os/as alunos/as ingressantes do primeiro ano do Ensino Médio com os/as alunos/as que já estavam a mais tempo na escola. Os/As alunos/as aprovados/as passaram por um processo seletivo, com isso, por meio do número de celular para contato, pôde-se criar um grupo no *WhatsApp* para facilitar a comunicação com eles/as, com o intuito de motivá-los/as a interagirem com sugestões de atividades e de divulgar as ações que seriam desenvolvidas na escola. Além disso, para organização da ação, foram realizadas reuniões entre a professora da escola, os/as alunos/as dos terceiros anos e os/as bolsistas do PIBID. Foram planejadas atividades e dinâmicas a serem desenvolvidas com os/as alunos/as ingressantes, onde cada estudante do terceiro ano do Ensino Médio ficou responsável por uma função no dia da ação, com apoio dos/as pibidianos/as.

No dia da ação, iniciou-se com uma roda de conversa, explicando e sanando dúvidas sobre a escola e como aconteceriam as atividades de recepção. Desse modo, levando em consideração os princípios das metodologias ativas, optou-se pelo diálogo para começar uma aproximação entre alunos/as novos/as, os/as demais estudantes da escola, os/as pibidianos/as e a professora titular da disciplina,

com o propósito de criar vínculos e tornar o ambiente mais descontraído e favorável para as trocas de experiências entre todos/as. A partir das sugestões do grupo do *WhatsApp*, em conjunto com as ideias dos/as bolsistas e dos/as alunos/as dos terceiros anos, foram realizadas atividades lúdicas, assim como jogos de competição e de cooperação.

A ação foi realizada no turno da manhã, possibilitando a participação de um maior número de alunos/as das diferentes turmas de Ensino Médio, totalizando aproximadamente 190 participantes entre ingressantes e alunos/as das turmas de segundos e terceiros anos da escola. A proposta foi uma gincana em grupos, na qual os/as alunos construíram aleatoriamente suas equipes, sendo mantidos/as seus/suas integrantes em todas as atividades, com a proposta de se conhecerem durante o desenvolvimento destas. A gincana tinha como objetivo concluir uma determinada atividade no menor tempo possível, resultando em uma melhor pontuação às equipes. Além disso, quando finalizada a tarefa, juntavam-se todas as equipes para conversar sobre suas dificuldades e facilidades durante os desafios impostos ao longo da sua realização. As atividades desenvolvidas foram: Nó Humano, Stop com Corrida, Balão de Água e Jogo da Velha.

A avaliação no final da ação foi realizada durante uma roda de conversa na qual os/as alunos/as novatos/as expressaram seus sentimentos sobre os aprendizados. Nessa ocasião, esses/as alunos/as ressaltaram essa experiência como algo que marcou positivamente o ingresso deles/as na escola. O grupo de pibidianos/as destacou que a ação saiu melhor do que o planejado, pelo incentivo que havia entre os próprios alunos/as e pela participação de todos/as nas diversas atividades desenvolvidas. A metodologia proposta contribuiu para que os/as estudantes da escola participassem ativamente em todos os momentos da ação, ou seja, a construção de seu próprio processo de aprendizagem nas dinâmicas

realizadas nos grupos, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia de todos os sujeitos que estavam envolvidos nas ações vivenciadas na escola.

Nessa lógica, essas experiências práticas possibilitam aos/às pibidianos/as constantes trocas com toda a comunidade escolar, refletindo em uma “bagagem” pedagógica por estarem contribuindo e aprendendo no ambiente da escola. Diante disso, as ações realizadas criaram *feedbacks* que corresponderam às tarefas que exigiam a compreensão dos conceitos das metodologias ativas de forma prática em diferentes contextos e desafios propostos durante a gincana de atividades.

Os/As pibidianos/as se desafiam nas diferentes situações do cotidiano escolar durante suas trajetórias, tanto para se organizarem no ambiente de trabalho quanto para se constituírem como professores/as (AKKARI; TARDIF, 2011). Dessa maneira, as diversas vivências nesse contexto educacional acrescentam novas perspectivas que influenciarão a forma de pensar e de agir dos/as futuros/as professores/as durante sua trajetória formativa. Nessa mesma linha de pensamento, Rosa e Gama (2018) afirmam que a aproximação dos/as pibidianos/as da instituição de ensino e dos/as professores/as gera frutos de um processo pedagógico que ajuda na compreensão dos momentos teóricos e práticos vivenciados nos ambientes da escola básica e superior.

A segunda ação dos/as pibidianos/as foi uma oficina sobre Ginástica Rítmica (GR) e Ginástica Artística (GA), a qual ocorreu em dois dias da última semana do primeiro trimestre, com o propósito de proporcionar e aprimorar vivências dessas modalidades. A escolha desse período se deu pelo fato dos/as alunos/as que passaram direto, sem a necessidade de recuperação, estarem liberados/as das aulas, o que possibilitou a participação de um maior número de estudantes na oficina.

Tendo em vista a participação ativa de todas as turmas do Ensino Médio, buscou-se, por meio do grupo de *WhatsApp*, incentivar a interação dos/as discentes

com os/as pibidianos/as. Essa dinâmica possibilitou compartilhar questionamentos sobre GR e GA, permitindo identificar os conhecimentos prévios dos/as alunos/as. A partir desse primeiro movimento, considerando o interesse e os conhecimentos mencionados, foram criados, juntamente com os/as alunos/as, informativos sobre elementos básicos das GR e GA. Moran (2015) salienta que, ao trabalhar com uma metodologia ativa, um fator importante é considerar e valorizar os conhecimentos prévios dos/as estudantes. Além disso, a valorização das vivências anteriores dos/as alunos/as auxilia na elaboração do planejamento, assim como na construção de novos conhecimentos a partir das relações com as situações que ocorrem no seu cotidiano escolar.

No primeiro dia de ação, os/as alunos/as das sete turmas formaram 16 grupos com dez participantes cada, incluindo estudantes de todas as turmas, de forma aleatória. Essa proposta permitiu a interação e integração entre alunos/as de diversas turmas com diferentes níveis de conhecimentos sobre o conteúdo explorado.

O objetivo desse primeiro dia da oficina foi a construção de uma coreografia básica, com auxílio dos/as pibidianos/as, que interagiram com sugestões e orientações aos grupos. A apresentação deveria ter entre dois a três minutos de duração, incorporar movimentos ilustrados no informativo, além de novos elementos, de acordo com a criatividade de cada grupo, utilizando os materiais disponibilizados. Além disso, cada grupo deveria escolher uma música, um nome para sua equipe e um figurino adaptado.

O segundo dia da oficina contou com a participação de alguns/algumas espectadores/as, entre os/as quais, estavam funcionários/as da escola e professores/as, com o intuito de motivar os/as discentes a colocar em prática o que tinha sido ensaiado no primeiro encontro e em casa – como iniciativa dos/as próprios/as estudantes. As apresentações foram sorteadas com representantes de

todos os grupos. Os/As pibidianos/as ficaram analisando os grupos, anotando em seus diários de campos sugestões e comentários construtivos sobre as apresentações dos/as estudantes.

As apresentações foram muito criativas e divertidas, além de movimentos ginásticos, os grupos inovaram com a escolha das músicas, figurinos e outros elementos. Essa estratégia proporcionou aos/às participantes um ensino aliado à criatividade, além de promover autonomia e construção de saberes coletivos, configurando-se como uma metodologia ativa que estimula os/as alunos/as a interagir, criar e debater entre eles/as, tornando um ambiente de aprendizagem crítico e reflexivo (BORGES; ALENCAR, 2014).

Ao término da oficina, cada grupo expôs suas expectativas com as apresentações, ou seja, como se sentiram em relação à presença de uma plateia e à experiência de trabalhar com colegas de outras turmas. Os/As pibidianos/as realizaram comentários gerais sobre as apresentações para os grupos, apontando pontos positivos e o que poderiam ter feito diferente. O debate realizado na roda de conversa envolveu as percepções em relação a essa atividade escolar e o impacto nas suas relações com demais colegas, assim como os desafios de se trabalhar em um grande número de pessoas, com pensamentos e opiniões diferentes.

Por fim, foi realizada, também, uma reflexão sobre aderência a essas modalidades, bem como sobre desafios, percepções de preconceito e falta de afinidade dos/as alunos/as com conteúdos de GR e GA. Os/As pibidianos/as trouxeram relatos da importância da ação realizada e como esse convívio com toda a comunidade escolar tem impactado na sua formação inicial. Nessa perspectiva, Bergamaschi e Almeida (2013) descrevem essa relação entre escola universidade e acadêmicos/as como:

A parceria entre universidade e escola objetiva que os bolsistas não se sintam desamparados, pois na faculdade há professoras que os orientam e,

na escola, há uma supervisora responsável. A ideia de envolver professores no exercício da docência com a formação inicial dos licenciandos cria vínculos geracionais, pois os estudantes que aspiram à docência podem ter nesses professores em atuação uma referência, uma inspiração para sua futura profissão. (BERGAMASCHI; ALMEIDA, 2013, p.17).

Relacionado aos/as estudantes da escola, ressaltamos a importância de se trabalhar com temáticas que suscitem discussões que extrapolam a prática vivenciada, oportunizar momentos de trocas, reflexão e discussões no grande grupo, como por exemplo na roda de conversa, contribuem para o crescimento pessoal e acadêmico, assim como para o convívio escolar. Segundo Moran (2015), o método ativo é um processo que visa estimular a autoaprendizagem e a curiosidade do/a estudante para pesquisar, refletir e analisar possíveis situações para tomada de decisão, sendo o/a docente apenas o/a facilitador/a desse processo.

A terceira ação foi realizada na primeira quinzena do segundo trimestre, em dois turnos (manhã e tarde), tendo como temática o *Rugby*. Essa ação contou com a colaboração de uma professora convidada de outra instituição de ensino. A ideia de realização de uma oficina com essa temática, que faz parte dos conteúdos previstos no programa da disciplina de Educação Física na escola, foi para familiarizar os/as estudantes com a prática e trazer diferentes perspectivas a respeito do esporte.

No primeiro turno da ação, que contou com a participação das turmas de terceiro ano, o objetivo foi discutir e refletir, junto aos/as estudantes, sobre como trabalhar em equipe os valores étnicos, sociais e culturais, a partir das modalidades esportivas, nesse caso específica o *Rugby*. Além disso, a partir de pesquisa de vídeos no *Youtube*, buscou-se desmistificar a ideia da modalidade que apresenta grande risco de lesões, sendo apresentado o *Tag Rugby*, como uma possibilidade de desenvolvimento e aplicação do esporte no âmbito escolar.

Por meio das conversas iniciais, a professora convidada, bolsista do Programa de Pós-Graduação da ESEF/UFPEL, propôs que, em grupos, os/as

alunos/as pensassem nas atividades que poderiam realizar com seus/suas colegas no pátio da escola. Também, foram debatidas regras adaptadas e possibilidades para pôr em prática a modalidade de *Rugby*, bem como analisado, juntamente com os/as alunos/as, se as atividades apresentavam os valores debatidos anteriormente.

No segundo turno da oficina, foi proposta a prática da modalidade de *Tag Rugby*, visto que os/as alunos/as já se sentiam desafiados/as e, ao mesmo tempo, seguros/as para realizar as atividades. Essa ação proporcionou, desde o primeiro momento, a participação de todos/as, apresentando tarefas motivadoras que proporcionaram a interação dos/as alunos/as em todos os momentos, com espaço de diálogo e criação de táticas em grupos. Observou-se que os/as alunos/as foram sujeitos ativos nos processos de ensino e de aprendizagem, com a oportunidade de construir, coletivamente, o conhecimento a respeito do que fazer, quando e como fazer.

Diante disso, investir em metodologias que confirmam autonomia aos/as estudantes implica em desenvolver competências desde a escola, o que demanda, sobretudo, formação docente. Como afirmou Demo (2004), a aprendizagem pressupõe a reconstrução de processos que permitam dar novos significados aos fatos e aos objetos, de modo a reconstruir conhecimentos a partir de uma educação renovadora e transformadora. Isso requer mobilizar a escolarização para que os/as estudantes saibam como construir seus conhecimentos a partir das práticas pedagógicas desenvolvidas.

A ação realizada na avaliação dos/as pibidianos/as foi um sucesso. Os/as discentes surpreenderam as expectativas, pois participaram ativamente das propostas, além de ocorrerem muitas trocas de conhecimentos. Salienta-se que surgiu a ideia, a partir dos/as alunos/as, de uma próxima oficina a ser realizada na região da praia do laranjal, em Pelotas/RS, com o intuito de serem exploradas outras experiências fora do ambiente da escola. Nesse sentido, valoriza-se a adoção de

métodos que estimulem a participação efetiva do/a aluno/a em todas as etapas educacionais, fazendo com que ele deixe de ser um/a mero/a expectador/a, isto é, passe a pensar, coletivamente, em formas de superar desafios e de obter êxitos coletivos (BORGES; ALENCAR, 2014).

A partir dessa ação, a reflexão sobre as mudanças na prática se observam nas perspectivas de conceitos como autonomia, troca de saberes e tomada de decisão. Cujo, os/as envolvidas interagem com pessoas de fora do ambiente escolar e propõem questionamentos sobre a modalidade. Durante os desafios criam-se formas lúdicas de conhecer e superar as barreiras, as quais variam durante o jogo. Sendo assim, as metodologias ativas destacam-se na construção de valores que refletem nas práticas mais efetivas de aprendizagens que favorecem um ambiente social e de ensino entre os sujeitos.

A quarta intervenção realizada foi a 1ª Copa Tiradentes de Futsal, com categorias masculinas e femininas, em um sábado, nos turnos da manhã e da tarde, na segunda quinzena do segundo trimestre, no Ginásio Municipal de Pelotas. A ação teve o intuito de promover a integração de alunos/as de algumas escolas da cidade. Participaram da atividade cinco escolas convidadas, as quais contribuíram com 1 kg de alimento não perecível por aluno/a para a inscrição de suas equipes. Sendo assim, arrecadou-se, aproximadamente, 80 kg de alimentos, os quais foram doados a uma instituição da cidade.

Os/As estudantes participaram da organização da atividade desde o primeiro momento, pois realizaram o contato inicial com seus/suas amigos/as, estudantes de outras escolas, para saber se tinham interesse em participar da Copa. Os/As pibidianos/as realizaram o segundo contato, convidando oficialmente as escolas a participarem, por meio da direção e dos/as professores/as de Educação Física. Além disso, os/as alunos/as das turmas, em parceria com os/as pibidianos/as, organizaram as chaves e participaram como mesários/as, auxiliando no

preenchimento das súmulas dos jogos. Um grupo ficou como responsável, ainda, pela organização das torcidas, confeccionando diversos tipos de objetos para animar os jogos na arquibancada do ginásio.

Essa interação de todos/as auxilia no processo de formação e relação entre alunos/as, professores/as e funcionários/as da escola, em conjunto com a comunidade externa que foi convidada. A partir dessa experiência, com essas diferentes relações que os/as estudantes estabelecem, é possível contribuir para o crescimento do aspecto humano e social, no sentido de conviver com as diferenças presentes na sociedade. Portanto, é possível se unir e batalhar por um objetivo em comum, e as metodologias ativas estimulam que sejam propostas atividades como as da ação aqui relatada, em que, por meio de um evento escolar, estudantes tenham uma participação ativa no cotidiano educacional, trabalhando em prol de um objetivo comum a toda a comunidade escolar.

A realização dos jogos se deu de maneira tranquila, uma vez que, apesar da competição, todos/as os/as envolvidos/as entenderam o significado da Copa, isto é, contribuir para o fortalecimento das relações sociais entre as escolas e entre os/as discentes dessas instituições. Dessa forma, foi uma ação que priorizou a formação do/a aluno/a cidadão/ã, ou seja, acima de tudo, contribuiu para que todos/as desfrutassem de um dia inteiro de atividades esportivas com aproximação das comunidades escolares. Ademais, essas ações valorizam o esporte na cidade e enriquecem os conhecimentos dos/as estudantes, além de oportunizar a interação entre alunos/as de diversas escolas, por meio da prática ou nas arquibancadas.

Diante do exposto, a oficina foi uma experiência única, tanto do ponto de vista dos/as pibidianos/as quanto dos/as estudantes. Os/As bolsistas puderam vivenciar e colocar em prática grande parte do funcionamento e da execução de uma atividade que contou com a participação de todos/as. Como enfatizam Borges e Alencar (2014), essa participação do/a futuro/a professor/a, de maneira efetiva, com os/as

estudantes no ambiente escolar, contribui para o processo de qualificação da prática pedagógica, pois possibilita uma maior aproximação social dos processos de ensino e de aprendizagem. Ademais, permite uma formação crítico-social, por meio das metodologias ativas, as quais podem ser utilizadas como recurso didático-pedagógico na prática docente.

A última ação realizada foi a Olimpíada das Cores, que ocorreu no último trimestre do ano de 2019, sendo organizada pelos/as estudantes de todas as turmas do Ensino Médio, com suporte dos/as pibidianos/as e da direção, que esclareceram dúvidas e orientaram os/as alunos/as com relação às atividades. Essa relação entre teoria e prática é determinante para uma educação de qualidade e para o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo. Ademais, conforme Gatti *et al.* (2011), a contribuição para a aproximação entre teoria e prática leva em consideração a formação inicial de qualidade para os/as pibidianos/as, ampliando suas oportunidades de se inserir tanto no ensino quanto na pesquisa e na extensão, por meio de suas ações no espaço escolar.

A Olimpíada foi realizada em dois dias e objetivou oportunizar um momento de descontração e interação entre os/as diversos/as envolvidos/as. As atividades promovidas foram: cabo de guerra; tênis de mesa; queimada; circuitos; futsal; voleibol; handebol; atletismo; jogos eletrônicos; quiz; *covers*; charadas. Além disso, esses jogos e tarefas realizadas foram desafiadoras para todos/as, contribuindo tanto para a formação dos/as pibidianos/as quanto para a formação pessoal dos/as alunos/as. Nessas atividades, foi preciso, por exemplo, lidar com diferenças entre os/as integrantes das equipes e compartilhar o espaço escolar, visto que as tarefas foram realizadas, simultaneamente, na quadra, no pátio e no ginásio.

Salienta-se que a união dos estudantes da escola com os/as pibidianos/as foi uma conexão muito boa, seja em relação à organização, seja no que se refere ao empenho para que a ação impactasse no ambiente da escola, por meio da união as

turmas em prol da coletividade. Participaram da ação cerca de 190 estudantes, os/as quais foram sorteados/as aleatoriamente pelos/as pibidianos/as e, em seguida, divididos/as em quatro equipes, representadas pelas cores vermelha, amarela, verde e azul.

Cada equipe teve como apoio um/a professor/a titular da escola e um/a pibidiano/a. A participação dos/as pibidianos/as e dos/as professores/as de outras disciplinas foi uma motivação extra para os/as alunos/as, além de enriquecer a ação proposta, pelos diferentes aportes que tais agentes trouxeram às atividades. Os/As docentes de outras disciplinas foram convidados/as e prontamente aceitaram o convite.

A ação realizada proporcionou trabalhar conjuntamente com professores/as e estudantes, os/as quais estavam em uma mesma equipe, planejando as estratégias de trocas de conhecimentos para colaborar com o grande grupo. Salientamos que, o conhecimento produzido, estimulado por meio de métodos ativos, aqui por meio de um evento escolar, auxilia no desenvolvimento da comunicação e das boas relações sociais, contribuindo também para tornar a escola um lugar prazeroso, de trocas de saberes e de interação social.

No último momento da ação, foi realizada uma avaliação geral, na qual foram obtidas opiniões de toda a comunidade escolar sobre as atividades desenvolvidas pelos/as pibidianos/as na escola, assim como sobre as contribuições do PIBID para o ambiente educacional. Foi ressaltado que o programa motivou tanto os/as alunos quanto os/as professores/as da escola, promovendo um envolvimento efetivo dos/as estudantes nos processos de ensino e de aprendizagem. Em outras palavras, foi reconhecida a participação ativa desses/as alunos/as no contexto escolar.

Na avaliação final realizada pelos/as pibidianos/as, foi ressaltado o quanto a experiência no programa PIBID ajudou na constituição do ser professor/a, e como foi possível relacionar o que estava ocorrendo na prática pedagógica à teoria

desenvolvida na universidade. Além disso, a vivência de estar nesse contexto foi mais uma motivação para continuar a vida acadêmica, pois possibilitou lidar com as mais diversificadas situações que ocorrem no espaço escolar, seja nas interações diretamente com os/as estudantes, seja no contato com os/as professores/as e a equipe diretiva.

Em relação às expectativas iniciais com o programa, é necessário salientar que todas as ações realizadas, tanto nos encontros na escola quanto na universidade, atingiram positivamente as expectativas dos/as graduandos/as em relação a sua formação inicial. A oportunidade de ingressar, desde o segundo semestre do curso de formação, no espaço escolar onde será sua futura área de atuação, é um diferencial do PIBID. Além disso, o programa aproxima os/as estudantes da Educação Básica com os/as do Ensino Superior, por meio de conversas sobre como é a universidade, motivando muitos/as alunos/as da escola a almejem isso para as suas vidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste relato, destacou-se a potencialidade do PIBID para a construção de saberes relativos à docência. Discutiu-se como a experiência com o PIBID, em conjunto com a atuação direta no ambiente escolar, foi um processo que agregou experiências significativas à formação inicial e pessoal dos/as futuros/as professores/as, possibilitando aliar a teoria e a prática pedagógica. Além disso, no contexto educacional, as ações desenvolvidas contribuíram nos processos de ensino e de aprendizagem, por meio da construção coletiva e de uma atuação mais ativa dos/as alunos/as nas aulas.

Atrelado a isso, o PIBID contribui para o início do processo de desconstrução da pedagogia tradicional, tendo como suporte as metodologias ativas, propondo práticas que contribuem para uma formação mais autônoma dos/as alunos/as. Além

disso, a interação social pedagógica entre acadêmicos\as da universidade, estudantes do ensino básico e professores\as da escola, colabora para o crescimento acadêmico, profissional e social de todos/as envolvidos/as.

O PIBID não apenas contribuiu para formação pessoal e profissional dos/as discentes bolsistas, mas também ampliou oportunidades de estarem inseridos/as em diferentes espaços da universidade, participando de eventos de ensino, pesquisa e extensão. Com base nas ações realizadas, percebe-se que o PIBID é de suma importância para a união de professores/as em exercício e acadêmicos/as em formação, incentivando debates no espaço educacional.

A experiência evidenciou a utilização de metodologias ativas pelos/as bolsistas do PIBID, o que contribuiu nas atividades que foram planejadas com o intuito de possibilitar que os/as alunos/as fossem mais ativos/as nos processos de ensino e de aprendizagem, compreendendo os benefícios das aulas de Educação Física e os valores aprendidos nesse contexto, os quais podem ser utilizados fora do ambiente escolar. Ações, como as descritas neste relato, podem mobilizar o ambiente escolar, no intuito de uma instituição mais receptiva aos movimentos dos/as estudantes, oportunizando a participação desses/ na tomada de decisões.

A utilização de metodologias ativas proporciona o envolvimento de todos/as no processo educacional, seja por meio de trocas de conhecimento, seja por meio da interação no espaço escolar e da escuta do coletivo. Oportunizar mais autonomia aos/às estudantes é fundamental na perspectiva daqueles/as que desejam tornar as aulas mais atrativas e colaborativas. Cabe destacar, ainda, que as ações em grupos vêm evidenciando possibilidades de uma nova elaboração de conhecimento, assim como de integração e de questionamentos acerca de si e dos/as outros/as, o que tem extremo significado nesta atual conjuntura individualista em que se vive.

Percebeu-se que o estudo colabora para evidenciar práticas que podemos acrescentar nos ambientes acadêmicos de todos os níveis, de forma que os/as

estudantes estejam presentes e motivados/as. Além disso, ações realizadas em conjunto com outras escolas, ajudam a minimizar a distância existente entre diferentes instituições de ensino, oportunizando conhecer e conviver com outras realidades.

Por fim, destaca-se a necessidade de mais fomento a políticas públicas na Educação brasileira, por meio de programas com foco na formação de futuros/as professores/as que promovam, assim como o PIBID, um impacto significativo nos processos de ensino e de aprendizagem. Programas desse tipo tendem a diminuir as barreiras entre a escola básica e a universidade, proporcionando uma efetiva relação entre teoria e prática nos cursos de formação de professores/as.

REFERÊNCIAS

AKKARI, Abdeljalil; TARDIF, Maurice. A inserção profissional no ensino: alguns pontos de referência sobre uma realidade complexa. *In*: GUIMARÃES, Célia Maria. (Org.) **Formação e profissão docente**. Araraquara, São Paulo: Junqueira e Marin, 2011. p. 124-141.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. Memoriais escolares e processos de iniciação à docência. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 2, p. 15-41, 2013.

BORGES, Tiago Silva; ALENCAR, Gidélia. 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. **Cairu em Revista**, Salvador, v. 3, n. 4, p.119-143, 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 04/2010 – Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica**. Brasília, 2013. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb/pdf/d_c_n_educacao_basica_nova.pdf. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relatório de gestão PIBID**. Brasília, 2011. Disponível em: <https://www2.unesp.br/portal#!/prograd/pibid18080/publicacoes/relatorio-de-gestao-2009-2011/>. Acesso em: 24 jul. 2020.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria Nº 259, 17 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre objetivos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Brasília, 2019. Disponível em: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=3023>. Acesso em: 12 ago. 2020.

DEMO, Pedro. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento** Petrópolis: Vozes, 2004.

GATTI, Bernardete Angelina; ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; GIMENES, Nelson Antonio Simão; PASSOS, Laurizete Ferragut. Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa a Iniciação à Docência (PIBID). **Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, v. 41, p.1-120, 21 set. 2014. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/textosfcc/issue/view/298/6>. Acesso em: 22 jul. 2020.

KFOURI, Samira Fayez; MORAISA, Gilberto Carmo de; JUNIORA, Osmar Pedrochi; PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. Aproximações da escola nova com as metodologias ativas: ensinar na era digital. **Revista Ensino, Educação Ciências Humanas**, Londrina, v. 20, n. 2, p. 132-140, 2019.

MORAN, José. Mudando a Educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa. Torres (org.) **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**. vol. II. Ponta Grossa: UEPG- PROEX, 2015. p. 15-33. Disponível em: <https://www.uniavan.edu.br/uploads/arquivo/N62vWDM7yb.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2020.

ROSA, Cristian; Leandro Lopes; GAMA, Maria Eliza Rosa. O PIBID na perspectiva da gestão escolar. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 15, n. 2, p. 113-121, 2018. Disponível em :

<http://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/1933/2392>. Acesso em: 26 out. 2020.

SOUSA, Mapoanney Nhalis Clares de; CRUZ, Cleciana Alves; SANTOS, Zélia. Maria Sousa Araújo; CÂNDIDO, Adriana Lima. Conhecimento de discentes sobre metodologia ativa na construção do processo de ensino aprendizagem inovador. **Revista Interdisciplinar**, Ceará, v.1, n.1, p. 61-74, 2018.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987

UFPEL. Universidade Federal de Pelotas. **Proposta Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência UFPeI 5^a.CRE/SMEd, em conformidade ao Edital CAPES N. 08/2018, Portaria Capes N. 45 de 12 e março de 2018 e Portaria N. 158, de 10 de agosto de 2017**. Disponível em: http://ccs2.ufpel.edu.br/wp/wp-content/uploads/2018/07/SEI_UFPeI-0204040-Edital-PIBID-ACADEMICOS.pdf. Acesso em: 12 jul. 2020.

**DOSSIÊ “ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E SAÚDE MENTAL NAS
UNIVERSIDADES BRASILEIRAS”**

Shirley Macêdo

shirley.macedo@univasf.edu.br

Doutora em Psicologia Clínica. Docente da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)

Joelma Ana Gutiérrez Espíndula

espindula.joelma@ufr.br

Doutora em Ciências. Docente da Universidade Federal de Roraima (UFRR)

Alessandro de Magalhães Gemino

alessandrogemino@gmail.com

Doutor em Psicologia. Docente da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

EDITORIAL

O Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi instituído em virtude das medidas de contenção da transmissibilidade da COVID-19 como alternativa para que as instituições educativas pudessem seguir seus calendários letivos, já que houve necessidade da suspensão das aulas presenciais. Frente ao cenário, as Instituições de Ensino Superior (IES), ao optarem por uma nova metodologia de ensino, ofertaram remotamente capacitações para o uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), e de ferramentas de ensino/metodologias ativas de avaliação para docentes lecionarem on-line.

O ERE não é Ensino à Distância (EaD), visto que este último, dentre outras diferenças, oferta suporte contínuo e sistemático aos processos de ensino-aprendizagem, resulta de design planejado e adota avaliação eficiente e meticulosa

(MACÊDO *et al*, 2021), aspectos que não contemplam as adaptações das IES ao ERE, pois neste não se prescreve um ambiente educacional de ponta, mas simplesmente se objetiva possibilitar acesso rápido ao ensino, ofertando suporte aos docentes e discentes em momentos de crise, como foi o caso da pandemia da COVID-19.

Nessa nova modalidade de ensino, os docentes assumem maior controle do design e desenvolvem sozinhos processos de implementação das disciplinas, improvisando soluções rápidas em circunstâncias muitas vezes inadequadas, principalmente diante do contexto de *home office* que precisaram instalar para dar conta de suas atribuições funcionais de ensino, pesquisa e extensão. Todos esses fatores podem gerar desgaste no trabalho e afetar suas percepções dos resultados/qualidade do seu fazer cotidiano.

É preciso lembrar que esses profissionais já vinham enfrentando no Brasil desvalorização social, econômica e política, além de sobrecarga de trabalho, em virtude, dentre outros, da cultura da alta performance e do produtivismo acadêmico. Tudo isso foi agravado quando eles tiveram que, durante uma crise sem precedentes na história da humanidade, enfrentar diversos desafios atípicos: uso de novas TDIC; reinvenção da prática pedagógica e do contexto das relações interpessoais com seus alunos; atendimento aos universitários, que muitas vezes extrapolaram seus expedientes diários de trabalho; além de exigências de oferta de serviços ou mesmo atendimento a esses alunos por diferentes TDICs.

Além disso, tiveram que adequar seus espaços de trabalho no contexto de suas residências, sobrepondo papéis sociais de sua vida pessoal/atividades domésticas ao seu papel de trabalhador no exercício de suas atividades funcionais como docente. Conseqüentemente, o tempo dedicado ao trabalho aumentou consideravelmente. Todos esses fatores de risco podem resultar emnexo causal

doença-trabalho, como apontam estudos realizados recentemente, a exemplo do de Macêdo, Amorim e Souza (2021).

Por sua vez, estudantes, sejam de graduação ou pós-graduação, enfrentaram diversos obstáculos, para além daqueles que já vinham enfrentando diante de inúmeros fatores de risco, os quais permitem que determinados autores identifiquem o sofrimento entre universitários como uma questão de saúde pública (a exemplo de PADOVANI *et al.*, 2014). Muitos desses estudantes nem sempre têm acesso de qualidade ao ERE e a TDIC para auxiliá-los nas atividades on-line e/ou não dispõem de ambiente doméstico apropriado para estudar, também sendo afetados em sua saúde mental. Destacamos, aqui, aqueles que, além de tudo, enfrentam adversidades como falta de recursos por estarem em vulnerabilidade social ou mesmo perderam suas bolsas estudantis; além, é claro, daqueles que são pessoas com deficiência. Tais fatores podem interferir na motivação para estudar e na necessidade/vontade de abandonar a vida acadêmica.

Essas problemáticas, além de sinalizar mais desigualdades na educação brasileira, principalmente por estudantes de IES públicas, foram enfrentadas com acesso precário às aulas online, sobrecarga de atividades síncronas/assíncronas, insegurança diante de maior exigência de autonomia e novos tipos de avaliação. Alguns universitários tiveram, inclusive, comprometimento do prazo de conclusão de seus cursos.

Nesse sentido, é realidade vivida, tanto por discentes, docentes e demais trabalhadores da educação, o excesso de exposição às TDIC e a falta de contato/convívio interpessoal na rotina acadêmica durante o ERE e o distanciamento social provocado pela pandemia da COVID-19. Esses sujeitos, portanto, tiveram potencializados fatores de riscos à manutenção de sua saúde mental, frente a uma realidade social que, além de evidenciar a fragilidade dos sistemas educacional e de

saúde pública do nosso país, gerou pressões institucionais para reestruturação da dinâmica de ensino-aprendizagem.

Para lidar com esses impasses, algumas instituições aplicaram programas de acessibilidade digital para seus discentes e ofertaram oficinas, rodas de conversa, seminários e mesas redondas sobre o impacto da pandemia da COVID-19 e do trabalho remoto para a comunidade acadêmica (MACÊDO; FARINHA; ESPÍNDULA, 2021; ESPÍNDULA, 2021). No entanto, deve-se salientar que não houve o devido comprometimento com a questão da acessibilidade para professores e estudantes com deficiência embora haja estudos que apontem, por exemplo, a participação de alunos estagiários e extensionistas com deficiência e em vulnerabilidade social realizando acolhimento psicológico on-line com eficácia e respeito mútuo (ESPÍNDULA, 2021).

Consideramos, portanto, ser preciso que estudiosos produzam conhecimentos denunciando os impactos do ERE e/ou propondo estratégias de enfrentamento do cenário e promoção de saúde mental para as universidades, até porque a pandemia não acabou e há indicadores científicos que a humanidade ainda vai enfrentar muitos contextos pandêmicos futuramente.

Por isso, entendemos a importância deste Dossiê, que tem por objetivo disseminar produções de conhecimento sobre a realidade do ERE, seus impactos na saúde mental das comunidades acadêmicas das universidades brasileiras, sejam públicas ou privadas, assim como sobre as possibilidades de intervenção no sentido de promoção de saúde e bem estar.

Portanto, os artigos que se seguem são de valiosa importância em um momento em que, mesmo tendo voltado presencialmente às suas atividades, as IES ainda enfrentam problemáticas geradas em consequência da pandemia e do ERE, dentre outras: necessidade de ações sistemáticas para intervir frente ao retorno da comunidade acadêmica para os corredores universitários; formato híbrido de ensino-

aprendizagem; professores e demais trabalhadores da educação afastados do trabalho por motivo de adoecimentos físicos e/ou transtornos mentais e do comportamento; evasão escolar; diminuição dos recursos para manutenção de bolsas e programas de pós-graduação; e falta de medidas protetivas resultantes de políticas públicas de atenção à saúde mental da comunidade universitária.

Desejamos uma boa leitura dos artigos que compõem esse Dossiê e acreditamos que juntos e juntas, principalmente os envolvidos e envolvidas diretamente com as universidades brasileiras, possamos pensar em ações de transformação dessa realidade social, já que o futuro da Nação, mais do que nunca, precisa validar a importância do conhecimento científico para a preservação da humanidade.

REFERÊNCIAS

ESPÍNDULA, Joelma Ana Gutiérrez. Aconselhamento psicológico on-line na UFRR: uma modalidade terapêutica de cuidado durante a pandemia COVID-19. In: In: ESPÍNDULA, Joelma Ana Gutiérrez, ANTÚNEZ, Andrés Eduardo Aguirre. **Psicologia Fenomenológica e saúde mental durante a pandemia da COVID 19: experiências e pesquisas**. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2021, p. 46-72. Disponível em: http://newpsi.bvs-psi.org.br/eventos/psicol_fenomenologica_saude_mental_covid.pdf Acesso em 02 ago. 2022.

MACÊDO, Shirley; AMORIM, José Luís; SOUZA, Melina Pinheiro Gomes de. Distanciamento social na pandemia da covid-19: estudo com docentes universitárias. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 27, p. e39455, 2021. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc27202139455>. Disponível em:

<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/39455>. Acesso em 17 jul. 2022.

MACÊDO, Shirley; FARINHA, Marciana Gonçalves; ESPÍNDULA, Joelma Ana Gutiérrez. Cuidado na universidade durante a pandemia da COVID-19: experiências em diferentes Instituições Federais de ensino. In: ESPÍNDULA, Joelma Ana Gutiérrez, ANTÚNEZ, Andrés Eduardo Aguirre. **Psicologia Fenomenológica e saúde mental durante a pandemia da COVID 19: experiências e pesquisas**. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2021, p. 118-139. Disponível em: http://newpsi.bvs-psi.org.br/eventos/psicol_fenomenologica_saude_mental_covid.pdf Acesso em 02 ago. 2022.

MACÊDO, Shirley; HOLANDA, Adriano Furtado; RIBEIRO, Ana Ruth Ramalho; SOUZA, Jermyson Guimarães de; AMORIM, José Luís; SOUZA, Maria Helena Maia; GUIMARÃES, Sílvia Helena de Castro Silva. **Cartilha Núcleo de Cuidado ao Estudante Universitário (NUCEU): orientações para processos de ensino-aprendizagem remotos na universidade com saúde e qualidade de vida**. Petrolina, PE: UNIVASF, 2021. Disponível em: <https://portais.univasf.edu.br/noticias/cartilha-do-nuceu-com-orientacoes-para-processos-de-ensino-aprendizagem-remotos-sera-lancada-em-live-amanha-3/cartilha-final.pdf>. Acesso em 23 jul. 2022.

PADOVANI, R. C. et al. Vulnerabilidade e bem-estar psicológico do estudante universitário. **Revista Brasileira de Terapia Cognitiva**, v.10, n.1,p.02-10, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.5935/1808-5687.20140002>. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S18085687201400010002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 23 jul. 2022.



e-ISSN: 2177-8183

**REPERCUSSÕES DO ENSINO REMOTO PARA A PRÁTICA DOCENTE
UNIVERSITÁRIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA**

***REPERCUSSIONS OF REMOTE TEACHING FOR UNIVERSITY TEACHING
PRACTICE: AN EXPERIENCE REPORT***

***REPERCUSIONES DE LA ENSEÑANZA A DISTANCIA PARA LA PRÁCTICA
DOCENTE UNIVERSITARIA: REPORTE DE EXPERIENCIA***

Sílvia Raquel Santos de Moraes

Professora associada da
Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF
Laboratório de Estudos e Práticas
Transdisciplinares em Saúde e Educação - LETRANS

RESUMO

Com a pandemia por COVID-19, muitas mudanças ocorreram no ensino superior, incluindo a migração do ensino presencial para o ensino remoto emergencial. Esse modo de ensinar repercute na prática docente e no desenvolvimento de habilidades/competências do professor, muito embora essa relação ainda careça de maior sistematização. Trata-se de uma pesquisa qualitativa descritiva, em formato de relato de experiência. O objetivo foi descrever sobre a experiência de ensino remoto na educação superior na Universidade federal do Vale do São Francisco e suas repercussões à luz da Fenomenologia Hermenêutica de Heidegger. A experiência em questão foi marcada pelo esforço contínuo, principalmente por parte da professora-autora, em prol da interação dialógica/vínculo; priorizando-se as atividades síncronas em detrimento das assíncronas. A ocorrência frequente de câmeras desligadas, áudios mutados, problemas de conexão com a internet e baixa interatividade em tempo real, gerou dúvidas, ansiedade, cansaço; e aprofundou a sensação de solidão, descuido, inutilidade, estranhamento. Por vezes, a impressão de “falar para ninguém” e de “não enxergar pessoas”, foi compartilhada com os

584

estudantes, mas não cessou a atmosfera de silêncio. Como repercussões potentes, destaca-se o baixo índice de atrasos e a possibilidade de muitos estudarem de suas localidades, mesmo que nem todos dispusessem de recursos tecnológicos e de espaços propícios para tal. Por outro lado, tem-se repercussões complicadas como a baixa vinculação e interatividade em tempo real, turmas e processo de comunicação volumosos, retrabalho em atividades assíncronas, dificuldade de transpor o ensino da prática para as telas, sensação de solidão durante as aulas, desmotivação e desconforto ergonômico. Concluiu-se que o ensino remoto tem potencial para alinhar-se com a docência presencial e não de substituí-la, de modo a não precarizar o trabalho docente e nem de esvaziá-lo de significados.

Palavras-chave: Educação Superior. Pandemia. Ensino Remoto Emergencial.

ABSTRACT

With the COVID-19 pandemic, many changes have taken place in higher education, including the migration from face-to-face teaching to emergency remote teaching. This way of teaching has repercussions on teaching practice and on the development of teacher skills/competencies, even though this relationship still lacks further systematization. This is a descriptive qualitative research, in an experience report format. The objective was to describe the experience of remote teaching in higher education at the Federal University of Vale do São Francisco and its repercussions for teaching practice, discussing the repercussions of this type of teaching in the light of Heidegger's Hermeneutic Phenomenology. The experience in question was marked by the continuous effort, mainly on the part of the teacher, in favor of dialogic/bonding interaction; prioritizing synchronous activities over asynchronous ones. The frequent occurrence of cameras turned off, muted audio, internet connection problems and low interactivity in real time, generated doubts, anxiety, fatigue; and deepened the feeling of loneliness, carelessness, uselessness, estrangement. At times, the impression of "talking to no one" and "not seeing people" was shared with the students, but the atmosphere of silence did not cease. As powerful repercussions, the low rate of delays and the possibility for many to study from their localities stand out, even if not all of them have the technological resources and suitable spaces to do so. On the other hand, there are complicated repercussions such as low connection and interactivity in real time, large classes and communication process, rework in asynchronous activities, difficulty in transposing the teaching of practice to screens, feeling of loneliness during classes, lack of motivation and ergonomic discomfort. It is concluded that remote teaching has the potential to align itself with face-to-face teaching and not to replace it, so as not to make teaching work precarious or to empty it of meanings.

Keywords: Higher Education. Pandemic. Emergency Remote Teaching.

RESUMEN

Con la pandemia de COVID-19, se han producido muchos cambios en la educación superior, incluida la migración de la enseñanza presencial a la enseñanza remota de emergencia. Esta forma de enseñar tiene repercusiones en la práctica docente y en el desarrollo de habilidades/competencias docentes, aunque esta relación aún carece de mayor sistematización. Se trata de una investigación cualitativa descriptiva, en formato de relato de experiencia. El objetivo fue describir la experiencia de la enseñanza a distancia en la enseñanza superior de la Universidad Federal del Vale do São Francisco y sus repercusiones para la práctica docente, discutiendo las repercusiones de este tipo de enseñanza a la luz de la Fenomenología Hermenéutica de Heidegger. La experiencia en cuestión estuvo marcada por el esfuerzo continuo, principalmente por parte de la docente, a favor de la interacción dialógico/vinculante; priorizando las actividades sincrónicas sobre las asincrónicas. La frecuente ocurrencia de cámaras apagadas, audio silenciado, problemas de conexión a internet y baja interactividad en tiempo real, generaba dudas, ansiedad, cansancio; y profundizó el sentimiento de soledad, descuido, inutilidad, extrañamiento. Por momentos, se compartió con los estudiantes la impresión de “no hablar con nadie” y de “no ver a la gente”, pero la atmósfera de silencio no cesó. Como poderosas repercusiones se destacan el bajo índice de demoras y la posibilidad de que muchos estudien desde sus localidades, aunque no todos cuentan con los recursos tecnológicos y espacios adecuados para hacerlo. Por otro lado, hay repercusiones complicadas como baja conexión e interactividad en tiempo real, clases y procesos de comunicación extensos, reelaboración en actividades asincrónicas, dificultad para trasladar la enseñanza de la práctica a las pantallas, sentimiento de soledad durante las clases, falta de motivación y incomodidad ergonómica. Se concluye que la enseñanza a distancia tiene el potencial de alinearse con la enseñanza presencial y no de sustituirla, para no precarizar la labor docente ni vaciarla de significados.

Palabras clave: Educación Superior. Pandemia. Enseñanza remota de emergencia.

INTRODUÇÃO

Durante a pandemia por Covid-19, inúmeros desafios têm se apresentado para a humanidade. Em se tratando do ensino superior, uma das maiores

dificuldades tem sido a migração obrigatória do ensino presencial para o ensino remoto emergencial (ERE), que perdura há dois anos e se desdobra no contexto de uma crise sanitária global e sem precedentes. Com isso, todas as atividades que compõem a carreira acadêmica de um professor universitário (ensino, pesquisa, extensão e gestão) passaram a ocorrer, prioritariamente, de modo remoto e com uso de tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICS). Com isso, surge a necessidade de se pesquisar e conhecer de modo mais aprofundado, as repercussões do ensino remoto para os atores envolvidos no processo educativo e para a prática docente.

O ensino remoto emergencial (ERE) foi regulamentado pelo Ministério da Educação (MEC) através da Portaria nº. 343 de 17 de março de 2020, a qual foi revogada pela Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020 e dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a pandemia da Covid-19 (BRASIL, 2020). Esta modalidade de ensino decorre da necessidade de conter o avanço da disseminação do novo coronavírus (CUNHA et al, 2020), constituindo-se como uma forma excepcional de garantir o acesso à educação sistematizada em todos os níveis de ensino. Mediante o uso de Tecnologias Digitais de Interação e comunicação (TDICs), ocorrem aulas síncronas (ao vivo) e assíncronas (gravadas), com uso de plataformas *on-line* e compartilhamento de materiais digitais; além de reuniões, eventos científicos, projetos de extensão, encontros de pesquisa. E assim, mesmo geograficamente distantes e em espaços distintos, professores e estudantes têm a chance de prosseguir com os estudos mediante atividades mediadas pelo uso do computador conectado à internet.

O ERE perdurou por aproximadamente dois anos nas IES de todo o país e consiste na realização de aulas síncronas (ao vivo) intercaladas com aulas gravadas (assíncronas) e disponibilização de materiais de estudo em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA).

O ensino remoto não é sinônimo de educação à distância (EaD). A EaD é uma modalidade distinta criada para quem reside em localidades onde não se tem acesso ao ensino superior presencial. No Brasil, as bases legais da Educação a Distância foram estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996), pelo Decreto n.º 2494, de 10 de fevereiro de 1998 (publicado no D.O.U. DE 11/02/98), Decreto n.º 2561, de 27 de abril de 1998 (publicado no D.O.U. de 28/04/98) e pela Portaria Ministerial n.º 301, de 07 de abril de 1998 (publicada no Diário Oficial da União 09/04/98). A EaD requer polos presenciais e logística própria, pois conta com tutores como mediadores do processo de ensino-aprendizado e isso não acontece no ensino remoto emergencial.

Martins e Almeida (2020) apontam que a pandemia da Covid-19 acirrou o clima de insegurança sobre o futuro, dificultando o retorno para a educação presencial. Somado a isso, têm-se o currículo da maioria das instituições de ensino superior (IES) que não foi criado para aplicação na modalidade remota. Ademais, a instauração do ERE ocorreu sem preparação prévia, dificultando o acesso de todos os estudantes, levando à exclusão daqueles mais vulneráveis (NEVES et al, 2021). O acesso ao ERE foi considerado uma tarefa difícil, pois nem todos os estudantes e professores tinham acesso prévio e facilitado à internet e aos equipamentos tecnológicos, e nem tampouco, dominavam o uso de ferramentas e plataformas digitais.

Ademais, especialistas já previam e defendiam o retorno às aulas no formato híbrido (ensino remoto intercalado com aulas presenciais), o qual pôde se constituir como uma alternativa temporária e/ou permanecer como possibilidade educativa num futuro pós pandemia nas universidades públicas e privadas.

O ensino híbrido (EH) segue uma tendência de mercado que incorpora recursos das tecnologias digitais, descentralizando a figura do professor, o qual

passa a ser um mediador e consultor do conhecimento e não mais o único responsável pela transmissão do saber. Cabe aos estudantes, o protagonismo e a corresponsabilização pelo processo de construção de conhecimento, com acompanhamento e supervisão da *expertise* de um professor, em prol da sistematização do saber.

Segundo Valente (2015), a implementação do ensino híbrido requer qualificação docente, adequação curricular, além de atividades curriculares e adaptações na sala de aula. Esse modelo de ensino ainda é visto com reservas por grande parte dos educadores, uma vez que pode levar à mercantilização e precarização do ensino e da prática docente, banalizando o processo de aprendizagem e relegando a um segundo plano a formação crítica e cidadã dos estudantes. Por outro lado, o EH é uma alternativa para atender diferentes demandas na atualidade vigente, mas que exige um protagonismo comprometido e uma autonomia crescente por parte de todos os atores envolvidos.

Mesmo com interrupções e adiamentos, algumas IES já conseguiram mesclar turnos presenciais com atividades remotas. Contudo, para fins de desenvolvimento desse artigo, focou-se apenas na experiência de ensino remoto, ocorrida de março de 2020 a dezembro de 2021, em dois cursos da área de saúde da Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf).

O objetivo desse relato foi refletir sobre a experiência do ensino remoto e de suas repercussões para a prática docente no ensino superior, fundamentado pela Fenomenologia Existencial Hermenêutica de Martin Heidegger. Essa perspectiva em interlocução com a Psicologia, parte da compreensão da coexistência homem-mundo e da historicidade de mundo vivido que interfere na composição de saberes. Assim, a Fenomenologia consiste no estudo dos fenômenos que se apresentam para alguém em um dado contexto de aparecimento. E hermenêutica diz respeito à interpretação da experiência

baseada na compreensão que emerge dos modos de afetação que o homem estabelece com seus pares numa dada historicidade de mundo. Sendo assim:

“A inspiração fenomenológica existencial inaugura outro modo de compreender a pesquisa qualitativa em Psicologia, ao pôr a experiência como guia e ao possibilitar uma torção na compreensão de método enquanto hódos-metá. Tal modo de pesquisar, iluminado por pressupostos não metafísicos, pode suscitar reflexões/compreensões sobre o fenômeno que se busca conhecer; reflexões que se fazem no percurso da pesquisa, seguindo as pistas da questão que norteia o pesquisador e o movimento do próprio fenômeno.” (SILVA et al, 2017, p.110)

A experiência de ensino remoto na educação superior: uma breve leitura fenomenológica hermenêutica

Tematizar a experiência em questão é algo relevante devido a sua originalidade/atualidade, haja vista, o prolongamento da pandemia e as mudanças por ela provocadas e/ou acentuadas em diversas esferas da vida, incluindo o setor da educação. O foco desse artigo reside no estudo da experiência humana como fonte primeira e originária de conhecimentos. É da experiência que nasce a singularidade do sentir, do pensar e do agir no mundo. E é também pela experiência que nos damos conta do que acontece conosco e com o entorno.

O termo experiência aponta para o conhecimento adquirido com a prática e com a vivência subjacente ao conhecimento acumulado (AMATUZZI, 2007). Ou seja, a experiência nos diz de um olhar que se volta para o vivido como expressão maior da experiência. Portanto, as noções de ensino remoto e de experiência transversalizam a construção e desenvolvimento desse relato.

Bondía (2002) considera a experiência como sinônimo daquilo que acontece para nós e que nos toca/atravessa, podendo gerar um saber próprio e singular que não pode ser reduzido a um método ou a uma opinião. A experiência tem sido cada vez mais rara pelo excesso de informações e de

trabalho e, também, pela escassez de tempo para pensar/escutar/olhar/sentir o vivido. Assim, a experiência é marcada pelo modo como somos afetados nos encontros, inclui a reflexão do que se prova/experimenta; e diferencia-se da mera informação sobre as coisas e da excitação provocada pelas sensações momentâneas. A experiência é o modo como somos atravessados pela reflexão do vivido.

Benjamin (1994), por sua vez, afirma que a experiência se aproxima de uma comunicação artesanal de uma história vivida e transmitida por meio da narrativa. Inclui, portanto, a descrição do vivido e do contexto percebido por meio da singularidade do narrador. Isso se distancia e se diferencia de um mero relatório técnico.

Aho (2020), apoiado pelo pensamento heideggeriano, nos apresenta uma compreensão do quanto a pandemia em curso perturbou o senso de familiaridade cotidiana de outrora, minando nossa capacidade de compreender e dar sentido às coisas, nos deixando mais confusos e ansiosos. Para o autor, a sensação de estranheza e de “não se sentir em casa” não é simplesmente algo que sentimos em tempos de crise, mas corresponde a quem somos nesse mundo inóspito. Isto é, nossa existência é marcada pelo indeterminado, pelo aberto, pelo possível. Tudo isso nos toca de diversos modos, nos dispendo a atmosferas afetivas distintas.

Já Borges-Duarte (2018), filósofa portuguesa e estudiosa de Heidegger, nos lembra sobre a importância de se pensar acerca dos paradoxos da época em que vivemos. Ora permeada pelo sossego, ora por desassossego, sobretudo pela aceleração do tempo presente. Sintomas como estresse, cansaço e ansiedade aparecem como formas de se proteger das solicitações excessivas de um mundo sem pausas. Assim, é possível que o homem se entregue ao compasso exigido, chegando à exaustão, ao tédio, ao estresse, à perda da

própria liberdade. Pode ser ainda que este homem se canse de corresponder às exigências temporais, sucumbindo ao sofrimento, desacelerando, desocupando-se, desistindo de sua potência de ação no mundo. Seguindo essa direção, Matos (2017) aponta que o tempo se torna vazio e monótono, distanciando-se da tradição, da imaginação criativa e do pensar. Agora o homem passa a preencher o seu tempo com excessos, vícios, repetições, compulsões, violência, intolerância, fragmentação social, pois já não consegue criar diante do novo/mudança. E assim, o tempo deixa de ser experienciado/vivido e vai sendo preenchido de ocupações, a ponto de se tornar esvaziado de sentidos e, por fim, cai no esquecimento (MATOS, 2007).

Quando se trata da tecnologia e de seu uso intensivo na época atual, esta parece ter cerceado a quantidade de tempo livre e de qualidade que podemos dispor, com algum grau de liberdade. Ficamos vulneráveis ante os paradoxos e, logo preenchemos as horas (supostamente livres) com qualquer excesso (trabalho, distração, comida, vícios, consumo) para tentar “driblar” a nossa condição de indeterminação existencial. Contudo, a situação tende a se repetir e por não saber como lidar com os paradoxos desse mesmo tempo que clama por sentidos, podemos ser convencidos sobre a necessidade do ócio e das pausas. Mas, logo seremos impelidos a preencher o tempo, novamente, com algo produtivo, útil, positivo, inclusive em intervalos de descanso. E assim, caímos, mais uma vez, na trama da sociedade do cansaço (HAN, 2015). Diante do exposto e em consonância ao pensamento heideggeriano, Borges-Duarte (2018) aponta para a importância da serenidade em prol de uma vida mais contemplativa, tendo em vista as tensões presentes na relação do homem com o seu tempo.

Han (2015), por fim, continua a apresentar o panorama da sociedade contemporânea hiper conectada e regida pela aceleração do tempo. Tem-se um tempo intensificado/contraído, marcado pela cobrança por

produtividade/desempenho a todo custo. O autor denomina tal sociedade de positiva, devido a sua tendência de suprimir sentimentos negativos, manifestações de alteridade e de sofrimento, exaltando a potência da realização humana e a produção incessante de informações.

Assistimos a um processo de superficialização das coisas, de pobreza ou até abolição da experiência, sobretudo com a ideia de tempo encurtado/acelerado e a redução da atenção focada na atualidade. Tudo se torna passageiro, instantâneo, imediato. E assim, tratamos logo de evitar e de superar as fragilidades, convertendo-as em doenças, transtornos ou problemas a serem eliminados, sanados, curados. (FEIJOO, 2013; 2019). Essa leitura de mundo nos recorda do alerta de Heidegger (1998) acerca do esquecimento do sentido do ser das coisas, anunciado desde o século passado.

O pensamento dos autores supracitados e alguns questionamentos oriundos de nossa experiência docente no ensino remoto contribuíram para o delineamento desse estudo, realçando sua relevância e pertinência.

O processo prolongado de distanciamento social para contenção do novo coronavírus, a descontinuidade das atividades práticas do período anterior ao ensino remoto, as dificuldades inerentes ao uso das TDICs, a necessidade do desenvolvimento de novas competências e habilidades profissionais, juntamente com os efeitos complexos da pandemia, tem interferido e modificado o processo de ensino-aprendizagem nas universidades.

Diversas são as mudanças ocorridas no âmbito educacional, as quais ainda carecem de um pensar mais demorado, como diria Heidegger (2001) haja vista que tais mudanças, embora estejam travestidas de historicidade e se pareçam com algumas coisas do formato das aulas de outrora, é relativamente recente nessa forma de apresentação. Ainda não se construiu uma compreensão sistemática sobre o modo como tudo isso nos afeta, nos convoca, nos toca e nos dispõe a “se fazer presentes” na prática docente.

Esse “terceiro” chamado “tecnologia” aparece então como um fenômeno epocal, que atravessa nossa forma de trabalhar e, também, nosso modo de ser e de estar no mundo. O contato incessante com a tecnologia, mesmo que para fins educacionais, pode desencadear cansaço, tristeza, desmotivação, apatia, enfim, afetos que podem levar à dor, à desatenção, ao sofrimento, e por vezes, ao adoecimento.

Evocando o pensamento de Heidegger (2001; 2007), percebe-se que a crítica que ele fazia não era em relação à técnica ou à tecnologia em si, mas sobre a forma de se relacionar com elas. Para o autor, a técnica não é neutra e pode nos afastar do pensar e da liberdade.

O estado de “mercantilização do ensino” e a precarização do trabalho docente tem sido marcado pela lógica neoliberal e pelo trabalho incessante em prol da fabricação de produtos, bens e serviços. Dentre os produtos gerados, tem-se aqueles de característica intangível, como a produção de conhecimento e a veiculação de informações/conteúdos. Hoje, a produção de material informativo com ou sem crivos se tornou incessante, sobretudo nas mídias digitais. Tal atividade nos faz recordar do que Heidegger (2001;2007) chamou de era da técnica e que consiste num modo de ser e de estar no mundo dominado pelo poder de controle, previsão e reprodução em massa. Assim, o filósofo recomenda que estejamos atentos a essa forma de pensar, pois uma vez capturados pela era da técnica, tendemos a tratar a técnica como fim e não enquanto meio.

O pensamento mais próximo da era da técnica tende a ser hegemônico e foi chamado por Heidegger (2001), de pensamento calculante. Para o filósofo, esse pensamento caracteriza-se pela antecipação, representação mental e recomendação, ou seja, é um pensar que circula pela lógica do que já se conhece. Essa forma de pensar consiste numa espécie de planejamento antecipado, com fins de controle e exploração máxima dos recursos, por meio

da técnica. Em contrapartida, temos o pensamento meditante como aquele que aguarda o acontecimento das coisas em seu tempo de manifestação; ou seja, é um pensamento guiado pela reflexão, pelo questionamento do que aparece no horizonte de sentidos. Portanto, no pensamento que medita, há espaço para admissão de incertezas, dúvidas, questionamentos e mistérios, pois é um pensar que leva em conta, o caráter de provisoriedade da vida humana.

Por vezes, a produção de conteúdo na internet tem sido apresentada como sinônimo de “pensamento meditante” (HEIDEGGER, 2001) e/ou de ensino, muito embora mais se pareça com uma amostra do pensamento calculante (HEIDEGGER, 2001), retroalimentado pela indústria do *marketing* digital. E nisso reside um perigo, pois produzir conteúdo não é o mesmo que “fazer pensar/refletir”, debater ou ensinar. Educar não se resume ao repasse de informações, conforme já assegurava Paulo Freire (2005) em suas críticas à educação bancária.

Muitas pessoas têm se arvorado na tarefa de produzir conteúdo sem o uso de filtro/critério confiável para o tratamento das informações, tal como: curadoria, pesquisa, listagem de referências e checagem de informações. Assim, acabam apenas reproduzindo preconceitos, crenças e notícias falsas/sensacionalistas em favor próprio, sobretudo com uso da publicidade. A maioria não possui formação ou conhecimentos consistentes capazes de instruir/ensinar com propriedade. Portanto, esse espaço midiático, embora convidativo e lucrativo, pode contribuir ou não para a veiculação de aulas remotas.

A popularização da internet e o surgimento de aplicativos e modismos tecnológicos, compõem um cenário complexo para veiculação de conteúdos (inclusive de aulas), podendo constituir-se como um espaço de amplo alcance e divulgação do trabalho de diversos profissionais, incluindo o de professores. Contudo, esse cenário não garante que o trabalho docente seja devidamente

reconhecido e respeitado. Por vezes, a imagem e os direitos autorais do professor são descartados e uma mesma aula, que antes poderia ser dada ao vivo e diversas vezes com a devida remuneração, agora é replicada para milhares de pessoas ao mesmo tempo. O que está em jogo aqui não é o ato de defender ou de censurar o espaço midiático, mas sim, o de questionar a função que esses espaços têm tido para o desenvolvimento do ensino remoto e qualificação docente. Em nossa experiência, só veiculamos aulas gravadas em ambientes virtuais de cunho institucional e com acesso restrito, por entendermos que boa parte dos conhecimentos compartilhados tem caráter sigiloso e interessam a um público específico, por se tratar de intervenções psicológicas em situações de sofrimento psíquico. Apenas algumas *lives* e eventos ficaram gravados em plataformas abertas, por se tratar de discussões mais genéricas e de terem sido promovidas e administradas por outros profissionais ligados à universidade.

Com isso, questiona-se: com o advento das plataformas digitais e do ensino remoto, o professor estaria se aproximando mais do papel de um influenciador digital do que de um educador? A profusão de *lives* e de eventos científicos veiculados na internet, embora voltados para determinados públicos, mas transmitidos em massa, estariam a serviço de quê? É possível estabelecer um diálogo efetivo e vínculos entre os interlocutores, mesmo sem a interação em tempo real professor-estudantes? Ou isso poderia contribuir para o retrabalho do professor e aprofundamento da precarização de seu trabalho? O fato de muitos assistirem as aulas gravadas em tempos distintos, não estaria promovendo mais ansiedade no professor, que agora tem de acompanhar as perguntas em diferentes dias e horários e isso ultrapassa a carga horária usual de trabalho diário? Como responder aos apelos incessantes dos estudantes que clamam por encurtamento de leituras e de videoaulas, sem comprometer a qualidade do ensino?

Diante desses questionamentos, observa-se o quanto o contexto de realização do ensino remoto é complexo e com implicações diversas, sobretudo para professores e estudantes de cursos que nunca funcionaram fora da modalidade presencial também, para aqueles que não têm o acesso e/ou o domínio das TDICs.

Como desdobramentos do ensino remoto para a existência e para a qualidade de vida, destaca-se o risco da superexposição e da produtividade tóxica, o desinteresse por atividades educativas, a dificuldade de manter atenção concentrada por longos períodos de aulas, a possibilidade de adoecimento. (CAVALCANTI et al, 2020). Ademais, temos a predominância da imagem; o empobrecimento das narrativas; o encurtamento das falas ante o imperativo da positividade (HAN, 2015). Tais fenômenos são endossados por Fior e Martins (2020), ao indicarem a urgência de se pensar nas implicações do ensino remoto, o qual tem gerado sobrecarga de trabalho e pouco espaço para o desenvolvimento profissional do professor.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter descritivo em formato de relato de experiência. Assim, prioriza-se o mapeamento da realidade acerca do fenômeno estudado que é o ensino remoto e repercussões para a prática docente, bem como a interpretação com base em seus significados.

Com isso, o relato tomará como experiência, nossa prática de ensino remoto nos cursos de Psicologia e de Medicina da Univasf ocorrida no período de março de 2020 a janeiro de 2022. Tal experiência envolve não só a docência em si, mas também, as reflexões e interlocuções com a literatura especializada.

A experiência é aqui compreendida como sinônimo de vivência refletida, a qual é transmitida por intermédio da narrativa. A narrativa consiste numa espécie de testemunho vivo dos conhecimentos emergentes da reflexão do vivido. (BENJAMIN, 1994; DUTRA, 2002).

A narrativa e as anotações prévias de nossos diários de campo se constituem como dados dessa pesquisa. Tais dados foram interpretados com base no diálogo entre a Fenomenologia Hermenêutica de Martin Heidegger e autores contemporâneos de diferentes áreas de conhecimento que subsidiam a compreensão do tema em questão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante das intercorrências que nos aproximam e/ou nos distanciam uns dos outros nessa crise pandêmica, ressalta-se que a experiência em questão foi marcada ora pela tentativa de aproximação, ora pela sensação de distanciamento e de solidão. Além disso, tivemos preocupação, dúvida, cansaço, esgotamento mental, estresse, retrabalho, dificuldades para manter uma comunicação aberta e inequívoca, interrupções ocasionadas por falhas de conexão com a internet, baixa interatividades dos estudantes e vínculos fragilizados entre os atores envolvidos. A experiência em questão aproxima-se do que Fior e Martins (2020) assinalaram a respeito das implicações do ensino remoto (sobrecarga de trabalho, pouco espaço para o desenvolvimento profissional do professor).

Nossa experiência foi se consolidando por meio de convites incessantes aos discentes para a interação dialógica, como também, pela solicitação de compartilhamento de experiências em tempo real, já que nossa prática se desdobrou com o predomínio de atividades síncronas semanais. De um modo geral, as únicas aulas assíncronas foram aquelas destinadas à apresentação do

programa das disciplinas e seu detalhamento. As demais aulas ocorreram em dias e horários previamente definidos no ato de matrícula dos estudantes, com intervalos regulares (porém, mais curtos) e menor tempo de duração, pois o restante da carga horária foi complementada por atividades assíncronas.

Na maior parte do tempo, as tentativas recorrentes em prol da interatividade e da participação discente não lograram êxito. Deste modo, permanecia a sensação aumentada de solidão, o silêncio e o estranhamento. Em muitas situações, a apatia e a desmotivação “sufocavam” nossa alegria, esperança e encantamento com a prática docente abrindo espaço para a manifestação de afetos tristes e ansiosos.

Poucas vezes os estudantes corresponderam ao apelo pela troca comunicacional e isso ocorreu com mais frequência em graduandos de medicina. Na ocasião, saíamos da atmosfera de aparente ausência, desinteresse e desatenção e éramos transportados para um clima de leveza e significância, as quais foram sustentadas por meio de comentários, perguntas, risadas, envio de mensagens escritas e uso do recurso “levantar as mãos”. Com isso, saíamos da aula não apenas com a sensação de “dever cumprido”, mas também, com a certeza de que havia alguém “presente e atento”. Essa sensação de pertencimento nos fez recordar acerca do papel transformador da educação e da nobreza da atenção humana. Para Weil (1942), a atenção se destaca como a forma mais rara e pura de generosidade, sendo composta por paciência, esforço, vontade e método (WEIL, 1942 citada por BINGEMER, 2002).

Já no curso de Psicologia, sobressaíam discursos de mal-estar, falas de descontentamento relacionadas à ausência de disciplinas práticas, ao modo de funcionamento da universidade e ao atraso da formatura. Em comum, foi notória a queixa dos estudantes sobre os danos da pandemia, as dificuldades de se manter na universidade e de aprender por meio dessa nova modalidade de ensino e em lugares desprovidos de privacidade e conforto.

Alguns comentários dos estudantes, durante essas aulas remotas, nos ajudaram a permanecer na prática docente e a não sucumbir ao modo “faz de conta”. Seguem alguns comentários registrados e retirados de nosso diário de campo: “obrigada por suas aulas, elas estão salvando a pandemia”, “minha mãe adora suas aulas e toda semana quer assistir”, “você interage com mais frequência e não deixa a aula ficar chata”, “obrigado por não desistir de nós”, “professora a senhora é muito engraçada” (trechos de aulas ministradas em novembro e dezembro de 2021).

Ressalta-se que os fenômenos supracitados não são exclusivos do ensino remoto, mas estão presentes nos modos de se viver e de se relacionar da atualidade. Na compreensão de Han (2015), temos vivido sem pausas e isso dificulta nossa atenção e percepção da realidade, gerando exaustão e encurtamento da liberdade.

A experiência de ensino remoto na Univasf deixou clara a distinção que há entre transmissão de conteúdos e desenvolvimento da capacidade de atuação profissional no ensino superior, conforme já expresso por Gusso e colaboradores (2020). Além disso, há de se considerar que, historicamente, o trabalho docente vem passando por um processo de precarização impulsionado pelo capitalismo, sendo a trajetória do professor marcada por progressões, (des)continuidades, e atravessamentos psíquico-emocionais (CASTRO NETA; CARDOSO & NUNES, 2021) que vão além dessa pandemia em curso.

No ensino presencial, era comum a recorrência de atrasos, interrupções de terceiros, falta de atenção e/ou de interesse, distrações pelo uso recorrente do telefone celular, entradas e saídas visíveis da sala de aula. Hoje, no ensino remoto, isso se tornou mais complexo de inferir, tendo em vista as intercorrências próprias do mundo digital e os contornos imprecisos da virtualidade.

A dificuldade de precisar todos esses acontecimentos, antes percebidos mais diretamente, e as considerações tecidas nesse relato, emergem da descrição rigorosa de nossa prática docente, a qual integra observações e notas oriundas do diálogo com estudantes e professores da Univasf e de outras IES. Os estudos de Cavalvanti et al (2021), Cunha et al (2020), Castro Neta et al (2021) e Fior et al (2020), em alguma medida, tangenciam parte dos acontecimentos aqui exemplificados. Daí a importância do desenvolvimento de novas pesquisas para aprofundar a compreensão do tema.

O contato remoto com turmas volumosas, a ausência de aparição de rostos, a baixa comunicação por intermédio da voz, a ausência e/ou profusão incessante de mensagens instantâneas e simultâneas, a inexistência do convívio dentro da universidade, as expectativas frustradas ante a possibilidade de retomadas presenciais, as incertezas provenientes do cenário pandêmico, a perda de pessoas por ocasião da Covid-19, o avanço da propagação de novos casos, a política negacionista vigente e tantas outras ocorrências macro/microinstitucionais têm dificultado o planejamento das aulas, acentuando o nível de ansiedade dos atores envolvidos no processo educativo e interferindo na disposição afetiva para aprender e manter-se na universidade.

A lista de fenômenos supracitados nos fez recordar de uma tonalidade afetiva profunda e muito presente em tempos atuais: a angústia. Para Heidegger (1998), a angústia é anunciada pelo aperto que sentimos no peito ante a apreensão diante do que está por vir, ou seja, nos angustiamos diante do contato com o incerto, com o imponderável, com a nossa condição de finitude e de nada existência.

Esse panorama imprevisível, acentuado pela crise pandêmica, dificulta o planejamento do ensino e interfere no modo de organização dos professores e das IES, impactando não só na possibilidade de retomada presencial e/ou híbrida, mas também, nas ações em prol da qualificação docente. Dessa

maneira, pode elevar o nível de precarização do ensino e aprofundar as iniquidades sociais existentes. Ademais, contribui para a fragilização dos vínculos humanos e traz efeitos danosos para as relações. A respeito disso, Bauman (2001) afirma que vivemos em tempos líquidos, os quais vem acompanhados pela fragilidade dos vínculos humanos e pelo processo de individualização acelerado, onde as pessoas estão menos predispostas a compartilhar afetos e aprofundar laços.

Algo que emergiu em nossa experiência de ensino remoto e que ilustra a complexidade desses tempos líquidos reside no fato dos estudantes alegarem motivos diversos para a não participação mais implicada e/ou direta nas aulas, tais como: ausência de microfone e de câmeras, inexistência de condições espaciais e ou/existenciais satisfatórias, falhas de conexão com a internet no momento da aula e/ou outra atividade concorrente com o horário da aula.

A baixa interação discente dificultou o acompanhamento da trajetória de aprendizado dos estudantes e nos convocou a criar estratégias com uso das TDICs em favor do processo educativo. Contudo, isso não ocorreu a contento e apresentou-se como um desafio complexo. Embora tenhamos participado de vários eventos formativos, ainda assim, não foi suficiente para nosso engajamento e domínio de múltiplas plataformas.

Em nossa compreensão, o lançar-se por outros caminhos pedagógicos exige desprendimento do que já sabe e isso não acontece de repente. Ao contrário, requer tempo, dedicação e amadurecimento, a fim de que possamos transpor os conhecimentos adquiridos e não apenas, as informações a respeito de algo que virou “modismo”.

No ensino superior, não somos meros transportadores de informações, mas antes, tradutores e intérpretes da realidade numa dada área de conhecimento. Para que isso aconteça, é preciso se debruçar com propriedade,

senão correremos o risco de reproduzir uma prática distanciada da realidade e de formar pessoas acríticas. Antes de replicar modismos que prendem a atenção das pessoas, é preciso se sentir confortável e seguro com o aprendizado, para depois, ensinar e ensinar com propriedade, zelo, cuidado. Isso, ultrapassa o domínio das TDICs, pois envolve o compromisso ético com o processo de ensino-aprendizado.

A prática do ERE nos convidou a exercer a multitarefa, tendo em vista a simultaneidade de estímulos e de janelas abertas em nossos dispositivos eletrônicos enquanto ministrávamos aula e, ao mesmo tempo, tínhamos que: abrir salas, liberar entrada de estudantes, checar a qualidade da conexão com a internet e de áudio, registrar presença por meio de formulários, enviar links da chamada, ler mensagens do bate papo e responder perguntas, dentre outras tarefas concorrentes e intercorrências do ambiente doméstico. Esse contexto propício à multitarefa, pode nos distanciar do que estamos fazendo no tempo presente e fragmenta a experiência presente, cansa, distrai. Ficamos mais propensos à ansiedade, à dispersão, ao esquecimento. Logo, temos dificuldade de nos mantermos “presentes e atentos” ao que está sendo desenvolvido durante a aula e de rememorar coisas simples como datas, nome completo de autores e de obras.

Presenciamos também, a aparente ausência e inatividade de alguns estudantes durante as aulas, que mesmo com o anúncio de finalização da aula, não respondiam às perguntas e não saíam da sala. Houve turmas que reduziram a frequência após anunciarmos a ausência de chamada, outras que passaram a ser mais assíduas após esse mesmo anúncio. Em meio a esse cenário complexo, o caos e a angústia parecem aprofundar-se a um passo de nossas telas. E mesmo assim, a esperança persiste e resiste, uma vez que o ato de estudar e de aprender vai além da dimensão cognitiva. Aprender é viver!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência em questão foi marcada pelo esforço contínuo em prol da interação dialógica/vínculo, priorizando-se as atividades síncronas em detrimento das assíncronas. A ocorrência frequente de câmeras desligadas, áudios mutados, problemas de conexão com a internet e baixa interatividade em tempo real, gerou dúvidas, ansiedade, cansaço, aprofundou a sensação de solidão, inutilidade e estranhamento. Por vezes, a impressão de “falar para ninguém” e de “não enxergar pessoas presentes”, foi compartilhada com os estudantes, mas isso não cessou a atmosfera de silêncio e nem resolveu a baixa interação dialógica.

Como repercussões potentes do ERE, destacamos o baixo índice de atrasos e a possibilidade de muitos estudarem de suas localidades, mesmo que nem todos disponham de recursos tecnológicos e de espaços propícios para o ERE. Por outro lado, tem-se repercussões complexas como a baixa vinculação e interatividade em tempo real, turmas e processo de comunicação volumosos, retrabalho em atividades assíncronas, dificuldade de transpor o ensino da prática para as telas, sensação de solidão e de descuido durante as aulas, desmotivação e desconforto ergonômico e existencial, já que em muitas situações, a tonalidade afetiva mais marcante foi a angústia.

Conclui-se que o ensino remoto tem potencial para alinhar-se com a docência presencial e não de substituí-la, de modo a não precarizar o trabalho docente e nem de esvaziá-lo de significados. Por fim, estima-se que esse relato ajude a subsidiar ações futuras no âmbito do ensino superior e contribua com o aperfeiçoamento da prática docente, esclarecendo características do ensino remoto e estimulando docentes e gestores a pensar, sistematizar e executar ações educativas mais próximas do contexto local e em consonância com as demandas históricas de nosso tempo.

REFERÊNCIAS

AHO, K. The Uncanny in the Time of Pandemics: Heideggerian Reflections on the Coronavirus. **Gatherings: The Heidegger Circle Annual 10**, p.1–19, 2020. Disponível em [https://www.pdcnet.org/85258185005E992B/file/A24D6018A6D421C1852586AF0061C865/\\$FILE/gatherings_2020_0010_0000_0009_0027.pdf](https://www.pdcnet.org/85258185005E992B/file/A24D6018A6D421C1852586AF0061C865/$FILE/gatherings_2020_0010_0000_0009_0027.pdf). Acessos em 01 fev. 2022.

AMATUZZI, M. Experiência: um termo chave para a Psicologia. **Memorandum**, 13, p. 08-15, 2007. Disponível em <https://periodicos.ufmg.br/index.php/memorandum/article/view/6699/4272>. Acessos em 01 fev. 2022.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 20 set.2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto n.º 2494, de 10 de fevereiro de 1998**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2494.htm#:~:text=DECRETA%3A, pelos%20diversos%20meios%20de%20comunica%C3%A7%C3%A3o. Acesso em 20.set 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto n.º 2561, de 27 de abril de 1998**. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1998/decreto-2561->

27-abril-1998-400794-norma-pe.html#:~:text=EMENTA%3A%20Altera%20a%20reda%C3%A7%C3%A3o%20dos,20%20de%20dezembro%20de%201996.Acesso em 20.set.2022BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Ministerial n.º 301, de 07 de abril de 1998.** Disponível em <http://www.uece.br/satewp/wp-content/uploads/sites/58/2021/02/port301.pdf>. Acesso em 20. Set. 2022.

BENJAMIN, W. **O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

BINGEMER, M.C.L. Filosofia e mística em Simone Weil. O legado da pensadora francesa. **Revista cult**, Cult especial, edição 64, Ano 06, 2002. ISSN: 9771414707007 00064. Disponível em <https://revistacult.uol.com.br/home/filosofia-e-mistica-em-simone-weil/>. Acessos em 1.Fev.2022.

BONDÍA, J.L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação [online]**. 2002, n. 19, p. 20-28. Recuperado de Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?lang=pt&format=pdf>. Acessos em 01 fev. 2022.

BORGES-DUARTE, I. Os paradoxos do tempo vivido in Dutra, Elza (Org). **O desassossego humano na contemporaneidade.** Rio de Janeiro, Via Verita, 2018, p.213-234.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020.** Disponível em <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acessos em 1.Fev.2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Nº 544, de 16 de junho de 2020.** Disponível em <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acessos em 1.Fev.2022.

CAVALCANTI, M.G; ROCHA, A.F; MORAIS, S.R.S. No meio do estágio tinha uma pandemia: experiência como aprendizes da clínica. **Rev. NUFEN**, Belém , v. 13, n. 2, p. 108-119, ago. 2021. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-25912021000200010&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 01 fev. 2022.

CUNHA, L.F.F; SILVA, A.S; SILVA, A.P. 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. Disponível em <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/924>. acessos em:1 fev,2022.

CASTRO NETA, A.A; CARDOSO, B. L.C; NUNES, C.P. Desenvolvimento profissional e precarização do trabalho docente: perspectivas e (des)continuidades. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 3, p. 2067-2082, jul./set. 2021. Disponível em <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14842>. acessos em:1 fev,2022.

DUTRA, E. A narrativa como uma técnica de pesquisa fenomenológica. **Estudos de Psicologia (Natal)**, v. 7, n. 2, p. 371-378, 2002. Disponível em <https://www.scielo.br/j/epsic/a/vc3HmxqcjLnrQpFpLwskhzm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em:1 fev,2022.

FEIJOO, A.M.C. O homem em crise e a psicoterapia fenomenológico-existencial. **Revista Fenomenologia e Psicologia** v. 1, n. 1, 2013. Disponível em

<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/fenomenolpsicol/article/view/1345>. Acesso em: 1 fev, 2022.

FEIJOO, A.M.C. Dor, sofrimento e escuta clínica. **Arquivos do IPUB**, v. 1, n. 1, p. 22-34, jan./abr. 2019. Disponível em <https://www.ipub.ufrj.br/wp-content/uploads/2019/04/v1n1a03.pdf>. Acesso em: 1 fev, 2022.

FIOR, C. A.; MARTINS, M. J. A docência universitária no contexto de pandemia e o ingresso no ensino superior. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, p. 1–20, 2020. DOI: 10.35699/2237-5864.2020.24742. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/24742>. Acesso em: 1 fev. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GUSSO, H.L; GONÇALVES, M.V. Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. **Educação & Sociedade** [online]. 2020, v. 41. <<https://doi.org/10.1590/ES.238957>. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/8yWPh7tSfp4rwts4YTxfr/?lang=pt>. Acessos em 1 fev. 2022.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. 1ª reimpressão. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis, Vozes, 2015.

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. Petrópolis: Vozes, 1998.

HEIDEGGER, M. **Serenidade**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

HEIDEGGER, M. **A questão da técnica**. Trad.: Marco Aurélio Werle. **Scientiae Studia**, São Paulo, v.5, n.3, p. 375-98, 2007. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ss/a/QQFQsqx77FqjnxGrNBHDhD/?lang=pt>. Acessos em 1.Fev. 2022.

MARTINS, V; ALMEIDA, J. Educação em tempos de pandemia no Brasil: saberes e fazeres escolares em exposição nas redes e a educação on-line como perspectiva. **Revista Ciência e Cibercultura**, Rio de Janeiro v. 4 n.2 p. 215

Maio/Ago 2020. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/51026/34672>. Acessos em 1.Fev.2022.

MATOS, O. (2007) **Tempo sem experiência**. Palestra disponibilizada pelo canal Território do Conhecimento. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=pVXI6c_MiAM. Acessos em 1.Fev.2022.

NEVES, V. N.S; ASSIS, V.D.; SABINO, R.N. Ensino remoto emergencial durante a pandemia de COVID-19 no Brasil: estado da arte. **Rev.Pemo**, Fortaleza, v. 3, n. 2, e325271, 2021. Disponível em <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/5271/4049>. Acessos em 1.Fev.2022.

SILVA, Ellen Fernanda Gomes Da; SANTOS, Suely Emilia De Barros. Fenomenologia existencial como caminho para pesquisa qualitativa em psicologia. **Rev. NUFEN**, Belém , v. 9, n. 3, p. 110-126, 2017. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-25912017000300008&lng=pt&nrm=iso. acessos em 01 fev. 2022. <http://dx.doi.org/10.26823/RevistadoNUFEN.vol09.n03artigo17>.

VALENTE, J.A. O ensino híbrido veio para ficar in BACICH, L; NETO, A.T; TREVISANI, F. M (Orgs) **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação [recurso eletrônico]**. Porto Alegre: Penso, 2015. Disponível em <https://www2.ifal.edu.br/ensino-remoto/professor/apostilas-e-livros/ensino-hibrido.pdf/>. Acessos em 1.Fev.2022.

WEIL, S. **Espera de Deus: cartas escritas de 19 de janeiro a 26 de maio de 1942**. Petrópolis: Vozes, 1942.



e-ISSN: 2177-8183

**DESAFIOS DO ENSINO REMOTO: PERCEÇÕES DOS PROFESSORES DE
CIÊNCIAS E BIOLOGIA**

**REMOTE TEACHING CHALLENGES: PERCEPTIONS OF SCIENCE AND
BIOLOGY TEACHERS**

**DESAFÍOS DE LA ENSEÑANZA A DISTANCIA: PERCEPCIONES DE LOS
PROFESORES DE CIENCIAS Y BIOLOGÍA**

Mikael Otto

mikabio12@gmail.com

Mestrando em Educação em Ciências e Educação em Matemática (UNIOESTE)
Professor de Ciências e Biologia pelo Centro de Educação Profissional (CENAP) e da
Rede Municipal de Cascavel de Ensino como professor nos Anos Iniciais do Ensino
Fundamental

Tamires Dahmer

thammy.dahmer@gmail.com

Graduanda de Ciências Biológicas Licenciatura (UNIOESTE)

Luiz Carlos Marinho de Araújo

marinhoaluz@hotmail.com

Doutorando em Educação em Ciências e Educação Matemática (UNIOESTE)

Darlon Vasata

darlon.vasata@ifpr.edu.br

Doutor em Ciências pelo Programa de Pós-Graduação em Engenharia Elétrica, (USP)
Professor do Instituto Federal do Paraná, lotado no Campus Cascavel.

RESUMO

O momento pandêmico dos últimos dois anos - 2020/2021, perpetuaram para 2022 algumas limitações no percurso do ensino e da aprendizagem nas aulas de Ciências da Educação Básica, contribuindo negativamente para inúmeras adversidades pedagógicas, tecnológicas e das questões da saúde mental dos professores de Ciências. Este estudo visa compreender as limitações impostas pelo ensino remoto emergencial aos professores de Ciências no contexto da pandemia COVID -19 conjuntura propícia à efetivação desta pesquisa sendo um recorte de uma investigação realizada no curso de especialização do primeiro autor. A pesquisa de abordagem qualitativa, utilizou-se de um questionário *on-line* como instrumento de constituição dos dados. Ao término desta investigação percebeu-se o quanto os professores tiveram que ressignificar sua prática diante dos desafios prescritos pela pandemia do novo Coronavírus evidenciando suas limitações pedagógicas e tecnológicas em virtude da ausência de uma formação específica para utilizar as ferramentas digitais, maior preocupação com a realidade socioeconômica do aluno e com objetivo pedagógico. Por fim, a presença de desconforto e timidez dos professores durante as aulas remotas de Ciências e Biologia nas turmas da Educação Básica e Superior. Espera-se que essa investigação possa fomentar discussões entre pesquisadores da área visando melhorias no Ensino de Ciências e Biologia.

Palavras-chave: Saúde mental; Ensino de Ciências; Ensino remoto; Pandemia.

ABSTRACT

The pandemic moments of the past two years – 2020/2021, perpetuated to 2022 some limitations in the teaching path and the learning in the Basic Education's Science classes, contributing negatively to countless adversities in pedagogical, technological and mental health issues of Science teachers. This study aims to comprehend the limitations imposed by the emergency remote teaching on Science teachers in the context of the COVID-19 pandemic, situation favorable to this research's realization being the clipping of an investigation conducted in the first author's specialization course. The survey of qualitative approach used an online questionnaire as the data formation tool. At the end of this investigation it was noted how much the teachers had to reframe their practice's meaning facing the challenges of the new Coronavirus pandemic highlighting their pedagogical and technological limitations due to the absence of a specific qualification to use digital tools, a bigger concern regarding the student's

socioeconomic reality and the pedagogical goal. Finally, the presence of discomfort and shyness in teachers during Science and Biology remote classes in Basic and Superior Education grades. Hopefully this investigation will encourage discussions between the field's researchers looking for improvements in Science and Biology Teaching.

Keywords: Mental health; Science teaching; Remote teaching; Pandemic.

RESUMEN

El momento de pandemia de los últimos dos años - 2020/2021, perpetuó para 2022 algunas limitaciones en el camino de la enseñanza y el aprendizaje en las clases de Ciencias de la Educación Básica, contribuyendo negativamente a numerosos problemas pedagógicos, tecnológicos y de salud mental de los profesores de Ciencias. Este estudio tiene como objetivo comprender las limitaciones impuestas por la enseñanza a distancia de emergencia en los profesores de Ciencias en el contexto de la pandemia de COVID -19, coyuntura propicia para la realización de esta investigación, siendo un recorte de una investigación realizada en el curso de especialización de la primera autor. La investigación de enfoque cualitativo utilizó un cuestionario en línea como instrumento de constitución de datos. Al final de esta investigación, se percibió cuánto los docentes tuvieron que resignificar su práctica frente a los desafíos prescritos por la pandemia del nuevo Coronavirus, destacando sus limitaciones pedagógicas y tecnológicas por la ausencia de formación específica para su uso. herramientas digitales, mayor preocupación por la realidad socioeconómica del estudiante y objetivo pedagógico. Finalmente, la presencia de incomodidad y timidez de los docentes durante las clases a distancia de Ciencias y Biología en las clases de Educación Básica y Superior. Se espera que esta investigación pueda fomentar discusiones entre investigadores del área con el objetivo de mejorar la Enseñanza de las Ciencias y la Biología.

Palabras clave: Salud mental; Enseñanza de las ciencias; Enseñanza a distancia; Pandemia.

INTRODUÇÃO

A pandemia do novo coronavírus, no início de 2020 causou grande impacto em diversos setores da sociedade, sendo a educação uma das mais afetadas em curto e longo prazo. Esta situação fez com que o Ministério da

Educação tomasse algumas atitudes, a exemplo da publicação da Portaria nº 343 de 17 de março de 2020, assegurando “[...] a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia”. Assim sendo, posteriormente o Ministério da Educação (MEC) perdurou a medida de oferta de ensino nessa modalidade até o ano de 2021 (BRASIL, 2020).

Respaldados pela portaria supracitada, os Governos Estaduais e Municipais emitiram decretos, resoluções e/ou pareceres orientativos para as instituições de ensino pertencentes aos seus respectivos sistemas de ensino acerca da reorganização do calendário escolar e do uso de atividades não presenciais. Nesse sentido, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) ganharam destaque permitindo que o processo de ensino aprendizagem não fosse totalmente interrompido.

No Paraná, estado no qual se constituiu esta pesquisa, houve alteração na **Resolução SESA nº 0735/2021**, que apresenta orientações para as medidas preventivas e controle da COVID-19 nas instituições de ensino públicas e privadas do estado. Desse modo, a nova **Resolução SESA nº 860** de 23 de setembro de 2021 dispõe no Art. nº 2:

O retorno presencial às atividades de ensino deve ser priorizado. Parágrafo único: Deve ser garantida a oferta da modalidade *on-line* (remota) para os estudantes que estiverem em isolamento ou quarentena para COVID-19, bem como para aqueles com comorbidade, ou a critério médico, sem prejuízo do seu aprendizado (PARANÁ, 2021, p. 3).

Em situações de impossibilidade de aula presencial, tais normativas conferiram o direito à educação a todos em situações de impossibilidade de aula presencial, fomentando a oferta das aulas na modalidade *on-line*. Além disso, demandou que os Institutos de Ensino Superior (IES), mesmo com o retorno das aulas presenciais, garantissem a segurança da comunidade acadêmica ao promover o distanciamento social, controle do ambiente, quantidade de pessoas

e monitoramento dos sintomas, sendo necessário também a atualização e apresentação da carteira de vacinação dos acadêmicos, servidores e professores das instituições para poder frequentá-las (PARANÁ, 2021).

Os desafios impostos aos professores demandaram mudanças na comunidade escolar. Assim, o ensino remoto ganhou grande destaque nesse período, pois possibilitou que as aulas presenciais migrassem para um ambiente virtual de ensino. Segundo Luz (2020), o ensino remoto configura-se por ser uma ferramenta permitindo:

A realização e transmissão de aulas em tempo real através do uso de plataformas e aplicativos digitais, ou seja, usando alguma ferramenta tecnológica professores e alunos se reúnem em determinados dias e horários preestabelecidos (LUZ, 2020, p. 2).

O formato remoto de ensino, mesmo de caráter emergencial e com muitas limitações humanas, financeiras, pedagógicas e ausência de recursos, contribuiu com a interação de forma virtual entre os envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem. Nesse aspecto, o ensino remoto emergencial possui características próprias elaboradas em momento de excepcionalidade, assim, diferenciando-se do formato de Educação a Distância (EaD), o qual possui um ambiente virtual de ensino com um conjunto de recursos organizados e estabelecidos fora do período emergencial (JOYE *et al.*, 2020).

A conjuntura de ensino retomou reforçou o quanto as instituições de ensino apresentam limitações em suas estruturas pedagógicas, administrativas, financeiras e humanas. Outrossim, evidenciou-se que os professores, por sua vez, não estavam (estão) preparados pedagógica e tecnologicamente para transportar suas aulas presenciais para o modelo remoto.

As limitações apresentadas pelos professores contribuíram com a efetivação de algumas pesquisas (HERMANN, 2020; ARAÚJO, 2020; SOUZA, 2020; CROCCE *et al.*, 2021) que apontaram as dificuldades encontradas pelos professores para desenvolver suas aulas durante esses dois anos, assim como

as adversidades na prática pedagógica e no manuseio das ferramentas tecnológicas. Além disso, observa-se a crescente demanda de trabalho, desconforto e timidez ao ter que desenvolver suas aulas tendo de expor sua vida ao transferir a sala de aula presencial para a sala virtual no espaço físico da sua casa. Assim sendo, muitos:

[...] educandos têm grandes dificuldades com aparelhos eletrônicos até mesmo os recursos básicos para estudar, como acesso à *internet* ou *webcam*, além de destacar as dificuldades de manter o foco quando estes se apresentam disponíveis (CROCCE *et al.*, 2021, p. 77).

Essa realidade cooperou para o surgimento ou intensificação de alguns transtornos apresentados pelos professores, aspectos emergidos pelo novo modelo de ensino ao interferir direta e indiretamente na qualidade da saúde mental dos educadores. Para Pereira *et. al* (2020), essa “[...] conjuntura de exploração e precariedade das condições de trabalho têm resultado em prejuízos preocupantes à saúde de professores e demais trabalhadores da educação” (PEREIRA; SANTOS; MANENTI, 2020, p. 28). Nessa mesma direção, Cruz *et al.* (2020) elenca algumas doenças ou comportamentos relacionados à saúde mental.

[...] verifica-se a exacerbação sintomas de transtornos de humor, especialmente ansiedade, depressão, além de episódios de pânico, estresse agudo e pós-traumático, não apenas entre os profissionais, mas, na população de modo geral (CRUZ *et al.*, 2020, p. 328).

Desse modo, muitos aspectos voltados à saúde mental e emocional, como a timidez e desconforto pontuados por Cruz e colaboradores (2020), foram apontadas pelos professores de Ciências e Biologia participantes desta pesquisa.

Ademais, os alunos, as escolas e também e os IES apresentaram diversas restrições e dificuldades ao ensino remoto emergencial devido a falta de suporte tecnológico adequado, bem como: internet, demanda de dispositivos tecnológicos para acesso - sendo discrepante devido às divergências

socioeconômicas do ensino público comparado a rede privada de ensino, dentre outros (SANTOS; ZABOROSKI, 2020). Ainda, considera-se outras dificuldades, como a formação dos professores para esse modo de ensino, acompanhamento das atividades acadêmicas, distanciamento da interação professor-aluno, entre outros desafios emergentes ao longo do tempo nas aulas remotas, interferindo na qualidade do ensino das aulas de Ciências (SANTOS; ZABOROSKI, 2020).

As discussões das pesquisas apresentadas pelos autores supracitados corroboram com os resultados expostos nesta investigação, tendo por finalidade compreender as limitações impostas pelo ensino remoto emergencial aos professores de Ciências e Biologia no contexto da pandemia COVID-19. Por conseguinte, visamos ampliar as reflexões de forma a contribuir com o processo de ensino e aprendizagem nas aulas de Ciências.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Com vista a ampliar os debates acerca dos limites e dos desafios enfrentados pelos professores durante esses últimos anos de pandemia, realizou-se este estudo de natureza qualitativa visando uma melhor compreensão do tema proposto nesta investigação. Sabendo da existência de outras abordagens acerca da pesquisa qualitativa, Ludke e André (1986) apresentam cinco aspectos:

I a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; II os dados coletados são predominantemente descritivos; III a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; IV o significado que as pessoas dão às coisas e sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; V a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.11).

Em virtude do distanciamento provocado pela pandemia do COVID-19, optou-se pelo questionário *on-line*, usando a ferramenta *Google Forms*, conforme apresentado no Quadro 1. Dessa forma, possibilitou aos participantes

responderem de forma rápida, com facilidade e segurança, contribuindo com o alcance de um maior número de respondentes.

Quadro 1: Questões de pesquisa.

- 1) Durante a pandemia, você tem ministrado aulas em formato remoto?
 SIM NÃO
- 2) Você tem atuado em formato remoto em qual rede de ensino?
 PÚBLICA PRIVADA AMBAS
- 3) Qual o principal critério utilizado na seleção de ferramentas de comunicação durante o planejamento das aulas?
 - a) Realidade socioeconômica e cultural do aluno.
 - b) Objetivo pedagógico e resultados esperados.
 - c) Disponibilidade de tempo.
 - d) Tecnologia padronizada pela instituição.
- 4) Você se sente desconfortável ou tímido ao se expor virtualmente por áudio ou vídeo durante as aulas remotas?
 SIM NÃO TALVEZ
- 5) Qual a sua opção entre as duas para a comunicação e interação entre os envolvidos no processo educacional remoto?
 - a) Assíncrona "*E-mail, WhatsApp*, plataformas que não permitem interação ao mesmo tempo, atividades escritas para os alunos que não têm acesso aos meios e TDIC's."
 - b) Síncrono "*Telefone, Chat, Vídeo Conferência, Web conferência, aplicativos como o WhatsApp, Plataformas como Microsoft Teams, Google Classroom, Meet, Zoom.*"
 - c) AMBAS ferramentas.
- 6) Como é o uso das ferramentas de comunicação?
 - a) Satisfatório b) Pode melhorar c) Insuficiente.

Fonte: Pesquisa original.

Os dados em análise nesta pesquisa são frutos de um recorte oriundo da pesquisa de pós-graduação do primeiro autor em seu estudo sobre interação virtual entre alunos e professores durante o período da pandemia do COVID-19, a qual foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) com o nº [CAAE 42490621.30000.8156](#). No entanto, no ensejo, limitamo-nos a apresentar os resultados e discussões das principais dificuldades acerca da TDIC e das tendências do ensino remoto emergencial que podem ser identificados no ensino de Ciências e Biologia.

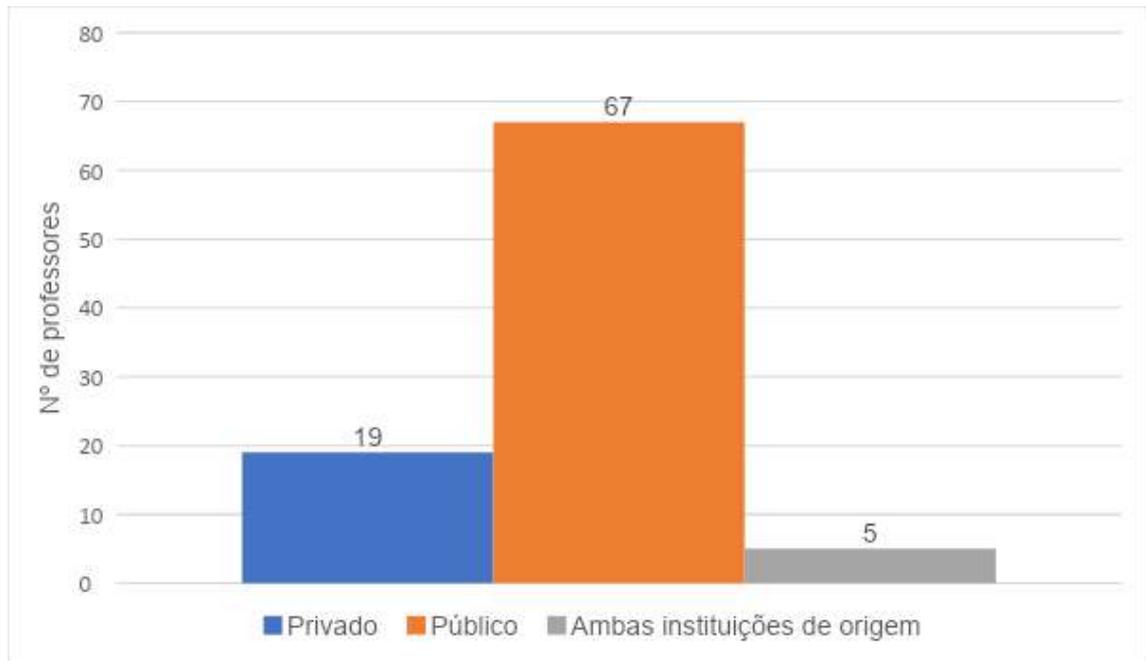
Diante da polissemia a respeito da expressão "Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação", este estudo tratará das ferramentas síncronas e assíncronas como TDIC. Nessa perspectiva, as ferramentas assíncronas permitem que o professor e o aluno possam interagir, discutir e realizar atividades didáticas via Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), E-mail, mídias sociais, aplicativos de comunicação e plataformas virtuais. Entretanto, essas relações não ocorrem em tempo real, possibilitando tanto para o aluno quanto para o professor uma flexibilidade e disposição em relação ao tempo. As ferramentas síncronas, pelo contrário, podem utilizar as TDIC para realizar a comunicação em tempo real (PANTONI; CRUZ, 2015).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Participaram da pesquisa professores de Ciências e Biologia pertencentes ao Grupo de Pesquisa em Educação em Ciências e Biologia de uma Universidade do Paraná (GECIBIO). No primeiro momento, o convite foi enviado ao GECIBIO via aplicativo *WhatsApp*, no qual os participantes contribuíram na divulgação, convidando demais integrantes de outros grupos de pesquisa. Ao final da divulgação, contamos com o total 91 professores de Ciências e Biologia que estavam desenvolvendo suas aulas no formato remoto de ensino na Educação Básica e no nível superior de diversas regiões do Brasil no período de 2020 a 2021.

Em relação às instituições de ensino de origem e a atuação dos professores, o Gráfico 1 apresenta a quantidade de professores oriundos de instituições escolares e acadêmicas da rede privada e pública de ensino.

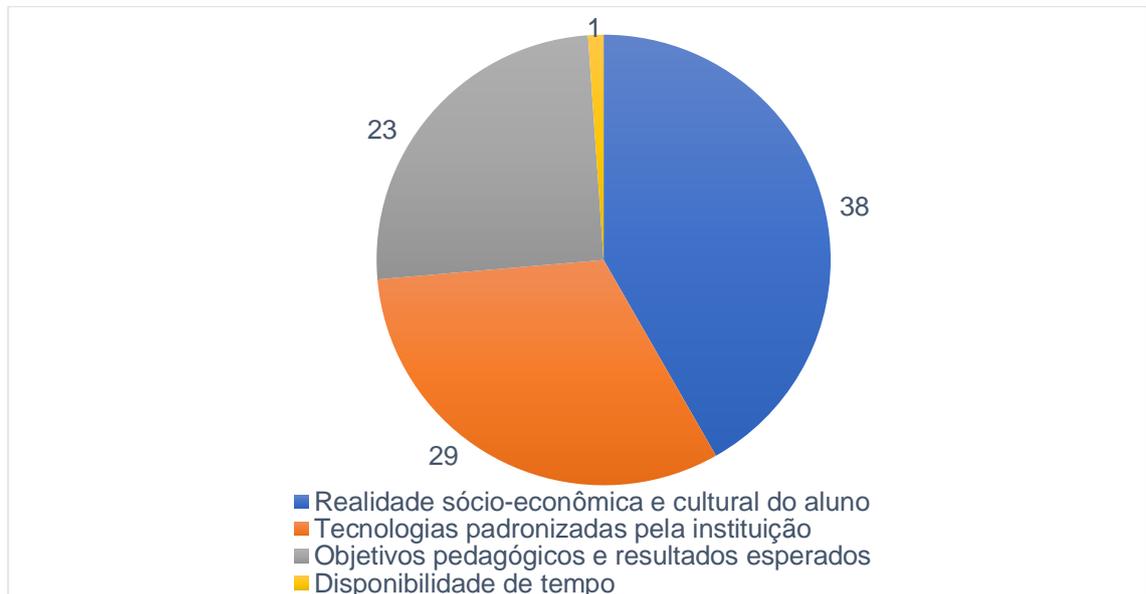
Gráfico 1. Relação de professores e a natureza das instituições.



Fonte: Adaptado (OTTO; VASATA, 2022).

Nos dados, observa-se que 19 professores atuaram em formato remoto em instituições privadas, 67 em instituições públicas e 5 em ambas as instituições.

Gráfico 2. Planejamento de atividades remotas.



Fonte: Adaptado (OTTO; VASATA, 2022).

Referente ao planejamento das atividades remotas, ao questionar aos professores/as “Qual o principal critério utilizado na seleção de ferramentas de comunicação durante o planejamento das aulas?”, observou-se que 38 dos respondentes preocuparam-se com a realidade socioeconômica dos alunos no planejamento das atividades remotas. Segundo os dados, para os professores, isso ocorre porque muitos alunos não possuem acesso a uma *internet* de qualidade ou não possuem dispositivos eletrônicos como celulares, *tablets*, *notebooks* e computadores para acessar as ferramentas de comunicação. Desse modo, isso se alia também às dificuldades encontradas, como falhas no sinal da *internet*, ausência de auxílio docente para esclarecer dúvidas surgentes durante a realização das atividades, falta de acompanhamento dos pais para que realizem as atividades, entre outros.

Nesses aspectos, aparentemente a educação remota na rede pública de ensino pode trazer mais malefícios do que benefícios, uma vez vinculada a alunos de baixa renda e com acesso limitado às ferramentas de comunicação. Bem como em se considerando as dificuldades enfrentadas para assegurar suas

condições básicas de sobrevivência, como energia, saneamento, segurança, alimentação, saúde e ausência de moradias com espaços adequados para efetivação do ensino remoto (ALVES, 2020).

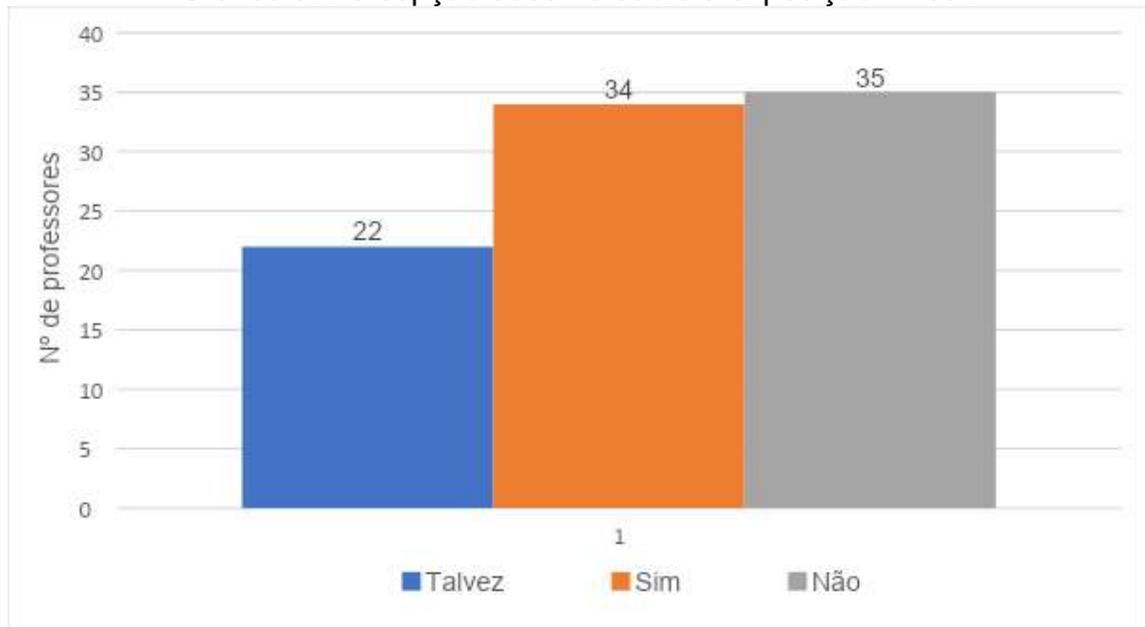
Sobre o critério “Tecnologia padronizada pela instituição” e “Objetivo pedagógico e resultados esperados”, evidenciou-se, nas escolas públicas, o quanto a percepção docente sobre os objetivos pretendidos durante as aulas remotas têm sido maior do que a preocupação na apropriação das tecnologias padronizadas pela instituição. Nas instituições privadas ocorreu o inverso, a percepção docente sobre a mediação tecnológica mostrou-se maior em comparação com a preocupação com os objetivos pedagógicos. Nesse sentido, nas instituições privadas, os professores obrigavam-se a apropriar-se das tecnologias compradas pela instituição em um curto espaço de tempo, muitas vezes sem aporte técnico, psicológico e operacional, mas o faziam para poder garantir o vínculo empregatício (LUZ, 2020; BORBA, *et al.*, 2020).

Outro desafio imposto, conforme os dados, era acerca das limitações, complexidades e deficiências apresentadas pelas tecnologias, obrigando os professores a criar estratégias didáticas para alcançar as metas elaboradas durante o planejamento das aulas (LUZ, 2020). Assim sendo, os professores buscaram manusear aplicativos de mídia, como o *TikTok*, buscando criar e compartilhar vídeos curtos. Usaram também outros aplicativos e plataformas, como o *Instagram*, *YouTube*, *LinkedIn*, *Podcasts*, entre outras mídias sociais para tornar as aulas mais atrativas. Com isso, evidenciou-se o quanto era “[...] preciso refazer seus planos de forma a ressignificar o ato de ensinar” (ARAÚJO, 2020, p. 17), habilidade desenvolvidas por muitos professores durante esses dois anos.

Em vista disso, outras habilidades e aprendizagens são desenvolvidas, onde a figura do professor como mediador do conhecimento ultrapassa as

paredes da sala de aula, migrando para um ambiente virtual, tornam-se professores em educadores, digitais, “Influencers”, “Youtubers” e “TikTokers”, ou seja, produtores de um conteúdo científico sistematizado e integrado a uma rede virtual educativa.

Gráfico 3. Percepção docente sobre a exposição virtual.



Fonte: Adaptado (OTTO; VASATA, 2022).

Sobre a questão “Você se sente desconfortável ou tímido ao se expor virtualmente por áudio ou vídeo durante as aulas remotas?”, 34 respondentes sentem-se desconfortáveis e/ou tímidos e 22 deles podem ter apresentado alguma dessas características. Esse resultado pode estar atrelado à percepção do professor em estar isolado e distante do aluno devido à ausência ou pouca interação. Além, também, da inexperiência com o ensino *on-line*, os equipamentos tecnológicos e um espaço físico inadequado, muitas vezes expondo o seu ambiente domiciliar (MARQUES; ESQUINCALHA, 2020). Demandas como essas, em se tratando da exposição, não faziam parte da

profissão do professor por desenvolver suas aulas em contexto escolar, diferente do seu ambiente familiar.

Muitos fatores nesse contexto desencadearam uma demanda de trabalho maior do que já era antes, conduzindo docentes à desmotivação e resultando em distúrbios psíquicos: alterações no humor, distúrbios do sono e estresse (MARQUES; ESQUINCALHA, 2020). Esses fatores podem ser observados considerando-se o pouco tempo de adaptação ao novo formato de ensino, a exposição do professor e de um ambiente físico inapropriado. Ocorrendo ainda a sobrecarga de trabalho onde o docente teve que apropriar-se de múltiplas funções para planejar atividades, a preocupação em ter de pensar na melhor abordagem de ensino, inovar nos materiais e recursos didáticos para tornar a aula atrativa para o aluno, cobranças, lembretes e mensagens no celular, dentre outros.

Por outro lado, 35 professores disseram não se sentir desconfortáveis com a exposição por vídeo ou áudio do formato remoto. Esse resultado pode estar em decorrência dos professores conseguirem se adequar, em pouco tempo, ao novo modelo de ensino ou por já terem portado experiência com o modelo *on-line* de ensino. Muitos deles receberam cursos de formação para manipulação das novas tecnologias e plataformas de ensino e até consideram uma oportunidade para a integração da tecnologia com o ensino, logo explorando a capacidade do aluno em compreender o conteúdo e do professor em refletir sobre suas metodologias (SANTOS; ZABOROSKI, 2020). Por resultado, influenciando muitos professores a buscarem aprimoramento na esfera tecnológica da comunicação virtual.

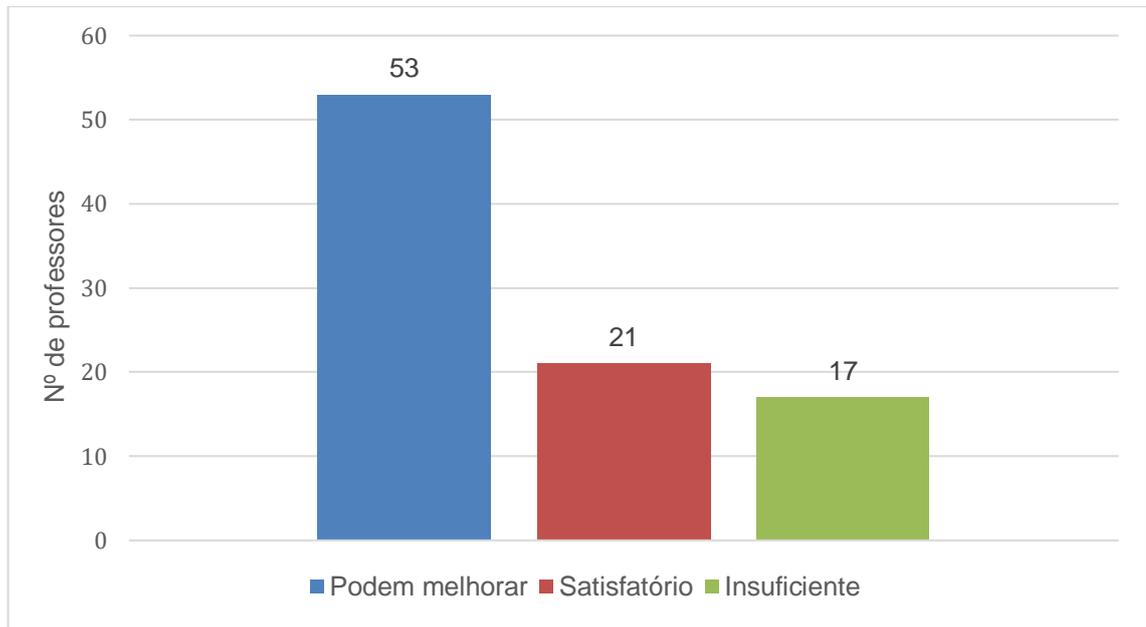
Com relação à questão “Qual a sua opção entre as duas ferramentas para a comunicação e interação entre os envolvidos no processo educacional remoto?”, 20 deles relataram que as ferramentas síncronas são mais eficazes

para o desenvolvimento das atividades didáticas. Esse dado pode expressar tal preferência, pois as ferramentas síncronas permitem que as comunicações e interações ocorram em tempo real, possibilitando ao professor criar um ambiente de interação que facilite o diálogo entre os atores do processo.

As ferramentas assíncronas foram menos escolhidas pelos participantes da pesquisa, obtendo-se apenas 16 respostas. Tal evidência corrobora com os resultados de Marques e Esquinca (2020) ao considerar a grande demanda de atividades, cobranças e a falta de afinidade com as TDIC impostas aos docentes, implicando na disponibilidade de tempo e insegurança para o uso das ferramentas. Sabe-se que as atividades assíncronas, aparentemente, poderiam fazer o docente se sentir mais confortável em realizar suas atividades profissionais em um tempo mais flexível e evitando de se expor virtualmente.

Ainda assim, 55 dos docentes preferem utilizar ambas ferramentas. Isso se deve ao fato de tanto as ferramentas síncronas quanto assíncronas serem articuladas dentro do formato remoto de ensino ao propiciarem diferentes interações em meios de comunicação, sendo elas padronizadas pelas instituições de ensino ou pelo educador. O objetivo da alteridade entre os formatos é garantir que o processo de ensino-aprendizagem não seja totalmente interrompido no contexto da pandemia.

Gráfico 4. Satisfação dos professores.



Fonte: Adaptado (OTTO; VASATA, 2022).

Em relação às ferramentas associadas às satisfações dos professores ao responderem sobre “Como é o uso das ferramentas?”, 53 dos respondentes acreditam que as ferramentas síncronas e assíncronas podem melhorar. Dessa maneira, a apropriação dessas ferramentas, em um curto espaço de tempo, trouxe implicações no seu uso devido à falta de preparo na formação inicial. Ocasionalmente fazendo com que os professores se obrigassem a participar de cursos de formação continuada para a capacitação na utilização das tecnologias inerentes ao ensino remoto (MIRANDA, *et al.*, 2020; CORDEIRO, 2020).

A situação relatada demonstra uma maior preocupação no âmbito das diferenças socioeconômicas, preocupação com a qualidade de ensino e aprendizagem e ter desencadeado sensação de solidão tanto para os docentes quanto para os discentes devido à falta de interação e do contato visual (SANTOS; ZABOROSKI, 2020).

Quanto à satisfação das ferramentas, 21 participantes disseram ter se sentido satisfeitos e ter percebido os benefícios das ferramentas de

comunicação para que o ensino de Ciências e Biologia não fosse suspenso. Desse modo, segundo Santos *et al.*, (2020) é necessário que os docentes percebam as TDIC como aliadas, tendo uma visão otimista nesse processo, permitindo não apenas a capacitação e a apropriação no uso dessas tecnologias, mas que possam trazer uma ressignificação e dar sentido à prática pedagógica em diversas áreas das Ciências. Além disso, essas ferramentas proporcionam mais autonomia docente e possibilitam um maior alcance geográfico e a troca de conhecimentos e experiências com pesquisadores e profissionais da educação de diferentes locais por meio de eventos científicos.

No entanto, 17 professores responderam que as ferramentas são insuficientes para o processo de ensino e aprendizagem. Assim, observou-se a existência de certa resistência devido à falta de resiliência e motivação dos professores ao contexto de mudanças (SANTOS, *et al.*, 2020). Essa evidência pode ter relação com professores que buscam conforto e segurança nas práticas pedagógicas tradicionais e ignoram as transformações tecnológicas da educação, as quais visam superar práticas do ensino tradicional e facilitar o processo de ensino aprendizagem. Outrossim, tornar as aulas mais atrativas e estimuladoras (SANTOS, *et al.*, 2020), pois os estudantes são considerados “nativos digitais” (COELHO, 2012) por apresentarem habilidades na área tecnológica. Entretanto, cabe destacar que o professor poderia também estar mais preocupado em como o aluno iria perceber tais impactos por conta do seu contexto socioeconômico e cultural.

A pandemia do COVID-19 elencou vários desafios ao setor educacional, porém os professores foram os protagonistas nesse processo, assumiram desafios ainda maiores como a apropriação de ferramentas síncronas e assíncronas. Tal processo demonstrou a necessidade de melhorias dessas ferramentas por possuírem limitações que podem afetar a qualidade do ensino

de Ciências e Biologia. Assim, necessitando-se de cursos de capacitação, apoio pedagógico e metodologias para facilitar ao professor melhor compreensão e abordagens estratégicas de ensino-aprendizagem (SANTOS, *et al.*, 2021).

Durante o planejamento das aulas, os participantes apontaram que a realidade socioeconômica dos alunos foi o aspecto com maior relevância em se considerando as desigualdades e a falta de recursos necessários para a efetivação do ensino de Ciências e Biologia. Percebe-se como a ineficiência de políticas públicas voltadas a garantir a inclusão digital da educação no Brasil, necessárias para se poder investir em infraestrutura nas escolas e oferecer acesso a um sinal de internet eficaz para atender a demanda da comunidade escolar, acadêmica e diminuir desigualdades.

Nas instituições públicas, notou-se que os professores se preocupam mais com o objetivo pedagógico e os resultados esperados do que com as tecnologias oferecidas pela instituição. Nesse aspecto, reforça a realidade do professor, o qual se reinventaram e buscaram dominar tecnologias digitais e aplicativos de mídia para tornar os conteúdos interessantes, configurando assim uma nova roupagem da prática do ensino de Ciências e Biologia.

A timidez e a insegurança dos professores foram presentes na maioria das respostas apontadas pelos participantes devido ao desconforto durante a exposição as aulas remotas, sendo esse mais um desafio imposto e possível de ser superado por cursos de formação continuada, projetos de extensão e apoio das instituições no âmbito tecnológico, psicológico e social. Diante desse obstáculo, as *Lives* e *Webconferências* se mostraram promissoras, contribuindo para melhor compreensão dos desafios impostos pela pandemia, criando espaços de reflexão coletiva, interação e compartilhamento de experiências para os professores e não permitindo também que se sentissem sozinhos nesse período de incertezas (SILVA *et al.*, 2021).

Nesse contexto, algumas questões permeiam essa nova realidade, bem como: seria o educador digital o futuro da profissão? As ferramentas de comunicação poderão substituir a modalidade presencial de ensino? A interação virtual entre professor e aluno será a mesma ocorrida na escola? Todavia, negar que as tecnologias de comunicação auxiliaram neste período de incertezas equivale a não romper com os paradigmas da educação tradicional no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conformidade com os resultados, é possível afirmar o quanto os professores tiveram que ressignificar sua prática pedagógica perante as limitações impostas pela pandemia do COVID-19. Assim sendo, sublinhado os desafios enfrentados na área pedagógica por reflexo das deficiências na área tecnológica, apontamos as fortes evidências da ausência de formação que possibilitariam ao professor o contato e o manuseio de recursos digitais para suas aulas.

Realidades iguais à relatada nesta pesquisa ressaltam a preocupação dos professores com a situação socioeconômica dos estudantes, pois muitas vezes são alunos de direitos usurpados por uma população omissa às suas diversas realidades. Ao realizar este estudo, percebeu-se, por parte dos professores, uma atenção também às questões pedagógicas, situação influenciada pelo contexto pandêmico, no qual ficaram visivelmente explícitos os desafios e a força de vontade dos professores para realizarem suas aulas, mesmo tendo diversas adversidades contra seu trabalho, na formação pela falta de recursos tecnológicos.

Este estudo reforçou muitas das discussões acerca das mazelas do ensino e aprendizagem nas aulas de Ciências e Biologia da Educação Básica.

Uma realidade debatida por muitos pesquisadores que ao longo da história tem destacado as limitações na manutenção e no uso de recursos digitais nas escolas públicas, reforçando a necessidade de investimento em recursos e na formação dos envolvidos com o ato de ensinar.

Por fim, com a transposição da sala de aula para a sala de casa, muitos professores tiveram sua privacidade invadida, sua casa transformada em espaço para as aulas, acarretando, com isso, a carga horária de trabalho. Logo, esse conjunto de fatores levou à exposição de sua vida particular e a várias de suas dificuldades em planejar e desenvolver suas aulas para o formato remoto emergencial.

Em adição a este contexto pandêmico se mostrou favorável a muitas doenças, como foi apontado nesta pesquisa ao tratar das questões voltadas à saúde mental dos professores. Espera-se, portanto, que investigações com este perfil possam ampliar as discussões acerca do processo de ensino e aprendizagem nas aulas de Ciência e Biologia na Educação Básica e no Ensino Superior.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Lynn. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Revista Interfaces Científicas Educação**, v. 8, n. 3, pág. 348-365, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9251/4047>. Acesso em: 15 de janeiro de 2022.

ARAUJO, Luiz Carlos Marinho De. Ressignificando as práticas pedagógicas nas aulas de ciências naturais diante das incertezas na educação após pandemia. E-book: Educação como (re)Existência: mudanças, conscientização e conhecimentos - Volume 02... Campina Grande: Realize Editora, 2021. p. 1745-1764. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/74262>. Acesso em: 01/02/2022 11:59

BORBA, Rodrigo Cerqueira do Nascimento; TEIXEIRA, Pedro Pinheiro; FERNANDES, Karine de Oliveira Bloomfield; BERTAGNA, Maína; VALENÇA, Cristiana Rosa; SOUZA, Lucia Helena Pralon de. Percepções docentes e práticas de ensino de ciências e biologia na pandemia: uma investigação da Regional 2 da SBEnBio. **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 153-171, 2020. DOI: 10.46667/renbio.v13i1.337. Disponível em: <https://renbio.org.br/index.php/sbenbio/article/view/337>. Acesso em: 8 nov. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. Brasília: Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em 15 de janeiro de 2022.

COELHO, Patrícia Margarida Farias. Os nativos digitais e as novas competências tecnológicas. **Texto Livre**, Belo Horizonte-MG, v. 5, n. 2, p. 88–95, 2012. DOI: 10.17851/1983-3652.5.2.88-95. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/16621>. Acesso em: 31 jan. 2022.

CORDEIRO, Karolina Maria de Araújo. O Impacto da Pandemia na Educação: A Utilização da Tecnologia como Ferramenta de Ensino. 2020. Disponível em: <http://repositorio.idaam.edu.br/jspui/handle/prefix/1157>. Acesso em: 19 agosto de 2021.

CROCCE, Giovana Della; PAIVA, Rodolfo Magliari de; NOGUEIRA, Isabela; AMORIM, Vitor; CINEZI, Giuliana Rapp; MARQUES, Renan. Ensino de Ciências em Tempos de Pandemia: desafios e possibilidades do ensino remoto. In: BORGES, R. C. (Org.) **Educação a Distância e Ensino Remoto: Multifacetadas e realidades das práticas docentes**. Diadema: V&V Editora, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/346548567_Ensino_de_Ciencias_em_Tempos_de_Pandemia_desafios_e_possibilidades_do_ensino_remoto. Acesso em 15 de janeiro de 2022.

CRUZ, Roberto Moraes; ROCHA, Ricelli Endrigo Ruppel da; ANDREONI, Solange; PESCA, Andrea Duarte. Retorno ao trabalho? Indicadores de saúde mental em professores durante a pandemia da COVID-19. *Revista Polyphonia*, [S. l.], v. 31, n. 1, p. 325–344, 2020. DOI: 10.5216/rp.v31i1.66964. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/66964>. Acesso em 15 de janeiro de 2022.

SANTOS, Dayane Ketlyn da Cunha; SANTOS, José Cleyton de Oliveira; RAMOS, Maria Júlia Oliveira; SILVA, Glebson Moura; KAMEO, Simone Yuriko.

Percepções de discentes na área da saúde acerca da avaliação da aprendizagem pautada em metodologias ativas de ensino-aprendizagem. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco**, [S. l.], v. 11, n. 26, 2021. Disponível em: <https://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/1549>. Acesso em: 31 jan. 2022.

GIL, António Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008, 220 p.

HERMANN, Nadja. Aprendizagem da Dor. *Educação & Realidade* [online]. Porto Alegre, v. 45, n. 4, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-6236110033>>. Acesso em: 11 Jan 2021.

JOYE, Cassandra Ribeiro; MOREIRA, Marília Maia; ROCHA, Sinara Socorro Duarte. Educação a Distância ou Atividade Educacional Remota Emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/4299/3757>. Acesso em: 8 de novembro de 2020.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A. Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986, 99 p.

LUZ, Adriana Correia Da. Aulas remotas: quais realidades e desafios os professores da educação básica estão enfrentando? *In: VII CONEDU - Edição Online...* Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/68088> . Acesso em: 01/02/2022.

MARQUES, Pedro Paulo Mendes da Rocha; ESQUINCALHA, Agnaldo da Conceição. Desafios de ensinar matemática remotamente: os impactos da pandemia COVID-19 na rotina de professores. *In: IX Seminário de Pesquisa em Educação Matemática do Rio de Janeiro*, 2020, 10p. Disponível em: <http://eventos.sbem.com.br/index.php/spem-rj/ix-spem-rj/paper/viewFile/1399/1167> Acesso em: 15 de janeiro de 2022.

MIRANDA, Kacia Kyssy Câmara de Oliveira. O; LIMA, Alzenir da Silva; OLIVEIRA, Valeska Crysleine Machado de; TELLES, Cinthia Beatrice da Silva. Aulas remotas em tempo de pandemia: desafios e percepções de professores e alunos. *In: Conedu VII Congresso Nacional de Educação*, 2020, Maceió. Disponível em:

https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_M_D1_SA_ID5382_03092020142029.pdf. Acesso em: 11 de janeiro de 2022.

OTTO, Mikael; VASATA, Darlon. Percepções dos docentes de Ciências e Biologia acerca do uso das ferramentas digitais no contexto da pandemia do COVID-19. In: Educação, Tecnologia e Sociedade. Curitiba: IFPR; s.d. Em fase de elaboração.

PANTONI, Rodrigo Palucci; CRUZ, Nelly Kazan Sancho. Aprendizagem colaborativa no EaD sob a perspectiva do uso de ferramentas Síncronas e Assíncronas. In: Anais do I Congresso de Educação Profissional e Tecnológica do IFSP, CONEPT, 2015, Sertãozinho. Disponível em: <http://ocs.ifsp.edu.br/submissao/index.php/conept/iconept/paper/viewFile/35/17>. Acesso em 20 de julho de 2022.

PARANÁ, Ministério da Educação. Brasília: **Resolução SESA Nº 860** de 23 de setembro de 2021. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=420811>. Acesso em: 11 de janeiro de 2022.

PEREIRA, Hortência Pessoa; SANTOS, Fábio Viana; MANENTI, Mariana Aguiar. Saúde Mental De Docentes Em Tempos De Pandemia: Os Impactos Das Atividades Remotas. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 3, n. 9, p. 26-32, aug. 2020. ISSN 2675-1488. Disponível em: <<https://revista.ufrr.br/boca/article/view/Pereiraetal>>. Acesso em: 15 jan. 2022.

SANTOS, Jamilly Rosa; ZABOROSKI, Elisângela. Ensino Remoto e Pandemia COVID - 19: desafios e oportunidades de alunos e professores. **Revista Interações**, Santarém, v.17, n.55, p. 41-57, 2020. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/20865>. Acesso em: 15 de janeiro de 2022.

SILVA, Elisa Fonseca Sena e; ALBUQUERQUE, Erenilda Severina da Conceição; SANTOS, Viviane de Oliveira; NASCIMENTO, Daniela Aprigio do; SANTOS, Sarah Rafaely dos. *Lives e webconferências: possibilidades para formação continuada de professores de matemática*. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco**, [S. l.], v. 11, n. 26, 2021. Disponível em: <https://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/1477>. Acesso em: 31 jan. 2022.

SOUZA, Elmara Pereira de. Educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. *Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas*, [S. l.], v. 17, n. 30, p. p.



e-ISSN: 2177-8183

110-118, 2020. DOI: 10.22481/ccsa.v17i30.7127. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/ccsa/article/view/7127>. Acesso em: 15 jan. 2022.

ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E A SAÚDE MENTAL DE PÓS-GRADUANDOS: O SOFRIMENTO PSÍQUICO DISCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA

EMERGENCY REMOTE EDUCATION AND THE MENTAL HEALTH OF GRADUATES: PSYCHIC SUFFERING IN STUDENTS DURING PANDEMIC TIMES

ENSEÑANZA REMOTA DE EMERGENCIA Y LA SALUD MENTAL DE LOS POSGRADUANDOS: EL SUFRIMIENTO PSÍQUICO DEL ESTUDIANTE EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Emanoela Thereza Marques de Mendonça Glatz

manuglatz@hotmail.com

Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Escola, Família e Sociedade (GEPEFS).

Solange Franci Raimundo Yaegashi

solangefry@gmail.com

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente do Departamento de Teoria e Prática da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Escola, Família e Sociedade (GEPEFS).

Juan Carlos Sánchez-Huete

jcshuete@cesdonbosco.com

Doutor em Filosofia e Ciências da Educação pela Universidad Complutense de Madrid (UCM). Docente no Centro de Estudios Superiores Don Bosco (CES Don Bosco), Universidad Complutense de Madrid (UCM). Madrid, España.

Karen de Azevedo Coutinho

azevedo_karen@yahoo.com.br

634

Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Docente da Educação Básica da rede privada de ensino do município de Maringá, PR. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Escola, Família e Sociedade (GEPEFS)

Sharmilla Tassiana de Souza
sharmilla.tsouza@gmail.com

Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Escola, Família e Sociedade (GEPEFS).

RESUMO

A pandemia de covid-19 afetou, substancialmente, a qualidade de vida e a saúde mental de pessoas por todo o mundo. No Brasil, diante das medidas de isolamento social e do fechamento de comércios e instituições de ensino, o Ministério da Educação (MEC) aprovou o Ensino Remoto Emergencial (ERE), que tencionou substituir aulas em caráter presencial por aulas em formato remoto, até a contenção total da doença. Diante de um modelo de ensino inédito e das desigualdades socioeconômicas que caracterizam a sociedade brasileira, surge a preocupação com a saúde mental de discentes na pós-graduação, considerando que o ambiente acadêmico, por si só, já é fonte de tensões que induzem o sofrimento psíquico. À vista disso, este estudo buscou identificar as dificuldades enfrentadas durante o ERE na pós-graduação, aspirando apurar a correlação entre o inédito modelo de ensino e o sofrimento psíquico discente. A pesquisa de campo, de métodos mistos, foi aprovada pelo Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (COPEP). O estudo contou com a participação de 77 pós-graduandos de um Programa de Pós-Graduação em Educação de uma universidade estadual paranaense, que preencheram, remotamente, um *survey* interseccional com 89 questões. Os resultados apontam que cerca de 68% dos pós-graduandos sofrem de ansiedade, 47% acreditam que o ERE avariou, negativamente, a experiência com a pós-graduação, sendo que 39% julgam que o ERE foi nocivo à formação acadêmica. Ao refletir sobre esses dados, concluiu-se que o ERE prejudicou a saúde mental dos pós-graduandos, ao passo em que subsidiou práticas que promoveram sofrimento psíquico à população discente.

Palavras-chaves: Covid-19. Ensino Remoto Emergencial. Pós-graduandos. Saúde mental. Sofrimento psíquico.

ABSTRACT

The covid-19 pandemic has substantially affected the quality of life and mental health of people around the world. In Brazil, in the face of social isolation measures and the closing of shops and educational institutions, the Ministry of Education (MEC) approved Emergency Remote Education (ERE), which intended to replace classes in person with classes in the remote format, until the full containment of the disease. Faced with an unprecedented teaching model and the socioeconomic inequalities that characterize Brazilian society, the concern with the mental health of graduate students arises, considering that the academic environment, in itself, is already a source of tensions that induce psychic suffering. Therefore, this study sought to identify the difficulties faced during the ERE in graduate studies, aiming to determine the correlation between the unprecedented teaching model and the student's psychic suffering. The field research, of mixed methods, was approved by the Permanent Committee of Ethics in Research involving Human Beings (COPEP in Portuguese). This study involved the participation of 77 graduate students from a Graduate Program in Education at a state university in Paraná who remotely completed an intersectional survey with 89 questions. The results indicate that about 68% of graduate students suffer from anxiety, 47% believe that the ERE negatively affected the experience with the graduate course, and 39% believe that the ERE was harmful to their academic training. When reflecting on these data, it was concluded that the ERE harmed the mental health of graduate students, while subsidizing practices that promoted psychological suffering to the student population.

Keywords: Covid-19. Emergency Remote Education. Graduate students. Mental health. Psychic suffering.

RESUMEN

La Pandemia de covid-19 afectó, sustancialmente, la calidad de vida y la salud mental de personas por todo el mundo. En Brasil, delante de las medidas de aislamiento social y del cierre de comercios e instituciones de enseñanza, el Ministerio de Educación aprobó la enseñanza Remota de emergencia, que pretendía sustituir clases en carácter presencial por clases de forma remota, hasta la contención total de la enfermedad. Delante de un modelo de enseñanza inédita y de las desigualdades socioeconómicas que caracterizan a la sociedad brasilera, surge la preocupación con la salud mental de los estudiantes en la posgraduación, considerando que el ambiente académico, por si solo, ya es fuente de tensiones que inducen el sufrimiento psíquico. En vista de eso, este estudio buscó identificar las dificultades enfrentadas durante la ERE en la posgraduación, aspirando averiguar la correlación entre el inédito modelo

de enseñanza y el sufrimiento psíquico del estudiante. La investigación de campo, de métodos mixtos fue aprobada por el Comité Permanente de Ética con seres humanos (en sus siglas en português - COPEP). El estudio contó con la participación de 77 posgraduandos en educación de una universidad estatal paranaense, que llenaron remotamente, un survey interseccional con 89 preguntas. Los resultados apuntan que cerca del 68% de los estudiantes de posgrado sufren de ansiedad, 47% creen que la enseñanza remota de emergencia afectó negativamente la experiencia con la posgraduación, siendo que 39% juzgan que la ERE fue nociva para la formación académica. Al reflexionar sobre estos datos, se concluyó que la ERE perjudicó la salud mental de los estudiantes de posgrado, al paso que subsidió prácticas que promovieron sufrimiento psíquico a la población de estudiantes de posgraduación.

Palabras clave: Covid 19. Enseñanza Remota. Posgraduandos. Salud mental. Sufrimiento psíquico.

INTRODUÇÃO

O ano de 2020 foi marcado por um evento em escala global que impactou – e continua a impactar –, exponencialmente, a vida do ser humano. No dia 31 de dezembro de 2019, a cidade de Wuhan, na República Popular da China, foi apontada como o epicentro de inúmeros casos de pneumonia provenientes de uma nova cepa de coronavírus, até então nunca identificada em seres humanos. Quase três meses depois, no dia 11 de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) elevou o estado de contaminação da infecção causada pelo vírus SARS-CoV-2 (covid-19) em nível pandêmico, publicando normas e diretrizes que aspiravam conter a proliferação desenfreada do vírus (SANTOS; CASTRO; VALLE JUNIOR; RODRIGUES; ALMEIDA, 2021; OPAS, 2022).

O distanciamento e o isolamento social, a higienização constante das mãos, o uso de álcool 70%, máscaras e a suspensão das atividades de comércio, escolas e universidades foram algumas das medidas mobilizadas internacionalmente e que tencionavam impedir que a covid-19 se tornasse uma catástrofe com delineamento semelhante a uma nova Guerra Mundial (MORAES; NASCIMENTO; FARIAS;

SANTOS JÚNIOR, 2020; FARIAS; SILVA, 2021). Sabe-se que, aproximadamente, 156 países suspenderam as atividades educativas presenciais em instituições de ensino por todo o mundo, afastando mais de 1,5 bilhão de estudantes das salas de aula, ao impactar cerca de 70% da população mundial discente (GONÇALVES; SANTOS JÚNIOR; MIYAZAKI; SANTOS; ANDRÉ; CASTIGLIONI, 2021; FARIAS; SILVA, 2021).

No Brasil, o cenário era caótico e, em meio à instabilidade de uma nova doença ainda desconhecida pela Medicina, no dia 17 de março de 2020, o Ministério da Educação (MEC) aprova a Portaria nº 343, alterada, posteriormente, pela Portaria nº 345, e consolidada no dia 16 de junho de 2020, por intermédio da Portaria nº 544, que outorgou a substituição de aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto perdurasse a pandemia por covid-19. Essa nova modalidade foi nomeada como “Ensino Remoto Emergencial – ERE” (BRASIL, 2020a; BRASIL, 2020b; BRASIL, 2020c; SANTOS; CASTRO; VALLE JUNIOR; RODRIGUES; ALMEIDA, 2021; SILVA; GOULART; CABRAL, 2021).

Diante desse cenário, as instituições de ensino se defrontaram com a responsabilidade de criar, de maneira repentina e urgente, artifícios que atendessem às necessidades educacionais dos estudantes, mas, agora, de maneira remota, repensando e readaptando práticas pedagógicas tradicionais/presenciais, além de utilizar as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) como principais ferramentas para essa transformação (MORAES; NASCIMENTO; FARIAS; SANTOS JÚNIOR, 2020).

Convém destacar que o ERE, ao contrário do que alguns pensam, difere-se da Educação a Distância (EaD). Esta é uma modalidade de ensino com regras específicas, normatizada no ano de 2005, por meio do Artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/1996. Para que a EaD seja ofertada, é necessário que muitos profissionais participem do processo de organização da modalidade, exigindo-se a presença de professores tutores, professores responsáveis

pela distribuição dos conteúdos entre as disciplinas, professores tutores presenciais, técnicos em Tecnologia da Informação, *Designer* Instrucional e afins (FARIAS; SILVA, 2021; ALVES, 2020). Ademais, todos esses profissionais recebem formação inicial adequada e passam por capacitação e especialização regularmente. No caso do ERE, os professores são os que ministravam disciplinas de maneira presencial; no entanto, agora, precisaram fazer uma adaptação em relação à forma de lecioná-las, não tendo recebido nenhuma formação prévia e/ou orientação apropriadas para isso, de modo a se sobrecarregarem pelo excesso de atividade, responsabilizando-se, unicamente, pelo trabalho de planejar, executar, avaliar e incluir o uso das TDICs em cada um desses processos. A propósito, muitos deles não tinham, antes mesmo da pandemia, recursos e materiais tecnológicos mínimos (como computadores e internet de qualidade) para o seu próprio usufruto (FARIAS; SILVA, 2021; ALVES, 2020).

A sociedade se viu fragmentada entre aqueles que acreditavam que o uso das tecnologias digitais aprimoraria o processo educativo, efetivaria novas formas de ensinar e aproximaria o ensino do modernizado corpo social em rede (SILVA; GOULART; CABRAL, 2021; MORAES; NASCIMENTO; FARIAS; SANTOS JÚNIOR, 2020), e aqueles que se preocupavam com a precarização, a massificação e a fusão da educação à ideologia neoliberal (GUIMARAES, 2022; FARIAS; SILVA, 2021; GONÇALVES; SANTOS JÚNIOR; MIYAZAKI; SANTOS; ANDRÉ; CASTIGLIONI, 2021; COSTA, 2020).

O fato é que, mesmo diante dessa ambivalência, o ERE foi adotado pelo sistema educativo brasileiro; logo, tanto os docentes quanto os discentes tiveram de se adaptar a essa nova realidade. Para além de todos os impactos sofridos pela pandemia, como o isolamento social, as dificuldades econômicas, o desemprego em massa, o medo do adoecimento e da finitude (GAUDENZI, 2021), poucos meses após a implementação e execução do ERE, já era possível constatar inúmeros impasses encontrados durante a aplicação desse recurso circunstancial, bem como um

acentuado sofrimento de ordem psíquica, elaborado por discentes e docentes inseridos nesse processo (ANACLETO; ALVARENGA; FERREIRA, 2021).

Estudos apontam para a prevalência de ansiedade e estresse na população acadêmica, além de alterações do sono, improdutividade, aumento da demanda de trabalho, inacessibilidade a dispositivos eletrônicos, como computadores e internet, dificuldades com a organização pessoal e com a compreensão do conteúdo transmitido remotamente, insuficiência nos prazos, queda na aprendizagem e uma piora significativa na saúde mental, no período pandêmico (COSTA; MACHADO; COSTA; ARAÚJO; NUNES; COSTA, 2021; SILVA; LIMA; MARTINS, 2021; SILVA; GOULART; CABRAL, 2021; SANTOS; CASTRO; VALLE JUNIOR; RODRIGUES; ALMEIDA, 2021; GONÇALVES; SANTOS JÚNIOR; MIYAZAKI; SANTOS; ANDRÉ; CASTIGLIONI, 2021; SILVA; TCHAICKA; SÁ-SILVA, 2021; COSTA, 2020).

Segundo Lima (2020, p. 1), diante de situações de epidemia, o número de pessoas que experienciam o sofrimento psíquico e a deterioração de sua saúde mental costuma ser superior ao número de acometidos pela infecção, o que, inclusive, pode estimular, a posteriori, a eclosão de uma “pandemia de medo e estresse”. Esses fatores, aliados à aplicação de uma modalidade de ensino ainda inédita e experimental, potencializam e agravam, ainda mais, a ansiedade discente.

O ambiente do Ensino Superior, antes mesmo da pandemia, já era concebido pela literatura como potencializador do sofrimento discente, tendo em vista que estudos já indicavam a prevalência de uma maior taxa de sofrimento psíquico e transtornos mentais não psicóticos em indivíduos que frequentam a universidade, quando em comparação aos jovens da mesma idade que não se encontram na academia (GRANER; CERQUEIRA, 2019; BAADER; ROJAS; MOLINA; GOTELLI; ALAMO; FIERRO; VENEZIAN; DITTUS, 2014). Para além, estima-se que 15% a 25% – aproximadamente – dos estudantes do Ensino Superior sofrerão psiquicamente, em algum momento de suas trajetórias universitárias, o que afetará, de modo profundo, a

qualidade de vida, a saúde e, por consequência, a permanência na universidade (ARIÑO; BARDAGI, 2018).

Quando falamos sobre a pós-graduação, a conjuntura é ainda mais frágil, pois, além de todos os estressores já presentes no Ensino Superior, o indivíduo se defronta com fatores inerentes a essa etapa específica de ensino, como o produtivismo e a sobrecarga de trabalhos acadêmicos, a insatisfação diante do tema de pesquisa, a relação conturbada com o orientador, a pressão para publicações e cumprimentos de prazos, a solidão, a falta de acolhimento dos programas, a competitividade entre pares e a escassez de financiamento e bolsas para subsidiar as pesquisas (FORTES, 2021; ZOTESSO, 2021; CALDAS, 2018; GALDINO, 2015; GLATZ *et al.*, 2022).

Assim, diante desse contexto, torna-se imprescindível nos perguntar sobre os impactos que o ERE conferiu à vida psíquica dos pós-graduandos, buscando compreender os principais infortúnios enfrentados por eles nesse período pandêmico. À vista disso, o presente estudo objetivou identificar as dificuldades enfrentadas durante o ERE na pós-graduação, aspirando apurar a correlação entre o inédito modelo de ensino e o sofrimento psíquico discente.

A pesquisa se justifica pela premente necessidade de fomentar debates e discussões sobre o ERE e o sofrimento psíquico dos estudantes, principalmente diante do atual contexto de retorno às aulas em formato presencial, o qual exigirá das instituições de ensino o reconhecimento das repercussões psicológicas que a pandemia e os quase dois anos de distanciamento físico causaram em seu público discente. No que tange à problemática, é possível delimitá-la por meio da seguinte questão: o ensino remoto emergencial incitou o sofrimento psíquico em pós-graduandos?

Dessa forma, com a intenção de buscar respostas para esse questionamento e colaborar com a sistematização de novos estudos e pesquisas sobre o ERE e sua relação com a saúde mental discente, realizou-se uma pesquisa de campo, que contou com a participação de 77 pós-graduandos (mestrandos, doutorandos e pós-

doutorandos) de um Programa de Pós-Graduação em Educação de uma universidade estadual localizada no estado do Paraná-PR.

O presente artigo foi subdividido em três partes, sendo a primeira parte uma breve apresentação dos procedimentos metodológicos utilizados para a pesquisa. A segunda parte conta com os resultados e as discussões dos dados levantados, confrontados com a literatura já existente. Por último, nas considerações finais, são sintetizadas as percepções e descobertas acerca do estudo de campo realizado.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A fim de atender ao objetivo proposto, realizou-se uma pesquisa de métodos mistos, a qual combina dados de cunho quantitativo e qualitativo em uma mesma investigação (CRESWELL, 2007) de finalidade básica. Tal análise objetiva preencher uma lacuna no conhecimento sobre a temática, sendo considerada exploratória e descritiva, pois, além de proporcionar familiaridade com o problema e construir hipóteses, descreve características de determinada população ou fenômeno (GIL, 2017). Classifica-se, ainda, como sendo de campo, já que o objeto é estudado em seu ambiente próprio, e a coleta dos dados é realizada nas condições naturais dos fenômenos, sem intervenção direta do pesquisador, utilizando-se de instrumentos que abrangem levantamentos de dados dos mais descritivos (*surveys*)ⁱ até estudos mais analíticos (SEVERINO, 2013).

Para a coleta dos dados, utilizou-se, como instrumento, um *survey* interseccional desenvolvido pelos autores, em que os dados foram colhidos em um momento específico de uma amostra escolhida para descrever as características de uma população maior em uma mesma ocasião (BABBIE, 1999). O instrumento foi construído a partir de um estudo piloto analisado, a priori, sob a *expertise* de três doutores na área da Educação (BELEI; GIMENIZ-PASCHOAL; NASCIMENTO; MATSUMONO, 2008).

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (COPEP), sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 50408921.8.0000.0104, Parecer nº 5.027.421. Todos os procedimentos éticos foram seguidos à risca, visando a preservar a identidade dos participantes. Não foram coletados nomes e nenhuma outra informação que permitisse a identificação dos sujeitos.

O critério de inclusão para a participação na pesquisa determinou que a amostra seria composta apenas por pós-graduandos regularmente matriculados no mestrado, doutorado ou pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação, estabelecendo, como critérios de exclusão, estudantes com matrículas trancadas ou aqueles matriculados como não regulares.

O *survey* contou com 89 questões, abertas e fechadas, que investigaram características sociodemográficas, o conceito subjetivo de ser estudante da pós-graduação *stricto sensu*, bem como o entendimento sobre a qualidade de vida e a saúde mental em tempos de pandemia. O instrumento foi elaborado com base nos recursos da plataforma Google Forms 365®, e o *link* de acesso foi encaminhado via *e-mail* institucional a todos os 190 discentes matriculados no Programa de Pós-Graduação em Educação da universidade. Os dados foram coletados entre os meses de outubro e dezembro do ano de 2021, contando, ao final, com uma amostra total de 77 pós-graduandos participantes.

As questões que avaliaram a percepção dos pós-graduandos acerca do ERE se integraram ao bloco que buscou revelar as percepções sobre o papel social de ser um estudante na pós-graduação *stricto sensu* em tempos pandêmicos.

Babbie (1999) revela que a codificação das respostas obtidas por meio do *survey* consiste em uma substancial matéria-prima para uma análise de conteúdo. Assim, os dados coletados na pesquisa foram subdivididos em eixos temáticos/semânticos, de acordo com a frequência das respostas obtidas. Foram elaboradas então, três grandes categorias de análise - utilizando-se a técnica de

análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), sendo elas: 1) Pandemia e o ensino remoto emergencial; 2) O sofrimento psíquico na pós-graduação; 3) Saúde mental *versus* qualidade de vida. Cabe ressaltar, que apenas a categoria “Pandemia e o ensino remoto emergencial” foi analisada com afinco para a composição deste artigo, buscando elencar os principais impactos que o ensino remoto emergencial perpetrrou na saúde mental de pós-graduandos brasileiros. A posteriori, os dados quantitativos foram organizados e tabelados com a utilização do Excel 365®, sendo também subdivididos e agrupados dentro das categorias de análises já elencadas. Em seguida, realizou-se uma exploração minuciosa de todo o material agrupado e categorizado para, finalmente, obter-se a inferência e a interpretação dos resultados obtidos (BARDIN, 2011).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

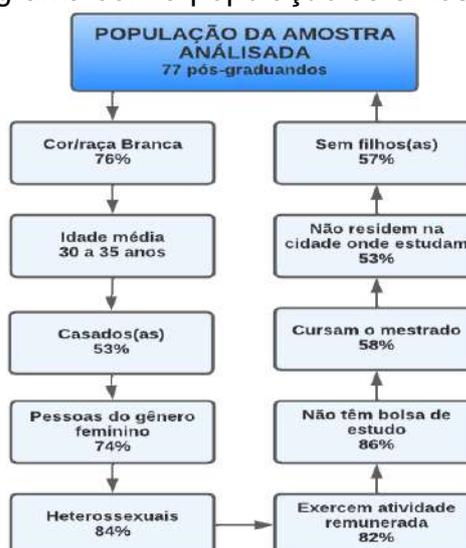
Antes de iniciar a análise dos resultados, é de suma importância evidenciar que, até o mês de fevereiro do ano de 2022, quase dois anos após o início da pandemia, cerca de 416.614.051 pessoas foram infectadas pelo vírus da covid-19 no mundo; destas, 5.844.097 vieram a óbito. O Brasil é o terceiro país do mundo com o maior número de casos confirmados pela doença, 27.659.052, e o segundo com o maior número de mortes, 639.689 (WHO, 2022).

Os dados suscitados com esta pesquisa apenas refletem as condições psíquicas e sociais em que grande parte da população brasileira se encontra no momento, enfrentando uma crise econômica e vivendo sob o risco iminente da morte, em que um vírus “ [...] nos afastou de nossos principais prazeres e nos tirou a possibilidade de estar em companhia das pessoas que amamos no momento da morte, atormentando os que se vão e alojando experiências traumáticas nos que ficam” (GAUDENZI, 2021, p. 4). Descobriu-se, com esta pesquisa, que, infelizmente, 28% dos pós-graduandos participantes perderam um ente querido para a covid-19, dentre eles: pais, irmãos(ãs), avós, tios(as) e primos(as). O luto negado a esses sujeitos é o

sofrimento psíquico em essência; é o mal-estar de quem aceita a morte e reconhece a transitoriedade da vida (FREUD, 2010), mas não nessas circunstâncias.

Os resultados obtidos neste estudo revelam que, conforme demonstrado na Figura 1, a população da amostra se constituiu, majoritariamente, por pessoas do gênero feminino, heterossexuais, de cor/raça branca, com idade entre 30 e 35 anos, casados(as), sem filhos(as), que não residem na cidade onde fazem a pós-graduação, cursam o mestrado acadêmico, não contam com auxílio de bolsa de estudos e exercem atividade remunerada.

Figura 1 – Fluxograma com a população da amostra analisada



Fonte: os autores (2022).

No que tange aos dados sociodemográficos da população analisada, observa-se que 74% dela se compõem por pessoas do gênero feminino. O gênero feminino é, de fato, a maioria entre os estudantes de pós-graduação brasileiros. Dados fornecidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) corroboram com essa afirmação, ao apontar que, desde o ano de 2004, os indivíduos do gênero feminino são mais numerosos entre os pós-graduandos, correspondendo,

à época, 52% dos matriculados; no ano de 2019, esses indivíduos já somavam 54,4% (RIGHETTI; GAMBA, 2021).

Essa informação, no entanto, causa certa apreensão, considerando que pessoas do gênero feminino estão mais associadas ao desenvolvimento de psicopatologias, como a depressão e os transtornos alimentares (NEVES; DALGALARRONDO, 2007; BAADER; ROJAS; MOLINA; GOTELLI; ALAMO; FIERRO; VENEZIAN; DITTUS, 2014; GRANER; CERQUEIRA, 2019). Salienta-se que, na pós-graduação, indivíduos do gênero feminino (sempre a maioria nas amostras pesquisadas), apresentam maior tendência a manifestações de exaustão emocional, pensamentos suicidas, estresse crônico e humor depressivo-ansioso. Tais questões podem estar relacionadas ao fato de que o sofrimento psíquico, socialmente construído, ajusta-se aos princípios e aos padrões estereotipados de gênero, que direcionam e naturalizam os papéis sociais de esposa, dona de casa e mãe ao gênero feminino, sujeitando-as a assumirem dupla, ou tripla, jornada de trabalho, dividindo-se entre os cuidados com a casa, família, estudo e atividade laboral (ZANELLO; FIUZA; COSTA, 2015). No mais, também relatam ter relacionamentos pessoais insatisfatórios, descontentamento com o tema de pesquisa, de forma a apresentar sintomas clássicos da síndrome de *burnout* (GALDINO, 2015; OLIVEIRA, 2019; COELHO, 2019; CÂMARA, 2020; FORTES, 2021; ZOTESSO, 2021).

Outro achado importante – e que vem ao encontro com os resultados de outras pesquisas – corresponde ao fato de que os mestrados são a maioria nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* do país. À vista disso, dados divulgados pela CAPES revelam que o Brasil contava, no ano de 2020, com 136.194 estudantes matriculados em mestrados acadêmicos, em detrimento de 124.530 matrículas em doutorados. Ainda, no que se refere à titulação, em 2020, registravam-se 46.060 titulados mestres no país e apenas 20.066 titulações de doutores (CAPES, 2020). Estudos revelam, ademais, que os mestrados se sentem mais pressionados ao cumprimento de prazos e publicações que os doutorandos e julgam, para além, um menor acolhimento por

parte dos programas (FORTES, 2021). Não obstante, são ainda os mais ansiosos e propensos à interrupção de sua vida acadêmica, em detrimento dos doutorandos (COELHO, 2019).

Conforme a Figura 1, nota-se que 82% dos sujeitos da pesquisa exercem algum tipo de atividade remunerada, sendo que 86% deles não contam com o subsídio financeiro proveniente de bolsas de estudo. Segundo Galdino (2015), pós-graduandos que conciliam estudo com trabalho julgam desfrutar de uma menor qualidade de vida, principalmente no primeiro ano do curso. Outrossim, a falta de financiamento para a execução de pesquisas e o progressivo corte nas bolsas de estudo favorecem e intensificam o estresse, bem como a baixa produtividade acadêmica na pós-graduação (ZOTESSO, 2021).

No que diz respeito ao ERE e às suas particularidades, verifica-se, na Figura 2, uma síntese das principais dificuldades enfrentadas pelos pós-graduandos participantes da pesquisa durante a execução de suas atividades acadêmicas *on-line*.

Figura 2 – Principais dificuldades enfrentadas pelos discentes durante o ensino remoto emergencial na pós-graduação *stricto sensu*

Principais dificuldades em cursar uma pós-graduação *stricto sensu* em formato remoto

- Falta de condições financeiras para o acesso a aparelhos eletrônicos e internet de qualidade.
- Falta de diálogo, interação e socialização com colegas e professores.
- Falta de um momento isolado do barulho e dos vícios comportamentais provenientes do ambiente familiar.
- Falta de disciplina, de organização e de um espaço físico específico para os estudos.
- Discussões rasas durante as aulas.
- Dispersão e dificuldades de concentração.
- Solidão e falta de contato físico.
- Falhas nos dispositivos digitais e no acesso à internet.
- Dividir o ambiente de estudo com atividades domésticas.
- Frieza do processo de ensino realizado sem o contato físico.
- Falta de pertencimento acadêmico.
- Desmotivação para assistir à aula *on-line*.
- Cansaço excessivo e saturação no uso de tecnologias.

Fonte: os autores (2022).

De todos os empecilhos listados, alguns apareceram de maneira mais recorrente nas falas dos pós-graduandos, sendo eles: a falta de condições socioeconômicas para adquirir aparelhos eletrônicos e pacote de internet de qualidade; a falta de diálogo e interação entre pares, de modo a gerar uma frieza no processo de ensino; e a carência de um ambiente físico específico para o estudo e de um momento longe dos barulhos provenientes do ambiente familiar, que prejudicam, demasiadamente, a capacidade de concentração nas aulas. Ademais, 42% dos

discentes revelaram que o ERE fundiu o tempo de descanso/lazer ao tempo de estudo, tornando quase impossível dissociá-los. Apontaram também, 32% deles, que os momentos dedicados às refeições foram prejudicados, não se respeitando mais os intervalos para o almoço e/ou jantar, por exemplo. Finalmente, 28% deles disseram se sentir desconfortáveis e envergonhados ao se exporem diante de uma câmera, recaindo sobre uma “disciplinarização dos corpos” estimulada pela exposição excessiva a meios tecnológicos que organizam e vigiam espaços-tempos (GUIMARAES, 2022).

Silva, Lima e Martins (2021) apontaram, em sua pesquisa, que a falta de interação com os colegas é descrita pelos discentes como a maior desvantagem do ERE na pós-graduação. Para eles, a falta de interação entre pares prejudica o dinamismo da sala de aula e, conseqüentemente, recai sobre a aprendizagem.

A falta de disciplina e de organização pessoal para prosseguir com os estudos de maneira remota também aparece, em outras pesquisas, como uma das grandes limitações do ERE (SILVA; GOULART; CABRAL, 2021). O gerenciamento e planejamento do tempo para se dedicar aos estudos é um fator de preocupação dos discentes, salientando-se que o ensino individualizado e o autodidatismo, máximas norteadoras do ERE, propiciam uma queda considerável na aprendizagem e prejudicam a concentração e a saúde mental dos pós-graduandos (GONÇALVES; SANTOS JÚNIOR; MIYAZAKI; SANTOS; ANDRÉ; CASTIGLIONI, 2021; FARIAS; SILVA, 2021; COSTA; 2020).

Há, ainda, outro achado que exige atenção: quando questionados sobre o espaço físico domiciliar utilizado para os estudos, 34% dos pós-graduandos revelaram não ter um ambiente específico para realizar suas atividades acadêmicas, sendo que 18% relatam dividi-lo com outras pessoas que desempenham, concomitantemente, demais ocupações. Muitos relataram estudar apenas de madrugada, constituindo-se o único momento em que há espaço e silêncio, aspectos mencionados como essenciais para uma aprendizagem mais efetiva.

Dividir o mesmo ambiente físico para estudar, trabalhar e vivenciar atividades de lazer e domésticas é outro grande infortúnio do ERE. A ausência de um local apropriado para os estudos, as interrupções constantes de familiares e a urgência na realização de afazeres particulares, combinados em apenas um ambiente, acabam por gerar sensação de improdutividade, desânimo, ansiedade, dificuldades de concentração, percepção de incapacidade, de pouca aprendizagem, que refletem em autocobrança e grande sofrimento psíquico (GONÇALVES; SANTOS JÚNIOR; MIYAZAKI; SANTOS; ANDRÉ; CASTIGLIONI, 2021; FARIAS; SILVA, 2021; SANTOS; CASTRO; VALLE JUNIOR; RODRIGUES; ALMEIDA, 2021; COSTA; MACHADO; COSTA; ARAÚJO; NUNES; COSTA, 2021).

A seguir, a Figura 3 elenca, em uma nuvem de palavras, as principais palavras/frases evocadas pelos pós-graduandos, quando questionados sobre as dificuldades fomentadas pelo ERE no contexto da pós-graduação *stricto sensu*.

Figura 3 – Nuvem de palavras com as principais dificuldades suscitadas pelos pós-graduandos no contexto do ensino remoto emergencial na pós-graduação *stricto sensu*



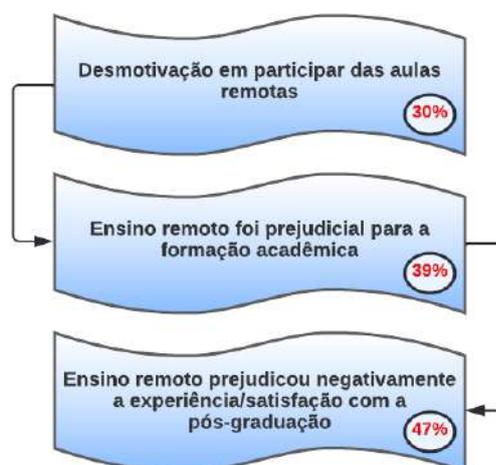
Fonte: os autores (2022).

Ao realizar uma breve análise da Figura 3, observa-se que o ERE representa, para os pós-graduandos, um modelo de ensino sem dinamismo, desmotivador,

cansativo, improdutivo, solitário, de forma a promover uma baixa aprendizagem, um declínio do rendimento acadêmico, que consubstancia o sofrimento psíquico e prejudica a saúde mental.

Diante dessas afirmações, os dados levantados revelaram que 30% dos pós-graduandos se sentem desmotivados em participar das aulas *on-line*; não obstante, 39% deles acreditam que o ERE foi nocivo para a formação, sendo que 47% acreditam que o ERE avariou, negativamente, a experiência e satisfação com a pós-graduação. Ao priorizar a visualização desses dados, elaborou-se um fluxograma, que se encontra disposto na Figura 4.

Figura 4 – Fluxograma com impressões dos pós-graduandos acerca do ensino remoto



Fonte: os autores (2022).

Potencializaram-se, diante do isolamento social e do ERE, uma série de sinais e sintomas que evidenciaram os impactos negativos da pandemia de covid-19 na vida psíquica dos pós-graduandos. O surgimento de sintomas ansiosos, de estresse constante, de alterações no sono e o aumento no consumo de bebidas alcoólicas demonstram que a saúde mental discente se encontra sensibilizada.

Quase metade (49%) dos pós-graduandos pesquisados padeceu de insônia durante a pandemia; 68% revelaram experienciar sintomas ansiosos; 62% se sentiram estressados com frequência; 63% se designam angustiados; 61% se perceberam irritados em grande parte do tempo; e 66% têm procrastinado, sendo que 49% dos discentes disseram experimentar bloqueios criativos com frequência.

Mais uma vez, os dados levantados corroboram com estudos realizados anteriormente, que já apontaram para a existência de alterações do sono nessa população, assim como para o surgimento de desânimo, apatia, desmotivação, ansiedade, tristeza, alterações na volição e incapacidade emocional para lidar com as adversidades provenientes do momento pandêmico (SANTOS; CASTRO; VALLE JUNIOR; RODRIGUES; ALMEIDA, 2021; GONÇALVES; SANTOS JÚNIOR; MIYAZAKI; SANTOS; ANDRÉ; CASTIGLIONI, 2021).

No que tange à intensificação no consumo de bebidas alcoólicas durante a pandemia, a pesquisa apontou que 20% dos pós-graduandos pesquisados aumentaram o consumo de álcool nesse período. Para a OMS, “à medida que os índices de ansiedade, medo, depressão, tédio e incerteza passaram a ser mais comumente notificados durante a pandemia, o consumo de álcool também aumentou [...]” (OPAS, 2020, p. 2). Diante das adversidades promovidas pelo ERE, pela desconfiança nos posicionamentos políticos articulados pela governança brasileira, e mediante a um baixo otimismo em relação à capacidade de enfrentamento da pandemia, o consumo de bebidas alcoólicas serviu como modo de escamotear a ansiedade e o sofrimento psíquico experienciado (GONÇALVES; SANTOS JÚNIOR; MIYAZAKI; SANTOS; ANDRÉ; CASTIGLIONI, 2021).

A partir de todos os aspectos e achados relatados até aqui, apreendeu-se que o ERE e todos os demais fatores inerentes à pandemia pela covid-19 afetaram, substancialmente, a qualidade de vida e a saúde mental dos pós-graduandos brasileiros. Nota-se, ainda, que estudos sobre a relação entre o ERE e o sofrimento psíquico de universitários, sendo eles graduandos ou pós-graduandos, mostram-se

de forma tímida. Por essa razão, faz-se imprescindível a realização de novas pesquisas que busquem estudar a temática mais intimamente e, até mesmo, direcioná-las aos docentes atuantes nas universidades espalhadas pelo país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia da Covid-19 alterou, significativamente, os modos de organização da vida e da sociedade em todo o mundo. A adesão ao ensino remoto emergencial, uma das medidas que tencionou controlar a disseminação do vírus, impactou, de maneira profunda, os agentes inseridos nesse processo. Dentre eles, destacam-se os pós-graduandos, os quais, além de lidarem com os estressores já presentes nessa etapa de ensino, defrontaram-se com uma série de problemáticas provenientes de um modelo educativo experimental, que exigiu recursos tecnológicos de uma população mundialmente conhecida pelas desigualdades socioeconômicas que enfrenta.

Conforme idealizado, esta pesquisa buscou identificar as dificuldades enfrentadas durante o ERE na pós-graduação, aspirando apurar a correlação entre o inédito modelo de ensino e o sofrimento psíquico discente. Diante disso, os dados levantados revelaram que os pós-graduandos, em maioria do gênero feminino, enfrentaram inúmeras adversidades ao realizarem a pós-graduação nesse formato, sendo as principais delas: a falta de condições financeiras para adquirir equipamentos eletrônicos e internet de boa qualidade; a ausência de um ambiente físico próprio e adequado para os estudos; a falta de interação social, de diálogo e de trocas de experiências e conhecimentos durante as aulas remotas; a solidão e a frieza de um processo de ensino realizado sem o contato físico humano.

Todos esses empecilhos suscitaram inúmeros sentimentos e emoções negativas, como a ansiedade, o estresse, o desânimo, a dificuldade em se concentrar, a sensação de improdutividade e de baixo rendimento acadêmico, associando-se, ainda, a uma autocobrança excessiva e a um grande desgaste mental.

Evidentemente, todos esses fatores, aliados ao medo da contaminação, da morte e do luto negado, impactaram, de forma profunda, a saúde mental dos pós-graduandos.

O ERE produziu o sofrimento psíquico, na medida em que exigiu dos discentes, desempenho acadêmico em um momento de crise sanitária, de isolamento social, de desemprego em massa, de lutos mal elaborados e de grande fragilidade e instabilidade emocional. A pandemia da covid-19 reproduziu e universalizou o sofrimento psíquico humano, mas o ERE potencializou, ainda mais, esse sofrimento no ambiente universitário.

Concernentes aos limites deste estudo, pontua-se que a população da amostra se constituiu apenas por pós-graduandos de um Programa de Pós-Graduação em Educação de um estado brasileiro. Destarte, sugere-se que estudos futuros possam ampliar a população a ser analisada – priorizando, até mesmo, pesquisas que forneçam espaço exclusivo de escuta para pessoas do gênero masculino - integrando programas de outras áreas do conhecimento, assim como de outros estados do país. Nesse ínterim, pesquisas que revelam o impacto do ERE na saúde mental de docentes universitários são insuficientes, de maneira a se estabelecer como uma lacuna de conhecimento a ser ainda explorada.

Assim, almeja-se que este estudo possa fornecer subsídios que favoreçam novas pesquisas sobre a saúde mental de pós-graduandos, principalmente sob o impacto do ERE em tempos pós-pandêmicos, a fim de ressignificar e reelaborar o processo de escuta e acolhida desses sujeitos nas instituições de Ensino Superior.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lynn Rosalina Gama. Educação Remota: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v. 8, n. 3, p. 348-365, 2020.

ANACLETO, Adilson; ALVARENGA, Ana Paulo Oliveira Becker; FERREIRA, Aline Rafaely. Amor e resiliência: a docência no ensino superior em tempos de pandemia do Novo coronavírus (covid-19). **Revista Práxis**, Volta Redonda, v. 13, n. 26, p. 26-30, 2021.

ARIÑO, Daniela Ornellas; BARDAGI, Marúcia Patta. Relação entre Fatores Acadêmicos e a Saúde Mental de Estudantes Universitários. **Psicologia e Pesquisa**, Juiz de Fora, v. 12, n. 3, p. 44-55, 2018.

BAADER, Tomas; ROJAS, Carmen; MOLINA, José Luis; GOTELLI, Marcelo; ALAMO, Catalina; FIERRO, Carlos; VENEZIAN, Silvia; DITTUS, Paula. Diagnóstico de la prevalencia de trastornos de la salud mental en estudiantes universitarios y los factores de riesgo emocionales asociados. **Revista Chilena de Neuro-Psiquiatria**, Santiago, v. 52, n. 3, p. 167-176, 2014.

BABBIE, Earl. **Métodos de pesquisas de Survey**. Tradução de Guilherme Cezarino. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BELEI, Renata Aparecida; GIMENIZ-PASCHOAL, Sandra Regina; NASCIMENTO, Edinalva Neves; MATSUMONO, Patrícia Helena Vivan Ribeiro. O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 30, p. 187-199, 2008.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2009]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição de aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus – COVID-19. Brasília, DF: MEC, 2020a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 30 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Portaria nº 345, de 19 de março de 2020**. Altera a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020. Brasília, DF: MEC, 2020b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-345-de-19-de-marco-de-2020-248881422?inheritRedirect=true&redirect=%2Fweb%2Fguest%2Fsearch%3FqSearch%3DPortaria%2520345%2520de%252019%2520de%2520mar%25C3%25A7o%2520de%25202020>. Acesso em: 30 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020**. Dispõe sobre a substituição de aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus – Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020,

e nº 473, de 12 de maio de 2020. Brasília, DF: MEC, 2020c. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 30 jan. 2022.

CALDAS, Cristiane Chaves. **Prazer e sofrimento**: um estudo de caso com pós-graduandos no curso de Mestrado Acadêmico em Administração na cidade Belo Horizonte – MG. 2018. 115 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Unihorizontes, Belo Horizonte, 2018.

CÂMARA, Victor Mayer dos Santos. **Adoecimento e atendimento psicológico de pós-graduandos**: perfil, queixas e fatores associados aos sintomas de ansiedade. 2020. 95 f. Dissertação (Mestrado Profissional Interdisciplinar em Ciências Humanas) – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2020.

CAPES – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **GeoCapes**. 2020. Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>. Acesso em: 10 fev. 2022.

COELHO, Weverton Eugenio. **Ansiedade, autoeficácia e motivação nos cursos *stricto sensu* de ciências contábeis**. 2019. 166 f. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

COSTA, Cláudia Lúcia da. Educação em Tempos de Pandemia: Ensino Remoto Emergencial e Avanço da Política Neoliberal. **Revista Expedições**, Morrinhos, v. 11, p. 1-15, 2020.

COSTA, Jefferson de Andrade; MACHADO, Dionleno de Carvalho Pessoa; COSTA, Tatiana de Andrade; ARAÚJO, Fabiana da Cruz; NUNES, Jordânia Cardoso; COSTA, Hérica Tanhara Souza da. Dificuldades enfrentadas durante o ensino remoto. **Rebena – Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, Rio Largo, v. 1, p. 80-95, 2021.

CRESWELL, John Ward. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução de Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DUARTE, Alexandre William Barbosa. *Survey*. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Lívia Fraga. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

FARIAS, Ricardo Chaves de; SILVA, Denise Mota Pereira da. Ensino remoto emergencial: virtualização da vida e o trabalho docente precarizado. **Geografares**, Vitória, v. 1, n. 32, p. 1-19, 2021.

FORTES, Christine Sodré. **A vida nervosa na pós-graduação**. 2021. 105 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia e Ciência Política) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

FREUD, Sigmund. A transitoriedade [1916]. In: FREUD, Sigmund. **Introdução ao Narcisismo, Ensaio de Metapsicologia e outros textos**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. (v. 12).

GALDINO, Maria José Quina. **Síndrome de Burnout e qualidade de vida entre estudantes de pós-graduação *stricto sensu* em enfermagem**. 2015. 183 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

GAUDENZI, Paula. Cenários brasileiros da Saúde Mental em tempos de Covid-19: uma reflexão. **Interface**, Botucatu, v. 25, n. 1, p. 1-15, 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GLATZ, Emanoela Thereza Marques de Mendonça; YAEGASHI, Solange Franci Raimundo; FRANÇA, Fabiane Freire; SOUZA, Simone de; FONSECA, Aline Arruda Rodrigues da; RABASSI, Liliam Keidinez Bachete da Conceição. A saúde mental e o sofrimento psíquico de pós-graduandos: uma revisão de literatura em teses e dissertações. **Revista Educar Mais**, v. 6, p. 255 a 273, 2022.

GONÇALVES, Nicole Cristina de Almeida; SANTOS JUNIOR, Randolpho; MIYAZAKI, Maria Cristina de Oliveira Santos; SANTOS, Loiane Leticia dos; ANDRÉ, Júlio César; CASTIGLIONI, Lilian. Pandemia do Coronavírus e o Ensino Remoto Emergencial: Percepção do Impacto no Bem-Estar da Universidade. **Psicologia, Conocimiento y Sociedad**, Montevideo, v. 11, n. 3, p. 40-59, 2021.

GRANER, Karen Mendes; CERQUEIRA, Ana Teresa de Abreu Ramos. Revisão Integrativa: sofrimento psíquico em estudantes universitários e fatores associados. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 4, p. 1327-1346, 2019.

GUIMARAES, Rafael Siqueira de. Da Metapresencialidade ao Ensino Remoto Emergencial: Como Será o Ensino Superior num Mundo Pós-Pandemia? **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 8, p. 1-12, 2022.

LIMA, Rossano Cabral. Distanciamento e isolamento sociais pela Covid-19 no Brasil: impactos na saúde mental. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 2, p. 1-10, 2020.

MORAES, Humberto Luiz Barroso; NASCIMENTO, Solange Melo do; FARIAS, Mário Andrade de Freitas; SANTOS JÚNIOR, Gilson Pereira dos. De ensino presencial para o remoto emergencial: adaptações, desafios e impactos na pós-graduação. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v. 10, n. 1, p. 180-193, 2020.

NEVES, Marly Coelho Carvalho; DALGALARRONDO, Paulo. Transtornos mentais auto-referidos em estudantes universitários. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, Rio de Janeiro, v. 56, n. 4, p. 237-244, 2007.

OLIVEIRA, Danielle Machado. **Sofrimento mental e comportamento suicida em pós-graduandos *stricto sensu***: prevalência e fatores associados. 2019. 99 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2019.

OPAS – ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. **Histórico da pandemia de COVID-19**. Brasília, DF: OPAS, [2022]. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 30 jan. 2022.

OPAS – ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. **Uso de álcool durante a pandemia de COVID-19 na América Latina e no Caribe**. Brasília, DF: OPAS, 2020. Disponível em: https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/52936/OPASNMHMHCOVID-19200042_por.pdf?sequence=5&isAllowed=y. Acesso em: 15 fev. 2022.

RIGHETTI, Sabine; GAMBA, Estêvão. Na pós-graduação, mulheres são maioria entre estudantes, mas minoria entre docentes. **Folha de São Paulo**, 2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/03/na-pos-graduacao-mulheres-sao-maioria-entre-estudantes-mas-minoria-entre-docentes.shtml>. Acesso em: 10 fev. 2022.

SANTOS, Karolliny Danielle; CASTRO, Suelen; VALLE JUNIOR; Samuel Ribeiro do; RODRIGUES; Edwaldo Soares; ALMEIDA, Paulo Roberto de. Ensino Online em tempos de pandemia: a opinião de universitários quanto aos desafios encontrados. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 10, p. 1-9, 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Alessandro Costa da; TCHAICKA, Ligia; SÁ-SILVA Jackson Ronie (org.). **Experiências de aulas remotas nos cursos de Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Maranhão**: volume I. São Luís: EDUEMA, 2021.

SILVA, Cecília Maria Lima; LIMA, Maria do Socorro Nogueira Oliveira Filha; MARTINS, Elcimar Simão. Pós-graduação stricto sensu no ensino remoto emergencial: desafios e perspectivas. **Ensino em Perspectiva**, Fortaleza, v. 2, n. 3, p. 1-11, 2021.

SILVA, Joselma; GOULART, Ilsa do Carmo Vieira; CABRAL, Giovanna Rodrigues. Ensino remoto na educação superior: impactos na formação inicial docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 2, p. 407-423, 2021.

WHO – WORLD HEALTH ORGANIZATION. **WHO Coronavírus (COVID-19) – Dashboard**. [2022]. Disponível em: <https://covid19.who.int/>. Acesso em: 10 fev. 2022.

ZANELLO, Valeska; FIUZA, Gabriela; COSTA, Humberto Soares. Saúde mental e gênero: facetas gendradas do sofrimento psíquico. **Fractal - Revista de Psicologia**, Niterói, v. 27, n. 3, p. 238-246, 2015.

ZOTESSO, Marina Cristina. **Sofrimento psicológico em pós-graduandos**: aspectos emocionais e comportamentais. 2021. 99 f. Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2021.

ⁱ O *survey* é considerado um método de pesquisa que objetiva “[...] descrever, explicar e/ou explorar características ou variáveis de uma população por meio de uma amostra estatisticamente extraída desse universo” (DUARTE, 2010, p. 1).

O SISTEMA DE PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRO E A SAÚDE MENTAL DOS ESTUDANTES: QUE FRAGILIDADES A PANDEMIA DA COVID-19 REVELA?

THE BRAZILIAN GRADUATE SYSTEM AND THE MENTAL HEALTH OF STUDENTS: WHAT WEAKNESSES DOES THE COVID-19 PANDEMIC REVEAL?

EL SISTEMA DE GRADUACIÓN BRASILEÑO Y LA SALUD MENTAL DE LOS ESTUDIANTES: ¿QUÉ FRAGILIDADES REVELA LA PANDEMIA DE COVID-19?

Aneliana da Silva Prado

anelianaprado@ufpr.br

Mestra em Educação Profissional e Tecnológica

Doutoranda em Psicologia

Instituto Federal do Paraná

Universidade Federal do Paraná

Joanneliese de Lucas Freitas

joanne@ufpr.br

Doutora em Psicologia

Universidade Federal do Paraná

RESUMO

A saúde mental dos estudantes de pós-graduação tem se tornado objeto de preocupação nos últimos anos em razão de crescente sofrimento psíquico reportado pelos estudantes. O contexto de crise da pandemia da Covid-19 pode intensificar as dificuldades que já vinham sendo enfrentadas e ainda trazer novos desafios. Este trabalho objetiva discutir dados sobre a saúde mental de estudantes de pós-graduação e como a pandemia da Covid-19 pode intensificar as dificuldades que já vinham sendo enfrentadas. Por meio de uma revisão narrativa da literatura, alguns dados de saúde mental de estudantes são discutidos em relação à estrutura da pós-graduação brasileira, e posteriormente articulados com o contexto pandêmico. Como resultado da revisão, observa-se que fatores institucionais e de infraestrutura da pós-graduação, insegurança socioeconômica, incerteza quanto ao futuro profissional, cobrança por produtividade, e qualidade da relação entre orientador e orientando destacam-se como pontos de atenção em relação à saúde mental desses estudantes.

Compreendemos a complexidade da saúde mental e a impossibilidade de se assinalar relações causais que expliquem o sofrimento psíquico. Não obstante, identificar esses fatores pode ser útil para o planejamento de políticas públicas de inclusão e permanência na pós-graduação, bem como ações de promoção, prevenção e cuidado da saúde mental desses estudantes, especialmente no contexto pandêmico. Destarte, as fragilidades acima elencadas, já presentes no sistema de pós-graduação brasileiro e intensificados pela pandemia, apontam para a necessidade do cuidado em âmbito coletivo, por meio da implementação e fortalecimento de políticas públicas no âmbito educacional e científico e estruturação de ações institucionais envolvendo, por exemplo, a promoção de relações colaborativas, o apoio a estudantes mulheres, o suporte a estudantes que estão longe de suas famílias, o oferecimento de suporte social e emocional e, especialmente na pandemia, a inclusão digital.

Palavras-chave: Saúde mental. Estudante. Pós-graduação. Covid-19. Universidade.

ABSTRACT

The mental health of graduate students has become an object of concern in recent years due to the increasing psychological suffering reported by students. The Covid-19 pandemic crisis may intensify the difficulties already faced and bring new challenges. This work aims to discuss graduate students' mental health data and how the Covid-19 pandemic may intensify the difficulties already faced. Through a narrative review of the literature, some student mental health data are discussed concerning the structure of Brazilian Graduate Programs and later articulated with the pandemic context. As a result of the review, we observe that institutional and infrastructure aspects of Graduate Programs, socioeconomic insecurity, uncertainty about the professional future, demand for productivity, and the quality of the relationship between advisor and advisee stand out as points of attention regarding the mental health of these students. We understand the complexity of mental health and the impossibility of identifying causal relationships that explain psychological suffering. Nevertheless, identifying these factors can help design public policies for inclusion and permanence in Graduate Programs, as well as promotion, prevention, and care programs regarding students' mental health, especially in the pandemic context. Thus, the weaknesses listed above, already present in the Brazilian postgraduation system and intensified by the pandemic, point to the need for care at a collective level, implementing and strengthening public policies in the educational and scientific spheres, and structuring institutional actions involving, for example, the promotion of collaborative relationships, support for female students, support for students who are far from families, the provision of social and emotional support and, especially in the pandemic, digital inclusion.

Keywords: Mental health. Students. Graduate studies. Covid-19. University.

RESUMEN

La salud mental de los estudiantes de posgrado se ha convertido en objeto de preocupación en los últimos años debido al creciente malestar psicológico que reportan los estudiantes. El contexto de crisis de la pandemia del Covid-19 puede intensificar las dificultades que ya se estaban enfrentando y también traer nuevos desafíos. Este trabajo tiene como objetivo discutir datos sobre la salud mental de los estudiantes de posgrado y cómo la pandemia de Covid-19 puede intensificar las dificultades que ya se estaban enfrentando. A través de una revisión narrativa de la literatura, se discuten algunos datos de salud mental de los estudiantes en relación con la estructura de los estudios de posgrado brasileños, y luego se articulan con el contexto de la pandemia. Como resultado de la revisión, se observa que los factores institucionales y de infraestructura del posgrado, la precariedad socioeconómica, la incertidumbre sobre el futuro profesional, la demanda de productividad y la calidad de la relación entre asesor y asesorado se destacan como puntos de atención en relación con la salud mental de estos estudiantes. Entendemos la complejidad de la salud mental y la imposibilidad de identificar relaciones causales que expliquen el sufrimiento psíquico. Sin embargo, la identificación de estos factores puede ser útil para planificar políticas públicas de inclusión y permanencia en los estudios de posgrado, así como acciones de promoción, prevención y cuidado de la salud mental de estos estudiantes, especialmente en el contexto de la pandemia. Así, las debilidades enumeradas anteriormente, ya presentes en el sistema de posgrado brasileño y acentuadas por la pandemia, apuntan a la necesidad de atención a nivel colectivo, a través de la implementación y fortalecimiento de políticas públicas en el ámbito educativo y científico y estructuración de acciones institucionales involucrando, por ejemplo, la promoción de relaciones colaborativas, el apoyo a estudiantes mujeres, el apoyo a estudiantes que están lejos de sus familias, la provisión de apoyo social y emocional y, especialmente en la pandemia, la inclusión digital.

Palabras clave: Salud mental. Alumno. Posgraduación. COVID-19. Universidad.

INTRODUÇÃO

Diferentemente dos estudos com estudantes de graduação, os estudantes de pós-graduação representam uma população cuja saúde mental só recentemente tem

sido estudada, especialmente no Brasil (CRUZ, 2020). Não obstante, uma intensificação do sofrimento emocional tem aparecido de forma recorrente nessa população (COSTA; NEBEL, 2018; COLOMBO, 2019; FARO, 2013). Observar esta lacuna e reconhecer a necessidade de identificar as especificidades desse público, para que intervenções sejam planejadas adequadamente é uma necessidade premente (SOUZA; FAVARIN; COMIN, 2021).

Se o contexto da saúde mental juvenil na universidade já se encontrava com necessidade de atenção, a pandemia da Covid-19 trouxe ainda mais desafios, ainda maiores. A estrutura da pós-graduação em termos de financiamento, avaliação, produtividade, suporte financeiro e disponibilidade de bolsas de estudo, entre outros aspectos desta natureza, são reconhecidamente fatores que impactam consideravelmente a experiência dos estudantes. Essa estrutura vem apresentando dificuldades que podem ser agravadas neste contexto de crise (SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR, 2020).

Os efeitos colaterais da pandemia atingiram de forma importante os estudantes em todo o mundo. Assim, dado o potencial de agravar as situações de vulnerabilidade e sofrimento dessa população, torna-se imprescindível um olhar atento ao cuidado dos estudantes, com o qual este trabalho visa a contribuir. Diante disso, este artigo tem por objetivo discutir a saúde mental dos estudantes de pós-graduação e como a pandemia da Covid-19 pode intensificar as dificuldades enfrentadas por esses estudantes. Por meio de uma revisão narrativa, apresenta-se um panorama da estrutura e da consolidação do sistema de pós-graduação no Brasil, com foco no ensino público, e em alguns dados sobre a saúde mental da população universitária que são, posteriormente, articulados com o contexto pandêmico. A revisão narrativa justifica-se pelo objetivo e natureza exploratória da temática e pela literatura reduzida sobre a temática de saúde mental na pós-graduação (COLOMBO, 2019; COSTA, 2018; CRUZ, 2020; SNYDER, 2019).

A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL

Em 1951, a criação do Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq) e da então denominada Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que em 1964 recebeu status de Coordenação, demarca o processo de institucionalização da pesquisa no Brasil (COSTA; NEBEL, 2018; ORTEGA; BRANDÃO, 2020). Esses órgãos, até o presente momento, são os principais responsáveis pelo desenvolvimento de pesquisa no país. Não obstante, foi a partir de 1970, por meio da publicação do Parecer nº 977/65, do então Conselho Federal de Educação (CFE), que o desenvolvimento da pós-graduação no Brasil foi consolidado com a formalização dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* nos níveis de mestrado e doutorado no país. Esses cursos foram organizados tendo a primeira parte da carga horária preenchida com disciplinas e a segunda parte, destinada à produção do trabalho científico propriamente, isto é, à construção da dissertação ou da tese (COLOMBO, 2019; ORTEGA; BRANDÃO, 2020).

Assim como o campo educacional do ensino superior no país, a pós-graduação nasceu do debate entre educadores católicos e educadores renovadores. Esses últimos, defensores de uma educação laica e da modernização do Estado, representam o grupo cujas propostas orientaram a ampliação do sistema público de ensino e a fundação das universidades e instituições de pesquisas brasileiras. Isso pode ser expresso pelo quantitativo consideravelmente maior de programas de mestrado e doutorado nas universidades públicas do que nas universidades católicas privadas (BRASIL, 2021; ORTEGA; BRANDÃO, 2020).

A partir da década de 1990 e 2000, com o fomento de políticas de Estado, os programas de pós-graduação cresceram qualitativamente e quantitativamente. A CAPES, juntamente com a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), criada em 1970, exerceu um papel importante nesse

desenvolvimento e consolidação (ORTEGA; BRANDÃO, 2020). De 2005 a 2015, por exemplo, o número de programas passou de 2.057 para 3.904 (COSTA; NEBEL, 2018) implicando aumento significativo do número de estudantes (COLOMBO, 2019). Os dados mais recentes disponibilizado pela CAPES, apontam que, em 2019, o Brasil tinha 4570 programas de pós-graduação nos níveis de mestrado e doutorado acadêmicos e mestrado e doutorado profissionais, crescimento também estimulado pelo Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014). A Tabela 1 a seguir apresenta os dados mais recentes disponibilizados pela Capes.

Tabela 1. Programas de pós-graduação no Brasil por nível de ensino

Nível de ensino	Número de estudantes
Mestrado e doutorado	2330
Mestrado	1333
Mestrado profissional	802
Doutorado	80
Mestrado profissional/doutorado profissional	24
Doutorado profissional	1
Total	570

Fonte: Brasil, 2021.

A maioria dos programas estão em instituições públicas, sendo que 58,2% em instituições federais (2662), 22.9% em estaduais (1047), 18.1% em particulares (826), e 0.8% em municipais (35). Esses concentram-se em nove Grandes Áreas do Conhecimento: 1) Ciências Agrárias, 2) Biológicas, 3) da Saúde, 4) Exatas e da Terra, 5) Humanas, 6) Sociais Aplicadas, 7) Engenharias, 8) Linguística, Letras e Artes, e 9)

Multidisciplinar. As Áreas Multidisciplinar (783), Ciências da Saúde (716), Ciências Humanas (661) e Ciências Sociais Aplicadas (627) são as que concentram os maiores números de programas no país (BRASIL, 2021). É dentro dessas Grandes Áreas de Conhecimento que se localizam as Áreas de Concentração nas quais as diversas linhas de pesquisa se tornaram espaço privilegiado para a produção da pesquisa no Brasil.

Em 2019, havia 292.766 estudantes matriculados na pós-graduação *stricto sensu* (mestrados acadêmico e profissional, doutorados acadêmico e profissional) e 94.503 titulados no país. O Sudeste é a região brasileira com maior concentração de estudantes matriculados (BRASIL, 2021). Em relação ao perfil desses estudantes, não há no país um banco de dados de acesso público. Nesse sentido, o estudo de Costa e Nebel (2018) e de Colombo (2019) contribuem ao apresentar um conjunto inicial de estatísticas descritivas dos estudantes de mestrado e doutorado no Brasil. Em relação ao gênero, Colombo (2019) aponta que, de 1996 a 2016, as mulheres representaram a maioria dos estudantes titulados. Esse dado corrobora o que foi apresentado por Costa e Nebel (2018), que indicaram que cerca de 55% das vagas nos cursos de graduação eram ocupadas por mulheres. Na pós-graduação, desde 1997, as mulheres representam a maioria entre os titulados no nível de mestrado e, a partir de 2003, elas passaram a representar a maioria também entre os doutores titulados (CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS [CGEE], 2019).

Em relação à raça/cor de pele ou etnia, dos quase 3 mil estudantes que participaram do estudo de Costa e Nebel (2018), 70% se declararam como brancos, 22% como pardos/mulatos, 5% como negros, 2% como amarelos e 0,5% como indígenas. A respeito da idade, a média de idade dos participantes foi de 28 anos. Sobre o estado civil, 68% dos participantes se declararam solteiros, 16% casados, 13% em união estável e 2% separados/divorciados. A grande maioria se declarou sem filhos (91%). À época, 76% dos estudantes informaram que recebiam bolsa de estudos da CAPES, do CNPq ou de alguma agência de fomento à pesquisa e 71%

afirmaram não exercer outra atividade profissional além da pós-graduação (COSTA; NEBEL, 2018).

Colombo (2019), ao apresentar um panorama geral a respeito do abandono ou desligamento e do tempo para titulação dos alunos de mestrado e doutorado no Brasil, indica que os múltiplos fatores relacionados ao tempo e à permanência nos cursos podem ser divididos em três grupos:

fatores institucionais, que incluem atributos da instituição de ensino e da infraestrutura de pesquisa; características pessoais e socioeconômicas do aluno, tais como gênero, idade, estado civil e expectativas pessoais; e supervisão ou suporte acadêmico, que abarca a qualidade do orientador e o apoio de outros colegas ou professores. (p. 205)

Em relação ao primeiro grupo, os fatores institucionais, Colombo (2019) destaca-o como ponto crucial na decisão dos estudantes para titularem-se dentro dos prazos e observa que há um aumento da taxa de desistência (*dropout*) dos pós-graduandos após o término do financiamento. O autor explicita ainda que o financiamento (ou suporte financeiro) e a área de conhecimento destacam-se como os fatores mais estudados e considerados como importantes preditores da trajetória estudantil (COLOMBO, 2019). Sabe-se que o tempo limite para a concessão de bolsas para mestrado e doutorado estipulado pela Portaria nº 52/2002 (BRASIL, 2002) é de 24 meses para o mestrado e de 48 meses para o doutorado. Além de implicar na duração da bolsa do estudante, o cumprimento ou não desses períodos para finalização dos cursos pelos estudantes também interfere na avaliação dos programas de pós-graduação.

Botomé e Kubo (2002) defendem que a responsabilidade social e objetivo sumário da pós-graduação, tanto do mestrado, quanto do doutorado, expressos por meio de seu currículo, são tornar o cientista apto a produzir conhecimento e fazê-lo acessível à sociedade, especialmente por meio do ensino de nível superior. No entanto, a necessidade de produtividade avaliada nos programas transformou-se em

objeto de maior importância em detrimento da formação docente (BOTOMÉ; KUBO, 2002; ORTEGA; BRANDÃO, 2020). Segundo os autores,

os egressos deveriam estar aptos a integrar o corpo de pesquisadores de núcleos ou institutos de pesquisa e o corpo docente de diferentes cursos de nível superior nas instituições universitárias, de ensino superior formal ou em outras instituições que precisam transformar conhecimento científico ou novo em condutas, bens e serviços para a sociedade como parte de seu papel na sociedade. (BOTOMÉ; KUBO, 2002, p. 13)

Diante disso, Botomé e Kubo (2002) advogam que os programas de mestrado e doutorado deveriam ser agências para formar novos cientistas e professores universitários e não *locus* privilegiado de desenvolvimento de pesquisas. O dado de que os programas têm se voltado predominantemente à produção científica é corroborado pela pesquisa de Costa e Nebel (2018), que aponta a percepção dos estudantes sobre a grande cobrança dos programas e dos orientadores para a publicação de artigos em periódicos científicos e para a participação em eventos e tarefas organizados pelos programas. Essa organização da pós-graduação é um dos aspectos do âmbito institucional de grande relevância nos achados que versam sobre a qualidade da saúde mental do estudante de pós-graduação (COSTA; NEBEL, 2018; FARO, 2013), à evasão (SANTOS, 2003) e à qualidade da relação orientador-orientando tanto pessoal quanto institucionalmente (ALVES; ESPINDOLA; BIANCHETTI, 2012; MINAYO, 2019).

A respeito do grupo relacionado às características pessoais e socioeconômicas ou contextuais dos estudantes, Silva e Bardagi (2015) apontam a necessidade de estudos que descrevam o perfil dos estudantes de pós-graduação. Não obstante, os autores indicam que há diversos fatores de risco para o sofrimento psíquico na experiência do estudante de pós-graduação, como o manejo de tempo, as exigências de produtividade e o pouco acompanhamento do orientador. Em relação a isso, Faro (2013) e Silva e Bardagi (2015) apontam que as mulheres apresentam maior nível de

estresse, indicando o gênero como um fator de vulnerabilidade no contexto da pós-graduação.

Por fim, o grupo relativo à supervisão ou suporte acadêmico envolve não apenas a qualidade da relação com o orientador, mas também a disponibilidade de suporte de outros colegas ou professores. Acerca disso, a literatura aponta que quanto melhor o suporte disponível e a relação com o orientador, com outros professores e pares, melhor o bem-estar e o desempenho do estudante e menor a probabilidade de adocimento e de desistência ou abandono do curso (COSTA; NEBEL, 2018; GRANER; CERQUEIRA, 2019; JUNG et al., 2020; MINAYO, 2019; ROSLAN et al., 2017; SILVA; BARDAGI, 2015).

A SAÚDE MENTAL NA PÓS-GRADUAÇÃO

Neste tópico, apresentaremos um panorama sobre saúde mental de estudantes no contexto universitário. Algumas dificuldades se apresentam nesse caminho. A primeira é o fato de a literatura disponível versar mais sobre os estudantes de graduação do que de pós. Além disso, há estudos que não diferenciam os níveis de ensino, abarcando tanto graduandos quanto pós-graduandos sob a expressão “estudantes universitários”. Embora compartilhem o mesmo contexto, a literatura aponta que o estresse entre pós-graduandos se mostra ainda maior (COSTA; NEBEL, 2018). Assim, nos permitimos utilizar alguns dados do primeiro nível de ensino para propor uma extrapolação na análise, mesmo que seja preciso advertir que tal extrapolação nos fornece indicadores ainda aquém da situação de pós-graduandos. Tal panorama nos possibilita abrir questões relevantes para o avanço dos estudos na área, ao iluminar as condições de sofrimento no contexto universitário, em especial, de um grupo sob grande estresse e pouco estudado. Segundo a literatura, dentre os fatores intensificadores de estresse e sofrimento do pós-graduando encontram-se a

carga horária elevada, a competição acadêmica, a exigência de perfeccionismo e a falta de perspectiva e de valorização (ZOTESSO, 2021).

A saúde mental é um fenômeno complexo e, como tal, pode ser percebida, estudada, compreendida e avaliada sob diferentes óticas. No presente trabalho, a saúde mental é compreendida em uma perspectiva sustentada na superação das dicotomias saúde/doença, corpo/mente e indivíduo/sociedade. Dessa forma, também não buscaremos causalidades e consideramos a relação saúde-doença de forma contígua e não como pares de opostos, vivida heurísticamente por um sujeito localizado em dado contexto histórico. Assim, não faz sentido compreender a saúde mental destacada daquele que vive e experimenta o que se convencionou chamar de saúde e doença em dado contexto, nem tampouco compreendê-la destacada das relações vividas, inclusive e principalmente nos contextos de cuidado. Podemos dizer, então que “a experiência da saúde envolve a construção compartilhada de nossas ideias de bem-viver e de um modo conveniente de buscar realizá-las na nossa vida em comum” (AYRES, 2007, p. 50).

Por outro lado, também reconhecemos a utilidade das descrições nosológicas, da sintomatologia e dos dados de prevalência dos transtornos denominados mentais para a proposição de políticas públicas, de forma que fatores de risco e proteção, quando utilizados de forma crítica, podem contribuir para o planejamento de intervenções voltadas a públicos específicos. Nesse sentido, apesar de nos valermos do jargão usual da saúde mental, presentes nos textos aqui revisados, não poderíamos deixar de chamar atenção para a necessidade de se considerar a integralidade da pessoa e da experiência na qual o sofrimento e o adoecimento são parte e que saúde e doença são vividas em um contexto relacional, onde necessidades e experiências são vislumbradas e acolhidas ou ignoradas e violadas, confinando sujeitos ao bem-viver ou ao isolamento e à violência. Assim, compreendemos que saúde mental “significa um *socius* saudável [. . .], vincula-se a

uma pauta emancipatória do sujeito, de natureza inapelavelmente política” (FILHO; COELHO; PEREZ, 1999, p. 123).

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), os assim chamados transtornos mentais atingem em torno de 700 milhões de pessoas no mundo todo, sendo que o Brasil é o primeiro no ranking de pessoas com transtorno de ansiedade e o quinto no transtorno depressivo (WORLD HEALTH ORGANIZATION [WHO], 2017). Em relação à população jovem, estudos internacionais e nacionais têm apontado uma grande prevalência de sofrimento emocional em estudantes universitários, chamando a atenção para a vulnerabilidade dessa população e para a intensificação do sofrimento vivido nesse contexto (AUERBACH et al., 2016; BRUFFAERTS et al., 2018, 2019; COSTA; NEBEL, 2018; GRANER; CERQUEIRA, 2019, MACÊDO, 2018).

De acordo com Costa e Nebel (2018), nos últimos anos, o número de diagnósticos têm crescido entre os estudantes universitários. Nesse sentido, as ações de promoção de saúde mental no âmbito universitário têm sido uma necessidade observada há algum tempo, especialmente no que diz respeito a se repensar as relações estabelecidas nesse contexto, assim como as políticas públicas de apoio aos estudantes. No Brasil, a promoção em saúde tem se tornado socialmente mais reconhecida e notificada desde que em meados de 2017 casos de suicídio de estudantes de graduação e pós-graduação de algumas universidades brasileiras foram amplamente noticiados pelas mídias de grande circulação. Essas ocorrências trouxeram à tona a necessidade de se refletir sobre a saúde mental de estudantes e para além disso: de se pesquisar, planejar e propor ações de prevenção e promoção de saúde mental mais específicas para essa população (PRADO, 2019; SOUZA, FAVARIN; COMIN, 2021).

A “V Pesquisa do Perfil Socioeconômico dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais” realizada com estudantes de cursos de graduação presenciais das 65 universidades e centros de educação federais do Brasil, chama a

atenção para a necessidade de se atentar à saúde mental dos universitários (FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS [FONAPRACE], 2019). Entre as dificuldades emocionais consideradas pelos estudantes como interferindo em sua vida acadêmica nos 12 meses anteriores à pesquisa, a ideia de morte (10,8%) e o pensamento suicida (8,5%) destacam-se como as mais graves. Além disso, a pesquisa demonstrou que o pensamento de morte e a ideação suicida nesta população cresceram do levantamento realizado em 2014 para este, em 2018, na ordem de 68,8% e 107% respectivamente (FONAPRACE, 2019).

Além dos supracitados, outros problemas com significativa incidência foram identificados: ansiedade (63,6%), desânimo ou desmotivação (45,6%), insônia ou alterações no sono (32,7%), sensação de desamparo ou desespero (28,2%), solidão (23,5%) e tristeza persistente (22,9%). Dos estudantes entrevistados, 83,5% responderam que vivenciaram alguma dificuldade emocional que interferiu na sua vida acadêmica – em 2014, esse percentual era de 79,8% (FONAPRACE, 2019). Não há um estudo desta mesma natureza e amplitude tal qual o do Fonaprace (2019) a respeito dos estudantes de pós-graduação. Contudo, diante dos fatores de estresse que se intensificam nesse nível de ensino, a falta de perspectivas e o desmantelamento de políticas de apoio à pesquisa e, portanto, a intensificação da falta de perspectiva de trabalho, faz-se mister que a saúde mental desta população seja olhada com mais cuidado. O alerta de que a saúde de pós-graduandos também tem demandado atenção, com incremento de estudos e propostas de intervenção já é inclusive, apontada pela literatura (COSTA; NEBEL, 2018).

Nesse sentido, Costa e Nebel (2018) assinalam que o transtorno depressivo, o transtorno de ansiedade, a crise de pânico, os distúrbios do sono e o comportamento suicida são consideravelmente maiores na população universitária e em especial, entre estudantes de pós-graduação, quando comparados à população geral. Todos esses aspectos elencados acima são indicados pela literatura como fatores de risco para o comportamento suicida (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSIQUIATRIA, 2016;

BOTEGA, 2015; BOTEGA et al., 2006; JOINER, 2007; LITTLEWOOD et al., 2016; O'CONNOR; KIRTLEY, 2018; WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2000, 2006) – o que torna ainda mais preocupante o cenário. Em 2004, um estudo de Nogueira-Martins et al. com 146 estudantes de pós-graduação da Universidade Federal de São Paulo apontou ideação suicida em 18% dos estudantes entrevistados.

Como aponta Kessler et al. (2005), 75% dos transtornos mentais severos desenvolvem-se antes dos 24 anos de idade, o que indica o alto risco e a vulnerabilidade psíquica dos estudantes. Pressão acadêmica, problemas financeiros e medo do futuro são exemplos de alguns dos fatores de risco presentes na vida estudantil (FONAPRACE, 2019; MACÊDO, 2018; ZOTESSO, 2021) que podem contribuir para o sofrimento emocional e adoecimento mental. Tais aspectos apontam para a urgência de se repensar os contextos e as relações estabelecidas no ambiente acadêmico, assim como as políticas públicas de inclusão e permanência desses estudantes, além do fortalecimento da ciência brasileira, abrindo espaços de trabalho e condições de estruturação de projetos de vida viáveis, sob o risco de biologização e patologização de condições contextuais e sociais.

No contexto escolar juvenil, deixar a família e entrar em um novo ambiente como a universidade, com alto nível de exigência, pode causar depressão ou altos níveis de angústia (COSTA; NEBEL, 2018; DUTRA, 2012). Essas questões quando associadas a grande senso de responsabilidade ou expectativa de desempenho tornam o estudante mais vulnerável ao estresse associado ao ambiente escolar, estudos ou problemas sociais – o que pode até mesmo precipitar comportamentos de violência autoprovocada nessa população. Dutra (2012) destaca como fatores de risco presentes o uso abusivo de álcool e drogas, a disponibilidade de meios letais, a violência física e sexual na infância, o isolamento social, os distúrbios psíquicos (depressão e esquizofrenia) ou sentimentos de desesperança e o histórico de tentativa de suicídio. Por sua vez, Macêdo (2018) discorre sobre como a cultura da alta performance e a fragilização da solidariedade presente na carência de relações

interpessoais concretas no contexto universitário, impactam a produção de sentido pelo estudante, de forma que as dificuldades, e eventualmente o fracasso, podem se transformar em sofrimento insuportável ao serem vividas solitariamente. No caso específico da pós-graduação, a cultura da alta performance é intensificada pela própria natureza do trabalho, levando estudantes a viverem sob forte pressão acadêmica e de produção, gerando sobrecarga de trabalho, em condições financeiras muitas vezes precárias, em um contexto de insegurança no planejamento da carreira. Segundo a literatura, o estresse percebido entre os pós-graduandos aponta ainda para uma dificuldade de balancear vida pessoal e estudos, de forma que atividades de lazer acabam sendo deixadas de lado em detrimento das horas dedicadas à pesquisa (WYATT; OSWALT, 2013). Wyatt e Oswalt (2013) também destacam a menor oferta de ações de prevenção e cuidado em saúde mental nas universidades voltadas a este público, o que condiz com a baixa produção de estudos a respeito das condições vividas e sofrimento emocional dessa população.

Bohry (2007) e Matta (2011) estudaram motivos de trancamento de matrículas em alunos de graduação e encontraram relevância nas questões de saúde mental. No estudo de Bohry (2007), a maioria dos estudantes que solicitou trancamento de matrícula apresentou dificuldade emocional significativa que interferiu no desempenho acadêmico. Os estressores encontrados foram de ordem pessoal, relacional, ambiental e acadêmica. Houve situações de risco de suicídio para as quais o atendimento especializado encontrado era deficiente. Já em 2007, a autora indicava a necessidade de estudos comparativos com estudantes de outros níveis de ensino, como a pós-graduação por exemplo, e também com jovens não universitários (BOHRY, 2007).

Por sua vez, no estudo de Matta (2011), mais da metade dos universitários em trancamento já apresentava algum transtorno mental antes de ingressar à universidade, assim como fatores individuais de vulnerabilidade com e sem relação ao contexto universitário. Entre os fatores relacionados à universidade foram

elencados a ausência/superficialidade de relacionamento com coordenadores de curso, as dificuldades de relacionamento entre estudantes e professores, as dificuldades de relacionamento entre os próprios estudantes e a falta de suporte no contexto universitário. Já entre os aspectos pessoais, o isolamento social, a introversão, o transtorno mental, o perfeccionismo, as alterações cognitivas e a ideação suicida foram os fatores observados no estudo (MATTA, 2011). No caso de estudantes de pós-graduação, seria importante estudos que incluíssem reflexões sobre as relações também com orientadores, haja vista a delicadeza e singularidade de tal relação e que a literatura já aponta que nem sempre estudantes recebem o monitoramento e suporte necessários (MINAYO, 2019).

Osse (2008) investigou as condições psicológicas, sociais e de qualidade de vida de universitários que residem na moradia estudantil da Universidade de Brasília a fim de subsidiar a elaboração de programas de proteção, prevenção e assistência a esses alunos. A pesquisadora identificou pródromos que indicaram ansiedade, depressão e dificuldades em aceitar ou procurar ajuda, além de dificuldades financeiras e carência de orientação e apoio do ambiente social, que favoreceram a prática de comportamentos de risco como tentativas de solução de problemas relativos ao sofrimento intensificado pela contingência vivida na universidade. Dificuldades semelhantes a essas elencadas nos últimos parágrafos foram apontadas no estudo de Evans et al. (2018) realizado com 2.279 pós-graduandos (90% doutorandos e 10% mestrandos) de 26 países, representando 234 instituições. Os autores chamam atenção para uma “crise de saúde mental na pós-graduação” e apontam para a necessidade de se compreender os aspectos envolvidos e a considerável prevalência de transtornos de ansiedade e depressão nesta população em comparação com a população geral.

No Brasil, a pesquisa de Costa e Nebel (2018) aponta que dos 2.903 estudantes de pós-graduação que participaram da pesquisa, 74% sofrem com ansiedade, 31% com insônia, 25% com depressão e 24% com crise nervosa –

achados que estão acima da média geral da população brasileira. Uma pesquisa realizada pela Associação dos Pós-Graduandos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul também indica uma série de problemas enfrentados pelos pós-graduandos dentre os quais se destacam as dificuldades de interação social (17,8%), o aumento da irritabilidade (37,3%), a diminuição da motivação (41,2%), as dificuldades de concentração (35,8%) e os distúrbios do sono (50%) (JUNTA, 2017).

A fim de identificar os principais estressores e as variáveis associadas no âmbito da pós-graduação, Faro (2013) realizou pesquisa com 2.157 estudantes das cinco regiões do Brasil, dos quais 61,9% da amostra eram mestrandos e 38,1% doutorandos. Os resultados indicaram que as mulheres da região norte do país, os estudantes que não tinham trabalhado na área de formação, os estudantes que não trabalhavam concomitantemente à realização do curso de pós-graduação e aqueles que não pretendiam prosseguir na carreira acadêmica apresentaram maior nível de estresse. Em consonância com o crescente quantitativo do número de mulheres tituladas no Brasil, a amostra foi majoritariamente composta pelo sexo feminino, representando 71% do total (FARO, 2013).

A pós-graduação pode ser um ambiente muito desafiador ao estudante não apenas pelas demandas próprias da organização de atividades dos programas, mas também pela expectativa de um padrão de desempenho e autogerenciamento maior do alunado em razão de sua especificação (EVANS et al., 2018; WYATT; OSWALT, 2013). Isso, somado a aspectos de ordem pessoal como dificuldades financeiras, profissionais, familiares, conjugais, parentais, emocionais, entre outras, pode aumentar significativamente o risco do adoecimento dos estudantes (COSTA; NEBEL, 2018; REIS; RAGNINI; BOEHS, 2021). Segundo Costa e Nebel (2018), embora haja poucas pesquisas sobre o nível de estresse dos pós-graduandos, elas apontam que ele é bem mais elevado do que entre os graduandos, o que deve ser melhor investigado.

A universidade é um lugar de expectativa de alto desempenho e autonomia do estudante, que requer o desenvolvimento de processos cognitivos e sociais bastante complexos a fim de que as habilidades profissionais e acadêmicas sejam aprendidas, aperfeiçoadas e demonstradas (CRUZ, 2020). Assim, a sobrecarga juntamente com a incerteza quanto ao futuro profissional tão comuns neste momento da vida, podem gerar uma incompatibilidade entre a vida na universidade e fora dela (COSTA; NEBEL, 2018; EVANS et al., 2018; FARO, 2013; WYATT; OSWALT, 2013; ZOTESSO, 2021). No caso de estudantes trabalhadores, o acúmulo de atividades profissionais e estudantis pode ainda representar um fator de risco a mais para a saúde mental se não bem gerenciado. Isso deve ser especialmente considerado ao se decidir sobre o corte ou a redução no número de bolsas de estudos ofertadas aos pós-graduandos.

A PANDEMIA COVID-19 E O IMPACTO NA SAÚDE MENTAL DOS ESTUDANTES

No Brasil, a Covid-19 tem causado um grande número de óbitos – pelo menos 677.804 segundo os dados do Ministério da Saúde de 28 de julho de 2022¹. Além das questões sanitárias, as consequências da pandemia incluem o aumento de situações de vulnerabilidade socioeconômica e emocional e a alteração significativa na qualidade da saúde mental, das relações interpessoais e do suporte social disponível (SHAH et al., 2020), inclusive em estudantes universitários (BLANDO et al., 2021; DOGAN-SANDER et al., 2021; EVANS et al., 2021; HUBNER et al., 2020; KAPAROUNAKI et al., 2020; KOHLS et al., 2021; PATIAS et al., 2021).

Sentimentos de desesperança, ansiedade, confusão, raiva, irritabilidade, medo, frustração e tédio têm sido os mais comuns. Distúrbios do sono, agressividade,

¹ Painel de casos de doença pelo coronavírus 2019 (covid-19) no Brasil pelo Ministério da Saúde é um site interativo do Ministério da Saúde, desenvolvido para ser o veículo oficial de comunicação sobre a situação epidemiológica da COVID-19 no Brasil, com atualização diária deste órgão. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 28 jul. 2022.

sintomas de transtorno de estresse pós-traumático e ideação suicida têm sido relatados na literatura, de forma que as restrições físicas e sociais de convivência, para mitigação do contágio viral têm impacto factual na saúde mental das populações (BROOKS et al., 2020; GRIFFITHS; MAMUN, 2020; HUREMOVIĆ, 2019a; KOWAL et al., 2020; SHAH et al., 2020; ZHENG, 2020). Do ponto de vista da saúde pública, portanto, o distanciamento social e os *lockdowns* são intervenções bem-sucedidas para mitigar o contágio de doenças transmissíveis por via aérea (HUREMOVIĆ, 2019b; KANG et al., 2020). Entretanto, a partir de outras perspectivas, ele pode ser catastrófico, sendo o aumento da violência doméstica, o desemprego, a fome e a privação social alguns dos aspectos que merecem não apenas atenção, mas demandam intervenção do poder público (MAZZA et al., 2020; PRADO; FREITAS, 2020; REGER et al., 2020; WEEMS et al., 2020).

A partir de uma amostra com 53.524 participantes, coletada em 26 países, Kowal et al. (2020) apontam, de modo geral, a idade jovem, o gênero feminino, o baixo nível educacional, o ser solteira, a presença de crianças em casa e o estado de gravidade do país em relação à Covid-19 como características importantes relacionadas ao estresse no período da pandemia na população. Embora com limitações tais como viés para participantes com acesso à internet e período transversal da coleta, esse estudo apresenta informações sociodemográficas que podem ser bastante úteis para o planejamento de ações de promoção em saúde mental coletiva.

No Brasil, Goularte et al. (2021) investigaram a prevalência e determinantes dos sintomas psiquiátricos na população geral por meio de uma pesquisa on-line realizada nas redes sociais, entre os meses de maio e julho de 2020. Os resultados indicaram notável prevalência de transtornos psiquiátricos, uma vez que sintomas de ansiedade, depressão e estresse pós-traumático foram mencionados por parte considerável dos participantes (GOULARTE et al., 2021). Variáveis como gênero feminino, juventude, nível educacional baixo, baixa renda e longo período de

distanciamento social tiveram associação relevantes a esses sintomas. Esses achados são similares aos apresentados pelo estudo de Campos et al. (2020), que objetivou avaliar o estado de saúde mental da população brasileira em relação aos dados sociodemográficos e de saúde da população, e também corroboram o estudo multicêntrico de Kowal et al. (2020) apresentado acima.

Do ponto de vista do adoecimento mental, as pessoas consideradas mais vulneráveis são aquelas que já apresentavam algum sofrimento prévio ou que foram afetadas diretamente pela doença (ORNELL et al., 2020), especialmente em razão das possíveis sequelas neurológicas e psiquiátricas da Covid-19 (KUMAR et al., 2021; ROGERS et al., 2020; TAQUET et al., 2021). Assim, a restrição da oferta de serviços de saúde mental, especialmente no setor público, é bastante preocupante (MAO et al., 2018; ORNELL et al., 2020; SHAH et al., 2020; STEHMAN et al., 2019). A fim de minimizar o impacto negativo na saúde mental das populações, especialmente as mais vulneráveis, Huremović (2019b) sugere o planejamento e a intervenção no âmbito psicossocial e econômico. Principalmente em países em desenvolvimento, onde a oferta gratuita e comunitária já era insuficiente, como é o caso do Brasil, intervenções em saúde mental precisam ser planejadas em conjunto com os esforços que têm sido aplicados no combate à Covid-19. Assim, nota-se a emergência do cuidado em saúde mental (FARO et al., 2020).

Na população jovem, Goularte et al. (2021) indicam que o alto índice de desemprego e de desigualdade social juntamente com as questões educacionais, profissional e de relações já existentes antes da pandemia podem ter agravado os sentimentos de desesperança no contexto da pandemia e, conseqüentemente, no estado de saúde mental dos jovens. O estudo de Goularte et al. (2021) assinala que a prevalência de sintomas de transtornos de ansiedade e depressão na amostra indica que a saúde mental deveria ser considerada como uma crise de saúde pública no contexto pandêmico brasileiro.

Em estudo observacional transversal com os estudantes de graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Hubner, Bruscatto e Lima (2020) apontaram que praticamente 90% dos estudantes experimentaram algum sofrimento significativo. Os autores sugerem monitoramento e oferecimento de suporte aos universitários ao longo e após a pandemia, com intervenções tais como: 1) maior atenção aos grupos vulneráveis, como mulheres e residentes e estudantes de cursos que não sejam medicina; 2) estratégia institucional da universidade para cuidados psicológico e médico de forma gratuita e acessível a estudantes psicologicamente afetados; 3) monitoramento futuro, de forma longitudinal, para aqueles que apresentarem distresse psicológico, bem como busca ativa para novos casos; 4) parceria com outras universidades a fim de mapear os estudantes com algum nível de distresse (HUBNER et al., 2020).

Segundo a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a pandemia da Covid-19 gerou a maior interrupção dos sistemas educacionais em toda a história, afetando em torno de 1.6 bilhões de estudantes em mais de 190 países (UNESCO, 2020). O fechamento das escolas e de outros espaços educacionais impactou cerca de 94% dos estudantes em todo o mundo, e 99% dos estudantes dos países de baixa e média renda (UNESCO, 2020). Esse cenário impacta negativamente não apenas o âmbito pedagógico, mas também a saúde mental dos estudantes. Diante disso, muitas instituições de ensino superior adotaram o ensino remoto de forma emergencial (ERE), o qual se configurou basicamente como uma transposição didática do ensino presencial para o on-line, sendo comumente realizada em modalidade síncrona podendo ter ou não atividades assíncronas. Essa transposição não deve ser confundida com a educação ou ensino à distância (GUSSO et al., 2020).

Esse contexto emergencial, e muitas vezes improvisado, tem demandado dos estudantes flexibilidade, reorganização de prioridades, adaptação, manejo de emoções como a frustração, o tédio, o medo e a falta do convívio social com os pares

(ARAÚJO et al., 2020; CAO et al., 2020; EVANS et al., 2021; KOHLS et al., 2021; SARAVANAN et al., 2020; ZHAI; DU, 2020). Percebe-se que ao serem afetados pelo contexto pandêmico em diferentes aspectos, suas emoções e humor, sentimento de pertença e rede de suporte também foram alterados. Afinal, o ambiente universitário não inclui apenas aprendizagem de contexto e realização de atividades acadêmicas. Inclui também relações humanas importantes para o desenvolvimento de estudantes (EVANS et al., 2018; PATIAS et al., 2021). A nova rotina desconhecida e a sensação de menor controle do estudante sobre tarefas e prazos, podem gerar frustração, estresse, ansiedade, luto e raiva (BLANDO et al., 2021; GUNDIM et al., 2021). Considerando que já havia uma vulnerabilidade premente antes da pandemia, as universidades precisam atuar ativamente na prevenção, identificação e encaminhamento das questões de saúde mental junto a seus estudantes tanto durante, quanto depois da pandemia (BLANDO et al., 2021; KAPAROUNAKI et al., 2020; KOHLS et al., 2021).

Por sua vez, as adversidades que surgiram ou se intensificaram no cenário pandêmico impactam sobre a relação entre orientandos e orientadores, exigindo maior suporte destes quando os próprios professores também estão sendo atingidos pela crise (ALVES et al., 2012; MINAYO, 2019; NOGUEIRA-MARTINS et al., 2004). Ademais, novos problemas deste tipo podem ter surgido em razão da necessidade de reorganização e adaptação dos programas, das pessoas e dos projetos de pesquisa à emergência sanitária. As condições mudaram consideravelmente em um ambiente em que prazos e cobranças se mantiveram por parte das agências de controle. Vimos ser formado então um cenário ideal para ruídos de comunicação, aumento das dificuldades para iniciar, continuar e desenvolver as atividades previstas em um momento em que o suporte social – reconhecidamente fator de proteção para a saúde mental e para a permanência na universidade – foi fortemente abalado. A permanência de muitos estudantes foi posta à prova e muitos projetos precisaram ser reinventados.

Alves et al. (2012) apontam o distanciamento entre orientador e orientando como um dos entraves para a conclusão da pós-graduação e uma das principais causas de angústia e solidão de pós-graduandos – sendo o contrário também verdadeiro. Minayo (2019) apresenta a supervisão como um fator crucial para o sucesso de um programa de pós-graduação e para a reputação da instituição de ensino. Não obstante, a burocracia, a não formalização de muitas atividades que demandam tempo, a cobrança por produtividade e por alcançar indicadores para uma boa avaliação do programa, as inúmeras atividades de ensino, pesquisa e extensão e outras atividades acadêmicas dos orientadores podem contribuir para o não acompanhamento do processo de aprendizagem do orientando (ALVES et al., 2012). Soma-se a isso, a insegurança quanto ao exercício da atividade profissional na área de estudo, a instabilidade do sistema público de ensino no que se refere especialmente ao fomento da pesquisa e a manutenção das bolsas de estudos. As bolsas que já eram insuficientes em número e também no montante destinado aos estudantes, demandando dedicação exclusiva (SILVA; BARDAGI, 2015), diminuiram ainda mais no contexto da pandemia. Além disso, houve eventual atraso no pagamento das bolsas aos estudantes.

Diante disso, não há como não apontar a inter-relação entre os fatores sociais e o impacto das questões estruturais da pós-graduação no Brasil na saúde mental dos estudantes, fatores esses que se complexizaram no contexto da pandemia de Covid-19, criando uma situação de risco que precisa ser amplamente estudada. Assim, a indicação de Silva e Bardagi (2015) sobre a necessidade de desenvolvimento de estratégias institucionais que minimizem as dificuldades dos estudantes por meio da avaliação periódica do programa e da oferta de mentoria e aconselhamento aos alunos e que favoreçam a aproximação entre docentes e discentes e entre os discentes, se mostra ainda mais premente. Enquanto o distanciamento social for necessário, programas on-line que promovam suporte comunitário e a busca de ajuda podem ser especialmente úteis para esses objetivos (KOHLS et al., 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para os estudantes de pós-graduação, as condições que já se apresentavam desfavoráveis tornaram-se fatores de risco ainda maiores em um contexto de crise como o provocado pela pandemia da Covid-19, a saber, a diminuição no financiamento das pesquisas, a redução do número de bolsas e o consequente risco de perder o suporte financeiro para realizar os estudos, o atraso no pagamento das bolsas, a cobrança por produtividade, a relação pessoal ou institucional muitas vezes desgastada com o orientador, a preocupação com a atuação profissional posterior aos estudos, as demandas da vida pessoal não conciliáveis com as demandas acadêmicas, a competição acadêmica e a elevada expectativa de desempenho diante das condições concretas do desenvolvimento da pós-graduação são apenas alguns exemplos. Além disso, os estudantes também estão no contexto das ameaças socioeconômicas e de saúde impostas pela própria crise da Covid-19, tais como o desemprego daqueles que trabalhavam ou de seus familiares e o risco de ser ou ter familiares contaminados, mortos ou com sequelas da condição crônica da doença conhecida como Covid longa.

Os estudos acerca da saúde mental dos estudantes de pós-graduação, junto ao crescente número de estudantes, mesmo antes da pandemia já indicavam a necessidade de um olhar mais cuidadoso e de ações mais proativas por parte dos programas e das universidades voltadas a essa população, além do fortalecimento e ampliação das políticas públicas de inclusão e permanência desses estudantes. Nesse sentido, os dados disponíveis sobre o estado de saúde mental dos estudantes de pós-graduação, embora precisem ser ampliados, já apontam para uma necessidade do cuidado em âmbito coletivo, considerando a complexidade de fatores envolvidos no campo da saúde mental e ponderando as condições e relações

embricadas nisso. Ao mesmo tempo, indicam a necessidade de se conhecer melhor quem são esses estudantes e quais suas necessidades e especificidades neste contexto pandêmico e, eventualmente, pós-pandêmico.

Diante do crescimento de programas de pós-graduação no Brasil nos últimos anos e, conseqüentemente do número de estudantes, as políticas públicas voltadas a esses estudantes precisam ser fortalecidas juntamente com o desenvolvimento da ciência no país. Ademais, entende-se que a universidade precisa planejar, desenvolver e avaliar ações institucionais de cuidado em saúde mental de sua comunidade estudantil. Alguns aspectos que atuam como fatores de proteção para a saúde mental, que têm sido relacionados à diminuição da evasão, podem nortear essas ações. Entre eles podemos citar o suporte socioeconômico, a melhoria de estrutura e infraestrutura para desenvolvimento de pesquisas e da forma de avaliação da produtividade, a promoção de relações interpessoais colaborativas entre professores e alunos e entre pares, o apoio a mulheres, o suporte a estudantes que estão longe de suas famílias, o oferecimento de suporte social e emocional e, especialmente na pandemia, a inclusão digital.

Em termos das limitações deste trabalho, destaca-se o foco contextual e estrutural das universidades públicas e a extrapolação dos dados do contexto da graduação para a pós-graduação que, embora traga informações úteis para compreendermos as condições de sofrimento psíquico no contexto universitário, ainda se mostram insuficientes. Ademais, em termos metodológicos, reconhecemos a limitação temporal desta revisão que para o objetivo deste trabalho justifica-se pela articulação dos temas propostos. Assim, para estudos futuros, sugere-se a realização de revisão que apresente um caráter mais amplo, incluindo as especificidades do ensino privado, bem como considere concomitantemente ou retrospectivamente o impacto da pandemia Covid-19 na saúde mental dos estudantes de pós-graduação no Brasil.

REFERÊNCIAS

ALVES, V. M.; ESPINDOLA, I. C. P.; BIANCHETTI, L. A relação orientador-orientando na Pós-graduação stricto sensu no Brasil: a autonomia dos discentes em discussão. **Revista Educação em Questão**. v. 43, n. 29, pp. 135–156, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4071/3338>. Acesso em: 03 fev. 2022.

ARAÚJO, F. J.; de O., de LIMA, L. S. A.; CIDADE, P. I. M., NOBRE, C. B.; NETO, M. L. R. Impact of Sars-Cov-2 and its reverberation in global higher education and mental health. **Psychiatry Research**, v. 288, n. 112977, p. 2, 2020. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112977>. Acesso em: 20 jan. 2021.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSIQUIATRIA. **Comportamento suicida: conhecer para prevenir**. Associação Brasileira de Psiquiatria. Rio de Janeiro: ABP, 2016. Disponível em: https://www.setembroamarelo.com/files/ugd/26b667_6ec77695993f4ae698bba32838165eed.pdf. Acesso em: 04 set. 2021.

AUERBACH, R. P.; ALONSO, J.; AXINN, W. G.; CUIJPERS, P.; EBERT, D. D.; GREEN, J. G.; HWANG, I.; KESSLER, R. C.; LIU, H.; MORTIER, P.; NOCK, M. K.; PINDER-AMAKER, S.; SAMPSON, N. A.; AGUILAR-GAXIOLA, S.; AL-HAMZAWI, A.; ANDRADE, L. H.; BENJET, C.; CALDAS-DE-ALMEIDA, J. M.; DEMYTTENAERE, K.; FLORESCU, S.; GIROLAMO, G. de; GUREJE, O.; HARO, J. M.; KARAM, E. G.; KIEJNA, A.; KOVESS-MASFETY, V.; LEE, S.; MCGRATH, J. J.; O'NEILL, S.; PENNELL, B.-E.; SCOTT, K.; HAVE, M.; TORRES, Y.; ZASLAVSKY, A. M.; ZARKOV, Z.; BRUFFAERTS, R. Mental disorders among college students in the World Health Organization World Mental Health Surveys. **Psychological Medicine**, v. 46, n. 14, pp. 2955-2970, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/S0033291716001665>. Acesso em: 30 jan. 2021.

AYRES, J. R. C. M. Uma concepção hermenêutica de saúde. **Physis**, v. 17, n. 1, pp. 43-62, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-73312007000100004>. Acesso em: 11 jun. 2022.

BLANDO, A.; MARCILIO, F. C. P.; FRANCO, S. R. K.; TEIXEIRA, M. A. P. Levantamento sobre dificuldades que interferem na vida acadêmica de universitários durante a pandemia de COVID-19. **Revista Thema**, v. 20, pp. 303–314, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.15536/THEMA.V20.ESPECIAL.2021.303-314.1857>.

Acesso em: 01 jun. 2022.

BOTEGA, N. J. **Crise Suicida: avaliação e manejo**. Porto Alegre: Artmed, 2015.

BOTEGA, N. J.; WERLANG, B. S. G.; CAIS; C. F. da S.; MACEDO, M. M. K. (2006). Prevenção do comportamento suicida. **Psico (Porto Alegre)**, v.37, n.1992, pp.213-220.

BOTOMÉ, S. P.; KUBO, O. M. Responsabilidade social dos programas de Pós-graduação e formação de novos cientistas e professores de nível superior. **Interação Em Psicologia**, v.6, n. 1, pp.81-110, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.5380/psi.v6i1.3196>. Acesso em: 10 mai. 2021.

BOHRY, S. **Crise Psicológica do Universitário e Trancamento Geral de Matrícula por Motivo de Saúde**. 2007. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica e Cultura) - Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/2817>. Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 52, de 26 setembro de 2002**. Regulamento do Programa de Demanda Social. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/portaria-52-regulamento-ds-pdf>. Acesso em: 05 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **GEOCAPES – Sistema de Informações Georreferenciadas**. Brasília-DF: MEC, 2021. Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>. Acesso em: 07 abr. 2021.

BRASIL. (2014). **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 06 abr. 2021.

BROOKS, S. K.; WEBSTER, R. K.; SMITH, L. E.; WOODLAND, L.; WESSELY, S.; GREENBERG, N.; RUBIN, G. J. The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. **The Lancet**, v.395, n. 10227, pp. 912-920, 2020. Disponível em: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8). Acesso em: 18 jan. 2021.

BRUFFAERTS, R.; MORTIER, P.; AUERBACH, R. P.; ALONSO, J.; HERMOSILLO DE LA TORRE, A. E.; CUIJPERS, P.; DEMYTTENAERE, K.; EBERT, D. D.; GREEN, J. G.; HASKING, P.; STEIN, D. J.; ENNIS, E.; NOCK, M. K.; PINDER-AMAKER, S.;

SAMPSON, N. A.; VILAGUT, G.; ZASLAVSKY, A. M.; KESSLER, R. C. Lifetime and 12-month treatment for mental disorders and suicidal thoughts and behaviors among first year college students. **International Journal of Methods in Psychiatric Research**, v. 28, n. 2, e1764, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/mpr.1764>. Acesso em: 20 fev. 2021.

BRUFFAERTS, R.; MORTIER, P.; KIEKENS, G.; AUERBACH, R. P.; CUIJPERS, P., DEMYTTENAERE, K.; GREEN, J. G.; NOCK, M. K.; KESSLER, R. C. Mental health problems in college freshmen: Prevalence and academic functioning. **Journal of Affective Disorders**, v. 225, pp. 97-103, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.jad.2017.07.044>. Acesso em: 22 fev. 2021.

CAMPOS, J. A. D. B.; MARTINS, B. G.; CAMPOS, L. A.; MARÔCO, J.; SAADIQ, R. A.; RUANO R. Early Psychological Impact of the COVID-19 Pandemic in Brazil: A National Survey. **Journal of Clinical Medicine**, v. 9, n. 9, 2976, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/jcm9092976>. Acesso em: 09 jul. 2021.

CAO, W.; FANG, Z.; HOU, G.; HAN, M.; XU, X.; DONG, J.; ZHENG, J. The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. **Psychiatry Research**, n. 287, 112934, 2020. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112934>. Acesso em: 05. Jul. 2021.

CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS. **Participação de mulheres entre os titulados. Brasil: Mestres e Doutores 2019**. Brasília, DF: CGEE, 2019. Disponível em: <https://mestresdoutores2019.cgee.org.br/-/participacao-mulheres-titulados>. Acesso em: 10 abr. 2021.

COLOMBO, D. G. A Trajetória dos Estudantes de Pós-Graduação Stricto Sensu no Brasil: atrito e tempo para conclusão nos cursos de mestrado e doutorado. **Cadernos de Estudos e Pesquisas Em Políticas Educacionais**, pp. 199-237, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5151/iv-enei-2019-5.8-013>. Acesso em: 10 mai. 2021.

COSTA, E. G.; NEBEL, L. O quanto vale a dor? Estudo sobre a saúde mental de estudantes de pós-graduação no Brasil. **Polis (Santiago)**, v. 17, n. 50, pp. 207-227, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.4067/S0718-65682018000200207>. Acesso em: 05 jun. 2021.

CRUZ, R. N. **Bloqueio da escrita acadêmica**: caminhos para escrever com conforto e sentido. Belo Horizonte: Artesã, 2020.

DOGAN-SANDER, E.; KOHLS, E.; BALDOFSKI, S.; RUMMEL-KLUGE, C. More

Depressive Symptoms, Alcohol and Drug Consumption: Increase in Mental Health Symptoms Among University Students After One Year of the COVID-19 Pandemic, 2021. **Frontiers in psychiatry**, v. 12, 790974, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.790974>. Acesso em: 02 jun. 2022.

DUTRA, E. Suicídio de universitários: o vazio existencial de jovens na contemporaneidade. **Estudos e Pesquisas Em Psicologia**, v. 12, n. 3, pp. 924-937, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/epp.2012.8229>. Acesso em: 05 jan. 2021.

EVANS, T. M.; BIRA, L.; GASTELUM, J. B.; WEISS, L. T.; VANDERFORD, N. L. Evidence for a mental health crisis in graduate education. **Nature Biotechnology**, v. 36, n. 3, pp. 282-284, 2018. Disponível em: <https://www.nature.com/articles/nbt.4089>. Acesso em: 06 jun. 2022.

EVANS, S.; ALKAN, E.; BHANGOO, J. K.; TENENBAUM, H.; NG-KNIGHT, T. Effects of the COVID-19 lockdown on mental health, wellbeing, sleep, and alcohol use in a UK student sample. **Psychiatry Research**, v. 298, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2021.113819>. Acesso em: 10 set. 2021.

FARO, A. Estresse e estressores na pós-graduação: estudo com mestrandos e doutorandos no Brasil. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 29, n. 1, pp. 51-60, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722013000100007>. Acesso em: 05 mar. 2021.

FARO, A.; BAHIANO, M. A.; NAKANO, T. C.; REIS, C.; SILVA, B. F. P.; VITTI, L. S. COVID-19 e saúde mental: a emergência do cuidado. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 37, pp. 1-14, 2020. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e200074>. Acesso em: 13 abr. 2021.

FILHO, N. de A.; COELHO, M. T. A.; PERES, M. F. T. O conceito de saúde mental. **Revista USP**, [S. l.], n. 43, pp. 100-125, 1999. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/28481>. Acesso em: 10 jun. 2022.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS. **V Pesquisa Nacional do Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES**. Uberlândia: FONAPRACE, 2019. Disponível em: <http://www.fonaprace.andifes.org.br/site/wp-content/uploads/2019/06/V-Pesquisa-do-Perfil-Socioeconomo%CC%82mico-dos-Estudantes-de-Graduac%CC%A7a%CC%83o-das-U.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2022.

GOULARTE, J. F., SERAFIM, S. D., COLOMBO, R., HOGG, B., CALDIERARO, M.

A., & ROSA, A. R. COVID-19 and mental health in Brazil: Psychiatric symptoms in the general population. **Journal of Psychiatric Research**, v. 132, pp. 32-37, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2020.09.021>. Acesso em: 05 set. 2021.

GRANER, K. M.; CERQUEIRA, A. T. D. A. R. Revisão integrativa: sofrimento psíquico em estudantes universitários e fatores associados. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 24, n. 4, pp. 1327-1346, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232018244.09692017>. Acesso em: 20 mai. 2021.

GRIFFITHS, M. D.; MAMUN, M. A. COVID-19 suicidal behavior among couples and suicide pacts: Case study evidence from press reports. **Psychiatry Research**, v. 289, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113105>. Acesso em: 05 jun. 2021.

GUNDIM, V. A.; ENCARNAÇÃO, J. P. da; SANTOS, F. C.; SANTOS, J. E. dos; VASCONCELLOS, E. A.; SOUZA, R. C. de. SAÚDE MENTAL DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19. **Revista Baiana de Enfermagem**, v. 35, 35:e37293, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/enfermagem/article/view/37293>. Acesso em: 3 jun. 2022.

GUSSO, H. L.; ARCHER, A. B.; LUIZ, F. B.; SAHÃO, F. T.; LUCA, G. G.; HENKLAIN, M. H. O.; PANOSSO, M. G.; KIENEN, N.; BELTRAMELLO, O.; GONÇALVES, V. M. Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. **Educação & Sociedade**, v. 41, 2020. <https://doi.org/10.1590/es.238957>. Acesso em: 05 ago. 2021.

HUBNER, C. von K.; BRUSCATTO, M. L.; LIMA, R. D. Distress among Brazilian university students due to the Covid-19 pandemic: survey results and reflections. **MedRxiv**, Preprint, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1101/2020.06.19.20135251>. Acesso em: 03 jun. 2021.

HUREMOVIĆ, D. Mental Health of Quarantine and Isolation. In: HUREMOVIĆ, D. (ed.). **Psychiatry of Pandemics: a mental health response to infection outbreak**. Springer International Publishing, 2019a. pp. 95-118. Disponível: <https://doi.org/10.1007/978-3-030-15346-5> Acesso em: 05 jul. 2020.

HUREMOVIĆ, D. Social Distancing, Quarantine, and Isolation. In: Huremović (ed.). **Psychiatry of Pandemics: a mental health response to infection outbreak**. Springer International Publishing, 2019b, pp. 85-94. Disponível em: https://doi.org/10.1007/978-3-030-15346-5_8. Acesso em: 05 jul. 2020.

JOINER, T. E. **Why people die by suicide**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2007.

JUNG, H. S.; ROSA, C. S. da; TEIXEIRA, A.; ITAQUI, C.; YUNES, M. A. M. Os processos relacionais na pós-graduação sob a perspectiva da bioecologia do desenvolvimento humano. **Revista Psicologia da Educação**, v. 1, n. 50, pp. 84-93, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/2175-3520.20200009>. Acesso em: 13 jun. 2021.

JUNTA, C. **Estresse e depressão na pós-graduação: uma realidade que a academia insiste em não ver**. Associação Nacional de Pós-Graduandos, abril, 2017. Disponível em: <http://www.anpg.org.br/03/04/2017/estresse-e-depressao-na-pos-graduacao-uma-realidade-que-a-academia-insiste-em-nao-ver/>. Acesso em: 03 jul. 2021.

KANG, C.; MENG, F.; FENG, Q.; YUAN, J.; LIU, L.; XU, L.; YANG, S.; WEI, Y.; ZHAO, X.; YANG, J. Implementation of quarantine in China during the outbreak of COVID-19. **Psychiatry Research**, v. 289, 2020. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113038>. Acesso em: 05 jul. 2021.

KAPAROUNAKI, C. K.; PATSALI, M. E.; MOUSA, D.-P. V.; PAPADOPOULOU, E. V. K.; PAPADOPOULOU, K. K. K.; FOUNTOULAKIS, K. N. University students' mental health amidst the COVID-19 quarantine in Greece. **Psychiatry Research**, v. 290(January), 113111, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113111>. Acesso em: 17 jul. 2021.

KESSLER, R. C.; BERGLUND, P.; DEMLER, O.; JIN, R.; MERIKANGAS, K. R.; WALTERS, E. E. Lifetime Prevalence and Age-of-Onset Distributions of DSM-IV Disorders in the National Comorbidity Survey Replication. **Archives of General Psychiatry**, v. 62, n. 6, p. 593, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1001/archpsyc.62.6.593>. Acesso em: 25 fev. 2021.

KOHL, E.; BALDOFSKI, S.; MOELLER, R.; KLEMM, S. L.; RUMMEL-KLUGE, C. Mental Health, Social and Emotional Well-Being, and Perceived Burdens of University Students During COVID-19 Pandemic Lockdown in Germany. **Frontiers in Psychiatry**, v. 12, 643957, 2021. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.643957>. Acesso em: 05 mai. 2021.

KOWAL, M.; COLL-MARTÍN, T.; IKIZER, G.; RASMUSSEN, J.; EICHEL, K.; STUDZIŃSKA, A.; KOSZAŁKOWSKA, K.; KARWOWSKI, M.; NAJMUSSAQIB, A.; PANKOWSKI, D.; LIEBEROTH, A.; AHMED, O. Who is the Most Stressed During the

COVID-19 Pandemic? Data From 26 Countries and Areas. **Applied Psychology: Health and Well-Being**, v. 12, n. 4, pp. 946-966, 2020.

<https://doi.org/10.1111/aphw.12234>. Acesso em: 10 mai. 2021.

KUMAR, S.; VELDHUIS, A.; MALHOTRA, T. Neuropsychiatric and Cognitive Sequelae of COVID-19. **Frontiers in Psychology**, v. 12, 2021. Disponível em:

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.577529>. Acesso em: 10 set. 2021.

LIMA, R. C. Distanciamento e isolamento sociais pela COVID-19 no Brasil: Impactos na saúde mental. **Physis**, v. 30, n. 2, pp. 1-10, 2020. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/S0103-73312020300214>. Acesso em: 08 jul. 2021.

LITTLEWOOD, D. L.; GOODING, P.; KYLE, S. D.; PRATT, D.; PETERS, S. (2016). Understanding the role of sleep in suicide risk: qualitative interview study. **British Medical Journal Open**, v. 6, 12113. Disponível em:

<https://bmjopen.bmj.com/content/6/8/e012113>. Acesso em: 30 jun. 2021.

MACÊDO, S. (2018). Sofrimento psíquico e cuidado com universitários: reflexões e intervenções fenomenológicas. **Estudos Contemporâneos da Subjetividade**, v. 2, n. 2, pp. 265-277. Disponível em:

<http://www.periodicoshumanas.uff.br/ecos/article/view/2844/1566>. Acesso em: 10 jul. 2021.

MAO, X.; FUNG; O. W. M.; HU, X.; LOKE, A. Y. Psychological impacts of disaster on rescue workers: A review of the literature. **International Journal of Disaster Risk Reduction**, v. 27, n. 602-617, 2018. Disponível em:

<https://doi.org/10.1016/j.ijdrr.2017.10.020>. Acesso em: 30 nov. 2019.

MATTA, K. W. **Evasão universitária estudantil: precursores psicológicos do trancamento de matrícula por motivo de saúde mental**. 2011. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica e Cultura) - Universidade de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/9338>. Acesso em: 30 abr. 2020.

MAZZA, M.; MARANO, G.; LAI, C.; JANIRI, L.; SANI, G. Danger in danger: Interpersonal violence during COVID-19 quarantine. **Psychiatry Research**, v. 289, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113046>. Acesso em: 04 abr. 2021.

MINAYO, M. C. S. Orientação de mestrandos e doutorandos como atividade profissional. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 35, n. 10, e00135719, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-311x00135719>. Acesso em: 02 fev.

2022.

NOGUEIRA-MARTINS, L. A.; NETO, R. F.; MACEDO, P. C. M.; CÍTERO, V. A.; MARI, J. J. The mental health of graduate students at the Federal University of São Paulo: a preliminary report. **Brazilian journal of medical and biological research**, vol. 37, n. 10, pp. 1519-1524, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0100-879x2004001000011>. Acesso em: 03 jun. 2022.

O'CONNOR, R. C.; KIRTLEY, O. J. The integrated motivational-volitional model of suicidal behaviour. **Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences**, v. 373, 20170268, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1098/rstb.2017.0268>. Acesso em: 10 ago. 2019.

ORNELL, F.; SCHUCH, J. B.; SORDI, A. O.; KESSLER, F. H. P. "Pandemic fear" and COVID-19: Mental health burden and strategies. **Brazilian Journal of Psychiatry**, v. 42, n. 3, pp. 232-235, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-4446-2020-0008>. Acesso em: 03 mai. 2021.

ORTEGA, F. S.; BRANDÃO, C. D. F. A história da pós-graduação no Brasil e a construção do espaço acadêmico científico da educação. **Educação Em Foco**, v. 23, n. 39, p. 249-269, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.24934/eef.v23i39.3577>. Acesso em: 05 jul. 2021.

OSSE, C. M. C. **Pródromos e qualidade de vida de jovens na moradia estudantil da Universidade de Brasília – UnB**. 2008. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) -Universidade de Brasília, Brasília, 2008. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/2015>. Acesso em: 05 mai. 2020.

PATIAS, N. D.; VON HOHENDORFF, J.; COZZER, A. J.; FLORES, P. A.; SCORSOLINI-COMIN, F. Mental Health and Coping Strategies in Undergraduate Students During COVID-19 Pandemic. **Trends in Psychology**, v. 29, n. 3, pp. 414-433, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s43076-021-00069-z>. Acesso em: 02 jun. 2022.

PRADO, A. S.; FREITAS, J. L. Social distancing during pandemics: Suicide risk and prevention in the face of psychosocial impacts of COVID-19. **Estudos de Psicologia**, v. 25, n. 2, pp. 157-166, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22491/1678-4669.20200016>. Acesso em: 05 fev. 2021.

REGER, M. A.; STANLEY, I. H.; JOINER, T. E. Suicide Mortality and Coronavirus Disease 2019—A Perfect Storm? **JAMA Psychiatry**, v. 77, n. 11, pp. 1093-1094, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2020.1060>. Acesso em:

30 mar. 2021.

REIS, T. S. D.; RAGNINI, E. C. S.; BOEHS, S. T. M. Sofrimento psíquico e uso de psicofármacos entre estudantes de Pós-Graduação. **Rev. NUFEN**, Belém, v. 13, n. 2, pp. 45-56, ago. 2021. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-25912021000200005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 01 jun. 2022.

ROGERS, J. P.; CHESNEY, E.; OLIVER, D.; POLLAK, T. A.; MCGUIRE, P.; FUSAR-POLI, P.; ZANDI, M. S.; LEWIS, G.; DAVID, A. S. Psychiatric and neuropsychiatric presentations associated with severe coronavirus infections: a systematic review and meta-analysis with comparison to the COVID-19 pandemic. **The Lancet Psychiatry**, v. 7, n. 7, pp. 611-627, 2020. Disponível em: [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(20\)30203-0](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(20)30203-0). Acesso em: 06 mar. 2021.

ROSLAN, S.; AHMAD, N.; NABILLA, N.; GHIAMI, Z. Psychological Well-being among Postgraduate Students. **Acta Medica Bulgarica**, v. 44, n. 1, pp. 35-41, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1515/amb-2017-0006>. Acesso em: 07 jun. 2021.

SANTOS, C. M. dos. Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 24, n. 83, pp. 627-641, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000200016>. Acesso em: 14 jun. 2021.

SARAVANAN, C.; MAHMOUD, I.; ELSHAMI, W.; TAHA, M. H. Knowledge, Anxiety, Fear, and Psychological Distress About COVID-19 Among University Students in the United Arab Emirates. **Frontiers in Psychiatry**, v. 11, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.582189>. Acesso em: 20 ago. 2021.

SILVA, T. C.; BARDAGI, M. P. O aluno de pós-graduação stricto sensu no Brasil: revisão da literatura dos últimos 20 anos. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, 12, n. 29, pp. 683-714, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.21713/2358-2332.2015.v12.853>. Acesso em: 30 ago. 2021.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR. **Portaria da Capes corta bolsas de diversos programas de pós-graduação**. 24 mar. 2020. Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/portaria-da-capes-corta-bolsas-de-diversos-programas-de-pos-graduacao1>. Acesso em: 03 ago. 2021.

SNYDER, H. Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. **Journal of Business Research**, v. 104(C), pp. 333-339, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039>. Acesso em: 06 jun.

2022.

SOUZA, D.; FAVARIN, D.; SCORSOLINI-COMIN, F. Estratégias grupais para promoção de saúde em universitários. **Educação**, v. 461, pp. 1-24, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984644442800>. Acesso em: 10 set. 2021.

SHAH, K.; KAMRAI, D.; MEKALA, H.; MANN, B.; DESAI, K.; PATEL, R. S. Focus on Mental Health During the Coronavirus (COVID-19) Pandemic: Applying Learnings from the Past Outbreaks. **Cureus**, March, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.7759/cureus.7405>. Acesso em: 03 jul. 2021.

STEHMAN, C.; TESTO, Z.; GERSHAW, R.; KELLOGG, A. Burnout, Drop Out, Suicide: Physician Loss in Emergency Medicine, Part I. **Western Journal of Emergency Medicine**, v. 20, n. 3, pp. 485-494, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5811/westjem.2019.4.40970>. Acesso em: 10 jul. 2021.

TAQUET, M.; GEDDES, J. R.; HUSAIN, M.; LUCIANO, S.; HARRISON, P. J. 6-month neurological and psychiatric outcomes in 236 379 survivors of COVID-19: a retrospective cohort study using electronic health records. **The Lancet Psychiatry**, v. 8, n. 5, pp. 416-427, 2021. Disponível em: [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(21\)00084-5](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(21)00084-5). Acesso em: 02 ago. 2021.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. **Policy Brief: Education During COVID-19 and Beyond**. UNESCO, ago. 2020. Disponível em: https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/08/sq_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf Acesso em: 12 abr. 2021.

WEEMS, C. F.; MCCURDY, B.; CARRION, V.; SCOZZAFAVA, M. D. Increased risk of suicide due to economic and social impacts of social distancing measures to address the Covid-19 pandemic: a forecast. **ResearchGate Preprint**, April, pp. 0-9, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.21601.45926>. Acesso em: 07 jun. 2021.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Prevenção do suicídio**: manual para professores e educadores. Geneva: WHO, 2000. Disponível em: https://www.who.int/mental_health/prevention/suicide/en/suicideprev_educ_port.pdf. Acesso em: 05 jun. 2019.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Prevenção do Suicídio**: um recurso para conselheiros. Geneva: WHO, 2006. Disponível em: https://www.who.int/mental_health/prevention/suicide/en/suicideprev_media_port.pdf.

Acesso em: 05 jun. 2019.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Depression and other common mental disorders: Global Health Estimates**. Geneva: WHO, 2017. Disponível em: <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/254610/WHO-MSD-MER-2017.2-eng.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2021.

WYATT, T. W.; OSWALT, S. B. Comparing mental health issues among undergraduate and graduate students. **American Journal of Health Education**, v. 44, n. 2, pp. 96-107, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/19325037.2013.764248>. Acesso em: 03 jun. 2022.

ZHAI, Y.; DU, X. Addressing collegiate mental health amid COVID-19 pandemic. **Psychiatry Research**, v. 288, 113003, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113003>. Acesso em: 10 ago. 2021.

ZHENG, W. Mental health and a novel coronavirus (2019-nCoV) in China. **Journal of Affective Disorders**, v. 269, pp. 201-202, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.03.041>. Acesso em: 10 ago. 2021.

ZOTESSO, M. C. **Sufrimento psicológico em pós-graduandos: aspectos emocionais e comportamentais**. 2021. Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/204451>. Acesso em 11 jun 2022.

**IMPASSES E DESAFIOS NA CONDUÇÃO DE PESQUISAS FENOMENOLÓGICAS
SOBRE DISTANCIAMENTO SOCIAL, ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E
SAÚDE MENTAL EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS NORDESTINAS**

***IMPASSES AND CHALLENGES IN CONDUCTING PHENOMENOLOGICAL
RESEARCH ON SOCIAL DISTANCE, EMERGENCY REMOTE EDUCATION AND
MENTAL HEALTH IN NORTHEASTERN PUBLIC UNIVERSITIES***

***IMPASSES Y DESAFÍOS EN LA REALIZACIÓN DE INVESTIGACIONES
FENOMENOLÓGICAS SOBRE DISTANCIA SOCIAL, EDUCACIÓN A DISTANCIA
DE EMERGENCIA Y SALUD MENTAL EN UNIVERSIDADES PÚBLICAS DEL
NORESTE***

Shirley Macêdo

shirley.macedo@univasf.edu.br

Professora Associada da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)
Doutora em Psicologia Clínica pela Universidade Católica de Pernambuco.

José Luís Amorim

luispsiunivasf@gmail.com

Graduando em Psicologia da Universidade Federal do Vale do São Francisco. Bolsista de
Iniciação Científica do Programa CNPq/UNIVASF.

Melina Pinheiro Gomes de Souza

melinasouza@gmail.com

Graduanda em Psicologia da Universidade Federal do Vale do São Francisco. Bolsista de
Iniciação Científica do Programa CNPq/UNIVASF.

RESUMO

A crise sanitária provocada pela pandemia da COVID-19 e o consequente distanciamento social levaram ao fechamento de universidades públicas, estratégia adotada para impedir a transmissibilidade do vírus. Para garantir a continuidade dos períodos letivos, essas instituições implantaram o Ensino Remoto Emergencial (ERE), que invadiu o cotidiano da comunidade universitária, onde docentes e discentes tiveram que se adaptar aos novos processos de ensino-aprendizagem, enfrentando mais agravos à sua saúde mental. Buscando compreender experiências desses sujeitos diante do distanciamento social e do ERE em universidades públicas do Nordeste brasileiro, uma equipe de pesquisa composta por uma docente e bolsistas de iniciação científica vem conduzindo estudos fenomenológicos desde 2020. Portanto, no presente relato de experiência, buscaram-se narrar impasses e desafios enfrentados na condução desses estudos, visando ser fonte de educação, ensino e capacitação para pesquisadores fenomenológicos. Dessa forma, situando a experiência como fenômeno científico em um tempo, espaço e lugar, valoriza-se a descrição, interpretação e compreensão intersubjetiva desse fenômeno, tendo-se a oportunidade de relacionar conhecimentos teóricos sobre as temáticas investigadas e o método utilizado. Assim, descrevem-se impasses e desafios que reverberaram no fazer ético, no tempo de condução das pesquisas e na saúde mental dos membros da equipe, quais sejam: entraves frente às exigências de comitê de ética; dificuldades para alcançar o número de sujeitos pretendidos; desafios no uso da entrevista remota; conflitos quanto ao papel de pesquisador fenomenológico; efetivação dos passos de análise; e sentidos vividos semelhantes aos(às) colaboradores(as) durante o distanciamento social e o ERE. Conclui-se, principalmente, que o diálogo em uma equipe de pesquisa fenomenológica, amparado por uma orientação que prime pelo cuidado à saúde mental de seus membros, é essencial para a produção de conhecimento sobre o fazer investigação fenomenológica em Psicologia, cujo cenário seja uma realidade social em crise na qual pesquisadores e sujeitos de pesquisa estão envolvidos.

Palavras-chave: Formação Superior. Ensino Remoto Emergencial. Pandemia. COVID-19. Pesquisa Fenomenológica.

ABSTRACT

The health crisis caused by the COVID-19 pandemic and the consequent social distancing led to the lockdown of public universities, a strategy adopted to prevent the transmission of the virus. To ensure the continuity of academic periods, these

institutions implemented Emergency Remote Teaching (ERT), which invaded the daily life of the university community, where professors and students had to adapt to new teaching-learning processes, facing more problems to their mental health. Seeking to understand the experiences of these individuals in relation to social distancing and the ERT in public universities in the Brazilian Northeast, a research team composed of a professor and scientific initiation scholarship holders has been conducting phenomenological studies since 2020. Therefore, in the present experience report, we sought to narrate impasses and challenges faced in conducting these studies, aiming to be a source of education, teaching and training for phenomenological researchers. Positioning the experience as a scientific phenomenon in a time, space and place, the description, interpretation and intersubjective understanding of this phenomenon are valued, having the opportunity to relate theoretical knowledge on the investigated themes with the method used. Thus, impasses and challenges that reverberated in ethical practice, in the time of conducting research and in the mental health of team members are described, namely: obstacles regarding ethics committee requirements; difficulties in reaching the desired number of subjects; challenges in using remote interviewing; conflicts regarding the role of phenomenological researcher; execution of the analysis steps; and experienced senses similar to those of employees during social distancing and ERT. In conclusion, the dialogue in the phenomenological research team, supported by orientation that prioritizes the mental health care of its members, is essential for the production of knowledge about doing phenomenological research in Psychology, whose scenario is a social reality in crisis, which involves researchers and research subjects.

Keywords: Higher Education. Emergency Remote Teaching. Pandemic. COVID-19. Phenomenological Research.

RESUMEN

La crisis sanitaria provocada por la pandemia de la COVID-19 y el consecuente distanciamiento social llevaron al cierre de las universidades públicas, estrategia adoptada para prevenir la transmisión del virus. Para asegurar la continuidad de los periodos académicos, estas instituciones implementaron la Enseñanza a Distancia de Emergencia (ERE), que invadió el día a día de la comunidad universitaria, donde profesores y estudiantes debieron adaptarse a los nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje, enfrentando más problemas a su salud mental. . . Buscando comprender las experiencias de estos sujetos frente al distanciamiento social y la ERE en universidades públicas del Nordeste brasileño, un equipo de investigación compuesto por un profesor y becarios de iniciación científica viene realizando estudios fenomenológicos desde 2020. Por lo tanto, en el presente relato de experiencia,

buscamos narrar impasses y desafíos enfrentados en la realización de estos estudios, con el objetivo de ser fuente de formación, enseñanza y formación para investigadores fenomenológicos. Así, situando la experiencia como fenómeno científico en un tiempo, espacio y lugar, se valora la descripción, interpretación y comprensión intersubjetiva de ese fenómeno, teniendo la oportunidad de relacionar conocimientos teóricos sobre los temas investigados y el método utilizado. Así, se describen impasses y desafíos que repercutieron en la práctica ética, en el momento de la realización de la investigación y en la salud mental de los integrantes del equipo, a saber: obstáculos frente a las exigencias del comité de ética; dificultades para llegar al número deseado de sujetos; desafíos en el uso de entrevistas remotas; conflictos en torno al rol de investigador fenomenológico; ejecución de los pasos de análisis; y experimentó significados similares a los de los empleados durante el distanciamiento social y el ERE. Se concluye, principalmente, que el diálogo en un equipo de investigación fenomenológica, sustentado en una orientación que prioriza el cuidado de la salud mental de sus integrantes, es fundamental para la producción de conocimiento sobre el hacer investigación fenomenológica en Psicología, cuyo escenario es un social realidad en crisis en la que se ven involucrados investigadores y sujetos de investigación.

Palabras clave: Educación Superior. Enseñanza remota de emergencia. Pandemia. COVID-19. Investigación fenomenológica.

INTRODUÇÃO

Desde março/2020, o mundo vem enfrentando a pandemia da *Corona Virus Disease 19* (COVID-19), que constitui uma grave crise sanitária e tem significativos impactos em diversos setores da vida humana, com destaque para instituições educativas, atingindo sobremaneira a saúde mental da população (BEZERRA, A. *et al.*, 2020; FARO *et al.*, 2020; MEDEIROS, 2020; MENDIOLA *et al.*, 2020).

A pandemia da COVID-19 vem sendo enfrentada por medidas de prevenção à transmissibilidade da doença, a exemplo do distanciamento social, diante do qual as instituições educativas no Brasil fecharam suas portas e suspenderam o ensino presencial, adotando, por recomendação de Resoluções do Ministério da Educação (MEC), o Ensino Remoto Emergencial (ERE) como forma de manter os calendários

letivos (BRANCO; NEVES, 2020; BRASIL, 2020a, 2020b, 2020c; BEZERRA, K. *et al.*, 2020; GOMES *et al.*, 2020; GUSSO *et al.*, 2020; MALLOY-DINIZ *et al.*, 2020).

O distanciamento social impactou nas interações sociais das pessoas, prejudicando seus sentimentos de pertença aos grupos que as auxiliavam em momentos de crise, além de ter favorecido distúrbios do sono, ansiedade, medo, irritabilidade, mudanças no apetite, consumo de álcool e outras drogas (MORAES, 2020). Diante dessas questões, Faro *et al.* (2020) destacaram aqueles sujeitos de maior nível educacional como mais vulneráveis ao estresse, à ansiedade, à depressão, às fobias específicas, à evitação, ao comportamento compulsivo, aos sintomas físicos e prejuízos no funcionamento social. Tudo isso representa agravo à saúde mental daqueles que compõem a comunidade acadêmica universitária, profundamente afetada pela nova modalidade do ERE (MACÊDO; AMORIM; SOUZA, 2021).

Frente a tal modalidade de ensino, as Instituições de Ensino Superior (IES), mesmo já adaptadas ao Ensino à Distância (EaD) e a determinadas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), passaram a lidar com cotidianos atípicos em processos de ensino-aprendizagem, tendo que ofertar capacitações sobre plataformas, ferramentas de ensino e metodologias ativas de avaliação para docentes lecionarem online, atentas à necessidade dos discentes continuarem vinculados aos seus cursos e às suas vidas acadêmicas, pois ensinar-aprender remotamente não é o mesmo processo que existe no EaD (BRONZONI *et al.*, 2020; GUSSO *et al.*, 2020; BRANCO; NEVES, 2020).

Nesse cenário novo e complexo, nem todo universitário tem acesso de qualidade ao ERE, enfrentando dificuldades para desenvolverem competências prescritas em uma educação superior e/ou nos seus projetos pedagógicos de cursos. Especificamente, vários discentes de instituições públicas brasileiras não possuem devido acesso às TDIC's para auxiliá-los nas atividades online, não dispõem de ambiente apropriado para estudar e estão longe de seu cotidiano escolar, passando a ficar ainda mais vulneráveis psicologicamente diante dessas condições precarizadas

de formação superior, o que evidencia a fragilidade dos sistemas educacional e de saúde pública no Brasil, (AVELINO; MENDES, 2020; BARRETO; ROCHA, 2020; BRONZONI *et al.*, 2020; RODRIGUES; PEREZ; BRUN, 2020; SILVA; CABRAL; SOUZA, 2020; SOUZA; MIRANDA, 2020).

Por sua vez, os docentes passaram a enfrentar desafios inéditos frente às novas tecnologias, tendo que inovar em suas práticas, atender por diversos meios digitais às necessidades do alunato, realizar capacitações diversas e investir em *home office*, precisando, inclusive, em seu ambiente doméstico, arcar com os custos das suas próprias ferramentas de trabalho. Consequentemente, sua sobrecarga laboral se escancarou e sua saúde mental se fragilizou (BEHAR, 2020; MACÊDO, 2020; SILVA *et al.*, 2020; SOUZA; MIRANDA, 2020).

O ERE já vem se estendendo por quase dois anos em várias IES públicas brasileiras, as quais não só encurtaram os semestres letivos, como também elaboraram normas de biossegurança e protocolos de retorno gradual às atividades presenciais, buscando possibilidades de, ao menos, adotar o ensino híbrido para ajustar seus calendários letivos. No entanto, diante do surgimento de novas cepas do vírus; do aumento de casos de COVID-19; das dificuldades enfrentadas frente aos diversos calendários municipais de vacinação e/ou ideologias políticas e públicas frente à importância científica da vacina contra a doença; assim como do corte orçamentário pelo qual passam, principalmente, as universidades federais, muitas instituições tiveram que retroceder em seus processos de retorno, necessitando, ainda, do ERE como forma de prosseguir com a formação de seus discentes.

Segundo Cavalcanti e Guerra (2022), para as universidades federais brasileiras, mesmo possuindo Planos de Desenvolvimento Institucional,

não foi detectada a existência de um plano de contingência que fosse capaz de lidar com a crise causada pela pandemia, nem nas Universidades Federais, nem no Ministério da Educação (MEC), que, até o momento, sequer dispõe de um Gabinete de Gestão da Crise causada pela Covid-19, que possa

orientar as universidades públicas, por meio de procedimentos e de rotinas padronizadas (CAVALCANTI; GUERRA, 2022, p. 74).

Apesar de terem respeitado diversas portarias instituídas pelo MEC no que concerne à suspensão de aulas presenciais, aos diversos contextos onde o ERE e/ou o ensino híbrido poderiam ser empregados, assim como aos procedimentos a serem adotados em cursos com práticas de laboratórios, disciplinas práticas e estágios, a prorrogação paulatina de prazos diante da pandemia constituiu mais um desafio a ser enfrentado por essas instituições para garantir o acesso e a permanência dos discentes. Junte-se a isso a crise orçamentária pela qual já vinham passando para dar continuidade a atividades de ensino, pesquisa e extensão (DOURADO, 2019), tudo compromete o acesso universal ao ensino de qualidade e o papel social de suas ações, principalmente daquelas situadas em regiões com baixos índices de acesso à internet e nas quais a vulnerabilidade social dos alunos é mais proeminente (CAVALCANTI; GUERRA, 2022).

Quase um milhão de estudantes matriculados nas universidades federais ficaram com suas atividades acadêmicas paralisadas no início da pandemia. Especificamente no Nordeste do Brasil, 31% das instituições federais suspenderam suas atividades. Aos poucos, contudo, com esforço de seus servidores agora atuando em *home office*, da parceria firmada entre alunos e docentes, do empenho de todos em programas de capacitação, principalmente para lidar com TDICs e metodologias ativas de avaliação, foram retornando e dando continuidade às suas atividades. Cavalcanti e Guerra (2022) salientam que apenas em maio de 2021 o MEC criou um Protocolo de Biossegurança para retorno às atividades nas instituições federais de ensino, com recomendações que demandam a aquisição de insumos diversos, algo complexo diante de um corte orçamentário acumulado de 25% desde 2019, o que requer negociações para esse retorno “sob pena de descontinuidade de muitas

políticas públicas implementadas, direcionadas à ampliação da oferta de acesso e de inclusão ao Ensino Superior” (p.83).

Diante desse cenário atípico de crise, nossa equipe de pesquisa vem desenvolvendo, desde 2020, investigações fenomenológicas buscando compreender experiências de docentes e estudantes universitários durante o distanciamento social provocado pela pandemia da COVID-19 e durante o ERE, especificamente em universidades públicas estaduais e federais nordestinas. Os focos têm sido a descrição dos sentidos dessas experiências, os impactos delas para a saúde mental e para a vida acadêmica deles; os impasses e desafios enfrentados pelos mesmos; as estratégias de enfrentamento utilizadas por eles durante esse período e possíveis ações de cuidado que lhes foram disponibilizadas pelas instituições nas quais estudam/trabalham. Assim, o presente relato de experiência tem o objetivo de descrever impasses e desafios enfrentados pela docente pesquisadora e seus orientandos de Iniciação Científica na condução desses estudos.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O artigo ora apresentado constitui um relato de experiência, que é amparado pela Resolução Nº 510 do Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CNS/CONEP, 2016). Tem o intuito de ser fonte de educação, ensino e capacitação para atuais e/ou futuros pesquisadores fenomenológicos, sem divulgar dados científicos, mesmo que a experiência a ser descrita esteja relacionada aos projetos devidamente aprovados por Comitês de Ética em Pesquisa com seres humanos (CEPs). Assim, o foco não são os resultados dos estudos, mas sim a experiência dos componentes da equipe de pesquisa ao conduzi-los.

Para Daltro e Faria (2019), um relato de experiência sobrepõe outros processos e saberes, buscando alcançar sujeitos, acontecimentos e temporalidades, demonstrando a importante utilização de competências narrativas. Pressupõe ao narrador um trabalho de concatenação e memória, invocando-lhe “competências

reflexivas e associativas, bem como suas crenças e posições de sujeito no mundo” (p. 226). É um trabalho de linguagem, porquanto inseparável da subjetividade e de um corpo habitado pela experiência, “fonte inesgotável de sentidos e passível de análise” (p. 227). Nesse sentido, longe de um discurso pretensioso universalizante, a narrativa de um relato de experiência tem força política, pois possui a potência de permitir que um pesquisador seja o sujeito da experiência, com legitimidade para provocar, de forma competente, a emergência de problematização para a permanente produção de conhecimento científico, imbuído de saberes novos e transversais.

Contextualizada nessa perspectiva, a experiência a ser descrita teve impacto na prática de pesquisa desta equipe, composta por uma docente, doutora em psicologia clínica, e dois bolsistas estudantes do curso de graduação em Psicologia, vinculados aos Programas Institucionais de Bolsas de Iniciação Científica entre os anos 2020 e 2022 da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNVASF). Vale salientar que a orientadora tenta praticar atividades integradas de ensino, pesquisa e extensão, e toda a equipe de pesquisa que trabalha com ela também participa de um projeto de extensão que está voltado à promoção de saúde mental da comunidade acadêmica, mais particularmente de universitários.

Neste relato, portanto, membros da equipe tiveram oportunidade de relacionar conhecimentos teóricos sobre as temáticas investigadas e o método utilizado (TOSTA; SILVA; SCORSOLINI-COMIN, 2016). Diante disso, buscaram narrar esta experiência como fenômeno científico situado em um tempo, em um espaço e em um lugar, valorizando a descrição, a interpretação e a compreensão intersubjetiva deste fenômeno (DALTRO; FARIA, 2019). Sem pretenderem uma verdade absoluta sobre o mesmo, os autores esperam colaborar com a produção de conhecimento sobre o fazer investigação fenomenológica em Psicologia, cujo cenário seja uma realidade social em crise na qual pesquisadores e sujeitos de pesquisa estão envolvidos.

Na construção dos dois projetos de pesquisa, os membros da equipe entraram em contato com as instituições a fim de obter cartas de anuência previamente à

submissão dos estudos aos CEPs, que os aprovou antes de serem dados inícios aos processos de divulgação/coleta. Na sequência, a equipe divulgou extensamente os estudos nas redes sociais e para as coordenações, professores/as e alunos/as das instituições envolvidas. Querendo participar, potenciais colaboradores(as) encaminharam e-mail para a equipe de pesquisa e antes de se submeterem ao estudo assinavam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

No primeiro ano da experiência a ser narrada e refletida (2020-2021), a equipe investigou a experiência de distanciamento social durante a pandemia da COVID-19 entre docentes e discentes de cursos de saúde de instituições públicas. Alcançou, em sete meses de coleta, 10 estudantes de graduação de ambos os sexos e cinco docentes mulheres. Utilizou como instrumento depoimentos escritos (GOMES, 2007; MACÊDO, 1999), sem limite de páginas e enviados por e-mail pelos(as) colaboradores(as) do estudo.

No segundo ano (2021-2022), a equipe ainda está conduzindo a pesquisa, mas em quatro meses de coleta já alcançou sete estudantes de graduação e cinco docentes de ambos os gêneros e de diversos cursos de instituições públicas de ensino superior de cidades diferentes, localizadas em estados nordestinos circunvizinhos. Neste estudo, realizado remotamente pela plataforma *Meet* ou pelo aplicativo *WhatsApp*, os(as) colaboradores(as) descrevem suas experiências no ERE, em contexto de entrevista individual aberta com pergunta disparadora (AMATUZZI, 1993), agendada, conduzida e gravada em áudio digital pelos bolsistas de Iniciação Científica.

Vale salientar que uma das instituições participantes é a própria instituição onde os membros da equipe de pesquisa estão lotados e que alguns(mas) dos(as) colaboradores(as) foram do próprio curso onde os membros da equipe de pesquisa ensinam ou estudam. Em ambos os casos, os bolsistas e a orientadora respeitaram passos de análise propostos para pesquisas fenomenológicas de tendência empírica (AMATUZZI, 2008, 2009; GIORGI; SOUZA, 2010; MACÊDO, 2015), quais sejam: a) contato integral com o todo do relato, quando cada membro da equipe de pesquisa lê

individualmente a experiência narrada quantas vezes for necessário para apreender significados da experiência; b) em diálogo na equipe de pesquisa, os membros discutem conjuntamente significados apreendidos que para eles estejam relacionados aos objetivos da pesquisa, sintetizando esses significados em linguagem psicológica; c) a equipe de pesquisa tenta sintetizar cada experiência narrada, construindo um texto de análise preliminar que é encaminhado ao(à) colaborador(a), por e-mail, para que ele/ela participe da análise, confirmando, propondo alterações ou mesmo negando a análise realizada; d) de posse das análises parciais confirmadas/reescritas por cada colaborador(a), a equipe faz generalizações para a experiência investigada, sintetizando-a em Unidades de Sentido (US) em comum, a fim de produzir a análise final dos dados.

Nesse contexto, os membros da equipe de pesquisa se reúnem semanal e remotamente, e, para além de discussões teórico-metodológicas, também compartilham pensamentos e sentimentos sobre a condução dos estudos, mantendo constantemente diálogos que deflagraram impasses e desafios que precisaram/precisam ser transpostos para que as pesquisas sejam concluídas. Esses diálogos são fontes de lições aprendidas antes, durante e depois do saber singular produzido sobre a experiência aqui narrada, e que permitem aos autores produzir conhecimento ao descreverem fatos e situações vividas na prática profissional (como atuais/futuros pesquisadores), algo proposto para relatos de experiência por autores como Laville e Dione (1999), Sabadini, Sampaio e Koller (2009), e Stake (2011), em que não se visa generalização nem comparação, mas esperam-se que reflexões suscitadas despertem interesse da comunidade científica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O primeiro desafio enfrentado nesta pesquisa foi ter que reformular termos e justificar procedimentos usados em pesquisas fenomenológicas a um dos CEPs aos quais submetemos o projeto para aprovação. Pareceristas nos exigiram adequar o

projeto de pesquisa às normas de edição científica da ABNT, reprovando a submissão do protocolo inicial, cujo projeto foi escrito respeitando as normas APA, vigentes para periódicos em Psicologia. Após nova submissão, foram exigidas, dentre outras reformulações, que: adotássemos no projeto o termo “participante” (e não “colaborador”) e justificássemos o número de sujeitos a participar, a partir do uso de termos como amostra e significância. Havíamos definido 20 docentes e 20 universitários, número que consideramos até uma quantidade grande de colaboradores para uma pesquisa qualitativa.

Algumas vezes, certas exigências de membros de CEPs extrapolam a bioética e a necessidade de proteger o sujeito da pesquisa. Pesquisas em ciências humanas e sociais resguardam suas especificidades e, mesmo após a promulgação da Resolução CNS/CONEP 510/2016, alguns pareceristas de CEPs, ainda presos a uma visão mecanicista, cartesiana e pragmática de fazer pesquisa, podem passar a avaliar projetos impondo verdadeiras burocracias que, em alguns contextos acadêmicos (especialmente os de trabalho de conclusão de cursos de graduação) têm demandado tempo na aprovação dos projetos, inclusive mobilizando estudantes e docentes a realizar revisão sistemática da literatura para dar conta de prazos institucionais.

Sem desmerecer esse tipo de produção científica, reconhecemos que no contexto atual de distanciamento social e ERE, as pesquisas de campo/aplicadas, focadas nas experiências imediatamente vividas, podem colaborar consideravelmente para se pensar em políticas públicas de prevenção e promoção da saúde de pessoas e instituições. Além disso, concordamos com Palácios *et al.* (2020) que não é possível minimizar requisitos éticos para agilizar a aprovação de uma pesquisa em um comitê de ética durante uma emergência sanitária, já que o rigor ético precisa prevalecer. No entanto, questionamos certos entraves que estão para aquém ou além da ética em pesquisa com seres humanos e constituem posicionamentos ideológicos do fazer pesquisa em ciências humanas e sociais, o que compromete o reconhecimento de investigações que possam responder a vários problemas pelos quais passa a

sociedade nesses dois últimos anos. Como tão bem argumentou Minayo (2008), há mais de dez anos atrás, existem várias inadequações dos CEP quando se trata de pesquisa qualitativa, principalmente aquelas que envolvem a intersubjetividade entre pesquisador e sujeito da pesquisa, e essa realidade parece não ter mudado ao longo dos anos.

Diante desses entraves, a primeira sensação que tivemos foi um mal estar acerca da nossa percepção de que estudos qualitativos, de cunho intersubjetivo, ainda são questionados no âmbito científico como sistematicamente inválidos. Além disso, o tempo em que nos delongamos para justificar o que já é cientificamente comprovado, afetou-nos diante dos prazos que tínhamos a cumprir para atender às exigências do Programa ao qual o projeto estava vinculado.

Nossa posição era amparada cientificamente, o que ajudou a lidar com esse estresse. Por exemplo, a expressão “colaborador” já vem sendo usada e indicada para pesquisas fenomenológicas há vários anos, em propostas de autores renomados na área (AMATUZZI, 2003; MOREIRA, 2004; ANDRADE; HOLANDA, 2010), já que os envolvidos no processo são co-partícipes. Nessa mesma linha de raciocínio, pesquisas fenomenológicas colocam foco não em amostras, mas em experiências situadas e singulares, tentando criar espaço para a singularidade na produção do conhecimento, não buscando o universal e o frequente, mas valorizando a manifestação singular de determinado fenômeno (CHIZZOTTI, 2006).

O método fenomenológico empírico é uma investigação eminentemente qualitativa clara e precisa de aspectos particulares da experiência humana. Nele, o pesquisador busca compreender experiências de determinados sujeitos em certas situações cotidianas (DECASTRO; GOMES, 2011). Não requer seleção de colaboradores através de uma amostragem probabilística com número elevado ou numericamente significativo de informantes. Visa garantir que os resultados sejam representativos das características de determinada população, que é convidada a descrever experiências vividas em determinado tempo, espaço e lugar (GIL, 2019).

Essa definição intencional da quantidade máxima de colaboradores e da possibilidade de alcançar poucas pessoas em uma pesquisa fenomenológica foi proficuamente positiva nas pesquisas desenvolvidas, pois houve/está havendo dificuldade de alcançar sujeitos nesse formato remoto de fazer pesquisa. No entanto, isso nos colocou diante de outro impasse/desafio, que nos fez questionar: considerando que diversos estudos têm apontado, como se salientou na Introdução do presente relato de experiência, que docentes e discentes universitários têm enfrentado agravo à sua saúde mental no contexto pandêmico, porque essas pessoas não estão se permitindo falar sobre suas experiências de distanciamento social e ERE nem sobre como essas experiências têm impactado sua saúde mental? Se considerarmos que uma pesquisa qualitativa pode ser uma via de publicização descritiva desses agravos (BORGES; LUZIO, 2010), até que ponto esses atores sociais querem expor suas fraquezas, diante do famigerado produtivismo acadêmico contemporâneo (MACÊDO, 2018; OLIVEIRA; PEREIRA; LIMA, 2017).

Como membros de uma equipe de pesquisa que também participa de projetos de intervenção no que diz respeito à promoção de saúde mental da comunidade universitária, percebemos o quanto essas experiências vinham causando sofrimento a discentes e docentes, mas precisávamos aguardar dados de pesquisa, para poder comunicar ao mundo científico nossos achados. Foi desafiador, portanto, não conseguir respostas aos e-mails encaminhados a muitos docentes, discentes, coordenadores, diretórios acadêmicos etc., além de perceber que no contexto das nossas pesquisas alguns(mas) interessados(as) respondiam os e-mails, mas não efetivavam suas participações, principalmente docentes.

Assim como houve demora no envio de alguns depoimentos escritos, também temos tido dificuldades em agendar horários em comum com alguns(mas) colaboradores (as) para a realização de entrevistas. Diante disso, lidamos inicialmente com a frustração de não poder denunciar, a curto prazo, com dados concretos de

pesquisa, aquilo que o contexto das nossas atividades de extensão já apontava como situações de risco e agravo à saúde mental da comunidade universitária.

Em contrapartida, apesar de não estarmos alcançando o número pretendido de colaboradores(as), de estarmos/termos concorrendo/concorrido com os calendários acadêmicos e com a sobrecarga de trabalho remoto, continuamente identificada em pesquisas com professores e estudantes universitários (NUNES, 2021; SANTOS; BARRETO, 2021), ter poucos depoimentos escritos ou entrevistas nos ajuda frente à necessidade de ter que nos delongar no tratamento descritivo das experiências investigadas (MACÊDO, 2015) sem comprometer o devido prazo de conclusão dos estudos (FONTANELLA; RICAS; TURATO, 2008), a apresentação de resultados sistemáticos em eventos nacionais/internacionais e o encaminhamento/publicação de manuscritos em periódicos científicos. Isso favorece a comunidade acadêmica para que tenha acesso constante à produção de conhecimento sobre os temas investigados, o que é crucial, visto que a situação de crise sanitária ainda não foi ultrapassada e a população universitária, principalmente em IES públicas nordestinas, ainda está envolvida com os fenômenos de distanciamento social e ERE.

Um cuidado especial que tivemos foi não extrapolar as necessárias condições para, por exemplo, conduzir sistematicamente a aplicabilidade do instrumento de coleta. No primeiro estudo, não enfrentamos dificuldades quanto a isso, já que os depoimentos, de livre escrita pelos(as) colaboradores(as) nos chegavam por e-mail já acompanhados do TCLE. No entanto, no segundo estudo, houve alguns percalços.

Sabemos da importância de, em casos de entrevistas em pesquisa qualitativo-fenomenológica, o pesquisador criar um clima de confiabilidade com o sujeito da pesquisa. No entanto, é um desafio conduzir entrevistas remotas, pois a aproximação e o vínculo tornam-se mais complexos. Mendez, Mahler e Taquette (2021), ao enfatizarem isto, salientam que: os pesquisadores precisam dominar TDICs no uso deste instrumento; os aplicativos *Meet*, *Zoom* e *WhatsApp* podem ser de fácil acesso

àquele sujeito que tem telefone celular; fica mais operacional gravar/transcrever tais entrevistas; e as pessoas se sentem mais confortáveis em realizar entrevistas remotas frente à crise sanitária. Entretanto, os autores advertem que alguns sujeitos declinam de sua participação, outros se queixam de suas dificuldades de acesso à internet, alguns têm problema de conexão e/ou podem aparecer na entrevista com acompanhante, situações que devem ser analisadas pelo pesquisador. Entretanto, concluem que “apesar de algumas dificuldades, as entrevistas remotas são possíveis de serem executadas” (p.342).

Frente essas ideias, reconhecemos que houve dificuldades dos bolsistas de iniciação científica na condução remota das entrevistas, diante de: não compreensão adequada do TCLE pelo(a) colaborador(a); problemas de acessibilidade, tanto deles quanto dos(as) colaboradores(as); interferências externas (sons e vozes diversos); problemas de conexão; além de alguns(mas) colaboradores(as) - sejam universitários(as) ou docentes - questionarem se poderiam desligar a câmera por causa do desconforto em se expor, ou mesmo porque, desligando a câmara, a transmissão da voz seria mais efetiva.

Quanto ao TCLE, os bolsistas estavam treinados para usarem um tempo antes da entrevista para explicar todos os preceitos éticos do documento. No entanto, esse tempo passou a ser delongado, exigindo que fosse adotado o procedimento de, ao receber o e-mail do interessado em participar, já enviarmos o termo, para que a pessoa já lesse e usasse o tempo anterior à entrevista para tirar suas dúvidas e não ler totalmente o TCLE com os bolsistas, o que ocorria quando iniciamos as coletas. Neste documento, foi recomendado que o(a) colaborador(a) evitasse interveniências e garantisse um local tranquilo e sigiloso, embora sons de buzinas, carros e motos ao longe, assim como movimentos e falas de pessoas em cômodos próximos ao que ele/ela estava em entrevista eram percebidos. Isso não causou impedimento para a continuidade da coleta.

Outro impasse com o qual nos deparamos no segundo ano de pesquisa foi o prolongamento do tempo de algumas entrevistas devido às demandas de fala por parte de docentes. Durante as primeiras coletas, houve momentos em que um professor e uma professora acabaram ultrapassando o tempo previsto da entrevista (20 a 40 minutos). Eles se sentiram mobilizados para falar sobre questões que não se relacionavam aos nossos objetivos, dificultando, inclusive, a transcrição desse material, que muitas vezes vinha carregado de queixas relacionadas à vida pessoal e à instituição, pouco se referindo ao ERE.

Nesse sentido, o momento da entrevista, para esses colaboradores, foi vivido como uma oportunidade de exposição de demandas internas. Em reuniões de orientação, a docente pesquisadora da equipe percebeu o movimento dos bolsistas, que também atuam em atividades de plantão psicológico em projeto de extensão, como mais próximo a uma escuta clínica que necessariamente de uma escuta de pesquisador, que também precisa estar atento aos objetivos que pretende alcançar em seus estudos. Estávamos diante de um processo de conflito de identidade entre ser pesquisador e ser clínico em Psicologia.

Certamente que reconhecemos o valor de, em pesquisas fenomenológicas interventivas, a escuta clínica ser essencial ao fazer do psicólogo pesquisador, algo enfatizado por Macêdo, Nunes e Souza (2020), assim como compreendemos que, por explorar sentidos de experiências humanas, o fazer fenomenológico em pesquisa dá margem a que uma escuta acolhedora tenha espaço ao longo da coleta de dados, podendo se constituir em uma ação clínica (MORATO; SAMPAIO, 2019). Considerando as emergências do contexto pandêmico atual e a expressão livre sobre a experiência característica de uma entrevista fenomenológica, essa ação clínica pode permitir aos docentes e discentes a vivência da situação da pesquisa como um espaço possível para falar sobre sofrimentos invisibilizados no mundo burocrático da academia e que podem gerar, dentre outros, agravos à saúde, adoecimento psíquico e diminuição da produtividade acadêmica.

Entretanto, um bom pesquisador precisa cumprir com a tarefa de tentar alcançar os objetivos propostos pela pesquisa, esforçando-se por conduzi-la nos parâmetros definidos no projeto, prevenindo o risco de não comprometer os preceitos éticos de seu estudo. Diante disso, percebendo o movimento dos bolsistas, a orientadora estabeleceu com eles diálogos pautados em reflexões sobre os motivos que estavam levando a extrapolar o tempo definido para a pesquisa, quais eram realmente os objetivos pretendidos naquele estudo, que papel eles estavam assumindo e o porquê de isso não estar ocorrendo nas entrevistas com discentes, mas apenas com docentes. Os bolsistas deram justificativas como: não poderiam interromper os docentes, ficaram inibidos para tanto e os docentes não davam espaço para intervenções, pois falavam ininterruptamente. Essas justificativas foram compreendidas por todos da equipe como sendo comportamentos assumidos por eles pelo motivo de estarem diante de alguém em sofrimento psíquico e que esse alguém era professor e eles estudantes. As reflexões conjuntas foram cruciais para que, tanto no processo de coleta quanto no de análise, a equipe de pesquisa ficasse mais vigilante e atenta aos objetivos do projeto e à assunção de papel de pesquisadores pelos bolsistas de Iniciação Científica, a fim deles não se perderem das proposições do estudo e das suas funções como pesquisadores.

Também tivemos dificuldade de comunicação quando após a análise preliminar da entrevista precisamos obter a devolutiva de alguns(mas) poucos(as) colaboradores(as). Ao encaminhar o e-mail com essa análise a cada colaborador(a), sempre ressaltamos a importância dessas devolutivas serem confirmadas, negadas ou alteradas pelo autor do relato narrado, já que para pesquisas fenomenológicas em Psicologia, “o melhor juiz é o próprio colaborador. Só ele saberá dizer se se reconhece no que o pesquisador ‘lê’ no que ele diz” (AMATUZZI, 2003: p. 22).

Essa devolutiva, embora não limite a análise final com base em US compreendidas como compartilhadas por todos(as) colaboradores(as), é essencial para que a equipe de pesquisa possa rever significados que tenham sido

compreendidos errônea ou incompletamente. Necessariamente que, aqui, o pesquisador pode enfrentar o risco do(a) colaborador(a) retirar o consentimento de sua participação, caso não concorde com a análise preliminar e/ou não se sinta confortável com a publicização da mesma, algo que aconteceu com Macêdo (2015), embora tenha ciência que seus dados serão acoplados ao conjunto total dos relatos analisados, algo prescrito no TCLE que ele/ela assinou. No entanto, a análise da experiência passa a ser mais fiel àquilo que o sujeito da pesquisa compreende sobre ela, sem margem ao enviesamento subjetivo do pesquisador. Porquanto, é necessário ser dado um prazo para essa devolutiva do pesquisado ao pesquisador, tendo em vista o período de conclusão do estudo.

Nas pesquisas fontes do presente relato de experiência, esse prazo foi de dez dias, mas, mesmo assim, alguns sujeitos não respondiam o e-mail, embora a maioria tenha respondido confirmando a análise - alguns(mas) até surpresos com a organização e resumo do que eles/elas tinham dito - e poucos propuseram mudança de um ou outro termo utilizado pela equipe de pesquisa. Considerando que não se exclui uma análise preliminar porque não houve devolutiva do autor de um relato, é preciso que o pesquisador esteja atento ao que essa análise não confirmada/negada/alterada tem em comum com as demais devolutivas, no sentido de ela ser validada como possibilidade de compreensão da experiência investigada. Deixamos registradas, contudo, nossas reflexões no sentido de que o próprio contexto remoto da pesquisa, diante da sobrecarga de atividades remotas de discentes e docentes, além da possibilidade de ter contraído COVID-19 ou de estar com algum agravo à saúde, seriam fatores a influenciar na devolutiva de um(a) colaborador(a). Até porque esses fatores também foram intervenientes na produtividade de alguns membros da equipe de pesquisa.

Estes fatores e os impasses que enfrentávamos nos mostravam como o fato de sermos professora e estudantes e, em alguns casos, da mesma instituição e curso que alguns(mas) os(as) colaboradores(as), também nos levaram ao desafio de

perlaborar com nossa função de pesquisadores compartilhando da mesma realidade social dos sujeitos da pesquisa, o que pode interferir positiva ou negativamente na compreensão dos dados.

No primeiro estudo, ouvir estudantes narrando suas experiências de distanciamento social, medo da doença, saudade das aulas presenciais e do espaço acadêmico, vontade de abandonar o curso, dificuldades financeiras resultantes de perda de incentivo acadêmico que os mobilizavam a procurar trabalho remunerado e não apenas mais estudar, conflitos domésticos com familiares e amigos, falta de expectativa de concluir seus cursos etc, foram questões extremamente mobilizadoras para os bolsistas de iniciação científica. Nessa mesma perspectiva, ouvir colegas de profissão, mulheres, relatarem suas dificuldades de conciliar atividades domésticas com atividades profissionais, dar conta de diversos papéis como mãe, esposa, dona de casa e docente/pesquisadora, foi profundamente angustiante para a docente orientadora da equipe de pesquisa. Inclusive, o fato de apenas mulheres docentes terem participado dessa pesquisa e nenhum docente homem sequer demonstrar interesse em participar, afetou a orientadora diante das questões de gênero com as quais tem que lidar: sobrecarga de trabalho, má divisão de tarefas domésticas com marido e filhos, dificuldade no manejo de tempo para priorizar a si mesma e seu lazer - questões exploradas em estudos recentes sobre como mulheres docentes pesquisadoras têm experienciado o período de distanciamento social na pandemia da COVID-19, a exemplo dos de Castro (2021), Macêdo (2020) e Oliveira (2020).

Já na segunda pesquisa, questões como as dificuldades de adaptação aos novos processos de ensino-aprendizagem requeridos pelo ERE; a sobrecarga de atividades; as dificuldades com novas metodologias de aulas e de avaliação; a falta de clareza de quando esse processo vai se encerrar; as fantasias da possibilidade de não mais retornar totalmente ao ensino presencial; as queixas quanto à carência de recursos das IES públicas nordestinas; aos professores que não conseguem se adaptar ao ERE e continuam com exigências mais pertinentes ao ensino presencial;

foram por demais impactantes para quem, como os colaboradores(as) da pesquisa, também vivenciam o dia-a-dia do ERE em suas práticas cotidianas de trabalho/estudo e estão bastante angustiados frente à possibilidade de se manter ainda algum tempo nessas condições insalubres.

Necessariamente que o treino constante que remonta aos momentos que Forghieri (1993) apontou como sendo necessários a um efetivo fazer pesquisa fenomenológica - envolvimento existencial e distanciamento reflexivo - foi algo de suma importância para enfrentarmos esses impasses e nos conduzirmos ao desafio de sabermos separar os sentidos que damos às nossas experiências de isolamento social e do ERE, e de como isso impacta na nossa saúde mental, daqueles sentidos que compreendemos serem narrados pelos(as) colaboradores(as). No entanto, reconhecendo que, em algum nível, ao compartilharmos de alguns sentidos em comum, somos convocados, o tempo todo, a nos posicionar ética e saudavelmente frente aos resultados das pesquisas com os quais nos deparamos.

Além disso, apesar dos estudos desenvolvidos terem procedimentos de análise fenomenológica inspirados em modelos de tendência empírica, os diálogos na equipe de pesquisa são inspirados na hermenêutica colaborativa, metodologia fundamentada epistemologicamente em Merleau-Ponty e Gadamer, através da qual se considera que pessoas que compartilham determinada realidade social estão encarnadas no mundo pela intercorporeidade e, ao engajarem-se em um diálogo imbuído de um jogo de perguntas e respostas, produzem intersubjetivamente novos sentidos para suas experiências (MACÊDO, 2015). Assim, a orientadora do PIBIC está sempre conduzindo diálogos com base em questionamentos sobre as análises dos depoimentos e das entrevistas, atentando para como os componentes da equipe estão sendo afetados pelos relatos, sempre incitando um movimento de produção conjunta de sentidos das nossas próprias experiências do distanciamento social e do ERE, de modo a termos mais clareza do que se passa conosco e com nossa saúde mental no contexto dessas experiências.

Entretanto, esse debruçar-se nas experiências de afetação dos dados demandou tempo até se compreender as US, interferindo, por exemplo, nas discussões teóricas semanais. Diante disso, algumas discussões teóricas essenciais foram realizadas em período de confecção de artigos ou de resumos simples e expandidos para submissão de trabalhos em eventos nacionais e internacionais, favorecendo para sempre estejamos atentos a essas leituras e produções de conhecimento, já que nos ajudam na constante articulação teórico-prática que o caminhar do fazer pesquisa científica requer. Assim, o tipo de pesquisa que desenvolvemos nos dá essa flexibilidade, uma vez que, como bem argumentam Siani, Correa e Las Casas (2016), a perspectiva fenomenológica em pesquisa é flexível quanto aos procedimentos a se seguir durante a execução de um projeto, o que ameniza, inclusive, nossa ansiedade frente aos percalços, principalmente de tempo, ao conduzirmos pesquisas fenomenológicas sobre distanciamento social, ERE e saúde mental em universidades públicas nordestinas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste relato de experiência, percebemos que foi possível descrever impasses e desafios na condução de pesquisas fenomenológicas sobre distanciamento social, ERE e saúde mental em universidades públicas nordestinas. Resumidamente, podemos identificá-los como: entraves frente às exigências de CEPs; dificuldades para alcançar o número de sujeitos pretendidos; desafios no uso da entrevista remota; conflitos quanto ao papel de pesquisador fenomenológico; efetivação dos passos de análise; e sentidos vividos semelhantes aos(às) colaboradores(as).

Quanto aos impasses de pesquisadores fenomenólogos frente aos CEPs, vale a pena refletir, aqui, sobre a importância de que nesses comitês haja representatividade de pesquisadores de abordagem qualitativa ou qualitativa-fenomenológica, o que pode contribuir para avaliações mais coerentes com esse

modo de pesquisar e uma problematização dos projetos de pesquisa menos enviesada pela hegemonia do raciocínio quantitativo-positivista.

Consideramos, contudo, que todos os impasses e desafios vivenciados ao longo da experiência aqui narrada provocaram constantes movimentos de pensar e questionar, o que necessariamente incitou membros da equipe a um fazer ético em pesquisa. Mas também reverberaram no tempo de condução dos estudos e na saúde mental dos pesquisadores. Diante disso, concluímos que o diálogo em uma equipe de pesquisa fenomenológica, amparado por uma orientação que prime pelo cuidado à saúde mental de seus membros, é essencial para a produção de conhecimento sobre o fazer investigação fenomenológica em Psicologia, cujo cenário seja uma realidade social em crise na qual pesquisadores e sujeitos de pesquisa estão envolvidos.

Acreditamos que o produtivismo acadêmico tem impactado a saúde mental de pesquisadores e orientandos no contexto das universidades públicas brasileiras e que o cenário da crise pandêmica interfere sobremaneira na qualidade das produções, principalmente diante da carência de recursos e de encontros presenciais que viabilizem trocas de conhecimento e afetações. Reconhecemos, também, que é necessário que as equipes de pesquisa, principalmente aquelas que se amparam na intersubjetividade, dediquem tempo para espaços de diálogos construtivos, apoio mútuo e solidariedade, mesmo que de forma remota, tendo em vista que esses fatores podem funcionar como protetivos à saúde mental daqueles envolvidos com produção constante de conhecimento nas academias.

Assim, seriam necessárias pesquisas para se investigar essas experiências, tanto no contexto da graduação quanto da pós graduação em Psicologia, pois trabalhos de conclusão de curso, iniciação científica, especialização, mestrado e doutorado resguardam suas especificidades e são afetados de diferentes maneiras por exigências institucionais e prazos a serem cumpridos na conclusão dos estudos, requerendo sensibilidade dos pesquisadores para o cuidado, sem o qual a saúde mental não é promovida e a vida humana perde sentido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMATUZZI, Mauro Martins. Etapas do processo terapêutico: um estudo exploratório. **Psicologia, teoria e pesquisa**, Brasília, v.9, p. 1-21, 1993.

AMATUZZI, Mauro Martins. Pesquisa fenomenológica em Psicologia. In: M. A. BRUNS, M. A. T.; HOLANDA, A. F. (Orgs.). **Psicologia e fenomenologia: reflexões e perspectivas**. Campinas: Alínea, 2003, p. 17-25.

AMATUZZI, Mauro Martins. **Por uma psicologia humana**. São Paulo: Alínea, 2008.

AMATUZZI, Mauro Martins. Psicologia fenomenológica: uma aproximação teórica humanista. **Estudos de Psicologia**, v. 26, n.1, p. 93-100, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2009000100010>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2009000100010&lng=en&nrm=iso. Acesso em 22 mar. 2021.

ANDRADE, Celana Cardoso; HOLANDA, Adriano Furtado. Apontamentos sobre pesquisa qualitativa e pesquisa empírico-fenomenológica. **Estud. psicol. (Campinas)**, Campinas, v. 27, n. 2, p. 259-268, June 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2010000200013>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2010000200013&lng=en&nrm=iso. Acesso em 12 Set. 2020.

AVELINO, Wagner Feitosa; MENDES, Jessica Guimarães. A realidade da educação brasileira a partir da covid-19. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. II/2, n.5, p. 56-62, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.3759679>. Disponível em: <https://revista.ufrr.br/boca/article/view/AvelinoMendes>. Acesso em 14 mar. 2021.

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. 01-11, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.46375/encantar.v2.0010>. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8480>. Acesso em 20 fev. 2021.

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

BEZERRA, Anselmo César Vasconcelos; SILVA, Carlos Eduardo Menezes da; SOARES, Fernando Ramalho Gameleira; SILVA, José Alexandre Menezes da.

Fatores associados ao comportamento da população durante o isolamento social na pandemia de COVID-19. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25 (Supl. 1), p. 2411-2421, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-81232020256.1.10792020>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232020006702411&lng=en&nrm=iso. Acesso em 30 abr. 2021.

BEZERRA, Kelianny; COSTA, Kalidia Felipe de Lima; OLIVEIRA, Lucidio; CAROLINA, Amélia; NELSON, Isabel Cristina Amaral de Souza Rosso; CARVALHO, Francisca Patrícia Barreto de. Ensino remoto em universidades públicas estaduais: o futuro que se faz presente. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 9, p. e359997226, 2020. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i9.7226>. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/7226>. Acesso em: 1 mai. 2021.

BORGES, Roselania Franciscone; LUZIO, Cristina Amélia. Pesquisa qualitativa em saúde mental: alguns apontamentos. **Revista de Psicologia da UNESP**, v. 9, n. 1, pp. 14-23, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/127050/ISSN0103-605X-2010-09-01-14-23.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 19 fev. 2022.

BRANCO, Juliana Cordeiro Soares; NEVES, Inajara de Sales Viana. Trabalho docente em tempos de COVID-19: EaD e Educação Remota Emergencial. **Educação, Ciência e Cultura**, v. 25, n. 3, p. 19-33, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.18316/recc.v25i3.7382>. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/7382>. Acesso em 17 de abr. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria N.345, de 19 de março de 2020**. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=603&pagina=1&data=19/03/2020&totalArquivos=1>. Acesso em 01 mai. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria N.544, de 16 de junho de 2020**. Disponível em <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em 01 mai. 2021.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Covid-19 no Brasil, 2021**. Disponível em: https://susanalitico.saude.gov.br/extensions/covid-19_html/covid-19_html.html. Acesso em 05 mai. 2021.

BRONZONI, Fabiane Silva da Fonseca; ZUCOLOTTI, Marcele Pereira da Rosa; BOTOLUZZI, Valeria Iensen; GHISLENI, Tais Steffenello. Ensino remoto: desafios a ultrapassar em tempos de pandemia. **Disciplinarum Scientia**, v. 21, n. 2, p. 95-105,

2020. Disponível em:
<https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/disciplinarumCH/article/view/3450/2634>.
Acesso em 29 abr. 2021.

CASTRO, Marcela Moraes de. Covid-19 e trabalho de mulheres-mães-pesquisadoras: impasses em “terra estrangeira”. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 27, p. e36370, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/36370>. Acesso em: 21 fev. 2022 .

CAVALCANTI, Lourdes Maria Rodrigues; GUERRA, Maria das Graças Gonçalves Vieira. Os desafios da universidade pública pós-pandemia da Covid-19: o caso brasileiro. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 114, p. 73-93, jan./mar. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002903113>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/JbyKTD99g9Pwcky5n5cyXDg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 16 fev. 2022.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE/COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA (CNS/CONEP). **Resolução N.510, de 07 de abril de 2016**. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/reso510.pdf>. Acesso em 10 abr. 2021.

DALTRO, Mônica Ramos; FARIA, Anna Amélia de. Relato de experiência: uma narrativa científica na pós-modernidade. **Estud. pesqui. psicol.**, Rio de Janeiro , v. 19, n. 1, p. 223-237, jan. 2019 . Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812019000100013&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 15 fev. 2022.

DECASTRO, Thiago Gomes.; GOMES, William Barbosa. Aplicações do método fenomenológico à pesquisa em psicologia: tradições e tendências. **Estud. psicol. (Campinas)**, Campinas , v. 28, n. 2, p. 153-161, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2011000200003>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2011000200003&lng=en&nrm=iso. Acesso em 12 Set. 2020.

DOURADO, Luiz Fernandes. Estado, educação e democracia no Brasil: retrocessos e resistências. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, e0224639, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019224639>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vsCq3LjxSXYrmZDgFWwk7tG/?lang=pt>. Acesso em 24 fev. 2022.

FARO, André; BAHIANO, Milena de Andrade; NAKANO, Tariana de Cassia; REIS, Catielle; SILVA, Brenda Fernanda Pereira da; VITTI, Laís Santos. COVID-19 e saúde mental: a emergência do cuidado. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, n. 37, e200074, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.146>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2020000100507&lng=en&nrm=iso. Acesso em 15 mar. 2021.

FONTANELLA, Bruno José Barcellos; RICAS, Janete; TURATO, Egberto Ribeiro. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. **Cad. Saúde Pública**, v. 24, n. 1, p. 17-27, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2008000100003>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2008000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em 12 Set. 2020.

FORGHIERI, Yolanda Cintrão. **Psicologia fenomenológica fundamentos, métodos e pesquisa**. São Paulo: Pioneira, 1993.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2019.

GIORGI, Amadeo; SOUZA, Daniel. **Método fenomenológico de investigação em psicologia**. Lisboa: Fim de século, 2010.

GOMES, William Barbosa. Distinção entre procedimentos técnico e lógico na análise fenomenológica. **Rev. abordagem gestalt.**, Goiânia, v. 13, n. 2, p. 228-240, dez. 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-68672007000200007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 15 fev. 2022.

GOMES, Vânia Thais Silva; RODRIGUES, Roberto Oliveira; GOMES, Raimundo Nonato Silva; GOMES, Maria Silva; VIANA, Larissa Vanessa Machado; SILVA, Felipe Santana e. A Pandemia da Covid-19: Repercussões do Ensino Remoto na Formação Médica. **Rev. bras. educ. med.**, Brasília, v. 44, n. 4, e114, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1981-5271v44.4-20200258>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022020000400602&lng=en&nrm=iso. Acesso 17 Abr. 2021.

GUSSO, Hélder Lima; ARCHER, Aline Battisti; LUIZ, Fernanda Bordignon; SAHÃO, Fernanda Torres; DE LUCA, Gabriel Gomes; HENKLAIN, Marcelo Henrique Oliveira; PANOSSO, Mariana Gomide; KIENEN, Nádia; BELTRAMELLO, Otávio; GONÇALVES, Valquiria Maria. Ensino Superior em Tempos de Pandemia: diretrizes à gestão universitária. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 41, e238957, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/es.238957>. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302020000100802&lng=en&nrm=iso. Acesso em 17 Abr. 2021.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte: Artmed/Editora UFMG, 1999.

MACÊDO, Shirley. Análise fenomenológica de depoimentos escritos: apresentando e discutindo uma possibilidade. **Revista Estudos de Psicologia**, v. 16, n. 1, pp. 35-44, 1999. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-166X1999000100004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/Q7B4MJNdBxqXDXxqXLbh6mG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 15 fev. 2022.

MACÊDO, Shirley. **Clínica humanista-fenomenológica do trabalho. A construção de uma ação diferenciada diante do sofrimento no e por causa do trabalho**. Curitiba: Juruá, 2015.

MACÊDO, Shirley. Sofrimento Psíquico e Cuidado com Universitários: Reflexões e intervenções fenomenológicas. **ECOS: Estudos Contemporâneos da Subjetividade**, v. 8, n. 2, p. 265-277, 2018. Disponível em: <http://www.periodicoshumanas.uff.br/ecos/article/view/2844/1566>. Acesso em 04 mai. 2021.

MACÊDO, Shirley. Ser mulher trabalhadora e mãe no contexto da pandemia COVID-19: tecendo sentidos. **Rev. NUFEN**, Belém, v. 12, n. 2, p. 187-204, ago. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.26823/RevistadoNUFEN.vol12.nº02rex.33>. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-25912020000200012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 18 abr. 2021.

MACÊDO, Shirley; AMORIM, José Luís; SOUZA, Melina Pinheiro Gomes de. Distanciamento social na pandemia da covid-19: estudo com docentes universitárias. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 27, p. e39455, 2021. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc27202139455>. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/39455>. Acesso em 17 jul. 2022.

MACÊDO, Shirley; NUNES, Ana Lícia Pessoa; SOUZA, Melina Pinheiro Gomes de. Hermenêutica colaborativa na pesquisa fenomenológica interventiva com universitários em sofrimento psíquico. **Phenomenology, Humanities and Sciences**, v. 1, n. 2, p. 349-372, 29 jun. 2020. Disponível em: <https://phenomenology.com.br/index.php/phe/article/view/33>. Acesso em 19 fev. 2022.

MALLOY-DINIZ, Leandro Fernandes; COSTA, Danielle de Souza; LOUREIRO, Fabiano; MOREIRA, Lafaiete; SILVEIRA, Brenda Kelly Souza; SADI, Herika de Mesquita; APOLINÁRIO-SOUZA, Tércio; ALVIM-SOARES, António; NICOLATO, Rodrigo; PAULA, Jonas Jardim de; MIRANDA, Débora; PINHEIRO, Mayra Isabel Correia; CRUZ, Roberto Moraes; SILVA, António Geraldo. Saúde mental na pandemia de COVID -19: considerações práticas multidisciplinares sobre cognição, emoção e comportamento. **Revista Debates in Psychiatry** - Ahead of print 2020, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Tercio_Apolinario-Souza2/publication/341255949. Acesso em 20 abr. 2021.

MEDEIROS, Eduardo Alexandrino Servolo. Desafios para o enfrentamento da pandemia Covid-19 em hospitais universitários. **Revista Paulista de Pediatria**, v. 38, e2020086. Epub 22 de abril de 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-0462/2020/38/2020086>. Disponível em https://www.scielo.br/pdf/rpp/v38/pt_1984-0462-rpp-38-e2020086.pdf. Acesso em 05 mar. 2021.

MENDEZ, Gabriel de Pinna; MAHLER, Cláudio Fernando; TAQUETTE, Stella Regina. Qualitative Research in a Period of Social Detachment: The Challenge of Conducting Remote Interviews. **New Trends in Qualitative Research**, Oliveira de Azeméis, Portugal, v. 9, p. 336–343, 2021. DOI: <https://doi.org/10.36367/ntqr.9.2021.336-343>. Disponível em: <https://publi.ludomedia.org/index.php/ntqr/article/view/495>. Acesso em 21 fev. 2022.

MENDIOLA, Melchor Sánchez; HERNÁNDEZ, Ana María del Pilar Martínez; CARRASCO, Ruth Torres; SERVÍN, María de las Mercedes de Agüero; ROMO, Alan Kristián Hernández; LARA, Mario Alberto Benavides; CAZALES, Víctor Jesús Rendón; VERGARA, Carlos Alberto Jaimes. Retos educativos durante la pandemia de covid-19: una encuesta a profesores de la unam. **Revista Digital Universitária**, v. 21, n. 3, 2020. DOI: <http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2020.v21n3.a12>. Disponível em: <https://www.revista.unam.mx/wp-content/uploads/a12.pdf>. Acesso em 05 mar. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Anthropological contributions for thinking and acting in the health area and its ethical dilemmas. **Ciênc. Saúde Coletiva**, v. 13, n. 2, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232008000200008>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/76L7G3XhPYbdNxmjrjNVHqg/?lang=en>. Acesso em 17 jun. 2022.

MORAES, Rodrigo Fracalossi de. **Prevenindo conflitos sociais violentos em tempos de pandemia: garantia da renda, manutenção da saúde mental e comunicação efetiva** (Nota Técnica 27). Ipea: Diretoria de Estudos e Políticas do Estado, das Instituições e da Democracia, 2020. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/9836>. Acesso em 15 fev. 2022.

MORATO, Henriette Tognetti Penha; SAMPAIO, Vítor Faustino. A escuta clínica como um pesquisar fenomenológico existencial: uma possibilidade no horizonte da realização da existência. **Arquivos do IPUB**, v. 1, n. 1, p. 102-115, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://www.ipub.ufrj.br/wp-content/uploads/2019/04/v1n1a08.pdf>. Acesso em 19 fev. 2022.

MOREIRA, Virgínia O método fenomenológico de Merleau-Ponty como ferramenta crítica na pesquisa em psicopatologia. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 17, n. 3, pp. 447-456, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722004000300016>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/WLv8n6h8GJhJG4ZbkxVv4hb/?lang=pt#:~:text=Neste%20Osentido%2C%20a%20fenomenologia%20de,tal%20como%20descreveremos%20em%20seguida>. Acesso em 24 fev. 2022.

NUNES, Renata Cristina. Um olhar sobre a evasão de estudantes universitários durante os estudos remotos provocados pela pandemia do COVID-19. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 3, p. e1410313022, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i3.13022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/13022>. Acesso em: 19 fev. 2022.

OLIVEIRA, Anita Loureiro de. A espacialidade aberta e relacional do lar: a arte de conciliar maternidade, trabalho doméstico e remoto na pandemia da COVID-19. **Revista Tamoios**, V. 16, n. 1, pp. 154-166, 2020. DOI: <https://doi.org/10.12957/tamoios.2020.50448>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/view/50448>. Acesso em 24 fev. 2022.

OLIVEIRA, Amanda da Silva Dias; PEREIRA, Maristela de Souza; LIMA, Luana Mundim de. Trabalho, produtivismo e adoecimento dos docentes nas universidades públicas brasileiras. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 3, p. 609-619, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-353920170213111132>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pee/v21n3/2175-3539-pee-21-03-609.pdf>. Acesso em 04 mai. 2021.

PALÁCIOS, Marisa; COSTA, Alexandre; THOMÉ, Beatriz; SCHRAMM, Fermin Roland; BARBOZA, Heloisa Helena; BRITO, Luciana; NARCISO, Luciana; FIORI, Maria Cláudia da Silva Vater da Costa; FORTES, Pablo Dias; REGO, Sergio; SANTOS, Sônia Beatriz dos; MARINHO, Suely. **É possível minimizar os requisitos éticos para agilizar a aprovação de uma pesquisa em um Comitê de Ética em Pesquisa durante uma emergência sanitária?** Observatório Covid-19 Fiocruz, 4p. 2020. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/41195/2/PossivelMinimizarRequisitoseticos.pdf>. Acesso em 16 fev. 2022.

RODRIGUES, Carlos Manoel Lopes; PEREZ, Karine Vanessa.; BRUN, Luciana Gisele. Pesquisa e Intervenção no Ensino Superior. **Trabalho (En) Cena**, v. 5, n. 1, p. 136-145, 2020. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/encena/article/view/9153>. Acesso em 18 abr. 2021.

SABADINI, Aparecida Angélica Zoqui Paulovic; SAMPAIO, Maria Imaculada Cardoso; KOLLER, Sílvia Helena (Orgs.). **Publicar em Psicologia: um enfoque para a revista científica**. Associação Brasileira de Editores Científicos de Psicologia / Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Portal de Livros Abertos da USP, 2009. Disponível em: <http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/16/12/70-1>. Acesso em 15 fev. 2022.

SANTOS, Jaciara Oliveira Santanna; BARRETO, Andreia Cristina Freitas. A invisibilidade do trabalho docente em tempos de pandemia das políticas às práticas. **Revista Latino-Americana de Estudos Científicos**, v. 2, n. 10, pp. 232-241, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/ipa/article/view/36693>. Acesso em 19 fev. 2022.

SIANI, Sergio Ricardo; CORREA, Dalila Alves; LAS CASAS, Alexandre Luzzi. Fenomenologia, método fenomenológico e pesquisa empírica: o instigante universo da construção de conhecimento esquadrihada na experiência de vida. **Revista de Administração Unimep**, v. 14, n. 1, p. 166-219, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2737/273745301008.pdf>. Acesso em 17 fev. 2022.

SILVA, Andrey Ferreira; ESTRELA, Fernanda Matheus; LIMA, Nayara Silva; ABREU, Carlos Tibúrcio de Araújo. Saúde mental de docentes universitários em tempos de pandemia. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 30, n. 2, e300216, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73312020300216>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73312020000200315&lng=en&nrm=iso. Acesso em 01 mai. 2021.

SILVA, Jessiane Dayane Soares da; CABRAL, Mariana de Araújo; SOUZA, Sandra Cristina Moraes de. Transição do Ensino Presencial para o Ensino Remoto à Distância em meio ao COVID-19. **RevistAleph**, n. 35, 2 abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/43413/27808>. Acesso em 01 mai. 2021.

SOUZA, Dominique Guimarães; MIRANDA, Jean Carlos. Desafios da implementação do ensino remoto. **Boletim Conjuntura (BOCA)**, v. 4, n. 11, p. 81-89, 2020. Disponível em: <https://revista.ufrr.br/boca/article/view/SouzaMiranda>. Acesso em 30 abr. 2021.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam.** Porto Alegre: Penso, 2011.

TOSTA, Luana Rodrigues de Oliveira; SILVA, Thaysa Brinck Fernandes; SCORSOLINI-COMI, Fábio. O relato de experiência profissional e sua veiculação na ciência psicológica. **Clínica & Cultura**, v. 5, n. 2, 2016. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/clinicaecultura/article/download/6016/5994>. Acesso em 15 fev. 2022.